

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor João Formosinho, não só por me ter honrado, permitindo a ligação do meu trabalho às suas excelentes histórias, mas também por toda a preciosa orientação científica e conselhos prestados; pelo equilíbrio e tranquilidade transmitidos de forma contagiante, através de cada palavra. Agradeço-lhe também a disponibilidade, o interesse e o conhecimento indispensáveis à realização deste trabalho.

À minha família, pelo constante apoio e compreensão que junto dela encontrei.

Aos participantes nas observações e nas entrevistas, pelo seu inestimável contributo e disponibilidade, na resposta pronta que deram às minhas solicitações.

Aos professores, alunos e funcionários com quem partilhei esta etapa da minha vida, no âmbito do Curso de Mestrado, e dos quais guardo as melhores recordações.

A todos, os que de algum modo me acompanharam, o meu sincero obrigado e apreço.

## **A Narrativa na (Re)Construção da Profissionalidade Docente**

### **RESUMO**

Esta investigação visa estudar o impacto formativo de narrativas na educação de professores.

A revisão bibliográfica explorou as duas abordagens da narrativa – psicologia cultural (Bruner), o uso de narrativas na psicoterapia cognitiva (Gonçalves) – e abordagens pedagógicas da narrativa (Egan, Máximo-Esteves).

A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa. É baseada no estudo do uso de três narrativas – A Gata Borracheira e as Manas Mais Velhas, A Pastora Errante e Magia na Escola – em cursos de licenciatura e de mestrado. A observação participante das aulas, a análise de documentos, sobretudo do material usado nessas aulas, e as entrevistas semi-estruturadas para recolha de opiniões e representações dos estudantes, foram os meios técnicos usados. O autor das histórias foi também entrevistado.

A análise de conteúdo de documentos, notas de campo e entrevistas, permitiram a emergência de categorias abrangentes como as de Educação, Pedagogia, Criança, Professor, e Culturas Profissionais. A abordagem holística das narrativas foi analisada como um meio de ligar, tal como a Pedagogia faz, crenças, teorias e práticas.

A investigação sustenta o grande valor pedagógico de narrativas, tanto para o desenvolvimento de professores como para o uso didático na sala de aula.

## **A Narrativa na (Re)Construção da Profissionalidade Docente**

### **ABSTRACT**

This research aims to elucidate the formative impact of narratives in teacher education.

The review of literature explored both psychological approaches to narrative - cultural psychology (Bruner), use of narratives in cognitive psychological therapy (Gonçalves), - and pedagogical approaches to narrative (Egan, Máximo - Esteves).

The methodology follows a qualitative approach. It is based on the study of the use of three narratives – Cinderella and the Older Sisters, The Errant Shepard, Magic in School – in graduation and masters' course. Participant observation of classrooms, documentation analysis, mainly didactic material used in classrooms, and semi-structured interviews, to collect opinions and representations of students, were the main techniques used. The author of the stories was also interviewed

Content analysis of documents, field notes and interviews allowed for the emergence of comprehensive categories like those of Education, Pedagogy, Child, Teacher, and Professional Cultures. The holistic approach of narratives was analysed as a means to link, like Pedagogy does, beliefs, theories and practices.

The research supports the great pedagogical value of narratives, both for teacher development and for didactic classroom use.

# ÍNDICE

Introdução .....	1
Apresentação .....	4
A Formulação do Problema de Investigação .....	7

## PARTE I

### CAPÍTULO I

Enquadramento Teórico .....	9
O Homem como ser narrativo .....	10
A Linguagem, o Homem e a Cultura .....	13
A Construção do Significado na Narrativa .....	16
A Narrativa e a Vida .....	17
A Narrativa em Busca de uma Definição .....	21

### CAPÍTULO II

A Narrativa na Educação Escolar .....	23
• Modernidade e pós-modernidade na Educação escolar .....	24
• A escola da modernidade .....	25
• A modernidade paradoxal .....	29
• O século XX – século da Criança .....	31
• O Movimento da Escola Moderna .....	33
A Emergência da Narrativa na escola .....	38

### CAPÍTULO III

Abordagens da Narrativa na Escola	
• Abordagens Pedagógico/Didáticas para Crianças .....	47
• O que é <i>o fio da história</i> ? .....	48
• Estrutura da abordagem de <i>o fio da história</i> .....	53
• A Conclusão Relacional de <i>o fio da história</i> .....	59
• Abordagem Didáctica e Pedagógica de Kieran Egan .....	61
• O professor como narrador .....	65
Abordagens Pedagógico/Didáticas para Professores .....	69
• Programa de Desenvolvimento Pessoal de Professores	

de Ferreira-Alves e Gonçalves .....	70
• O Programa de Desenvolvimento Narrativo .....	73
• Abordagem Didáctica de Hunter McEwan e Kieran Egan A narrativa no ensino, na aprendizagem e na pesquisa educativa .....	79
<b>CAPÍTULO IV</b>	
Identidades Profissionais .....	88
• Profissionalidade Específica da Educadora de Infância .....	94
• Obstáculos ao desenvolvimento profissional dos professores .....	98
<b>PARTE II</b>	
Estudo Empírico .....	101
<b>CAPÍTULO V</b>	
Metodologia .....	102
• Tema da investigação .....	103
• Objectivo da Investigação .....	104
• Técnicas de Recolha de Dados .....	104
• Técnicas de análise e interpretação dos Dados .....	104
• População alvo .....	104
A Observação .....	105
• Cronologia das Observações .....	107
As entrevistas .....	108
• A operacionalização das entrevistas .....	109
• Cronologia das entrevistas .....	111
<b>CAPÍTULO VI</b>	
Investigação Qualitativa .....	114
A Narrativa – Instrumento Didáctico .....	117
• Síntese das histórias .....	122
• Magia na Escola ou os Três Desejos de Uma Professora .....	123
• A Gata Borracheira e as Manas Mais Velhas .....	125
• A Maldição da Pastora Errante <i>De Andaço para Cabaço</i> .....	126
<b>CAPÍTULO VII</b>	
Análise dos Dados .....	129
Concepção de Educação e de Pedagogia .....	129

Concepção de Criança .....	139
Culturas Profissionais .....	141
Formação Profissional .....	146
Relação Escola/Pais .....	150
Papel da Narrativa .....	156
 <b>CAPÍTULO VIII</b>	
Conclusão/Reflexão Final .....	163
• O Impacto da narrativa .....	164
• A mensagem .....	167
 Bibliografia .....	 170
 Índice de Quadros	
Quadro nº 1 .....	27
Quadro nº 2 .....	103
Quadro nº 3 .....	119
Quadro nº 4 .....	120
Quadro nº 5 .....	121
Quadro nº 6 .....	141
Quadro nº 7 .....	142
 <b>ANEXOS</b> .....	
 176	
Observação de 24/10/03 .....	177
Observação de 28/01/04 .....	185
Observação de 13/02/04 .....	200
Observação de 23/04/04 .....	212
 Guião das entrevistas .....	 220
Guião da entrevista ao Prof. Doutor João Formosinho .....	221
 Entrevista nº 1 .....	 222
Entrevista nº 2 .....	225
Entrevista nº 3 .....	227
Entrevista nº 4 .....	230
Entrevista nº 5 .....	233
Entrevista nº 6 .....	235
Entrevista nº 7 .....	237
Entrevista nº 8 .....	240
Entrevista nº 9 .....	242
Entrevista nº 10 .....	245
Entrevista nº 11 .....	248
Entrevista nº 12 .....	252
Entrevista nº 13 .....	254
Entrevista nº 14 .....	257
Entrevista nº 15 .....	260
Entrevista nº 16 .....	262
Entrevista nº 17 .....	271

## INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas vivem um período histórico de transição, gerado pela coexistência de fenômenos constitutivos quer da modernidade quer da pós-modernidade emergente. Assistimos a momentos de mudança e alguma ruptura com concepções passivas do homem, da existência e do conhecimento que estiveram na base da evolução científica, para a adopção de uma visão conceptual do “ser”, como sujeito epistémico, ecologicamente situado, colocado no centro da construção do conhecimento.

No entanto, muitas destas mudanças são ignoradas no sistema escolar existente. A crescente complexidade e multiculturalidade da sociedade actual, encontra uma escola modelada pela modernidade, assente numa concepção técnica e racional, no monolitismo cultural, na uniformização e centralização. A falência dos seus modelos evidencia a premência de mudanças nas políticas educativas que concebam a escola como “organização aprendente e qualificante”, nas palavras de Alarcão (2002, p.221), capaz de oferecer a todos e a cada um, a desejada qualidade na educação. Assim, há que lançar um novo olhar sobre a realidade educativa e seus actores/autores, sobre o Currículo, visto como ponto de referência e da definição reconhecida do que é a realidade, o saber, a cultura, a crença, a moralidade da sociedade em que vivemos e dos seus valores, bem assim como sobre a Pedagogia que melhor poderá servir o ideal educativo.

Estamos perante o advento de uma segunda revolução cognitiva, protagonizada pela narrativa, nas palavras de Harré citado por Gonçalves, (2002), que percorre áreas que vão desde a psicologia clínica à educação. Este autor revela a construção narrativa como o poder de definir realidades e muitos outros subscrevem a ideia de que existe uma ligação entre a forma narrativa e a acção do homem, evidenciando a sua importância para a compreensão do funcionamento da mente humana. Sendo a narrativa uma entidade transcultural e transtemporal, para Bruner (1988, 1990, 1996) ela vence pela sua

semelhança com a vida e todos somos, desde cedo, narradores. Adultos e crianças pensam, constroem-se e constroem o mundo de forma narrativa; vivemos de forma inata imersos na narrativa.

Existe consenso quanto à importância da linguagem, da imaginação e da tradição, na construção da nossa realidade social. Autores como Vygotsky, Bruner, Dewey, Freinet, revelam competências das crianças mais pequenas na percepção de diferenças, na construção das suas próprias funções psicológicas superiores, na inata curiosidade e orientação para o mundo. É então fundamental compreender a realidade na chamada educação primeira, atentar na voz própria das crianças, nos seus direitos, e desenvolver uma acção coerente com a sua realidade lógica, psicológica, cognitiva, cultural e afectiva..., para a qual a exploração da expressão narrativa se mostra fundamental.

Reconhecendo homologia nos processos de construção do conhecimento e na aprendizagem entre crianças e adultos, também nestes últimos, as narrativas se podem revelar “chaves” importantes de leitura do mundo, e “bússolas” orientadoras da vida e da acção educativa, o que as tornam instrumentos incontornáveis na (re)construção da identidade e da profissionalidade docente dos professores ao longo da vida, na medida em que as narrativas aumentam a possibilidade destes recordarem os conteúdos mentais, reestruturando-os, dando a possibilidade de os transformar, tendo propriedades libertadoras de mudança, de desenvolvimento. (Egan, 1999)

O incremento de contextos educativos e culturais, instigadores de criatividade narrativa e correlativa riqueza vivencial, é então uma condição fundamental na vida, na educação, na sociedade. O desenvolvimento do tema da proposta de trabalho, encontra-se conceptualizado em torno da Cultura Docente e do actual panorama educativo, que se revela ainda demasiado enformado por uma Pedagogia Tradicional, burocrática, uniforme e impessoal, à qual não são alheias atitudes de intolerância, de segregação, de passividade e de não participação dos diversos actores educativos. A uniformidade de uma pedagogia unidireccional e predominantemente retórica é sentida como um dos mais fortes obstáculos a uma educação para a diversidade, para o respeito e aceitação dos diferentes mosaicos culturais, apanágio das sociedades



contemporâneas. Assim sendo, a investigação que este trabalho se propõe realizar será centrada no estudo e análise das narrativas como factor de construção identitária de professores, bem como da construção ou reconstrução da sua profissionalidade docente, trabalho este, cuja fundamentação teórica assenta também em teorias do campo da Sociologia, Psicologia, Pedagogia e outras ciências da Educação, bem como na legislação em vigor.

Face a fenómenos de globalização das sociedades actuais, aos seus requisitos e desafios educacionais, encontramos na narrativa um valioso instrumento pedagógico e didáctico, especialmente focalizado nas histórias/narrativas que fazem a desconstrução de conceitos tais como a falsa ideia de igualdade, de homogeneidade, ao mesmo tempo que valorizam a diferença e a equidade, contribuindo para a existência de uma escola/sociedade verdadeiramente multiculturais. A construção narrativa interligando-se com a acção humana, revela-se poderosa na definição de realidades, na educação e na vida, promovendo a construção e reconstrução de significado e de conhecimento, a compreensão de processos de valoração e de comportamento, partindo das experiências, percepções e assunções que são realizadas quotidianamente nos espaços ecológicos de vida.

Este estudo propõe-se explorar de forma pedagógica e didáctica três narrativas paradigmas dos modelos e práticas “educativas”, ainda muito usadas: (i) *Magia na Escola ou os Três Desejos de uma Professora* (ii) *A Maldição da Pastora Errante, De Andação para Cabaço*, (iii) *A Gata Borracheira e as Manas Mais Velhas*. Pretende-se perceber a sua acção, avaliar o seu impacto, valor e potencial como instrumento didáctico, ao serviço da inovação e da transformação, no campo educativo. Esta investigação tendo como população alvo os professores, tem como participantes três turmas de alunos de Mestrado, em processo de formação ao longo da vida, e uma turma de alunos do 4º ano da formação inicial, da licenciatura em Educação de Infância. Todos os participantes se encontravam a frequentar Cursos no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, local onde decorreu o trabalho de campo levado a efeito.

A metodologia adoptada insere-se no plano da Investigação Qualitativa, privilegiando, como técnicas de recolha de dados, a utilização da Observação e da Entrevista Semi-estruturada, cujos registos escritos se encontram em Anexos, neste trabalho.

A análise e tratamento dos dados, assim como a reflexa, são transversais neste estudo, e incluem, numa tarefa predominantemente indutiva e interpretativa, a identificação e classificação dos elementos recolhidos, reunidos em grandes categorias estruturantes do processo hermenêutico.

Esta investigação, cujo trabalho empírico decorreu entre Setembro de 2003 e Julho de 2004, foi realizada sob uma avaliação com carácter contínuo e processual, incluindo um momento mais específico, de avaliação final, expressa na parte da Conclusão.

Procurar-se-á divulgar este trabalho investigativo partilhando os indicadores, pistas e conclusões possíveis a retirar, e assim, contribuir ainda que de forma modesta, para a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

A difusão deste trabalho poder-se-á fazer a dois níveis: dirigida a um público restrito, com os participantes mais significativos e a um público mais alargado, através de publicações em revistas, de comunicação e participação em congressos e seminários. Destina-se também a ser apresentado como Dissertação de Mestrado, na Universidade do Minho.

## **APRESENTAÇÃO**

Historicamente a sociedade portuguesa viveu grandes fluxos migratórios, especialmente de emigração, e conhece, agora, momentos de forte modificação do seu próprio tecido social, cada vez mais diversificado, no qual novas diferenças inter e intra-civilizacionais interagem com as já existentes, configurando um mosaico heterogéneo e complexo, originado principalmente pelos recentes e numerosos surtos de imigração em especial

oriunda do Leste Europeu e de África. Cabe agora a Portugal acolher, respeitar e integrar essas pessoas e suas culturas, no painel da sua diversidade.

A sociedade e escola da modernidade massificada, em que quase todos fomos formados e socializados, mostra dificuldade em se transformar face a esta realidade problemática da multiculturalidade, exacerbando mesmo descontinuidades, fricções e confrontos entre diferentes culturas, classes sociais, “raças”, confissões religiosas, minorias étnicas, diferentes estilos cognitivos, diferentes sensibilidades e capacidades, a exemplo do que também parece acontecer noutros países. Essa sociedade incrementa modelos estereotipados no plano estético, nos comportamentos, nas relações interpessoais e institucionais mas, ao mesmo tempo, a mediatização da mesma sociedade vai valorizar o diferente e o original. Para Formosinho, (1997) é precisamente esta co-existência que coloca problemas políticos novos aos sistemas escolares.

Entram, na escola, cada vez mais, crianças diferentes. Assim, mostra-se totalmente inaceitável e até mesmo imprudente manter o pilar da Educação e da Sociedade, que é a Escola, baseada na “impessoalidade”. Caminhamos ou não, para uma viragem da Escola no sentido do que Formosinho (1997), designa de “pessoalidade”, de interculturalidade? Tal como afirma este autor, é na contradição existente entre a evolução institucional da Escola homogeneizadora e as tendências pedagógicas diversificadas e flexíveis, que se encontra um dos factores responsáveis pela crise na educação escolar, que é sentida por todos.

A formação de professores é, indubitavelmente, um elemento fundamental no cumprimento de algumas das promessas da modernidade, no ajustamento de défices ou excessos constatados e processados em termos da realidade pós-moderna, nomeadamente no que diz respeito aos desafios da multiculturalidade, e respeito pela diferença, sabendo-se que a escola tradicional com uma oferta única em termos de processos de ensino/aprendizagem e um professor monocultural/daltónico, inflexível e inerte na sua sapiência, são modelos esgotados. Aceite o *Conhecimento* como uma construção social, não podem o professor e a escola manter-se estáticos perante um mundo em acelerada mutação, num mosaico cultural que exige

uma formação de professores que fomente a mudança e a aquisição de competências que permitam trabalhar de forma eficaz as especificidades culturais, diversificar abordagens e estratégias, reconhecer factores internos e externos de insucesso escolar, e especialmente, que promova nos professores capacidades reflexivas, de auto-questionamento, de transformação. Neste sentido, Souta (1997), baseado em Banks alude ao conceito de *literacia multicultural*, como uma exigência da formação básica de qualquer cidadão (mais ainda do professor) habilitando-o com “conhecimentos, atitudes e competências necessários para funcionar eficazmente num mundo de rápidas mudanças...em sociedades democráticas e pluralistas”. (p.50). Esta exigência torna-se vital para o actual profissional da educação, como actor na construção do *Conhecimento*, entendido sob diferentes perspectivas culturais e pedagógicas.

Decorridos cerca de vinte anos desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) de 1986, verifica-se ainda o incumprimento de muitas das suas premissas, nomeadamente no que diz respeito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, (artº74º 1. e 74º 2.), no que concerne ao respeito pela diversidade,( artº 7º f ), à valorização dos diferentes saberes e culturas ( artº 3º d), inseridas num mundo que oscila entre as promessas da modernidade e da pós-modernidade.

Na verdade, embora as preocupações relativas à problemática da multiculturalidade não estejam explícitas na L.B.S.E., de algum modo o seu conteúdo remete para uma visão multicultural presente, ainda que de forma implícita e impregnada de cargas ideológicas como o assimilacionismo, o integracionismo, e em última aproximação, o pluralismo. Estes aspectos tornam esta visão muito longínqua da ideal interculturalidade, e concorrem para aquilo a que Hannoun (1987, p.74) denomina de “ biculturalismo divergente” visível no isolamento individual ou mais frequentemente de minorias colectivamente fechadas na sua diferença, que tem como consequência a criação de “apartheids” culturais, a guetização.

Esta guetização está muitas vezes dentro da escola, e só será superada pela vivência da interculturalidade, como forma conciliadora da questão da unicidade e da multiplicidade, num quadro dialéctico de culturas. Deste modo,

como diz Dubet (1996), será possível evitar os fenómenos de desculturação e de guetização preservando a unidade social, em sociedades multiculturais.

Segundo Formosinho, (1997) o direito à diferença tem que ser consubstanciado numa educação multicultural, que como fenómeno complexo, tem abordagens diversas: didácticas, curriculares, institucionais, de realização académica, sociomorais, intergrupais e epistemológicas; também as suas dimensões são vastas e abrangem a redução de preconceitos, a potenciação da cultura e da estrutura escolar, a construção do conhecimento, a integração de conteúdos e uma pedagogia da equidade. Na esteira deste autor, torna-se claro que a educação multicultural na escola de hoje requer uma perspectiva holística (articulando as diversas abordagens e sustentada por uma actuação sistémica), conjugada com políticas congruentes. É também clara a necessidade de existir uma dimensão pedagógica e educativa culturalmente relevante, que em muito dependem da figura do professor.

Também Stoer (1999), remete para a necessidade dos discursos “multiculturalistas” abandonarem o campo da retórica, de deixarem de flutuar sobre a *praxis* social e assumirem a premência de “mergulhar” nessa mesma realidade social. Hargreaves (1998) considera mesmo este, um tempo de desafios que metaforicamente designa de “ arena social propícia à construção de uma dinâmica na Educação”; mais recentemente Moss (2002), refere mesmo que se está a verificar uma viragem do mundo objectivado fora de nós para o mundo construído por nós.

Perante estas constatações, a formação profissional, ou melhor, a construção da profissionalidade e/ou da identidade docente, apresenta-se neste trabalho como tema fundacional, reconhecida a sua vital importância deste tema no actual momento de análise, reflexão e acção no mundo plural, que se deseja cimentado na riqueza da inter/multiculturalidade, para o qual é relevante e pertinente a utilização pedagógica/didáctica de narrativas.

## **A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO**

Qual o papel da narrativa na (re)construção da profissionalidade docente?

A interculturalidade, a identidade e a narrativa estão, sem margem para dúvida, intrinsecamente ligadas e comprometidas com o desenvolvimento humano. Esta premissa ganha uma dimensão exponencial se pensarmos no professor como pessoa e como profissional. Daí a problemática deste estudo se centrar na narrativa, vista como instrumento ao serviço da (re)construção da profissionalidade docente, indissociável da (re)construção da pessoa do professor, numa perspectiva da educação para a diversidade, para uma interculturalidade sadia e enriquecedora. Decorrente desta realidade, os temas tratados neste estudo estão naturalmente focalizados na narrativa, na profissionalidade docente e na educação para a diversidade, numa perspectiva construtivista. São estes os pilares estruturantes desta investigação.

# **PARTE I**

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I

## O HOMEM COMO SER NARRATIVO

Desde os primórdios da Humanidade que o homem, ser social, tem uma apetência natural para estabelecer e manter comunicação com os seus semelhantes, obedecendo, inclusive, a necessidades básicas de sobrevivência. Essa capacidade, manifestada primitivamente de forma simples e rudimentar, evoluiu progressivamente a par do global desenvolvimento humano, para formas mais eficazes e complexas, nomeadamente com o uso da linguagem. Um exemplo desta necessidade de contar e de receber histórias, estará porventura presente na imemorial arte rupestre, nomeadamente nas gravuras e pinturas que nos revelam a vida dos primeiros homens, os episódios de caça, os seus rituais... como quadros de acção suspensa em narrativas, registados nas paredes das grutas, locais de permanência prolongada e de socialização do homem primitivo.

Ao longo da História, as narrativas ou histórias têm constituído marcos referenciais nas diferentes civilizações, principalmente nas antigas sociedades de cultura oral. Desde logo, conduzindo a espiritualidade, encontram-se na base das grandes religiões universais, espalhados um pouco por todo o mundo, instituindo os pilares culturais das modernas sociedades. O Hinduísmo, Budismo Judaísmo, Cristianismo e o Islamismo são religiões estruturantes do mundo actual e quase todas, profundamente enraizadas e ancoradas nas narrativas, nos livros sagrados: Vedas, Tora, ou Livros de Moisés, Bíblia ou História Sagrada, Corão, são os textos fundadores e determinantes da vida, da lei, do pensamento e cultura de um enorme número de pessoas e de povos.

O conceito polissémico de narrativa poder-se-á dividir em três grandes blocos de significação. Assim, segundo o dicionário,\*<sup>1</sup> narrativa pode ter um significado marcadamente histórico, ou seja, pode tomar a forma de “ narração

\*1 Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo, 24ª Edição Bertrand Editora, 1991.)



de factos sociais ” que trata de uma “série de acontecimentos sociais, políticos, económicos, intelectuais...(ex: história moderna); pode consistir num “estudo ou conjunto de fenómenos naturais e científicos (ex. história natural); pode ainda ser um estudo das origens e progressos de uma arte ou ciência (ex. história da astronomia...); ou ainda uma “biografia de uma personagem célebre (ex: história de Carlos Magno).

Tem também a narrativa um sentido pragmático, quando é utilizada documentalmente, nomeadamente em actas, procedimentos judiciais e em outras exposições factuais mais formais.

Tem ainda um conhecido sentido literário, quando se configura numa narrativa épica, num romance, numa novela, num conto ou numa história. É precisamente o seu sentido literário, nomeadamente do conto e da narração como descrição, o significado de narrativa mais convocado neste trabalho.

Se bem que unanimemente reconhecido o valor da narrativa como instrumento educativo, de enculturação e de documentação histórica e cultural, o termo “narrativa”, até há pouco tempo, esteve praticamente circunscrito ao mundo da criação literária. Autores como Bruner, (1990,1996); Gonçalves, (1995,2000); Sarbin (1986), referido por Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) observam uma mudança no seu campo de acção, especificamente na utilização da narrativa ao serviço da laboração científica:

“ Actualmente, é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e o instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa”...” Não deixa no entanto de ser curioso que se utilize um meio que até agora se situava nos antípodas da ciência, exactamente para fazer ciência: esse meio, esse instrumento é o verbo e mais concretamente as verbalizações, as histórias ou narrativas de indivíduos, que não precisam de possuir discurso sofisticado ou de serem escritores para poderem ser estudados”. (Ferreira Alves e Gonçalves, 2001, p.92).

A sinonímia e inter-relação dos vocábulos narrativa e história é uma questão aparentemente pacífica, dada a quantidade de autores que os utilizam indiscriminadamente. No entanto, Máximo-Esteves (1998), por exemplo, quando trata da composição essencial da história, distingue o conteúdo e a forma, acrescidas do processo de mediação entre ambos; é na forma que insere a unidade narrativa, ritmicamente sequencializada em três tempos, que de um modo resumido poderemos designar de princípio, meio e fim. McEwan e Egan (1995), referem a “story” como uma forma particular de narrativa. Sobre este conceito haverá, ainda, lugar a uma maior reflexão.

Relativamente à remota origem da narrativa, Bruner (1990, pp. 52-53), acredita ser a sua configuração actual, resultante de “resíduos sedimentários dos tradicionais modos de contar”. Lord e Frye, autores por ele citados, defendem respectivamente que “a narrativa tem raízes na nossa antiga herança de contar histórias” e que “a literatura se esculpe a si própria a partir das suas próprias tradições, de modo que até as suas inovações brotam de raízes tradicionais”. A favor destas análises vem também Ricoeur referido por Bruner supramencionado.

Segundo Levi-Strauss referido por Máximo-Esteves (1998), as histórias, nomeadamente as de carácter mitológico e lendário, mantiveram-se no mundo ocidental como instrumentos vivos de enculturação, até aos primórdios do pensamento moderno saído do Renascimento e do Iluminismo, que introduziu as primeiras novelas. No entanto, essas histórias míticas mantiveram-se presentes em muitas comunidades rurais, e actualmente experimentam um forte regresso a nível mundial, de que são exemplo a literatura de fantasia épica como o *O Senhor dos anéis* ou *Harry Potter*.

A narrativa é, desde sempre, companheira inseparável do Homem; como afirma Barthes, citado por Máximo-Esteves (1998), “a narrativa está aí como a própria vida, é internacional, é trans-histórica e é transcultural,” (p.36), dado esta não ser, uma simples lista (McEwan e Egan, 1995), ou nas palavras de Bruner (1990), uma mera estrutura de enredo ou dramatismo, ou ainda “historicidade” ou “diacronicidade” (p.64). Ela é, entre outras coisas, uma forma de utilização da linguagem, fundamental à construção de significado, de cultura. Nesta visão é também assinalado o carácter universal da história, transversal a todas as culturas, cuja origem será tão antiga quanto a

humanidade e que vai muito além do papel de simples entretenimento que o paradigma moderno de objectivismo positivista lhe atribuía. Será mesmo um componente do “cimento social que cria a coesão e identidade dos grupos”, e “uma forma universal, uma forma básica, profunda e poderosa de construir sentido do mundo e da experiência que dele se tem” respectivamente nas palavras de Thomas (1995) e de Egan (1990) que Máximo-Esteves (1998, p.136) refere.

Através da Tizangara diz-nos Mia Couto (2000, citado por Gonçalves 2000, p.11): “o mundo não é o que existe, mas o que acontece”. O que acontece, é o coração da narrativa – a acção. Esta ligação da forma narrativa à acção humana é, deveras, um aspecto crucial.

## **A LINGUAGEM, O HOMEM E A CULTURA**

Maturana e Varela, citados por Gonçalves (2000 p.40) enfatizam a linguagem como sendo um espaço proximal entre a experiência corporal e a reflexão cognitiva; Bruner (1990), recorre a dados antropológicos que apresentam por um lado, a linguagem como factor decisivo na natureza do homem como espécie, e por outro, a cultura como vector essencial de adaptação e funcionamento humanos. Afirma:

“ Não foi apenas o crescimento do volume e do poder do cérebro humano, nem somente o bipedismo e a sua libertação das mãos - simples passos morfológicos na evolução que não teriam tido importância excepto para a emergência concomitante de sistemas simbólicos partilhados, de modos tradicionais de viver e de trabalhar em conjunto, em suma, da cultura humana.” (Gonçalves, 2000, p.23).

É, precisamente, sob a influência da cultura e do seu papel constituinte na configuração das mentes humanas, que a linha divisória na evolução do

Homem é ultrapassada: a cultura tornou-se ontem, como hoje, simultaneamente o mundo a que temos que nos adaptar e o conjunto de ferramentas para o fazer.

Revela também este autor as origens filogenéticas da capacidade narrativa, na emergência nos importantes primatas anteriores ainda ao *Homo*, de uma “capacidade cognitiva primordial para reconhecer e, na verdade, explorar as crenças e os desejos dos congéneres ” capacidade que David Premack, parafraseado por Bruner, denomina numa primeira fase de “ teoria da mente”. (pp. 75,76).

A fala e posteriormente a linguagem foram os vectores protagonistas dos dois passos revolucionários, que permitiram ao símio tornar-se homem. A fala, na medida em que “dotou os homínídeos da inteligência mimética, que os torna capazes de modelar uma acção sobre as dos outros ou saber sobre as suas acções precedentes”, deste modo fundamentando-se diversas actividades, tais como a enumeração, os ritos de grupo, a magia simpática; a linguagem, surgindo muitos milhares de anos após a fala, na medida em que permitiu ao homem aceder a “formas mais poderosas de representar o mundo, fornecendo a base da fala-léxico-gramatical.” - opina Merlin Donald citado por Bruner (1996, p.237).

Se linguístas inatistas como Chomsky e Fodor, acreditam na existência de “um órgão da linguagem” com desenvolvimento autónomo de outras capacidades humanas, Bruner (1996, p.237) e outros autores, sustentam antes a possibilidade de no genoma humano, existir uma competente apetência para a apreensão da estrutura léxico-sintáctica da linguagem natural.

Porém, mesmo antes da aquisição da linguagem, capacidade cujo desenvolvimento requer um uso social e interactivo, Bruner (1990, p.78), revela a existência de um substracto linguístico composto por “certas habilidades comunicativas generalizadas cruciais para a linguagem”. É o caso da criança que desde cedo, domina funções ou intenções comunicativas, mesmo antes de dominar a linguagem formal para linguisticamente as expressar, e então, enfaticamente a criança indica, pede, chama a atenção para um referente apetecível, experimenta trocas mútuas, ou menciona o mais saliente ou apelativo. É possível à criança compreender de uma maneira pré-linguística o

significado do contexto, capacidade que Bruner designa de compreensão prática. Isto traz ao debate a questão das “teorias da mente”, sobre as quais este autor se pronuncia, concluindo: “mesmo antes de a linguagem emergir como instrumento da interação, não se pode interagir *humanamente* com os outros sem alguma “teoria da mente” protolinguística”, até em crianças de muito tenra idade. (p.81,85).

Vigotsky consagra a existência de uma relação causal entre as ferramentas do pensamento, a linguagem e a estrutura mental. Também para Gonçalves (2002), a linguagem e o conhecimento são indissociáveis: se o conhecimento depende da experiência activa, é à linguagem que compete organizar essa experiência, resultando daí a construção de significações de, e para nós próprios, e ainda para os outros:

“Como em tempos reconheceu Fischer (1987), todos os seres vivos são organizações do conhecimento, mas só com o ser humano, e graças à especialização de algumas funções cerebrais, nós estamos capazes de organizar as nossas experiências em termos de linguagem; sendo esta linguagem que nos permite a construção de significações de e para nós próprios. É também a linguagem que nos permite socializar o conhecimento, dando-lhe uma natureza inerentemente cultural.” (Gonçalves, 2002, p.40)

Seguindo este autor, a linguagem oferece a mediação intra e interpessoal que possibilita uma construção compartilhada de significados: “A linguagem nasce, não como um esforço de relato de experiência, mas sim como espaço para permitir uma construção criativa da própria experiência”, ou seja, “As palavras, tal como a experiência, são os ingredientes do conhecimento” (pp.42,43). A emergência da narrativa, como organizador central quer da linguagem, quer da experiência, é assinalada por diversos autores, que falam, como já referido, de uma segunda revolução cognitiva na compreensão da mente humana.

O pensamento é, neste momento, matéria de grande discussão no meio científico. Autores como Joyce, Fodor, Dennett, Kant, Astington, não lograram ainda desvendar o que é o pensamento, quer como “estado mental”, quer como

processo. Quem o diz é Bruner (1996), para quem o pensamento pode ser muito semelhante à forma de falar e de dialogar acerca do que se observa, ou seja, pensamos usando a linguagem de forma narrativa. Seguindo e ampliando as pisadas Vigotsyanas: o pensamento funciona intrinsecamente de forma dialógica, sendo a linguagem e a conversa um “meio central de expressão do pensamento e das capacidades humanas”, Hermans e Kempen,(1992,1993), citados por Ferreira-Alves e Gonçalves, (2001, p.91).

## **A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO NA NARRATIVA**

Remetendo para a área da ciência social, Ribeiro (2004 p.53), refere Lind (1998), autor que apresenta uma perspectiva fundada no construcionismo social, bastante difundida e praticada na Suécia, segundo a qual “ não há acesso ao mundo a não ser por via da linguagem, do texto e do discurso”. Assim, “Conceitos como *cognição situada*, e *experiência vivida*, associam-se ao indivíduo socialmente construído, que se analisa através de narrativas e por diferentes acções e sistemas de comunicação”. É então, situadamente, que se constroem identidades e aprendizagens, na medida do pensamento de Shweder (1990) citado pela autora, “ toda a aprendizagem é uma criação de significado num contexto altamente específico”, negando a existência de processos universais divorciados de um determinado contexto.

Já antes foi feita referência à viragem revolucionária de ordem biológico-cultural produzida pela evolução humana. Para Bruner (1996, p.214), pode-se falar de uma “viragem cultural”, como marco de descontinuidade entre o homem e o restante reino animal, em duas perspectivas. Uma, constitui a visão *individualista*, que está no cerne da “produção de significado” e sua negociação. Enquanto espécie, moldámo-nos ao meio envolvente, nas condições do que os objectos, os actos, os signos... supostamente significam. E são esses significados que “caldeiam as nossas percepções e os processos de pensamento”, de um modo ímpar no reino animal. Outra, é uma perspectiva mais colectivista, voltada para a viragem *transaccional*, que leva a uma

representação do mundo individual em muito enformada pelas representações dos outros. E é em função dessa “sensibilidade preternatural ao modo como o mundo está representado na mente de outrem”, que o autor declara mais uma vez, a singularidade do ser humano social, “ Os nossos mundos são por isso, vicários num grau impensável noutras espécies”. (p.214).

Na esfera de uma Psicologia culturalmente orientada, reconhecem-se relações canónicas negociadas entre “ o significado do que dizemos e o que fazemos em determinadas circunstâncias, e essas relações governam o modo como conduzimos as nossas vidas uns com os outros“, existindo mesmo “procedimentos de negociação” para normalizar possíveis relações violadas, segundo Bruner (1990 p.29).

Assim surge a narrativa, diferente de outras formas de discurso e de outros registos, de outras formas de experiência organizadora, mas tão potencialmente forte nas suas funções, nomeadamente no pensamento, no afecto, na cognição, na memória humanas..., memória que Bruner (1990) apoiado em Mandler, submete à forma narrativa, afirmando “Que o que não tem estrutura narrativa se esvai na memória”. (p.61).

A afectividade é também um elemento estruturante fundamental e neste sentido, Egan (1991), afirma que uma narração constitui a unidade linguística, que permite, em última instância, determinar o significado afectivo de todos os factos que a compõem.

## **A NARRATIVA E A VIDA**

É grande a analogia entre a narrativa e a vida. Pensamos de forma narrativa, agimos e vivemos naturalmente *na* e *com* a narrativa.

A omnipresença da narrativa na existência do ser humano é assinalada pelas palavras de Hardy's (1977), que McEWan e Egan referem: “( We) dream in narrative, daydream in narrative, remember, anticipate, hope, despair, believe, doubt, plan, revise, criticize, construct, gossip, learn, hate and live by narrative” (1995, p.vii).

Nas palavras de Gonçalves (2000, p.60), a “construção narrativa o poder de definir realidades” tem na vida um contínuo *imput* de experiências das quais resulta no indivíduo um sentido de autoria. Todos nós como seres *em devir*, projectos movimentando-se num espaço relacional, construímos uma autoria na nossa própria experiência. Segundo este autor, trata-se de “ Uma autoria resultante de um espaço múltiplo de experiências vividas num interespaço cultural. O indivíduo surge então como “*autor andante*” alguém para quem a diversidade e comunalidade das experiências reforçam um sentido de autoria.” (p.31). O conceito de autoria emerge da desconstrução do conceito de identidade, cuja expressão o autor sintetiza na frase, “ Sou tanto mais autor quanto menos idêntico”. Esta assunção é que “assegura as condições de complexidade, flexibilidade, diversidade e viabilidade, numa sociedade multiétnica, multicultural, multivocal, multilinguística e multifrénica”, na qual o “eu solitário” da modernidade dará lugar a um “ eu solidário” da pós-modernidade. É uma mudança com repercussões, nomeadamente na área profissional deste autor, a Psicologia, mas a ideia de transformação do metafórico “ cientista da singularidade individual”, no “ cientista da diversidade interpessoal” (p.32), terá também algum eco na Educação.

Na opinião deste mesmo autor, esta é, provavelmente, uma condição autoral com acesso exclusivo do *Homo Sapiens Sapiens* que o distingue das outras formas de vida e de conhecimento, isto é, a sua condição de ser capaz de narrar os acontecimentos da existência, transformá-la, construindo novas formas existenciais e de significação. A este respeito revela:

“O narrador narra a vida não num esforço testemunhal de reportagem jornalística mas sim como necessidade de co-construir modos de significação cultural. É curioso verificar que estas significações culturais que emergem do registo narrativo com que os sujeitos estabilizam as suas redes sociais oferecem-se com uma dimensão proactiva e transformadora da própria realidade que narram. As narrativas não relatam realidades mas são as próprias narrativas que as criam. Daí que produzir uma narrativa seja transformar uma realidade” (Gonçalves, 2000, p.37)



O entrosamento da narrativa com a vida é expresso por Bruner (1996, p.129) no dilema, ou na incerteza de saber “se aprendemos a narrativa desde a vida, se a vida desde a narrativa”. A resposta não a encontra separadamente em nenhuma das premissas e impõe-se a conclusão de que será essa aprendizagem, e certamente é, um processo misto e interactivo.

Num mundo crescente de multiculturalidade, a narrativa cumpre também funções fundamentais que o mesmo autor (1990), identifica como veículo natural da psicologia, já que,

“ Lida com o material da acção e intenção humanas. Estabelece uma mediação entre o mundo canónico da cultura e o mundo mais idiossincrático das crenças, desejos e esperanças. Torna o excepcional compreensível e mantém à distância o estranho e o sinistro - excepto quando este se requer como um *tropo*. Reitera as normas da sociedade sem ser didáctico. E, como presentemente se tornará claro, fornece uma base para a retórica sem confronto. Pode até ensinar, conservar a memória ou alterar o passado” (Bruner, 1990, p.58).

É assim, e nesta medida, alicerce e motor do futuro. Neste pensamento convergem com este autor Máximo–Esteves (1998), Egan e McEwan (1995), Gonçalves (2000), Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), Formosinho (2004), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2003), entre outro autores, que defendem uma perspectiva transformadora da narrativa, tanto quanto ao futuro como quanto ao passado.

Sabemos serem os sistemas culturais, situados num determinado tempo e espaço, que estabelecem o conjunto de significados simbólicos, que determinam e definem o padrão canónico, o critério de classificação do comportamento: normal, diferente, divergente, aceitável, anormal... A história do estranho, serve uma certa “homogenização” cultural, construindo o reequilíbrio face a rupturas sociais, assumindo um papel socialmente pacificador, em virtude das ferramentas que fornece para a interpretação e explicação do diferente, dos conflitos socioculturais. A função conciliadora da

narrativa está presente nas palavras de Máximo-Esteves (1998): “ É um modo de negociar significados, patente na preocupação de justificar as condições que envolvem a divergência, apelando ao contexto e à intencionalidade da acção.” (p.138).

Gonçalves (2000) e Máximo-Esteves (1998), afirmam ser precisamente a exploração deste mundo de múltiplas verdades e de complicados enredos de conhecimento, o âmago da narrativa, funcionando como factor de socialização e educação multicultural, como forma de concretizar processos de adaptação activa das pessoas ao seu mundo e cultura, e a outros mundos diferentes, quiçá dissonantes. O poder de conjugar o excepcional e o vulgar, está contemplado no elemento central da história: o desvio do padrão, a divergência da norma, o excêntrico, o próximo e o distante. Bruner (1996), reforça este aspecto “ A narrativa é justificada ou garantida em virtude de a sequência de eventos narrados ser uma violação da canonicidade: conta algo inesperado...O segredo da narrativa está em resolver o inesperado...em rectificar e explicar o “desequilíbrio” (p.163).

Não obstante encontrarmos, ainda hoje, perspectivas isolacionistas do sujeito, o contexto de vida das pessoas é, em muitos aspectos, determinante do desenvolvimento e formação dos indivíduos e das sociedades. Afirmam-no diversos autores como Egan, Lubeck, Lind, Spodek & Brown citados por Ribeiro (2004). Gonçalves (2000), refere a narrativa e o conhecimento como processos culturalmente localizados e assim sendo, a construção narrativa de cada pessoa é determinada pelo nicho ecológico que enforma o seu ambiente de vida, situando-se no “espaço da interindividualidade, uma forma de dar sentidos comuns à experiência, constituindo assim padrões que unem os indivíduos entre si” mas também no espaço da diferenciação individual, obtido pela existência de “uma comunalidade discursiva” que permita ao indivíduo socializar-se em diferentes culturas. Destes processos resulta “uma narrativa culturalmente inserida, mas simultaneamente flexível e diversificada porque resultante de múltiplas realidades discursivas” (p.59).

Neste momento, será pertinente um olhar sobre os contributos de diversos autores, relativamente ao conceito de narrativa.

Bruner (1990, pp.52,54,56,57 e 1996), centrou-se nas funções, nos constituintes centrais e nas propriedades das narrativas, que lhe conferem nomeadamente, um estatuto moral e epistémico: a “ regra da sequência”, o drama, a comunicação da subjectividade, a negociação de significados, a explicação dos desvios da norma de forma compreensível (“lógica impossível”), a sua “ *indiferença*” factual, a “paisagem dupla”, a originalidade e a ambiguidade.

## **A NARRATIVA EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO**

Gonçalves (2000, p.p.44,45), apresenta uma revisão bibliográfica sobre o conceito, e segundo ele, Ramsey (1998) chama a atenção para o potencial “heurístico” da narrativa como organizadora da experiência humana quotidiana, por natureza ambígua e caótica; Sarbin (1986), declara sucintamente narrativa como “um relato simbólico das acções dos seres humanos” situadas numa temporalidade, ou seja com um princípio, um meio e um fim; Polkinghorne acentua a acção da narrativa na construção de significado, bem como o seu princípio gestáltico, de totalidade, que permite relacionar elementos da experiência *à priori* desconexos; Gergen e Gergen (1986), congregam as duas últimas definições acentuando as dimensões de temporalidade e de totalidade. Sutton-Smith, (in Egan e McEwan, 1995) assinala a narrativa como um enredo com um princípio, um meio e um fim, que podem ser subdivididos em seis constituintes, a saber: introduções, preparações, complicações, desenvolvimento, resolução e conclusões. Segundo alguns autores (Botvin & Sutton-Smith, 1997), na obra do Russo Vladimir Propp, foi possível encontrar muitas mais subcategorias, assim como uma variedade de conclusões.

Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) consagram Vigotsky, “autor central” do conhecimento sobre linguagem e pensamento enquadrados num desenvolvimento sócio-histórico, colocando o seu trabalho na raiz dos processos narrativos. Referido Vigotsky na esfera da linguística, não esquecem os contributos cruciais de Labov e Waletzky (1967,1997) e ainda de Labov e Fanshell (1997), que colocam a existência da narrativa sob uma condição

mínima, traduzida por “ uma porção discursiva que contenha pelo menos uma união temporal” (p.93), ou seja, a existência de um vínculo entre narrativa e experiência. Porém, na sua própria perspectiva, a narrativa vai além da funcionalidade que Labov e seus pares lhe outorgam, para aceder a funções referenciais e avaliativas, promotoras da transformação. É de algum modo, a *moral da história*, a que Huberman, (in Egan e McEwan, 1995), também alude.

Destas abordagens, emergem sete aspectos, considerados “elementos fundacionais e definidores da narrativa.” Ou seja “... a natureza analógica, temporal, contextual, gestáltica, significadora, criativa e cultural.” (Gonçalves, 2000,p. 45). Seguramente muitíssimo mais haveria a dizer sobre a narrativa, nas suas diversas feições. Uma premissa é reiterada: o Homem é indubitavelmente um ser narrativo.

Esta constatação coloca a narrativa no âmago do complexo desenvolvimento humano, logo, no cerne dos processos de individualização e da sociabilização, no cerne dos processos educativos para cuja complexidade concorrem os contextos de vida, as vivências, as experiências, as projecções de cada um e de todos, reconhecendo com Ferreira-Alves & Gonçalves (2001, p.98) que o desenvolvimento dessa complexidade parece entroncar-se no desenvolvimento narrativo, sugerindo a afirmação de que “a narrativa é o contexto e instrumento de eleição na promoção da complexidade pessoal”, do Homem como ser, com, e entre os outros. Sendo o professor e o aluno seres narrativos, como é que a Escola cumpre este desígnio? Qual a sua narrativa?

## CAPÍTULO II

### A NARRATIVA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

“A escola não prepara para a vida, a escola é a própria vida.”

Lema de Freire inscrito a letra garrafal numa escola da Torreira.

A Escola tem de construir significado e desse modo gerar uma seiva capaz de alimentar quem, nela, ou à volta dela, respira, aprende, cresce, ama, sofre, vive, constrói e se constrói. Todos afinal, porque todos directa ou directamente, pela sua presença ou pela sua ausência somos indelevelmente marcados por ela.

Nas sociedades contemporâneas, feitas de multiplicidades, mudanças e incertezas, Hargreaves (1998, p.9), assinala “ uma luta poderosa e dinâmica entre duas forças sociais imensas: a Modernidade e a Pós-modernidade”. É nesta arena que, à escola e aos professores, são colocados desafios que esbarram com dilemas existenciais dos docentes “preparados” por, e para uma escola moderna, que como máquina desusada, sentem desfasada da realidade, inoperante face aos novos requisitos, novos desafios sócio-educativos e culturais. De entre diversos estudos relativos à emergência da narrativa na escola, serão aqui tratadas ainda que de forma breve, as abordagens consideradas mais pertinentes para este trabalho. Por exemplo, Gonçalves e Ferreira-Alves (1995) começam por identificar alguns dos factores concorrentes para o “mal” da educação escolar:

“ Temáticas educativas que constituíam o guardião fundamental dos princípios da modernidade uma noção passiva da aprendizagem e retroactiva da avaliação; a promoção da identidade; e a orientação vocacional dos alunos – constituem-se hoje nos principais responsáveis pela inadaptação da escola ao aluno e à sociedade. A doença do sistema de ensino parece assim ser resultante da procura

de configuração forçada de um aluno a uma escola que o prepara para a não existência. ... o professor vive hoje um conflito existencial fundamental – como ser o veículo da transmissão de uma realidade que ele próprio sente não existir? Para resolução deste conflito,... o professor procura, em muitos casos, o seu próprio regresso à escola da modernidade (seja sob a forma de mestrados, formações contínuas ou seminários) onde é aconselhado a buscar fora de si aquilo que só na sua experiência poderia encontrar”. (Gonçalves e Ferreira-Alves, 1995, p.149).

Do mesmo dilema dá conta Bruner (1996), no prefácio de “Cultura e Educação”, obra que trata esta mesma problemática numa outra abordagem, como mais à frente se verá. Também autores como Formosinho, (1997,2001,2002) e Oliveira-Formosinho, (1997,2001,2002), neste e noutros aspectos, se posicionam criticamente contra a concepção de educação e de pedagogia que enformaram as políticas educativas da escola de massas, nomeadamente o “Currículo pronto a vestir”, à medida do “aluno-tipo” que desembocou num “daltonismo cultural” dos docentes, nas palavras já célebres de Formosinho.

### **Modernidade e Pós-modernidade na Educação Escolar**

Este estudo não passa sem uma reflexão sobre os dois paradigmas históricos referidos por Hargreaves. Tal como em Ferreira-Alves e Gonçalves (2001,p.19), a focalização que se fará na pós-modernidade como tempo histórico e do pós-modernismo como expressão cultural, natos no seio da “emergência de uma nova consciência que organiza de forma diferente os dados do mundo”, tem por objectivo construir um referencial organizador das transformações e desenvolvimentos científicos e do Saber em geral, que têm efeitos nas disciplinas hoje indissociáveis: a Psicologia e de modo particular, a Educação.

Adoptadas as denominações de pós-modernidade e pós-modernismo, analisa-se o seu surgimento, não tanto em oposição, mas mais como reacção ao paradigma da modernidade a que sucede; é, segundo os mesmos autores, “uma época histórica balizada por certos parâmetros que são diferentes de outros em outras épocas” (p.18). A sua natureza aberta, imprecisa e singular, as diversas racionalidades constituem o que de pior e de melhor oferece esta Era, sendo simultaneamente a sua força e a sua fraqueza.

Autores como Hargreaves (1998), Formosinho (2002), Fernandes (2002), identificam a modernidade enraizada no desenvolvimento científico e tecnológico, ancorada em três grandes marcos: (i) aspectos económicos: de eficácia, produtividade e prosperidade, e clara divisão de tarefas, nomeadamente de planificação e execução; (ii) aspectos organizacionais, de racionalidade e forte compartimentação de papéis; (iii) aspectos pessoais, de relação intrínseca racionalidade/ modernidade: “ o homem organizacional”. Magalhães (1998), salienta este aspecto inserido num processo de socialização na qual a “ universalização - abstracção da moral, da estética e da política, a construção das identidades passa a girar em torno de um Ego, também ele universal e abstracto, senhor de um livre-arbítrio de igual teor” (p.25), encontrando-se o pensamento intelectual subjugado à Razão, o que resulta nas palavras de Bauman (1992), por ele citado na, “ constituição do Saber como Poder; (no) estabelecimento de um privilegiado e seguro acesso ao Saber verdadeiro como legitimação do direito de dizer aos outros, privados desse acesso, aquilo que deviam fazer, como comportar-se, que fins deveriam perseguir e com que meios” (p.24). Era o Saber reduzido ao conhecimento científico, o único, nas promessas Iluministas que faziam da ciência um pólo congregador /certificador da validade e veracidade de todo o conhecimento.

## **A Escola da Modernidade**

Os pilares da modernidade, Homem/ Estado/Nação perdem terreno no início do século XX. Porém, até hoje pressistem quase intactos os sistemas

nacionais de educação ao serviço do Estado-Nação, construídos à luz dos ideais revolucionários de Democracia, Justiça e Igualdade, sistemas cuja massificação do ensino pós-primário, Formosinho (2002), situa após a II Guerra Mundial. Estes princípios aliados à massificação da escola, produziram efeitos que se traduziram em políticas burocráticas, que prevalecem ainda. Na visão de Formosinho (2003) estas políticas sustentadas nos pilares da Igualdade, Centralização, Espírito de Serviço Público e de Respeito pela Legalidade, passam por racionalidades administrativas burocráticas de universalidade, uniformidade, impessoalidade, obediência, normativismo, concentração do poder de decisão exterior,...; passam também por uma Pedagogia burocrática simultânea, uniforme, impessoal, unidireccionada, centrada nos conteúdos, com currículo uniforme, uma Pedagogia da passividade e da não participação, normativa e retórica, tal como nos é apresentado no quadro nº1. A conjugação destes modelos de política organizacional e educativa resultam, inevitavelmente, numa conceptualização de educação burocrática, da qual a impessoalidade, a uniformidade, a passividade, a retórica e o formalismo, são apanágio. Segundo Barroso (1995), ainda hoje persiste como elemento nuclear organizativo das nossas escolas, o “ensino por classes”, “invenção” que possibilitou a generalização do ensino colectivo e simultâneo, ou seja, a passagem de uma “*pedagogia no singular*” medieval para uma “*pedagogia no plural*” da escolarização massiva.

São estes os contornos do que se convencionou chamar Escola Tradicional, decorrente da racionalidade moderna e dos pressupostos de *internalidade e reificação* actuante sobre uma criança “abstracta”, nas palavras de Ribeiro (2004, p.46), semelhante a “um objecto a formar por uma acção exterior a exercer sobre ele” (p.48), sem possibilidade de agência. É esta escola que segundo Ferreira-Alves e Gonçalves (1995,p.137) se edifica sobre “princípios tayloristas assentes nas noções de divisão de trabalho e conformidade social... numa concepção evolucionista de darwinismo passivo”.

Como já foi referido, Formosinho (2003), centra a sua análise na burocracia como princípio estruturante da escola da modernidade, caracterizando, no seguinte quadro a pedagogia, a racionalidade administrativa e a educação burocráticas.



Eis os princípios da escola da modernidade apresentados por este autor:

Quadro nº 1

<b>UTOPIA BUROCRÁTICA</b>	<b>RACIONALIDADE ADMINISTRATIVA BUROCRÁTICA</b>	<b>PEDAGOGIA BUROCRÁTICA</b>	<b>EDUCAÇÃO BUROCRÁTICA</b>
<b>IGUALDADE</b>	Universalidade	Pedagogia Simultânea	<b>EDUCAÇÃO PARA A IMPESSOALIDADE</b>
	Uniformidade	Pedagogia Uniforme	
	Impessoalidade	Pedagogia Impessoal	
<b>CENTRALIZAÇÃO</b>	Pré-decisão por Categorização	Pedagogia Unidireccional	<b>EDUCAÇÃO PARA A UNIFORMIDADE</b>
	Distância entre decisor e interessado	Pedagogia centrada no regulável por pré-decisão - os conteúdos	
	Concentração das decisões de topo	Centralização curricular- o currículo uniforme	
<b>ESPIRÍTO CÍVICO DE SERVIÇO PÚBLICO</b>	Lealdade à hierarquia	Pedagogia da passividade	<b>EDUCAÇÃO PARA A PASSIVIDADE</b>
	Empenhamento	Pedagogia da não participação	
	Obediência		
<b>RESPEITO PELA LEGALIDADE</b>	Normativismo	Pedagogia normativa	<b>EDUCAÇÃO PARA A RETÓRICA E O FORMALISMO</b>
	Formalismo	Pedagogia retórica	
	Pré-decisão Prevalência dos registos escritos		

Formosinho, J. (2003)

Estes são então os pressupostos nos quais se edifica a “grande narrativa do Estado”, narrativa inculcada, parda e massiva, do obrigatório cinzento da impessoalidade, da monoculturalidade, da homogeneidade... da escola estatal, que dos finais do séc. XVIII e durante grande parte do séc. XIX se constituiu como uma escola desenhada, construída e controlada pelo grande Estado-Nação, cuja massificação, segundo Nóvoa (1995), teve várias finalidades:

“ A extensão da escolaridade constituiu um importante elemento de regulação social: do ponto de vista político como factor de “homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional”; do ponto de vista económico como factor de crescimento; do ponto de vista administrativo como factor de organização nacional.”(Figueira, 2001,p.48)

Esta é a “narrativa” que *enformou* e *deformou* muitos dos actuais docentes e que está na raiz de sentimentos de ambivalência que estes profissionais experimentam neste momento de viragem paradigmática. Herdeiros da modernidade e de uma escola “indústria”, obreira produtiva no trabalho de reprodução das normas e de transmissão cultural, são eles também construtores de um novo tempo.

Um novo tempo que emerge da forte erosão de duas balizas fundacionais da modernidade, “a perda de fé na razão e a perda de fé na ciência como instrumento central da felicidade humana” - Ferreira-Alves e Gonçalves (2001, p.20) e que estão na emergência da pós-modernidade, reveladora de uma nova forma de pensamento sobre o conhecimento e a realidade; “Este novo século de conhecimento, dá um lugar central à cultura dentro da qual o psiquismo será entendido nos seus esforços linguísticos para criar significado”, afirmam os mesmos autores (2001, p.11). Trata-se de um pensamento *construído/ desconstruído /reconstruído/ transformado*, concorrendo para um Saber plural, do qual a ciência é apenas uma parte, e para uma expressão cultural mais livre de constrangimentos conceptuais – o pós-modernismo.

## **A MODERNIDADE PARADOXAL**

O paradoxo poderá também constituir uma faceta de uma modernidade que não é linear. De facto, o século passado viu coexistirem pensamentos e práticas pedagógicas antagónicas, tais como foram as políticas de pretensa igualdade do Estado Novo e do ensino simultâneo e burocrático em função da massificação desse ensino, e as correntes pedagógicas e ideológicas tais como a Educação Nova, que pugnavam pela diferenciação e valorização da criança, colocando-a no centro da actividade educativa. A modernidade observa no seu seio um conflito ideológico.

Formosinho (1997), num olhar cuidado, observa os fundamentos desse conflito vivido em plena modernidade, que no plano educativo, se caracteriza pela construção de sistemas nacionais de educação. O conceito de igualdade tem razões ideológicas subjacentes ao “Ensino de massas”, que se prendem com questões de igualdade de oportunidades, ou seja, de acesso de todos ao mesmo tipo de educação, mas também com questões pragmáticas dessa expansão quantitativa, em nome da qual se dá uma valorização das pedagogias “rentáveis” e facilitadoras da massificação e desse ideal de igualdade, em detrimento de pedagogias que visam uma individualização do ensino, afinal a diluição da individualidade dos alunos na homogeneidade do grupo – classe, a que também alude Figueira (2001,p.58).

Para Formosinho (1997), as primeiras procuram “justificação” num modelo de justiça/eficiência e tinham na uniformidade/impessoalidade o seu pilar básico: uniformidade curricular, de práticas pedagógicas, de estruturação institucional. As segundas, preconizavam uma pedagogia flexível (reconhecida a criança como protagonista determinante do processo educativo) e diversificada, porque adaptável aos diferentes tipos de alunos. Neste contexto, dá-se a disseminação geográfica dos estabelecimentos de ensino e o alargamento social da frequência da escola, que é única: una no plano curricular e na pedagogia. Com esta unicidade se procurava dar concretização e expressão real à idealizada igualdade. Este conflito ideológico entre a modernidade e a pós-modernidade pode ver-se fortemente reflectido nas

histórias usadas neste estudo e igualmente demonstrado na sua exploração junto dos participantes.

A democratização da sociedade no Pós II Guerra Mundial, provoca uma redefinição do conceito de Igualdade: “Igualdade de oportunidades educacionais de sucesso na escola”, Formosinho (1997, p.4). Este conceito que apela a uma maior igualdade de resultados escolares introduz nos Estados Unidos da América programas de Educação Compensatória, sustentados em teorias da desvantagem cultural, que falharam o seu intento. Estas medidas por si só, não transformavam outros factores do ecossistema geradores de *handicaps*. A diferenciação de resultados em função da diferenciação da educação familiar informal implicou uma mudança de atitude ao nível político e filosófico enraizada nos valores da Liberdade, Igualdade e Solidariedade.

Como já referimos, a nova condição social da pós-modernidade conduzindo à uniformização de comportamentos sociais, proclama também o direito à diferença, que inclui não só diferenças biológicas, de individualidade e de personalidade, mas se estende a outras, tais como as diferenças religiosas, de género e orientação sexual, diferenças regionais e culturais, diferenças de Língua e Dialecto.

A mediatização da sociedade actual e o contacto com uma realidade multicultural (mais migração, mais deslocalização profissional, maior circulação de pessoas, nomeadamente na Comunidade Europeia), características da pós-modernidade, levam a uma maior aceitação e valorização das antigas e novas diferenças, dá voz e vez às minorias, em contraste opositivo com o ideal de igualdade homogeneizadora da modernidade. Caminhou-se da ideia de Educação Compensatória, para a ideia da Educação Multicultural, numa nova filosofia, que alarga o leque de diferenças e a forma de lidar com elas. Na parte da apresentação deste trabalho (p.8), são referidas as abordagens da Educação Multicultural, congregadas nas seguintes dimensões: integração de conteúdos, construção de conhecimento, potenciação da cultura e da estrutura escolar, redução de preconceitos, pedagogia da equidade, preconizadas por Formosinho (1997). Na esfera da formação que se deseja multicultural e numa perspectiva holística, a narrativa constitui um instrumento privilegiado da construção educativa.

## O século XX – Século da criança

No decorrer do século XX, uma nova concepção epistémica sobre a criança que já não o *adulto em miniatura*, fermenta novas abordagens no campo educativo, conduz nomeadamente, ao surgimento da *Pedagogia centrada na criança*, designação de uma pedagogia que colocava a criança no “ponto de partida, centro e fim” de toda a acção pedagógica e que tinha implícita a transformação da escola pensada em torno do professor e do manual, como fontes únicas de saber e informação, numa escola nova centrada no aluno, nos seus direitos e interesses, conceptualizada a criança como um ser capaz e agente na sua própria formação.

Figueira (2001, p.43), procede a uma evocação histórica ilustrativa do ideário de diversos autores até meados do séc. XIX, que inspiraram mais tarde o movimento denominado genericamente de Educação Nova, contemporâneo da Modernidade. Nesse exercício recorda Pestalozzi (1746 – 1827), e a sua perspectiva do papel do educador, Froebel (1782 – 1852) e a sua contribuição para a valorização do papel da criança nomeadamente na sua própria aprendizagem, assim como Rousseau (1712 -1778) e o seu papel na valorização e reconhecimento da especificidade do mundo infantil:

“ pensai bem que raramente vos compete a vós propor-lhe o que ele deve aprender; é a ele que compete desejá-lo, procurá-lo, encontrá-lo; a vós compete colocar essa curiosidade ao seu alcance, fazer nascer habilmente esse desejo e fornecer-lhe os meios para o satisfazer”. Rousseau in *Emílio* (1990, p.193)

A centralização na criança, provoca uma ruptura no papel instrutivo, tradicional da escola e impulsiona, em alguns sectores, a ideia de *verdadeira educação*, defendida por Demolins (1909), citado por Figueira (2001). Segundo este último autor, trata-se de uma Educação Nova (a par com a ciência da criança), praticada em Escolas Novas (que se querem novas, no seu dizer) e “materializada em novos métodos, programas, atitudes relacionais, objectivos formativos...e um novo objectivo societal da educação.” (p.47), que apesar da sua perenidade, fruto de fragilidades conceptuais e de ambiguidades, ilustradas

pelo cruzamento dos paradigmas protagonizados por Montessori (concepção educativa puerocêntrica, baseada na psicologia funcional), e Kerschensteiner (protagonista da “pedagogia do trabalho”) foi muito importante. Não obstante a sua incapacidade para transformar a *velha* escola, para romper com a sua *gramática*, a Educação Nova tem em si um valor doutrinário intrínseco, que marcou de forma histórica o discurso e quiçá algumas das práticas educativas que perduram até aos nossos dias.

Em concomitância com as Escolas Novas surgem diferentes teorias da organização escolar, tal como as teorias produtivas Tayloristas e da escola-empresa (Makarenko); a teoria humanista, sustentada na individualização do ensino, na partilha de responsabilidades e na auto-gestão, inseridas numa escola organização/democrática, preconizada por Dewey, depois por Kilpatrick e por todo o movimento da Educação Nova; surge também a teoria política da “escola como arena de luta de interesses” emblemática da liberdade, na qual se insere a Escola Moderna de Freinet, obreira de consistente ruptura com o paradigma organizacional do “modo simultâneo”.

É imersa neste contexto que, a denominada Escola Nova, ou *activa* (dado defender o chamado *método activo, do saber-fazer*), teve um papel relevante na defesa dos direitos sociais da criança, basicamente nos de protecção e provisão, não atingindo ainda os de cidadania e de participação. Como já referido, Rousseau, Piaget, Claparède, Freinet, Dewey, Montessori, Pestalozzi, Froebel, são as principais figuras contributivas para a mudança do paradigma tradicional, que por sua vez, à luz do mundo e dos conhecimentos actuais enferma de aspectos críticos: reificação, sobrevalorização de programas, perspectivas isolacionistas do sujeito, valorização dos conceitos de universalidade e estabilidade, tónica quase exclusiva no pensamento lógico-matemático em prejuízo de outras variáveis, tais como questões culturais e outras formas e caminhos de conhecimento. (Ribeiro 2004, p.51).

## **O Movimento da Escola Moderna**

O Movimento da Escola Moderna (MEM), sobressai de forma transversal no panorama educativo português, atravessando quer a modernidade, quer a pós-modernidade, como marco de práticas educativas alternativas, que dão lugar e ensejo à narrativa no processo educativo e na escola.

Fundamentado na pedagogia de Freinet e na premissa de que “a mudança na escola impõe a mudança da organização do trabalho na escola, num empenhamento democrático com a vida das sociedades que serve” segundo Niza, in Nunes (2002, p.154), teve como Movimento, e no dizer deste autor, uma dimensão militante, de intervenção e de cidadania, que se constituiu como alavanca para a construção da autonomia profissional, responsabilização social e política dos docentes. O MEM nasce em Portugal, a partir de 1965 no Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, no âmbito do segundo curso de aperfeiçoamento profissional de professores do Sindicato Nacional de Professores, orientado por Rui Grácio, que conseguiu apoio da Federação Internacional de Movimentos da Escola Moderna, (FIMEM) a partir de 1966.

Lutando com diversas adversidades, só em 1976 esta organização não formal de professores se instituiu oficialmente como Movimento da Escola Moderna, com um património de cultura e vivência pedagógicas herdados de Freinet. Este Movimento retoma a sua perspectiva de cultura organizacional, o padrão de trabalho que abre as portas às aprendizagens curriculares cooperativas, à educação moral e cívica democrata, participativa e cooperada com os alunos, que incentiva a educação escolar para a comunicação, a circulação de informação, ideias que o MEM divulga, mas também com um espírito de renovação, baseado numa cultura profissional crítica e reflexiva.

“A dinâmica reflexiva suscitada pelo desenvolvimento das práticas profissionais de cada um e a construção militante de uma práxis democrática terão acelerado o ciclo de consolidação e de expansão do Movimento, nos anos 70 e 80.” Niza (1998, p.77)

Em 1977, Niza, assume a divulgação, no nosso país, do pensamento de Vygotsky e seus colaboradores, que publica. (Ver Nunes, 2002)

Porém, a ideia da *construção social das aprendizagens*, a construção científica do conhecimento, o estudo, a investigação e a intervenção comunitária dos alunos em projectos de trabalho, o compromisso ético e social de partilha desse mesmo trabalho com os pares, o seu relato e os seus produtos partilhados em ocasiões de comunicação formal (tal como no trabalho científico), a valorização da voz das crianças nas formas oral, escrita, pictórica, tomam feições conducentes a um distanciamento epistemológico do MEM, em relação a Freinet, nas palavras de Niza (1998, p.77), “uma progressiva deslocação teórica”, nomeadamente no que se refere aos métodos naturais, à teoria do tacteamento, ao estudo por “centros de Interesse”, ou “complexos de interesses”. Reconhecendo nas práticas do Movimento as marcas actuais mais visíveis do legado de Freinet, ou seja, os instrumentos de planeamento e estruturação do trabalho, mas também a sua força mobilizadora da acção e das ideias, Niza revela um benéfico exercício crítico/reflexivo que tornam o MEM uma organização viva, autónoma, transformada e transformadora.

Assinalam-se actualmente recentes perspectivas que compreendem a criança como autora e construtora da sua própria história de vida na sua relação com o mundo e com os outros, inserida na sociedade pós-moderna da informação, diversa e mutante, a desafiar formas de estar distintas nas práticas educativas. Assim, defende-se a promoção da autonomia em oposição à heteronomia, as perspectivas de autoconstrução, de investigação, criatividade e de auto-instrução, para as quais a narrativa se mostra um instrumento incontornável, em alternativa a perspectivas dogmáticas, fortemente instrucionais e transmissivas, contra as quais se insurgem, entre outros autores, como Vigotsky, Bruner, Egan, Hickman, Gergen...

Em 2003, no I Encontro Internacional organizado pelo Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, do Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho, Oliveira–Formosinho e Formosinho, autores e investigadores com um vasto e conhecido trabalho vanguardista na mudança



nas práticas educativas, avançam com uma apresentação sobre “As narrativas das crianças como construção identitária”, que, além de apresentar fortes fundamentos teóricos é sustentada por um exemplo prático: *A história do peixe que queria ter amigos*. Defensores das aprendizagens activas, significativas e integradas, num paradigma construtivista do conhecimento e numa educação multicultural equitativamente diferenciada, co-construtores de contextos respeitadores da infância, os autores defendem também o lugar da narrativa nessa mesma educação, nomeadamente na construção identitária, de adultos e crianças, observadas estas na nova conceptualização consolidada no séc. XX, a partir de contributos multi/interdisciplinares que abrangem a Psicologia da Criança, a Pedagogia da Infância, o Movimento dos Direitos da Criança, a Sociologia da Infância...

Essa nova conceptualização vê a criança como *Sujeito de Direitos*, direitos de Provisão, de Protecção, de Participação; como *Actor Competente* nos seus contextos de vida, com uma competência multifacetada, integrada, expressiva nas “Cem inteligências/Cem linguagens”; em suma, a criança como pessoa com *Agência* na sua leitura e interpretação do mundo, na construção de saberes e cultura, na participação como pessoa e como cidadão no mundo, como a declaram Oliveira-Formosinho e Formosinho (2003).

Estas competências da “nova” criança, incluem uma agência nas competências narrativas contextual e descontextual, evidenciadas pelos autores supracitados e que se enunciam:

- Competência narrativa em volta do contexto imediato “do aqui e agora”, mas também competência narrativa fora do contexto ecológico de vida.
- Competência na combinação de palavras, gestos, olhares, mas também capacidade de criar uma teia de acontecimentos, um enredo.
- Competência para se dirigir ao destinatário certo, no presente, mas também para narrar num tempo passado ou futuro “no então”.
- Motivação para descodificar e responder, ao imediato e próximo, mas também capaz de narrar em espaços imaginados “no ali”, no “era uma vez”.

- Motivação para transmitir a narrativa da família e da sua vida no contexto familiar, mas também para passar além da descrição de acontecimentos.
- Competência na criação de narrativas ricas de valores, crenças e visões que emergem à sua volta, na sua vida relacional e interactiva, onde os ouvintes têm um lugar.
- Competência para conferir à narrativa uma subjectividade evidenciada pelo cunho pessoal e criativo do narrador, porque, afirmam os mesmos autores, “narrar é viver e reflectir, é seleccionar e interpretar, é criar e re-criar”.

Porém, o desenvolvimento ou a castração destas competências, o exercício da agência e dos direitos das crianças, dependem muito dos contextos educacionais e da pedagogia da infância que os inspira, o que envolve dimensões gerais a considerar, e que os autores definem da seguinte forma:

- Respeito pela criança como pessoa e como aluno; Respeito pelo professor como pessoa e como profissional; Respeito pelos pais, como pessoas e como pai e/ou mãe.
- Processo de Integração: as pessoas (os actores); os saberes e as linguagens; as crenças (plurais).
- O projecto da Escola /sala: a missão, a visão da escola cidadã; a análise crítica da mediação do direito a aprender, e para isso o direito a narrar, a ser autor oralmente ou por escrito; construir a memória da comunidade aprendente.
- A liderança transformativa, em oposição à inspectiva e/ou à burocrática; aprendizagem experiencial para todos e para cada um, em contexto de trabalho; ciclos de investigação-acção colaborativa.

Como bem observam os autores, no panorama educacional português e um pouco por todo o mundo, podemos comprovar diferenças relativas às aprendizagens acima referidas, em função do contexto de aprendizagem

experiential, que com facilidade podemos identificar polarizados de forma oposta em contextos tradicionais e construtivistas. Se, os primeiros favorecem a aprendizagem mecanicista e reprodutiva das linguagens, nas práticas, no espaço físico, no desprezo pela competência e liberdade de expressão da criança, os segundos procuram e favorecem a aprendizagem narrativa e criativa das linguagens, e por isso uma aprendizagem viva e livre, com tradução no espaço físico e psicológico, nas práticas reflexivas e experienciais, no respeito da competência e produção infantil, na construção da narrativa do contexto, da sua memória em Portfólio.

É certo que a construção do homem actual dá-se num mundo que “do culto da universalidade, frequência, permanência, unidade, individualidade, progresso, regularidade, e existência de papéis únicos, característicos do passado, passámos a um tempo presente onde reina o efémero, o irregular, a mudança permanente e veloz, a multiplicidade de papéis, a metamorfose do ser”. (Ribeiro, 2004 p.56).

Nesta linha, Ferreira-Alves e Gonçalves (1995, 2001), conceptualizam a viragem na realidade sócio-cultural e escolar em torno da mudança de dois conceitos basilares da escola moderna, ou seja, a passagem dos **I's**, (Identificação e Isomorfismo), para os conceitos **M's** (Multiplicidade e Mudança) da escola pós-moderna.

A escola da Multiplicidade despadrãozada, imersa na diferenciação cultural, em novas tradições, na multivocalidade, na multilinguagem, sentindo a crescente realidade multifrénica da sociedade porque fruto da mutação constante das condições sociais, históricas e até individuais, que se traduzem na “multiplicidade de papéis, profissões ou existências” que a pessoa tem que viver no dia a dia, e ao longo da sua vida. Citam a este propósito Gregen, “o eu saturado” e Lovlie, na questão da necessidade constante de adaptação humana ao mundo actual, a existência do indivíduo “num estado de construção e de reconstrução permanente”, imerso no domínio da prática e da experiência segundo os mesmos autores (2001,p.22). Multiplicidade em oposição a Identificação, como conceito estático de identificação com uma sociedade homogénea, com uma profissão e carreira estaticamente definidas e perenes,

com uma vida de sentido único e exclusivo. Segundo estes mesmos autores (1995, p.140), a “sobreidentificação”, dá lugar a “um espaço de multiplicidade cultural, linguística e de existência pessoal.”

O mesmo processo se verifica na passagem do conceito de Isomorfismo, traduzido pela conformidade com “o dogmatismo axiológico, o absolutismo intelectual e a inflexibilidade comportamental” (1995,p.140), para um conceito de Mudança, que coloca o indivíduo no centro das transformações do mundo, não só como “reagente retroactivo dos processos de mudança”, nas palavras dos autores, mas mais como um agente activo, promotor de mudança no seu ecossistema de vida. Neste sentido emerge a visão de uma escola “agência”, declarada por Magalhães (1999, e a visão do conhecimento como “processo de construção motórica activa “, Mahoney, citado por Ferreira–Alves e Gonçalves (1995, p.141).

Em conformidade com esta perspectiva, também o padrão de trabalho, de organização e cultura profissional dos docentes, modernamente configurado no modelo de colegialidade tradicional, dará progressivamente lugar a um padrão de trabalho alternativo, baseado numa cultura colaborativa. Formosinho, (2003).

## **A EMERGÊNCIA DA NARRATIVA NA ESCOLA**

Estamos perante uma perspectiva recente, com raízes antigas vindas de esferas plurais do Saber que concorrem para a revalorização da narrativa como instrumento nuclear do desenvolvimento humano: a Literatura, a Ciência Sócio-Antropológica, a Linguística, a História, a Psicologia, a Educação, o Direito, a Informática...

No século XXI, A Psicologia cultural estreita relações com a Educação. Nas palavras de Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), trata-se de “uma paulatina revolução nas formas de produção e validação do conhecimento psicológico e

do conhecimento em geral” (p.11), de uma Era do conhecimento culturalmente situado, no qual o psiquismo será compreendido nos seus esforços linguísticos para criar significado. O indivíduo, na qualidade de entidade isolada, é abandonado como objecto de estudo unanimemente aceite, e passa a ser entendido como ser relacional, como entidade dialógica e cultural. Decorrente destas mudanças, “A psicologia, como variável dependente dos objectivos e processos da educação, vai-se alargar e complexificar no sentido da compreensão da experiência humana holística” (p.12). Esta ligação Psicologia-Educação teve, e tem, repercussões profundas na escola, nomeadamente no que se refere a uma nova filosofia educacional para alunos e professores.

A formulação de um modelo da mente, como já foi referido, é algo objectivado e perseguido por variadas disciplinas, que almejam estratégias que possam potenciar a *performance* mental, nomeadamente através da via educativa. McEwan e Egan (1995), entre outros autores já referidos, vêem na narrativa uma porta aberta para a compreensão da mente humana. Alterações paradigmáticas, nos últimos anos, têm propiciado estudos e mudanças nas concepções sobre a natureza e funcionamento da mente humana que Bruner (1996) polariza em duas linhas conceptuais divergentes, mas não antagónicas: A visão *computacionalista*, direccionada para o processamento de informação, e a visão do *culturalismo*, segundo a qual a mente não pode existir divorciada da cultura. Nesta última perspectiva, a mente desenvolve-se inculcada numa cultura superorgânica, na medida em que a realidade é vivida de um modo simbólico e compartilhado na comunidade, que é também moldada e preservada através da transmissão intergeracional. A cultura molda a mente do indivíduo, mas a sua individual *formação de significado*, está aberta à negociabilidade e comunicabilidade, condições básicas e necessárias ao intercâmbio cultural. A cultura é assim a fonte e o alimento do psiquismo humano, como parece dizer este autor, “o aprender e o pensar estão sempre situados num enquadramento cultural e sempre dependentes da utilização de recursos culturais”.(p.20).

A busca de uma teoria da mente tem também implicações de interesse educativo, particularmente no que diz respeito aos recursos instrumentais de

desenvolvimento mental. Bruner analisa duas abordagens, uma configurada numa teoria “dentro-fora” na linha computacionalista, com interesse muito limitado para a educação, e outra numa teoria “fora-dentro” (p.26), na linha culturalista, que Bruner prefere designar de “Psicologia cultural” (p.30) A educação é, na sua perspectiva, uma complexa e mútua procura de ajustamentos entre as necessidades da sociedade e dos seus membros; reconhecidamente “a educação não se limita a um simples assunto técnico de processamento de informação bem administrada, nem mesmo à mera questão de aplicar nas aulas “teorias de aprendizagem” ou de usar os resultados da “prova de realização” centrada no sujeito.” (p.70). Passando por modelos da mente e de pedagogia, Bruner chama a atenção para a educação real e para a urgência de uma pedagogia capaz de dotar alunos e professores com capacidades metacognitivas, com uma boa teoria do funcionamento mental, conscientes dos seus próprios processos de pensamento, aprendendo a pensar, sendo estas metas tão desejáveis como as capacidades de realização e de conhecimento cumulativo.

Ao encontro destas premissas vêm McEwan e Egan (1995), quando declaram o potencial da narrativa na promoção da metacognição, e da Vigotskyana Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), e que estes autores denominam de “ little-attended-to learning” (introdução III). Congregando um variado leque de estudiosos, dão-nos uma visão da narrativa nas práticas escolares, considerando e defendendo o uso das histórias na organização do ensino, nos conteúdos curriculares e nos aspectos morais e pessoais do ensino, que a focalização na narrativa põe em maior evidência.

Na escola, a narrativa tem tradicionalmente ocupado um lugar predominantemente decorativo, restrito ao teatro, à canção, à ficção, em contraste com o lugar de destaque que ocupa nas grandes narrativas da História. Bruner (1996), fala dos dois modos genéricos, universais e relacionados dos seres humanos organizarem e gerarem o seu conhecimento do mundo bem como de estruturarem as suas experiências imediatas: O pensamento *lógico-científico* e o pensamento *narrativo*. O primeiro, fortemente inculcado na nossa cultura tecnológica, enforma quase totalitariamente os currículos escolares; o segundo, apesar de natural e “inato”, necessita de ser estimulado e trabalhado. Afirma este autor: “Só na forma narrativa poderá cada

qual construir uma identidade e descobrir um lugar na cultura a que pertence. As escolas podem cultivá-la, alimentá-la, deixar de a dar por garantida” (p.69). À luz dos desenvolvimentos sobre aprendizagem humana é vasto o campo de acção da narrativa e, reiteramos, abrange todo o ensino, nomeadamente das Ciências, da Matemática, das Línguas, do Direito...

Ferreira–Alves e Gonçalves (2001, p.41), trazem Lyotard a esta questão e a sua análise sobre o saber, também ela polarizada na *pragmática do saber narrativo* em oposição à *pragmática do saber científico*, que estes autores consideram não mutuamente exclusivas, antes complementares, jogando na riqueza da diversidade linguística. O saber narrativo, muito ligado à “convivialidade” e forjado na cultura, vai além de enunciados denotativos, próprios da ciência e inclui enunciados avaliativos, prescritivos, transformativos e outros, numa linguagem plural, conjugada com regras da pragmática e com o vínculo social. Lyotard, que os autores supracitados referem, afirma “ o que importa numa forma narrativa de saber, é o próprio acto de narrar muito mais que a narrativa”(p.41), ou seja, não é a exactidão da recordação que importa, mas sim a reprodução ou recordação revisitada, renovada, que Lyotard apelida de “ função letal” do saber narrativo, profundamente fundido na existência.

Ainda no seguimento de Lyotard, o saber científico, muito ligado ao ensino e à investigação, privilegia uma visão diacrónica de um determinado referente, centrado em pares relacionais destinador-destinatário, com prevalência hierarquizada do primeiro sobre o segundo e assente em enunciados denotativos, com vista à obtenção de uma veracidade e validade objectiva. Os jogos de linguagem que constituem o vínculo social são praticamente excluídos do discurso científico, sendo este vínculo estabelecido no ambiente institucional.

McEwan e Egan (1995), lembram a função da narrativa nas culturas orais e enaltecem o seu actual (mas desejavelmente mais vivo) papel na escola, no ensino e na aprendizagem. Referem, nomeadamente, a sua função transformadora na filosofia educacional de Dewey, o trabalho de James Britton e de seus pares da “London School”. Elegem a narrativa como uma forma privilegiada e poderosa do discurso, e do desenvolvimento educacional:

“ Narrative discourse, which is expressive, exploratory, and conducted in the idiom of informal conversation, is not just a manner of speaking but foundational to learning as a whole. Thus, the capacity to narrate is a condition of learning the more developed forms of thought and writing... It is more than just a feature of our childhood because it plays a vital role in adult consciousness and is most active when we begin to learn something new.” (Introdução II)

Esta é uma capacidade de aprendizagem significativa, dada a maior abertura de espírito daqueles, que, embarcados no enredo exploram uma experiência sob uma determinada perspectiva; a narrativa é, na opinião destes autores, um caminho do conhecimento e de educação que propicia processos de aprendizagem, muitas vezes ignorados.

Bruner (1996), chama também a atenção para o volte-face ocorrido nos primeiros anos do século passado, protagonizado pela “ viragem interpretativa”, frente à “explicação”, reviravolta esta com reflexos em várias áreas do saber e assim também na educação: “ O objecto de interpretação é compreender, não explicar; o seu instrumento é a análise do texto....Um dos nossos principais meios de a realizar é a narrativa” (p.125). Mais uma vez, estas não são abordagens mutuamente exclusivas, antes complementares, como afirma este autor: “ As explicações científicas são acréscimos à interpretação narrativa e vice-versa” (p.127).

Na sua opinião, a história enquanto estrutura é uma via de duplo sentido entre as partes componentes e o todo; esta “ circunvolução da parte/todo tem o nome terrífico de “ círculo hermenêutico” e é o que faz das histórias matéria de interpretação, não de explicação. Não é possível explicar uma história; tudo o que é possível é emprestar-lhe interpretações variantes” (p.164). Esta convivência frutuosa da narrativa com a ciência é relatada por diversos autores e são muitos os que vêm nas teorias grandiosas da ciência uma proximidade com o conto ou a narrativa. Na aprendizagem, as transições e a plena compreensão das ideias num currículo em espiral, os andaimes, dependem do seu encaixe numa forma narrativa. Nós (cientistas, alunos, professores), “de uma forma característica, convertamos os nossos esforços pela compreensão



científica em narrativas,...em “heurística narrativa”; “O processo de fazer ciência é narrativo” (Bruner, pp. 167,168).

Para Egan (1991)\*<sup>2</sup>, é também numa abordagem psicocultural da educação e dos seus instrumentos didático-pedagógicos, que a narrativa toma força. O autor coloca-se em oposição a uma pedagogia isenta de emoção, de imaginação, e destaca o uso educacional da narrativa como veículo de eleição para o acesso facilitado e interessado ao conhecimento. Este autor refere Rosenblatt, (1996) : “Las narraciones pueden expandir tanto el conocimiento como la experiencia, pero en forma de exploración, de enriquecimiento” e afirma mais, “ Tanto pueden realzar el significado de los lugares concretos en los que están ubicadas como enriquecer las propias percepciones de las posibilidades humanas...”(p.115). A emoção humana, a empatia, os sentimentos partilhados, levam Egan a afirmar que as narrativas encerram, em si, a força que nos permite sentir com os outros. Ribeiro (2004, p.46) apoia-se em Lind (1998) para constatar duas grandes linhas de pensamento e de investigação na educação, nomeadamente na educação de infância:

“Por um lado, existem os defensores de um modelo de ciência natural, em função de uma *criança abstracta*, na linha piagetiana da ausência de pensamento lógico e da necessidade de desenvolver desafios de teor intelectual que possam promover a consciência desse processo. E, por outro lado, um modelo que se constitui como crítico desta pedagogia racionalmente orientada. Neste modelo defende-se uma lógica de contexto e de narrativa que põe a ênfase na hermenêutica e em processos interpretativos, partindo do pressuposto que a criança deve ser vista como co-construtora da cultura do conhecimento, da aprendizagem e da sua própria identidade”. Ribeiro (2004)

A este estudo interessam particularmente os professores, as suas representações conceptuais e as práticas pedagógicas que delas decorrem. McEwan e Egan (1995), qualificam a narrativa como o meio por excelência para uma melhor compreensão da vida mental dos professores e também para

\*<sup>2</sup> Os excertos das obras de Egan são da versão espanhola.

o estudo de processos de ensino/aprendizagem, abrindo novas “avenidas de pesquisa”, que possam ajudar na construção de práticas educacionais contemplativas da diversidade, da multiculturalidade e que ajudem as crianças “diferentes” ou deslocadas dos seus nichos ecológicos, a encontrarem uma história que as inclua no mundo plural. Deste modo, a narrativa constitui uma ferramenta na construção de um sentido da vida profissional dos professores e da construção de “pontes” entre estes e os outros, em especial os seus alunos. Afirmam estes autores:

“The essays explore the use of narrative as a means of empowering teachers to reflect on, enlarge upon, and, at the same time, enrich their understanding of their own practice. They explain the role of narrative in helping researchers gain a more complex understanding of teaching.”... “Various essays elaborate methods for realizing the value of oral and written narratives for reconstructing pedagogic experience and for making it accessible to reflection” (McEwan e Egan, (1995), IntroduçãoIII)

A busca do conhecimento encontra uma resposta na função epistemológica existente das narrativas e entronca-se nos objectivos de formação humana que a escola pretende.

Segundo Jackson, incluído em McEwan e Egan (1995, p.4), é crucial saber “what we want students to be like as human beings”, e correlativamente o que é necessário eles conhecerem. Para este autor é evidente que, a integração numa comunidade, realizada no desconhecimento da força agregadora das suas histórias gerais, fundacionais e até mundiais, é uma integração muito frágil e origina mesmo *handicaps*. Porém, é para ele também evidente, não ser possível o alheamento prolongado a esse mesmo conhecimento, que faz parte do currículo escolar, ainda que aí mais centrado na aferição de conhecimento mensurável através de testes standartizados. Esta metodologia que abafa a narrativa na sua natureza, é um terreno controverso devido às diferentes visões e “verdades” sobre os acontecimentos, levantando questões no seu uso epistemológico e histórico, que têm a ver com os critérios de selecção das histórias ou com preocupações estritamente

utilitárias. Os benefícios da exploração da narrativa na escola prendem-se com a sua função transformadora, como é o caso da fábula, com preocupações morais, com valores emotivos num diálogo entre o “eu” e a história, considerados os efeitos literários apontados por Danto (1985), que os autores supracitados apontam : “ It is a mirror less in passively returning an image than in transforming the self-consciousness of the reader who he is. Literature is in this sense transfigurative, and in a way wich cuts across the distinction between fiction and truth.” (p.11). Assim, este autor considera que mais que a identificação, o poder transformador do contacto com certas narrativas, (en)forma de modo consciente o leitor.

Para saber da eficácia comprovada e real das histórias, estabelecendo uma analogia entre os objectivos dos professores e os de Sócrates, Jackson lança mão da obra *Plato's Gorgias*, dela retirando a conclusão de que todo o ensino sério e com escolhas cuidadosas contem um elemento intuitivo em que os professores são muitas vezes enigmáticos e contraditórios, mesmo para si próprios, e nesta medida é necessário compreender e conviver com os diferentes “puzzles” de comportamento dos docentes.

Ângela Moger, citada por este autor, centra-se na pedagogia narrativa, na relação ensinar/contar e no papel do desejo e do enigma no ensino, no qual o professor só existe na visão do aluno que com ele pensa aprender o que ainda não sabe, e que funciona ou não como uma boa história. Pedagogia e narrativa, são para esta autora, “ functions by means of withholding rather than by means of transmission.” (p.21). O uso das histórias levanta diversas questões, sendo a visão geral do professor, a de alguém demasiado colado ao planeamento mais ou menos estático do ensino; na realidade, muitas vezes ele vai além desses planos, e muitos deles se assemelham de um modo natural a Sócrates no *Gorgias*.

O contributo de Gudmundsdottir na obra de McEwan e Egan (1995), recorda a raíz latina de termos em volta de “narração” e incide sobre a natureza da narrativa, “narrative refers to the structure, knowledge, and skill required to construct a story” (p.24), e ainda sobre o conhecimento do conteúdo

pedagógico, “pedagogical content knowledge”, ou seja o corpo de conhecimento desenvolvido através da prática, que segundo Shulman (1987), citado pelo autor, é feito também através de textos e matérias, narrativas elaboradas ao longo do tempo de docência, que este autor incorpora em 4 dimensões: experiência prática, interpretação, reflexão e transformação. É na organização deste corpo que as narrativas e as histórias (o autor não distingue), se constituem em instrumentos para dar sentido à experiência. Clandinin e Connelly (1990), também citados por Gudmundsdottir, consideram a narrativa um fenómeno e um método, que tem na educação um terreno privilegiado de acção, no caminho do conhecimento, que Grossman et al (1989), vêem afectados pelas crenças dos professores.

McEwan e Bull (1991), são trazidos à análise deste autor, (in McEwan e Egan, 1995, p.29) afirmando relativamente à ideia de que o conhecimento é pedagógico, e assim “...there can be no content knowledge without a pedagogic dimension because the understanding and communication of an idea is itself a pedagogic act”.

As narrativas são interpretações que requerem processos de (re)construção, nos textos são interpretações de interpretações, tendo nos professores, os profissionais do ofício de interpretar pedagogicamente os alunos. É no seu entendimento que está o coração da pedagogia, tal como a interpretação de um texto está no coração do conteúdo do conhecimento pedagógico. Gudmundsdottir (ibidem) refere Elbaz (1983), na identificação de cinco categorias de conhecimento prático dos professores: “of self, of the milieu of teaching, of subject matter, of curriculum development, and of instruction.” (p.31). Destas categorias resulta um ensino que pode ser visto como um eterno texto escrito no comprometimento de professores e alunos.

Consonantes com estas perspectivas, em Portugal, Ferreira-Alves, e Gonçalves (1995,2001), Formosinho (2003,2004), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2003), entre outros, têm defendido a utilização da narrativa na construção da qualidade educativa, na (re)construção da identidade e profissionalidade docente, levando os professores a pensar reflectida e explicitamente nas suas convicções psicológico-culturais, inseridos em processos de desocultação de comportamentos e de todo um conhecimento tácito, na desconstrução e reconstrução de conceitos “feitos”.

## CAPÍTULO III

### ABORDAGENS DA NARRATIVA NA ESCOLA

#### ABORDAGENS PEDAGÓGICO / DIDÁCTICAS PARA CRIANÇAS

Como já antes se fez referência, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2003), debruçando-se sobre a exploração da narrativa em contextos construtivistas, exemplificada e bem com “A história do peixe que queria ter amigos” concluem serem as crianças narradores eficientes. Esta constatação coloca a narrativa de forma primordial no âmago da aprendizagem infantil, dado esta viabilizar a construção de uma autobiografia coerente e a libertação do real, (e sabemos quão pesado é, muitas vezes, esse real), mas também por se poder constituir uma porta para a cultura, para a cidadania, para o processo de leitura e escrita, “...o texto impresso veicula mensagem; os traços da linguagem formal veiculam uma comunidade cultural” (p.16). Permite também a aprendizagem de actividades complexas, fundamentais na educação multicultural: “viver, viver noutras realidades, perceber os sentimentos, dar sentido, partilhar experiências, utilizar os instrumentos culturais herdados para compor narrativas” pessoais, da família, dos colegas, da comunidade - “ quem narra, narra-se...narrar narrando-se é um processo de construção identitário” (p.17), realizado num processo dialógico e social.

Segundo estes autores, existe um caminho que conduz o narrador à autoria e lhe permite ser inventivo no espaço, no tempo, na sequência, ser livre do “aqui e agora”, ser livre para se afirmar: optar, valorar, compreender a realidade, tornar-se produtor de narrativas, porque sabe interligar realidades, conceitos, emoções, sabe criar elementos separados de uma narrativa de uma forma holística e não atomista. Sabe criar a *Gestalt* já referida, “uma totalidade com significado coerente, coesa, funcional, interessante” anunciam Oliveira - Formosinho e Formosinho (2003, p.18).

Nesta perspectiva, os aspectos formativos da narrativa na educação escolar infantil de que falámos, rentabilizados em abordagens pedagógico-didácticas, constitui o tópico a tratar seguidamente, ainda que de forma sucinta.

Máximo–Esteves (1998), autora em que se centra e baseia esta primeira incursão por algumas abordagens formadoras e pedagógico-didácticas, inicia o capítulo nº 11 do seu livro, “*O Fio da História: um paradigma perdido ou uma abordagem inovadora na prática da educação ambiental?*” (p.127), questionando a pertinência e a essência da abordagem pedagógica de *O Fio da História*, (tradução não literal das designações *Storypath* e *Storyline*). Nele, em contraponto ao conceito de “método”, é intencionalmente usada a terminologia “abordagem”, tida como um conjunto de princípios orientadores organizados e vista como vantajosa, pela flexibilidade necessária e suficiente à adaptação a contextos e situações diversas. Na defesa do valor pedagógico-didáctico desta abordagem, Máximo-Esteves, particularmente ancorada em Bruner (1997), integra também contributos e visões de diversos autores, tais como Egan, (1992,a,b), Bateson (1987), Mays (1992), Bru (1995), Woods e Jeffrey (1996), Salkind (1990), Levi-Strauss...

### **O que é *O fio da história*?**

A autora baseada em Steve (sd), responde “*O Fio da História* é uma abordagem recente e inovadora, cujas propostas de ensino-aprendizagem se inserem numa linha globalizante, denominada por alguns autores de *Pedagogia de integração*” (p.127), centrada na criança como pessoa, ser global e competente na sua individualidade, mas também e sobretudo, na sua condição de ser social, formado na interacção com o seu ambiente sócio-cultural, inserido em determinado nicho ecológico, pertencente a todo um ecossistema que o influencia e que em parte é por ele influenciado. Esta é uma pedagogia fundamentada em perspectivas interaccionistas e numa concepção sistémica e dinâmica da realidade, porventura da existência. Advoga a adopção na escola

de uma lógica de integração, conseguida através da transversalidade temática, da integração curricular e das aprendizagens, para as quais apresenta alternativas educativas que contemplam aspectos cognitivos, morais, emotivos, oníricos, afectivos e outros, quase sempre postos à margem de uma escola moderna altamente racionalizada e academicizada.

Seguindo a autora, esta é uma abordagem que respeita estes e outros aspectos da pessoa humana, contidos num continuum tridimensional; defende a construção do conhecimento assente no sentido e significado, que em especial nas crianças, é fruto de experiências vividas dentro e fora de si mesmas, transportando saberes cuja apreensão é feita através de aprendizagens tácitas e explícitas, nas quais a realidade e a fantasia se potenciam. O uso de *o fio da história* na educação ambiental, é também defendido por Villaverde (1996), que declara o seu valor para “descobrir padrões, enfatizar relações, revalorizar os contextos para construir histórias”; é ressaltado o natural poder de conferir significado a nós e ao mundo, de construir pontes interinstitucionais, adequadas ao que Villaverde designa de “pensamento sistémico e pensamento complexo”; é reconhecida como um recurso pedagógico-didáctico sedutor, em particular pela “forma” da história, cujo impacto é potenciado nas crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos, em função do desenvolvimento de capacidades de linguagem e de captação do enredo, segundo Bru (1995), que juntamente com Villaverde, é citado por Máximo-Esteves (1998, pp. 128,141).

Oriunda da Escócia, há cerca de meio século, a abordagem de *o fio da história* emerge numa conjuntura internacional contestatária da escola como sistema adaptativo e de reprodução social, sendo questionados os seus princípios pedagógicos no sentido de uma escola inovadora, com forte protagonismo de alunos e professores. Segundo a autora acima citada, esta abordagem surge como *fio catalisador*, de aprendizagens interessantes e significativas, inseridas numa nova prática pedagógica, criada e legitimada no terreno educativo, com resultados positivos que a podem levar mais longe num novo paradigma na educação. McGuire (1997) referido por Máximo-Esteves (1998), partilha estas premissas relativas à história enfatizando o seu interesse

cognitivo e afectivo cuja validação educativa é comungada e expandida por toda a Europa como uma nova perspectiva epistemológica.

O  *fio da história*, na sua natureza holística, é metaforizado numa dança, por Bateson, cuja linha de pensamento Máximo–Esteves (1998), refere: “ ...no processo de construção do conhecimento, o fundamental é chegar aos princípios de organização dos fenómenos, isto é, descobrir o  *padrão que as liga*, descobrir o  *fio que os une*”, sendo as histórias “ uma forma natural de estabelecer relações e encontrar significado nessas relações. São na opinião do autor, o  *padrão que liga*.” (p.142).

A fundamentação desta abordagem reside em 4 princípios enunciados por McGuire (1997) citado pela autora acima referida:

#### 1. O princípio das aprendizagens integradas

É uma exigência da sociedade pós-moderna, complexa e já descrita antes por diversos autores, onde há necessidade de formar “pessoas socialmente integradas e que sejam capazes de dar resposta às necessidades e contingências do mundo actual”, para o que o  *fio da história* se revela um importante, embora não milagroso, recurso pedagógico-didáctico, visto integrar ele próprio “componentes espaciais, temporais, personagens, acções e até temas”. Máximo-Esteves (1998, p.143) lembrando Bell (1995).

De um modo geral as práticas de integração têm significado, expressão e operacionalização diferentes em função dos contextos escolares (Chitty, 1993 referido pela mesma autora). No entanto, a abordagem por Tópicos ou Temas tem sido a mais utilizada na Inglaterra, segundo diversos pesquisadores, a que esta autora também alude. Estas abordagens, nomeadamente a planificação em rede, centrada num tópico, pecam pela ausência de um fio estruturante, que conecte e articule os subtemas em volta do tema central e pela existência de pontos de partida demasiados amplos, arbitrários e difusos, que os tornam desmotivadores. Estas são lacunas que o



*fio da história* cobre “ devido à estrutura internamente sequencializada em continuidades significativas. (p.144).

## 2. O princípio das aprendizagens com significado

Este princípio implica uma acção particularmente competente do professor, que permita aos alunos construir aprendizagens dentro dos seus próprios quadros de referência, assim mais significativas, adequando estratégias que possibilitem às crianças incorporarem o “conhecimento público”, científico, curricular e exterior ao aluno, num forte e sentido “conhecimento pessoal” interno. Práticas observadas constataam que as estratégias mais comuns são as baseadas na acção e comunicação para transformação do “conhecimento público” (curricular), em “conhecimento comum” das crianças, segundo Edwards e Mercer, a que Máximo-Esteves (1998, p.144), faz alusão. Esta é mais uma área em que o fio da história mostra o seu poder pedagógico, revelado na partilha de conhecimento, gerada em processos de cooperação e colaboração, debate, negociação, e na identificação e resolução de problemas; também no conhecimento de possibilidades, dado que, perante um problema se propicia aquilo que a autora (p.145), designa de “exploração especulatória” com recurso à capacidade criativa e à imaginação, valorizadas como componentes do próprio conhecimento, capaz de gerar respostas inovadoras e alternativas; no conhecimento prévio, pelo reconhecimento do que a criança é, do seu conhecimento e da sua vivência ambiental, familiar, cultural e social, também do seu mundo interior de emoções e fantasia, ligando a escola e o currículo, à casa e à família, promovendo a integração social através das histórias; na partilha de perplexidades, perante uma situação problemática a criança e o professor são co-autores na construção e partilha do conhecimento, apesar de posicionados em níveis assimétricos de saberes e de poder, mas numa relação aberta e securizante que permita à criança a liberdade de expressão e de decisão; desenvolvimento de *um conhecimento comum*, global, cognitivo, mas também de desenvolvimento pessoal, identitário e cultural da criança e da família, através do recurso a sessões de *comunicação circular*, assente na narrativa participada.

### 3. Princípio das aprendizagens activas

Conduzidas a aprendizagens duráveis, inseridas em situações problemáticas reais ou incidentes críticos, cuja observação directa e manipulativa conduzam a processos integrados de resolução de problemas em que a criança individualmente e/ou em grupo é agente participativo, em processos de partilha e negociação. Segundo Oliveira-Formosinho (1996, p.56), “A criança descobre assim a natureza e as suas regras, tal como descobre progressivamente as regras da lógica”. Mais uma vez se requer um professor pesquisador e parceiro securizante, aberto à aventura do conhecimento e da descoberta.

### 4. Princípio das aprendizagens baseadas em valores

É uma necessidade premente a existência na escola, não de uma ideologização qualquer, mas de uma “ intencionalidade axiológica ambiental que tenha em consideração a diversidade solidária e a coexistência plural”. Esta é uma premissa a que o fio da história responde não só pelo desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico mas também pela força do “implícito e subterrâneo que alicia e compromete”, Máximo-Esteves (1998,p.148). A variedade do tipo de histórias constitui uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, à volta dos valores inerentes à interpretação dos incidentes complexos e a partir deles seguir para questões de maior complexidade.

Essa variedade constitui também uma defesa contra a ideologização e o preconceito.

## **Estrutura da abordagem de o fio da história**

Cada história é vista como uma unidade temática e assim, obedece aos princípios da abordagem por projecto; cada história poderá configurar um projecto, como afirma Máximo–Esteves, (1998):

“O núcleo temático fulcral do *projecto-história* centra-se num incidente crítico ambiental muito simples, em torno do qual se tece uma história. O fio estruturante das inter-relações do projecto obedece aos princípios de o fio da história. São portanto, sugestões para a elaboração de *projectos de educação ambiental tecidos com o fio da história*”. (Máximo-Esteves, 1998, p.149).

McGuire (1997), citado por Máximo-Esteves 1998), assinala dois recursos primordiais para a aprendizagem, oferecidos pelo *fio da história* : uma estrutura para a organização integrada dos temas curriculares, captando a adesão dos alunos e aproveitando a experiência de ouvirem narrativas desde cedo, na família; e uma estratégia, para uma formação cívica e de competências sociais.

Esta abordagem, não obstante a sua riqueza pedagógico-didáctica, não pode ser vista como uma panaceia, dada a complexidade de variáveis e de factores que se cruzam no meio escolar e educativo ir muito além dos dispositivos pedagógicos. Aqui, cabe ao professor o papel crucial de adaptar e suplantar os constrangimentos que surgem no dia a dia.

O *fio da história* e o estilo ambiental de educação partilham os mesmos fundamentos que os tornam unitários: Integração, Significado e Resolução de incidentes críticos. Partilham também os mesmos componentes e materiais:

- Acontecimentos – incidentes críticos, acções-intervenções.
- Personagens – pessoas ou seres personalizados.
- Contextos – geográfico-culturais.

Estas componentes inerentes a esta abordagem e a qualquer narrativa, poderão ser diversificadas em partes e operacionalizadas, nesta sequência:

- a) A introdução ou planificação geral partilhada;
- b) o cenário-paisagem;
- c) as personagens;
- d) o contexto ou cenário de convivalidade;
- e) os incidentes críticos ou episódios problema;
- f) a conclusão relacional de *o fio da história*.

A autora explora cada uma destas componentes essenciais para a optimização da prática no terreno, de *o fio da história*.

**a) A introdução ou planificação geral partilhada**

A apresentação da história em partes não implica a compartimentação fechada das suas componentes, existem encadeamentos com avanços e recuos, analepses e prolepses entre estes momentos esquematizadores que produzem um todo. A autora apresenta o exemplo das interrogações estruturantes face a qualquer situação-problema e que são, “onde?”, “quando?”, remetentes para a componente cenário. Porém a sua compreensão cabal necessita do “que aconteceu?”, “o quê?” e é nesta pergunta que se centra a unidade temática do projecto-história, ou de qualquer outra narrativa. O “que aconteceu?” são os incidentes críticos, as acções, que se relacionam com o “Aqui?” – cenário; “quem?” – as personagens; “Porquê?” – a procura das intencionalidades das personagens nas suas acções.

Este “porquê?” e a sua interpretação exigem um processo integrador, que está na base do valor pedagógico do uso de projectos centrados em *O fio da história* e que consiste na busca de relações que ajudem a dar significado aos incidentes críticos, almejando soluções alternativas e adequadas. Todos estes processos levantam questões complicadas de natureza operacional, cuja resolução, segundo Máximo-Esteves (1998, p.154) pode ser encontrada numa “ampla estruturação prévia”, num ponto de partida com fronteiras difusas que é simultaneamente uma porta aberta, permitindo o vaivém da criação continuada,

o suceder dos vários momentos da história, sequencializados e unificados pelo seu enredo, *o fio da história*” (p.154). Mas, antes de tudo, segundo a autora, há que definir os marcos globais estruturantes, num tempo inicial de preparação e planificação, tal como num projecto. Esta definição é feita em co-autoria de alunos e professor, que pode ser o proponente do tema da história, se adoptado na livre negociação e partilha do “conhecimento comum”. Os marcos estruturantes terão necessariamente um carácter aberto e incerto, viabilizador de desenvolvimentos originais e criativos do enredo.

#### **b) Criação do cenário-paisagem**

O projecto começa pelas respostas a “onde?” e a “quando?”. Trata-se da descrição e construção do suporte físico, básico e indispensável numa história, o seu ambiente. Esta construção ocorre em três momentos:

Descrição do cenário-paisagem – elementos estáticos e após a definição das personagens, a descrição do cenário-convívio – elementos dinâmicos.

A construção do cenário-paisagem implica três momentos e abarca dois processos de comunicação complementares na sua diferença: a comunicação linguística, ou expressão oral, e a comunicação pela imagem, ou expressão plástica - McGuire (1997) referido por Máximo-Esteves (1998,p.156).

A comunicação linguística, nas crianças muito pequenas, é maioritariamente feita por via da expressão oral, “comunicação circular”, ou *comunicação partilhada*, substracto crucial para o *conhecimento comum*, estimulado simultaneamente por estratégias de acção e de comunicação. É na comunicação informal, na narração diária de histórias que se cria um ambiente acolhedor e afectuoso na sala, é também através destas actividades que são trocadas experiências e informações.

A criação conceptual do cenário-paisagem será também um processo negociado sob a visão e perspectivas das crianças, que o professor vai mediando em aspectos particulares, através do recurso a diversos meios e

pesquisas. A este passo, segue-se o da sua construção, concretizada por exemplo, pela expressão plástica ou pelas oficinas de arte.

**c) A comunicação pela expressão plástica.**

Esta parte consiste na elaboração de um painel mural ou /e de um cenário tridimensional, que em função do espaço físico da sala deverá ser tanto maior quanto menor a idade das crianças, para quem esse cenário estará sempre presente e disponível ao longo da construção da história, podendo ser por elas manipulado e transformado consoante os desenvolvimentos do enredo, estabelecendo com elas uma relação empática e de envolvimento. Sendo um espaço aberto, a sua criação será também feita num processo de cooperação e negociação, tendo o professor a tarefa de adequar as ideias dos alunos aos quadrantes espaço-geográficos e temporais em que a história assenta, bem como a organização dos materiais necessários. Este é mais um espaço para dar largas à criatividade e fantasia, para além do desenvolvimento motor. Por conta desta actividade serão incrementadas acções de educação ambiental relativas à reciclagem e reutilização de materiais, o “quase-lixo”, de uma forma sistémica envolvendo a família e a comunidade na vida escolar.

Na expressão plástica as áreas a explorar terão o limite da imaginação: desenho, colagens, pintura, modelagem, execução de adereços...; Outras competências serão desenvolvidas e trabalhadas a partir destas actividades centradas no cenário: Matemática (espaço, forma, grandezas, números, cálculo, geometria, estimativa...); Estudo do Meio (ambiente natural, inter-relações entre espaços...); Língua portuguesa (comunicação oral e prática da escrita, registos...). Máximo-Esteves (1998).

**d) As personagens**

A construção das personagens, (que não devem ser em número excessivo), vai nascendo na interacção com o cenário e seus elementos.

Importa estabelecer uma relação coerente com estes elementos e outros constituintes da história. Para isso, o professor auxilia as crianças na criação das personagens a partir de “questões-chave”), relativas ao perfil a que estas devem corresponder. A autora sugere a exploração de incidentes críticos significativos na vida das crianças e de outras pessoas, cumprindo assim mais uma função socializadora na diversidade. A identificação com a personagem é muito importante. Máximo-Esteves (1998, p.161) designa de “dupla pertença”, a situação concomitante de autoria e de representação das crianças, na criação e na actuação. É chegado o momento da expressão dramática em que todos os passos anteriores podem ser refinados:

“ Esta estratégia potencia o aprofundamento conceptual sobre o espaço, o tempo, a maneira de ser da personagem, assim como o desenvolvimento da comunicação oral, da capacidade de partilhar as suas experiências com as outras crianças, e do desenvolvimento da confiança em si mesma. (Máximo-Esteves, 1998, p.161).

A síntese dos acontecimentos mais importantes relativos às actividades desenvolvidas poderão ser registados através de desenhos e/ou por via escrita.

#### **e) O contexto ou cenário de convivialidade**

Esta parte aprofunda os conhecimentos sobre o tipo de interações das personagens naquele ambiente, reflectindo sobre as relações de interdependência que se criam. É a altura da enculturação, da construção de uma identidade grupal aferida de algum modo, pelo uso do “nós” e do “nosso”, no discurso das crianças e adultos. É um momento privilegiado para tratar os temas curriculares relativos a aspectos individuais, comunitários e ambientais da organização social e cultural, da realidade multicultural do ecossistema próximo. McGuire (1997), citado por Máximo-Esteves (1998, enfatiza a exploração da interiorização nas crianças dos modos de ser, fazer e pensar das personagens, para melhor ver e compreender os diferentes mundos

através das *lentes* do outro. Rocichaud e Pruneau (1996), referem o poder do sentimento de pertença a uma comunidade, propulsor da sensibilidade ambiental e de identificação cultural. Trata-se de uma relação de identificação, compreensão e afecto, exercitada na variedade de situações e no desenvolvimento de um *ethos*, que permite a resolução das situações mais problemáticas na história, e na vida. A compreensão do “ser” e dos objectos que “constituem um contexto de suporte para a vida”, nas palavras da autora em cima citada (p.162), é importante, mas não definidora do “ser”, na sua existência, tal como é veiculado repetidamente pela sociedade “descartável” e de consumo desenfreado.

**f) Os incidentes críticos ou episódios problema**

Este é o momento “motor” da história, o seu clímax, a ocorrência de um acidente crítico desequilibrador e controverso para resolver. Procuram-se as causas que Bateson (1997) afirma serem plurais e não lineares, antes uma “trama de fenómenos inter-relacionados” expressos em diversa argumentação. Esta complexidade causal levanta polémica, o que leva Egan (1990), em favor do uso da abordagem de *o fio da história* e das competências das crianças mais pequenas, a declarar que estas podem não ter ainda “apropriado a concepção lógica da causalidade, mas têm claramente o sentido da causalidade que estrutura a história.” Máximo-Esteves (1998, p.163).

O incidente crítico é, por definição, essencialmente composto por características tais como a controvérsia que impulsiona o debate, o espírito crítico, a especulação, que no confronto dos pensamentos divergente e convergente alicerçam a criação de soluções múltiplas possíveis. É também composto pela complexidade que viabiliza diferentes estratégias para obter soluções, a antevisão e ponderação dos seus efeitos, operações estas, para as quais as crianças são competentes, aprendizes activos, questionantes, problematizantes e inclusive inventores de soluções, como assinala Oliveira-Formosinho (1996); é composto ainda pela autenticidade, ou pela plausibilidade, potenciadoras dos aspectos anteriores, pelo envolvimento comprometido das crianças, pelo pensamento reflexivo e participativo, num



clima de emoção empática e desse modo promotores do desenvolvimento da responsabilidade social, do respeito pelo ambiente, do desenvolvimento conceptual, conseguido através da pesquisa e da investigação que a ampliação dos conhecimentos e a busca de soluções impõem. Esta pesquisa será sempre auxiliada pelo professor que deverá acreditar nas crianças e fazê-las sentir-se acreditadas, deverá ter competências de improvisação e gestão de situações mais difíceis, face a alguma argumentação infantil. Máximo-Esteves (1998), faz eco do exemplo dado por McGuire (1997) do problema da poluição de um rio e de como *o fio da história* conduziu a processos de busca de soluções adequadas e sustentáveis. Segundo estudos empíricos efectuados, o contacto directo com situações-problema do ambiente, e a identificação cultural revelam-se factores determinantes de uma maior implicação dos sujeitos nas questões ambientais.

### **A Conclusão relacional de *O fio da história***

É o momento do reequilíbrio resultante da resolução satisfatória da situação-problema, cuja conclusão deve incluir uma metarrelação de toda a história, corporizada numa mostra, num painel com os trabalhos com maior significado para a sua compreensão, tornando-se um pólo congregador da família, da escola e da comunidade. O final da história deve ser festejado e exposto com a “pompa e circunstância” devida a um trabalho sério e meritório de reconhecimento público. Esse é também um objectivo, ou seja, o sentido de finalidade para o qual as crianças trabalharam nas sucessivas apreciações de crítica e auto-crítica, nas reformulações e melhorias da obra, com a finalidade de ser sujeita à avaliação pública, da família, amigos, comunidade e outros. Isto é algo que confere valor e relevância a esse trabalho e implica um maior envolvimento e responsabilidade. Máximo-Esteves (1998, p.167), afirma que a exposição pública do trabalho “ É a expressão simbólica da confiança que o professor deposita nas suas capacidades de realizar bons trabalhos”, o que fortalece os laços relacionais e a auto-estima do professor e das crianças.

A conclusão do projecto, com a resolução da situação crítica inicial, é então uma festa, uma recompensa “uma retribuição social devida”, que segundo McGuire (1997), citado pela autora, deve tomar uma forma lúdica, com jogos em grupo, com música e movimento podendo configurar “uma celebração, um festival, uma parada, uma cerimónia final.” (p.166).

Trabalhar e tratar de questões vitais e urgentes como a educação ambiental desta forma, é em si mesmo uma grande festa, tanto mais importante, quanto é cada vez mais visível a influência educativa que as crianças têm na correcção de comportamentos dos adultos “menos amigos” do ambiente.

Uma outra perspectiva é apresentada por Sutton-Smith, (in McEwan e Egan 1995) que procura observar o papel da narrativa na aprendizagem, mudando o modelo preditivo de ciência gerado no seio da Psicologia tradicional como via única de desenvolvimento, mas procura também chamar a atenção para as muitas capacidades cognitivas das crianças, em certos casos, superiores às dos adultos, que o autor designa de “Multivocal mind of the child” (p.69).

Para isso, e inspirado em Margaret Mead, o autor vai visitar alguns dos seus estudos empíricos sobre literatura de infância, narrativa, televisão, brinquedos, e usa-os como suporte à concepção da mente multivocal da criança (vista como metáfora para o jogo pluralista da mente), em toda a sua complexidade, sofisticação multidesenvolvimental, que vem ao encontro da aprendizagem em andaime preconizada por Bruner e da aquisição de literacia e do estruturalismo no desenvolvimento narrativo das crianças: a leitura de imagens, o papel dos pais no desenvolvimento da Vigotsikiana ZDP, a maior variedade de respostas das crianças relativamente aos adultos, bem como o papel da imaginação na actividade cognitiva. A autora enfatiza a estrutura gramatical das narrativas e o seu papel na capacidade de memorização das crianças. Para ilustrar estes aspectos, são apresentadas pelo autor algumas histórias da sua obra, “The Folkstories of Children” (1981), incluindo uma análise detalhada das suas feições proeminentes, vistas como um exemplo do

tipo de histórias que são evitadas nas escolas, e assim desprezados também o sonho, a imaginação, a literatura com visões múltiplas da realidade.

Segundo este autor, o facto do consenso filosófico relativo à metáfora constituir uma base subjacente a cada acto epistemológico, não obsta a que a relatividade do conhecimento e a retórica histórica, por exemplo, se possam transformar, num efeito perverso, numa espécie de coerção sem ter em consideração a dignidade da infância.

### **Abordagem didáctica e pedagógica de Kieran Egan (1991)**

Egan (1991), apresenta uma inovadora abordagem didáctica que intenta contra a excessiva racionalização da escola moderna, particularmente na educação de infância e no que este autor designa de ensino primário, cujas práticas acusam um défice de aprendizagens significativas, fruto de frequentes dissociações entre a mente e o conhecimento, entre os processos e os conteúdos, sendo realizadas sob a influência de lógicas industriais e tecnológicas aplicadas aos processos educativos. Este autor teoriza uma didáctica valorizadora da imaginação, da fantasia, da poesia e da mitologia, numa perspectiva desenvolvimentista da educação centrando-se no que considera os principais veículos utilizados para conferir significado à experiência e à vida da infância, ou seja, a fantasia, os jogos e os contos. Crítico da sobrevalorização do discurso psicológico na educação, da qual resulta uma insuficiência na compreensão da mente infantil e consequente défice nos fundamentos e na acção educativa, Egan (1991), oferece um modelo de organização curricular e também descrições metodológicas capazes de o operacionalizar com êxito. Perante abordagens mergulhadas em pedagogias que o autor considera reducionistas e que divorciam a escola da vida, Egan coloca como característica crucial do seu esquema educativo a compatibilização e complementaridade entre o “técnico” e o “poético”, com maior focalização neste último componente, cuja relação de desequilíbrio, na escola actual, urge corrigir.

Segundo o autor, herdamos uma investigação pedagógica do século XX, que peca pela ênfase exageradamente posta nos aspectos intelectuais, nos processos cognitivos e na experiência próxima, subvalorizando a fantasia e a actividade lúdica condenando estas importantes componentes da vida mental infantil ao seu afastamento dos currículos e concomitantemente ao empobrecimento e insucesso do sistema de ensino. Na esteira do autor, a representação dominante da vida mental infantil feita no século XIX e princípios do século XX, baseada na distinção entre formas de conhecimento Platónico “civilizado”, ocidental, “verdadeiro” e racional dos adultos (episteme), em contraste com o pensamento “primitivo”, irracional da criança (doxa), concebida como *tabula rasa* a quem era transmitido o saber e a racionalidade pelos adultos, em processos de acomodação assente na disciplina, está ainda muito presente.

Vista a educação como “o processo em que o indivíduo recapitula a acumulação ou desenvolvimento das capacidades para dar sentido às coisas inventadas ou descobertas na nossa história cultural”, Egan (1991 p.219), conceptualiza-a inerente a um tipo de recapitulação da história cultural com sentido, se imersa na acumulação (construção) de conhecimento e no desenvolvimento psicológico que sendo diferentes e independentes, interactuam unidos, de uma forma ainda indefinida. As culturas e os fundamentos orais das formas de conhecimento humano constituem a base da sua proposta didáctica, ancorada na premissa de que “a racionalidade, se deve desenvolver-se frutuosamente, há que permanecer em contacto com seus fundamentos orais” (p.222), sendo a compreensão mítica da criança, que o autor explora, um elemento fundamental na constituição de toda a racionalidade progressista, um cimento de desenvolvimento que concilia pensamento/ vida/ expectativas e sentimentos. A exploração das “bonnes à penser orales”, as “coisas orais com as quais pensar”, numa condição não deficitária mas parceira da escrita, não é em si um objectivo final do desenvolvimento educativo, antes um intrínseco elemento constitutivo que Egan designa de “bonnes à penser” inseridas num currículo mais rico, acessível, eficiente e adequado ao pensamento infantil. Nas palavras do autor, cabe aqui um papel essencial à linguagem, que, alcançados os objectivos educativos pode proporcionar à criança “el sentido extático de poder que la

palavra há dado a la humanidad...;...puede tener una vida dinámica distinta de la suya propia...; es una ampliación de nuestra experiencia...; puede constituir el médio para un nuevo tipo de placer estético...” (pp.91,92).

A linguagem amplamente reconhecida por autores citados por Egan, como Vigotsky, Jakobson, Chomsky, (estes últimos advogando a existência de um bioprograma da linguagem), assim como a alfabetização, o "pensamento literal" (p.178) têm um papel determinante na formação do indivíduo e da sociedade, dadas as diferentes possibilidades que também lhe reconhece Coe, (1984), que o autor cita, ancorando as suas próprias palavras:

“Esa consciencia única de la realidad, que constituye un derecho innato de todos nosotros, puede parecer perdida sin remedio si el lenguaje se convierte en un instrumento convencional sin más que persuade al niño de que su unicidad era una simple ilusión y que sólo es una unidad socializada entre tantas otras iguales.” (Egan,1991, p.91)

Nas palavras de Egan (1991) a narrativa estrutura as pessoas e o mundo, conferindo inteligibilidade a novos acontecimentos e conceitos. O autor enfatiza as funções psicológicas que conferem a importância social da narrativa, cuja forma universal na sua estrutura, conta com um início, que expõe uma expectativa (onde tudo é possível), depois algo que a complica (o que reduz gradualmente as possibilidades) e um desenlace final que a resolve. O sentido que as crianças pequenas de dois anos têm da forma narrativa, apreendida desde cedo na família é evidente na linguagem, na qual os opostos binários, de que falaremos mais tarde, tomam grande força. O mesmo se passa nos relatos populares clássicos e nos contos inventados (Bettelheim, 1976 e Paley, 1981, citados pelo autor), nos quais existem versões concretas de lutas entre conceitos morais, como o bem e o mal. Egan afirma a compreensão mítica como um elemento constituinte da educação, e não apenas uma etapa, como refere, “los fundamentos de la educación son poéticos. Comenzamos siendo poetas” (p.92), a criança em primeiro lugar é um poeta, na linha de pensamento de Vico, que Egan refere. A natural apetência das crianças muito pequenas para a apropriação da estrutura narrativa, como receptoras e

criadoras de histórias, poderá resultar de um contacto precoce, mas a sua universalidade poderá também revelar certas estruturas mentais fundamentais, que as torna terreno fértil, criador de ambiência agradável e acolhedora, em contextos diversificados e até distantes, de uma certa ordem. A importância do contexto é revelada na análise de Donaldson, referido por Egan (1991), relativa às experiências semelhantes de Piaget e de Hughes cuja diferença de resultados é lida em função da diferente familiaridade contextual em que estas decorreram.

Este esquema educativo está atento ao facto de o desenvolvimento de uma capacidade intelectual fundamental se encontrar na aquisição de fluidez na gramática subjacente às narrativas, as capacidades de organização do significado e estabelecimento de coerência e também por exemplo a noção de causalidade que se vai tornando mais complexa à medida da complexificação das narrativas, como é o caso do percurso de concepções cada vez mais refinadas de causalidade que surgem desde o conto de fadas, à narrativa histórica e daí para a teoria científica. Segundo Egan (1991) uma das mais valias pedagógicas da narrativa está na metáfora, por ser em si mesma potenciadora de capacidades metafóricas importantes, observando ser a lógica da metáfora, geradora por refinamento, da lógica de investigação racional.

Segundo Egan (1991), o conteúdo da experiência das crianças não tem que ditar (diríamos restringir) o conteúdo do currículo. Como incluir os conteúdos curriculares em contextos semelhantes ao das narrativas e assim mais acessíveis à aprendizagem, porque inseridos em contextos humanamente mais significativos, mais afectivos e mais sedutores para as crianças? De que modo se pode aproveitar o valor pedagógico e transformador da narrativa para assegurar uma maior compreensão das aprendizagens é a tarefa de que a seguir se irá tratar, sob a perspectiva deste autor:

A expressão “evocar, estimular e desenvolver” é uma máxima de um bom ensino, aqui centralizadora do currículo, que também incide sobre as capacidades universais de “bonnes à penser”, Egan (1991, pp.167,201) transversais às diferentes sociedades na iniciação cultural, e muito semelhantes nas culturas orais e nas crianças de meios tão diferentes quanto

os industrializados. Se todas as aprendizagens necessitam da livre expressão metafórica das crianças, transformada em novas capacidades de significação, a rima, o ritmo e a imaginação, são elementos basilares num currículo inicial que se pretende sério, com conteúdos intelectuais e emocionais importantes, significativos, promovedores do entusiasmo e cumplicidade emocional dos professores.

Actualmente, a educação caminha na acumulação de conteúdos e no desenvolvimento de técnicas racionais de pensamento literal, termo que Egan, inspirado em Russel e Frye, prefere ao de alfabetização, que contrasta com o pensamento metafórico: o primeiro “trata de reproducir la realidad de la forma mas exacta posible, com la intención de controlarla. El pensamiento metafórico utiliza porciones de realidad para representar configuraciones de la mente más que la propia realidad”. (p.178).

Sublinhando a diferença existente entre o que as pessoas sabem sobre os dados ou acontecimentos, e os dados ou acontecimentos a que elas têm acesso, este autor valoriza o processo de memorização (quando não obrigatório), principalmente no estrato mítico e na sua evolução orientada para a alfabetização ou como diz, para o pensamento literal e para o estrato romântico que lhe segue. Entre outros aspectos, ela ajuda a desenvolver as “bonnes à penser” orais e por isso, o autor aponta o tipo de conteúdos que a favorece, no seu currículo plataforma de posteriores desenvolvimentos, dividido em cinco secções principais, não estanques, antes complementares: História, Língua e Literatura, Ciências Naturais, Ciências Matemáticas e Lógicas e Belas Artes.

### **O professor como narrador**

A estratégia, *grosso modo*, consiste em pensar uma unidade didáctica como uma boa narrativa, desenhada a partir do apuramento da questão mais importante e significativa; Seleccionar os pares opostos mais expressivos para esse tópico; organizar o conteúdo de forma narrativa; tirar conclusões sobre a resolução do tópico escolhido; fazer a avaliação do processo. Egan apresenta

alguns exemplos, como é o caso do tópico centrado na vida dos índios norte-americanos:

- 1- Identificação do que é mais importante e conceptualmente mais profundo e significativo para a criança.
- 2- Escolha de pares opostos mais expressivos e seleccionadores de conteúdos pertinentes, que excluem, segundo Egan, técnicas normalizadas, cartografia ou a elaboração de redes conceptuais.
- 3- Organização do conteúdo de forma narrativa, em dois momentos: a) eleição de um exemplo significativo, ou a construção de uma versão dramática de problemas, iniciadas de forma apelativa e afectiva para as crianças, mesmo em detrimento de um ponto de partida lógico ou cronológico; b) a estruturação baseada em pares opostos do enredo narrativo, segundo a chave Aristoteliana, citada por Egan (p.206) e que “consiste en escoger cuidadosamente los incidentes para que nos conduzcan al argumento según una sucesión causal” evitando a trama episódica sem encadeamento.

Sobre a selecção de pares opostos e consequentes conteúdos, Egan faz uma reflexão relativa ao cuidado a ter com este passo, pois ele de algum modo limita de forma opcional os tipos de conteúdos, cuja totalidade é de alguma forma impossível de tratar num determinado momento. A organização do conteúdo em forma narrativa é alicerçada num exemplo mais significativo, vivido e dramático de pares opostos, motor estrutural e via de acesso das crianças ao significado (ex: forte/fraco, domínio/submissão ou sobrevivência /destruição) e a partir deles seleccionar os conteúdos mais adaptados à narrativa, sem serem simplificados ou complexificados em demasia, na qual as personagens jogam um importante papel na adequação tópico/narrativa às disciplinas a tratar, no caso da matemática com situações que envolvam cálculo, ou jogos de “tanteo”.

Existem, no entanto reticências quanto ao uso dos pares opostos, das quais Egan dá conta:



O uso de pares opostos, tão comuns nos contos de fada, contém perigos que podem levar à interiorização de estereótipos e de categorização pouco realista de grupos de pessoas e de conjuntos de acontecimentos, o que é contrário à multifacetada e complexa realidade do mundo. Para evitar este efeito, Egan, assinala: a) a simplificação do conteúdo e não a sua falsificação, aceite a inexistência de neutralidade absoluta nos juízos de valoração de uma determinada visão e na selecção de acontecimentos, o que não é muito diferente, salvaguardadas as distâncias, da posição de um historiador; b) o facto de que na vida quotidiana, todos emitimos juízos de valor, muitas vezes extremados, como porta de acesso inicial a novos conhecimentos; c) o facto de ser uma forma das crianças acederem a conteúdos mais complexos e mais elaborados, desenvolvidos através de mediações sucessivas até à complexidade possível; d) O uso da maior variedade possível de narrativas.

Egan não defende propriamente o ensino de pares opostos, até porque as crianças já dominam esses conceitos, mesmo sem os nomearem claramente, defende antes, a estimulação da sua elaboração, mesmo a partir de contextos distantes mas com eco no íntimo sentimental da vida infantil, cujas lutas interiores são muitas vezes resguardadas e escondidas. Segundo ele, primeiramente as crianças captam conceptualmente o mundo em termos de oposições binárias, cujos extremos do contínuo vão sendo intermediariamente preenchidos por conceitos gradualmente mais diferenciados e precisos.

Assim conclui-se a importância da vinculação de todos os conteúdos de uma unidade a uma estrutura organizadora binária, para os dotar de maior acessibilidade e significatividade.

- 4-** A conclusão de uma história passa pela mediação dos pares opostos agentes na trama narrativa, buscando por exemplo o equilíbrio na sua resolução, nunca acabando de forma abrupta e reducionista.
- 5-** A avaliação poderá ser feita a partir da colocação de questões concretas e por outros meios que informem do grau de apreensão do seguimento da narrativa, ou que revelem a captação da sua mensagem mais profunda. Também os projectos emergentes da unidade didáctica podem informar das áreas de compreensão ou de logro. Serão aqui usados os instrumentos tradicionais de avaliação, com maior ênfase

sobre os aspectos afectivos da unidade temática (desenho, texto escrito, dramatizado...), também reveladoras de conhecimentos e habilidades.

Término das unidades didácticas

É o momento da resolução do conflito gerado pelos pares opostos na mediação ou conclusão, preferivelmente de feição alternativa, focalizada em aspectos determinados, tendo em conta as especificidades das crianças. O final incluirá actividades de sistematização lúdica das noções aprendidas (“cantar” tabuadas e outras actividades ritmadamente marcadas).

Egan declara a infância um lugar não estranho aos adultos. Existem continuidades e diferenças entre o pensamento infantil e o adulto, mas não tantas que as torne irreconhecíveis a este último: há no pensamento grandes passos qualitativos que não se apagam de estrato para estrato. Deste modo o currículo infantil não pode estar restrito a actividades “menores”, “el *currículum* para niños pequeños debe ser rico en significados y no un entrenamiento “disecado” de habilidades limitadas.”, Egan (p.217). O autor apresenta uma proposta de mudança do paradigma educativo objectivando um Homem e uma sociedade com mais “poesia”, que urge invadir com as suas benesses criativas as nossas instituições políticas, sociais e económicas.

“El fundamento pedagógico de este esquema está diseñado para producir poetas con sentido del humor, que dominen con facilidad las técnicas básicas de la racionalidad y del conocimiento en relación con los grandes relatos que constituyen su tradición cultural. Si, por una maravillosa suerte, tuviéramos éxito en nuestro empeño de educar a más personas en esta dirección, estaríamos preparados para asumir sus consecuencias.” (Egan,1991, p.225).

A educação, de algum modo, conduz a percas de características perceptivas e cognitivas da compreensão premítica e mítica, ou seja da consciência que existe antes da interiorização da linguagem e antes da alfabetização. Esta, para Egan, tem duas funções:

”Primero, capacitarnos para articular palabras y números en las formas convencionales de los lenguajes y, segundo, permitirnos utilizar esos lenguajes para representar nuestro yo primário, nuestro auténtico yo, para articular la verdad y realidad fundamentales a las que tuvimos acceso en nuestra consciencia premítica (Egan, 1991, p.147).

O papel da escola e do seu componente pedagógico, nesta perspectiva, consiste então em reduzir ao máximo estas percas inevitáveis, para cuja vivificação muito contribuem em especial, a educação artística (música, drama, desenho, escultura, etc) que pode bem ser conciliada com disciplinas como a Matemática ou a História, a partir de narrativas e de jogos individuais e cooperativos, em grupo ou em pares.

Em suma, este é um currículo centrado na evocação, estímulo e desenvolvimento das capacidades para conferir sentido às coisas e à experiência, de forma lógica e psicologicamente adequada à primeira infância e assim básicas para atingir outras formas de compreensão ao alcance de uma dada cultura. Para isso é fundamental a estimulação do pensamento metafórico das crianças e das suas capacidades imaginativas para construir e narrar relatos. É uma proposta que o autor deseja aberta à necessária flexibilização e adaptação aos diferentes contextos.

## **ABORDAGENS PEDAGÓGICO / DIDÁCTICAS PARA PROFESSORES**

Inserido no espírito do paradigma construtivista é aqui assumido o princípio da homologia nos processos de construção de conhecimento, que abrange crianças e adultos (Gonçalves e Ferreira-Alves (1995), e que significa a existência da unicidade de uma “aprendizagem para o Homem”, uma aprendizagem significativa, activa e integrada. Esta integração implica aspectos curriculares, mas também cognições, emoções e valores. De Oliveira et al (2004, p.8) advêm estas palavras ditadas por experiência própria, ”A

aprendizagem pelas narrativas, na formação de professores, permite uma apropriação de realidades já conhecidas, originárias da experiência, alargando o âmbito do conhecimento pessoal”, diríamos colectivo e social. Assim sendo, pretendemos apresentar algumas abordagens realizadas neste campo e através da narrativa.

### **Programa de Desenvolvimento Pessoal de Professores de Ferreira-Alves e Gonçalves (2001)**

O programa de desenvolvimento pessoal especificamente dirigido a professores, da autoria de Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), é inspirado no modelo de psicoterapia cognitiva narrativa (Gonçalves, 1998), que face à nova realidade da pós-modernidade, assenta a sua proposta, segundo os autores, num conceito de desenvolvimento baseado em Vandenberg (1991), ou seja, numa noção de movimento orientado por teses desenvolvimentistas, nas quais o desenvolvimento tem que ser um processo pessoal consciente e integrado na acção, na experiência, na emotividade e na experiência da experiência.

Para a fundamentação e desenho deste programa que contem preocupações didácticas, Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), incluem alguns dos seus trabalhos anteriores, bem como lançam mão dos contributos de múltiplos autores, dos quais se destacam, Lyotard (1989), Gergen (1992,1994), Berliner (1995), Kvale (1992), Skinner (1985), Man (1984,1986), Shon (1992, 1996), Fink (1995), Kegan (1982, 1994), Vigotsky (1986), Bruner (1990,1996), Polkinghorne (1998) Hoshmand e Polkinghorne (1992), Linville (1987), Clandinin (1993,1995) entre muitos outros.

A narrativa é a via adoptada pelos autores porque “ela apresenta uma concepção de desenvolvimento que melhor se aproxima daquilo que julgamos mais adequado à viabilização de pessoas” (p.72), e não por configurar uma teoria de valores orientadora do programa. Declaram estes autores:

“ Há já muito tempo que adoptámos como nosso compromisso preferencial no domínio da formação de professores encará-lo, não

como um domínio de treino profissional mas, antes, como um assunto educativo que deve ser orientado por teses desenvolvimentistas sobre o ser humano (Gonçalves e Ferreira, 1996, Ferreira Alves e Oliveira, 1996; Gonçalves e Ferreira-Alves, 1994; Gonçalves, 1994; Ferreira-Alves, 1991). Este nosso compromisso é orientado pela crença numa premente necessidade de relação com um mundo cada vez mais complexo, multivocal e multifrénico (Gergen, 1992; 1995; Gonçalves, 1994). Assim, o nosso objecto de trabalho é a pessoa do professor e o conjunto de processos experienciais que o possam tornar mais complexo, mais flexível e mais disponível para compreender e autorizar múltiplas vozes, culturalmente aceites, ou culturalmente necessárias. Além disso, parece-nos claro que as transformações desenvolvimentais na pessoa do professor são um ingrediente indispensável na sua capacitação para lidarem de forma adequada - isto é, tendo objectivos educativos e de desenvolvimento - com indivíduos que se situam em momentos diferentes do ciclo de vida, bem como a problemática única do seu momento no ciclo da vida". (Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001, pp.72,73).

Educação e desenvolvimento humano são indissociáveis, encontrando-se o desenvolvimento pessoal (e profissional) do professor necessariamente situado, ligado a determinado(s) contexto(s) e à narrativa, às histórias da experiência que já viveu e que projecta viver. Este é o sujeito a quem é proposto fazer uma investigação da sua própria experiência e desse modo construir progressivamente uma autoria na sua vida, vista como a meta para o desenvolvimento e transformação pessoal, logo também profissional.

Estes mesmos autores estabelecem uma analogia entre o desafio da formação de professores e os de qualquer outro aluno, em qualquer idade. Todos exigem aprendizagens activas, na busca de uma autoria, imersa na existência capacitadora para a multiplicidade e mudança, considerando o desenvolvimento e a complexificação da pessoa do professor intrinsecamente ligados à sua experiência, o que constitui um denominador comum às abordagens metafóricas do professor como artista, como clínico, como profissional, ou como investigador, respectivamente na visão de Delamont

(1995), Calderhead (1995), Hoyle (1995) e Hollingsworth (1995), que os autores (*Ibidem*, p.74) referem:

Assim, Ferreira Alves e Gonçalves (2001), apresentam um programa de desenvolvimento pessoal desenhado para professores, cuja especificidade não é impeditiva do seu alargamento a outros públicos e a outros fins. Trata-se de uma abordagem com uma primordial função didáctica e que encontra na narrativa um valioso instrumento de desenvolvimento pessoal do professor e do seu papel educativo, dado esse processo de desenvolvimento incluir fenómenos psicoterapêuticos e educativos. Reforçando estas premissas, os autores assinalam o entendimento de Connely e Clandinin (1988) para quem “ a narrativa pessoal é um importante curriculum, frequentemente oculto, que está sempre accionado na acção e reflexão educativas” (p.118) e afirmam a validade da integração da narrativa neste programa, visto esta constituir “ um importante instrumento de desenvolvimento pessoal e de “desocultamento” da pessoa do professor, cujo papel é o de influenciar e desenvolver os seus interlocutores” (p.118). Aqui reside também um constrangimento desta proposta que pode impedir a adesão de alguns professores, menos dispostos a uma verdadeira exposição, o que limita o seu público destinatário.

Ferreira-Alves no 3º Encontro Nacional – Didácticas / Metodologia da Educação, na Universidade do Minho em 1995, dá conta da importância marcante de Schon, “pai” do conceito “professor reflexivo”, cujo pensamento este autor considera ter sido desvirtuado por outros, que posteriormente se debruçaram sobre esta matéria. Em favor da abordagem narrativa na educação de professores, avança com razões já enunciadas e que se prendem com a sua maior adequação e operacionalização à experiência da pessoa humana, como será de seguida mais explicitado:

Assente nos novos pilares epistemológicos da Psicologia narrativa, esta abordagem de Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), é tecida em volta de quatro conceitos básicos: existência, significação, narrativa e cultura. Esta “malha” é por sua vez, caracterizada através de quatro alicerces epistemológicos nucleares:

- Existência como conhecimento, e este como “processo de construção proactiva, de transformação da própria existência”; nesta perspectiva também o ser humano visto como projecto, “objecto em movimento, revelado pelo seu conhecimento e existência”. (p.119).
- Conhecimento como hermenêutica, ou seja como processo interpretativo, aberto a significações múltiplas e tal como na existência, mais aberto à criação, em oposição à resolução.
- Hermenêutica como discurso narrativo, assente na linguagem como organizadora da existência subjacente ao conhecimento. Narrativa como substância do ser e do conhecer, que pela sua natureza abre as portas para a multirrealidade, a multirracionalidade e também certamente para a multiculturalidade.
- Discurso narrativo como cultura, como um processo de raiz dialógica, cuja acção hermenêutica tanto pode dar continuidade como pode promover mudança cultural.

## **O Programa de Desenvolvimento Narrativo**

A constituir este programa, que os autores desejariam mais flexível e assim mais adaptado às diferentes condicionantes do contexto, estão cerca de quinze sessões, com duração de três horas cada, nas quais existe uma forte focalização no processo, em prejuízo da atenção à forma como as pessoas o vão experimentando, o que em condições ideais não deveria acontecer, ou seja, a focalização deveria incluir a centração nas pessoas e na forma como elas vivem esta experiência. As sessões na sua estrutura, objectivos e ilustração são, sinteticamente, a seguir apresentadas:

Na primeira sessão, para além da auto-apresentação inicial dos participantes é também apresentado o próprio programa nos seus elementos

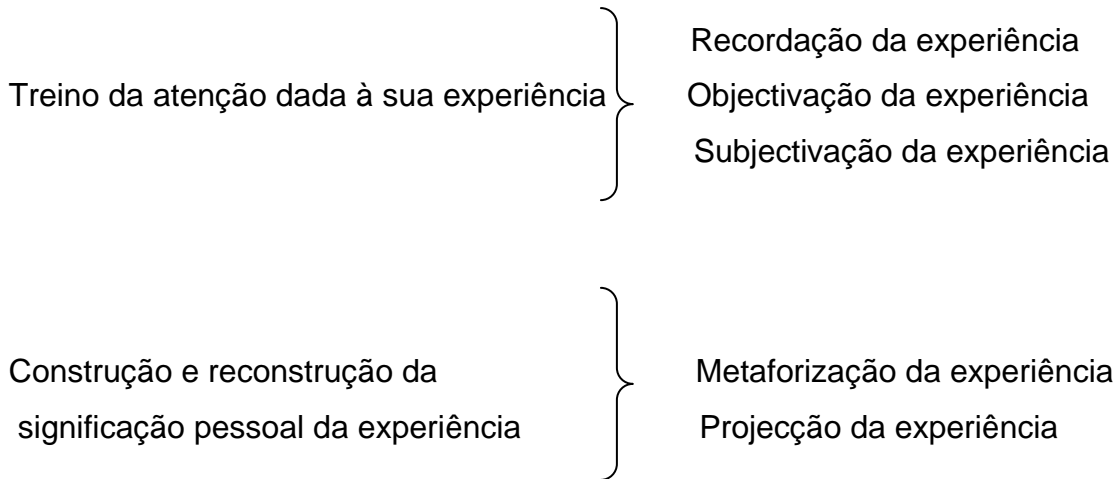
centrais – o docente, a sua biografia e a possibilidade deste ser um investigador e teorizador da sua própria experiência, segundo Gergen, (1998) referido pelos autores, e também preconizado por Dewey. São clarificados os conceitos chave desta abordagem, de “desenvolvimento pessoal”, desenhada sob uma visão educacional de formação de professores como profissionais de ajuda, diferenciada de uma outra visão de treino; é negociada a avaliação. Ao longo deste programa a ilustração através de exemplos de narrativas quer da literatura, quer do orientador será uma constante. Nesta primeira sessão serão escolhidas narrativas anteriores de participantes num estudo preliminar deste programa, que se mostram mais representativas da experiência deste percurso processual.

Na segunda sessão, a perplexidade frequente dos professores, resultante da sessão anterior poderá ser mitigada com o aprofundamento da concepção dos autores relativa à docência, como profissão de ajuda e de educação, na medida do auxílio que prestam “ à construção da existência de cada pessoa, fornecendo-lhe o suporte e o desafio adequado” (p.122). A base fundacional deste programa fica definida a partir da compreensão da importância da Pessoa/Professor para o ensino, que é provavelmente nas palavras dos autores “ o curriculum que os alunos mais depressa aprendem e apreendem” (p.122).

Sendo o conhecimento humano uma forma encarnada, dialógica e um sistema intimamente ligado à históriação muito mais do que ao conhecimento proposicional, e sendo experienciado relacionalmente, necessita de um conhecimento mais intuitivo, mais situado, e mais hermenêutico. Questionam-se o ensino e a natureza da própria docência, numa relação de parceria epistemológica entre formador e formandos e na convicção de que para além dos conhecimentos teórico-científicos, o professor terá que lançar um novo olhar para a sua própria experiência, na construção guiada de um conhecimento educacional, afinal, da vida que o origina. A centração na experiência dos docentes e no conhecimento pessoal da prática é tanto mais importante quanto é sabido o efeito “ projector” que professor e alunos exercem mutuamente entre si.



Uma outra questão crucial surge através da centralização no quadro narrativo: a competência em historiar a experiência pessoal quotidiana, fundamental para a criação das suas significações possíveis, dificuldade para a qual os autores prescrevem cinco fases sequenciais do processo de desenvolvimento narrativo da experiência. Estas fases podem-se agrupar em dois grandes grupos:



A terceira sessão privilegia a apresentação do quadro teórico e o treino no primeiro processo do desenvolvimento narrativo: a competência da recordação de experiências, ou nas palavras dos autores o “desenvolvimento da consciência auto-noética” (p. 124), que se realiza ao nível diacrónico e sincrónico. A meta a atingir tem a ver com a capacidade do professor identificar e isolar episódios a partir dos quais são elaborados significados. Este treino é feito com a recordação de episódios recentes e a atribuição de um título sintetizador a cada um. É também introduzido o conceito de “projecto de revisão de vida”, uma autobiografia, seleccionando um episódio por cada ano de vida, incluindo o ano zero intra-uterino. São prescritos os trabalhos de casa relativos a estas tarefas.

Na quarta sessão, procurando criar um clima de confiança, partilham-se narrativas de recordação, é dado o *feedback* sobre o trabalho de casa semanal e recomendado o trabalho semanal seguinte, findo o qual estará pronto o projecto de revisão de vida.

Na quinta sessão é introduzida a competência da objectivação como uma atitude que busca a construção do contexto da experiência, com base nas dimensões sensoriais e seu alargamento em extensão, em alternativas e em pormenor. Em contraponto às tradicionais observações estandarizadas, esta é uma observação vista como uma estratégia proactiva, reveladora da actividade interpretativa do observador. São feitas e partilhadas narrativas com base na objectivação de uma pequena parte de tempo, é dado o feedback do orientador sobre essas narrativas e recomendada a tarefa semanal nesta linha, considerada a que mais concorre, segundo os autores, para a “complexificação do edifício narrativo-epistemológico do professor “ (p.126).

A sexta sessão cumpre a tarefa de reforçar as capacidades trabalhadas na sessão precedente, atender ao nível de realização “técnico” da objectivação, dando *feedback* sobre as *performances* de cada um, tentando o alargamento das modalidades sensoriais neste exercício. A premissa central desta actividade é a de se centrar na experiência do conhecimento sem o peso da sua intelectualização, ser formada antes na sua significação, veiculada pelas sensações e percepções. Os autores referem alguma dificuldade dos professores em conferirem sentido à realização destes exercícios, que uma maior consciencialização deste procedimento permitirá ultrapassar, permitindo ao professor tomar consciência da multisensorialidade associada à experiência de um dado episódio.

A sétima sessão introduz a subjectivação, a terceira fase deste programa, metaforicamente “um “olho”, que vê para dentro” (p.128). Este exercício apresenta dificuldades idênticas às da objectivação. Consta de um processo de subjectivação emocional, rico de matizes emocionais, simbolizados em palavras e inseridos em contextos narrativos (espaço e tempo). A diferenciação entre subjectivação emocional e cognitiva é exemplificada através da literatura e outras fontes, mas também explorada através de um jogo que pode configurar um incidente crítico. É prescrita uma narrativa diária que contenha a objectivação e a subjectivação emocional.

Na oitava sessão o objectivo central é o de consolidar e dar suporte ao trabalho realizado na semana, a partir da partilha de narrativas com objectivação e subjectivação emocional da experiência, retirando da técnica narrativa as cognições, favorecendo a expansão da consciência da vida emocional. Esta é uma tarefa que exige particular competência e sensibilidade do orientador. Os professores são encorajados a realizar durante mais uma semana o treino de subjectivação emocional, através da escrita de narrativas diárias.

Na nona sessão são introduzidas as competências de subjectivação cognitiva, diferenciada nas modalidades cognitivas da sua experiência episódica: imagens, pensamentos e diálogos internos, para já não na forma didáctica e interpretativa, mas ainda focalizada na descrição narrativa. Mais uma vez este é um passo exemplificado com vários recursos, com o objectivo de “realizar uma ampla ilustração e experimentação da subjectivação tanto emocional como cognitiva.” (p.130). Busca-se a continuação do treino de atitudes de recordação, objectivação e subjectivação emocional e cognitiva.

A décima sessão serve tal como a oitava, para o acompanhamento e suporte do processo de desenvolvimento narrativo individual, que é feito através da partilha das narrativas geradas durante a semana. Este é um treino, quer do desenvolvimento individual de atitudes narrativas, quer de uma aprendizagem relativa à observação das histórias de experiências dos seus pares. Aqui, os autores falam da metáfora professor/psicólogo. São aconselhadas a prática das atitudes já treinadas.

A décima primeira sessão, após a desconstrução e construção plural da experiência, centra-se na metaforização e na construção de significado sustentado pela objectivação e pela subjectivação do episódio narrativo. Metaforização definida como “a condensação de um significado para a multiplicidade de dados sensoriais, emocionais e cognitivos da experiência” (p.132), capaz de dar coerência e sentido a essa experiência, numa visão holística que possa dotar os docentes de maior poder de observação e pensamento e assim também de uma maior capacidade de compreensão e

acção. Destes processos decorre uma promoção da autoria ou de identidade do próprio docente na sua prática, o que possibilita o aporte de bons contributos para a investigação da docência.

A décima segunda e décima terceira sessões constituirão um espaço e um tempo ricos de *insights* profissionais e de partilha de narrativas metaforizadas, cujo significado o orientador irá explorar. Procurará, então, “desmontar” as metáforas construídas pelos docentes na situação de docência e noutras, levando à apreensão de que “perceber de docência é talvez, sobretudo, ser capaz de explorar e significar a experiência humana.” (p.133). Nestas sessões continuam a ser propostos exercícios de treino diário das atitudes ou competências narrativas.

A décima quarta sessão é centrada na projecção, o último passo deste processo, que objectiva uma maior “flexibilidade no olhar que intencionalmente (o professor) pode deitar a si próprio e às suas construções narrativas do passado, do presente e futuro”, o que aproxima o professor “da emergência de um autor que está capaz de construir “eus possíveis” (p.134). A projecção é uma atitude dos sujeitos que permite “a construção hipotética de novas possibilidades para si próprio, redefinindo ou reconstruindo novos significados para as suas narrativas, através da projecção de metáforas alternativas”, por outras palavras, uma atitude aberta do docente para que “crie as suas próprias memórias do futuro, intencionalizando novas metáforas de si próprio e do seu dia a dia, de modo a actualizar novos significados, novas emoções, novas cognições e novas sensações.” (p.134). As estratégias e meios a usar são similares aos das outras sessões anteriores e incluem a observação da projecção das narrativas da experiência docente.

Na décima quinta sessão é dado feedback e suporte ao processo de projecção formalmente iniciado na sessão anterior, o que não quer dizer que isso não tenha ocorrido antes mesmo deste treino, no decorrer do processo de realização narrativa. Sendo o final do programa, não constitui o seu encerramento, pois certamente que serão retomadas e iniciadas mais narrativas. A partilha e o feedback, relativos às narrativas projectadas durante a

semana, são uma constante ao longo deste programa. A avaliação final e informal feita por cada professor sobre a sua experiência neste processo, é também contemplada.

### **Abordagem Didáctica de Hunter McEwan e Kieran Egan (1995) A narrativa no ensino, na aprendizagem e na pesquisa educativa**

Os autores, já antes referidos, propõem-se compreender na prática, o funcionamento da narrativa, entre outros campos, na pesquisa educacional preferencialmente qualitativa, e em estratégias de desenvolvimento no ensino e na aprendizagem, bem como na (re)construção da profissionalidade docente envolvida nas suas teias relacionais com os outros, na teoria do currículo que há que centrar na literatura em contraponto a outros meios, numa abordagem que se estende desde a educação de infância à educação dos professores e pesquisadores da educação, na Inglaterra. As suas teses são apoiadas por um grande número de autores de diversos países que confirmam um inicial, mas visível impacto da narrativa nas práticas educativas, nomeadamente no ensino e na construção das suas dimensões de multidisciplinaridade e multiculturalidade, integrados em processos colaborativos. Estes autores inseridos no paradigma da pós-modernidade não positivista, enriquecem com os seus variados contributos esta abordagem, cuja fundamentação advém de autores tais como MacIntyre (1991), Taylor (1989), Lodge (1990), Hardy (1997), Ricouer (1984), Benjamin (1968), Bruner (1986), Dewey (1966).

Nesta obra observam-se três partes, sendo a primeira dedicada ao papel do uso da estrutura da narrativa na organização do ensino e no conteúdo curricular, especificamente nos seus aspectos morais e afectivos; a segunda cuida da implicação da narrativa na perspectiva dos sujeitos da aprendizagem, a sua ligação com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências cognitivas, com ênfase para a ZDP assinalada por Vigotsky; a terceira parte trata do valor da narrativa na (re)construção da identidade

docente, da vida mental e complexa do professor, bem como da tarefa do ensino e da investigação educativa. São estas as matérias alvo de análise e descrição de experiências práticas de autores incluídos em McEwan e Egan (1995), que aqui se irão tratar.

Witherell et all apresentam uma experiência didáctica desenhada sob as premissas da narrativa, vista como um meio de comunhão e de vivência imaginada do outro, assim também com o poder de “engajamento”, promovendo e alargando na escola círculos de inclusão, através de uma teia relacional de conhecimento profundo e de suas conexões. Ser, como diz Green (1991) que os autores citam, “the friends of one another’s minds”.(p.40).

Este processo de enriquecimento, partilhado no confronto com outros mundos, é promovido por diálogos orais e escritos, nas suas variadas formas, a prosa, a poesia, a carta..., nas quais a empatia e a receptividade são mais desenvolvidas. É nesta filosofia que os autores apresentam um curso baseado em três histórias, três filmes e três entrevistas de diferentes vidas e vozes, com diferentes pontos de vista, cuja diferença, no final, os participantes viram esfumar-se a partir do uso da narrativa como método interpretativo de compreensão dos padrões e significados que formatam as suas vidas, ou seja, compreenderam o meio, como altamente forjador da identidade e a narrativa como construtora de pontes entre mundos diversos da multiculturalidade.

A razão e a história na prática educativa sensata intitulam a contribuição de Pendlebury na obra de McEwan e Egan (1995). Esta está centrada na narrativa como meio de entendimento no ensino, apresentando duas concepções contrastantes de sabedoria prática: uma que confirma a interacção entre razão e imaginação, argumento e história, entre o todo e a parte; a outra, que rejeita o segundo membro de cada par acima citado, considerado um inimigo de uma prática correcta.

Existe um grande número de projectos votados ao ensino, à educação do professor e seu profissionalismo dos quais ressaltam o de Fenstermacher e Richardson (1993), baseado no “dialogical other” (p.51), que fomenta a crítica/ajuda ao professor no sentido de melhorar o seu desempenho. A autora refere os estudos de Barbara Morgan (1991), reveladores da tensão que

emerge do confronto entre o papel do professor e o papel de “o outro dialogante”, em duas posturas de agência opostas: a do equilíbrio reflexivo guiada pela racionalidade, e a do equilíbrio perceptivo guiada pela imaginação, e por fim, ainda uma terceira, mediada por uma postura de espontaneidade perceptiva, contrastante com o equilíbrio perceptivo por não ser tão reflectida e assim sendo, menos sólida ou sensata. A autora observa ainda a narrativa confinada a um de dois fins: resolução ou exaustão. Os professores com uma postura de espontaneidade perceptiva situam-se invariavelmente na última categoria ou seja, são professores que, sistematicamente se direccionam ao sabor dos interesses imediatos em detrimento de outros, com atitudes de indulgência ou de entretenimento, que nada têm a ver com úteis capacidades de improvisação perante imprevistos.

Na perspectiva de Pendlebury a busca do equilíbrio converge com o final da narrativa de resolução, através de vários questionamentos. As características de um professor com uma postura de equilíbrio reflexivo ajustam-se à adjectivação de “steadfast, responsible, trustworthy and racional” mas a quem falta algo ligado a aspectos do ensino, como a mutabilidade, indeterminação e particularidade, no que Confrey (1987) citado por Pendlebury (in MacEwan e Egan, 1995), define como prática: “We call this a “practice”, and its defining characteristics are its unrelenting pace, its human interactions, its normative dimensions its competing goals, and its activity” (p.60), com as suas contingências ligadas à pressão temporal e de exigências dos alunos, o que requer capacidades de adaptabilidade e maleabilidade do professor na apreciação das situações. Agir certo neste campo, segundo Sherman (1989), citado pela autora, implica “to be emotionally engaged” ao que ela adiciona “to be narratively engaged”.(p.61).

A avaliação é aqui referida num contínuo entre “strong evaluation and simple weighing” (p.62), estando a prática correcta focalizada na primeira dimensão e no desenvolvimento qualitativo. O feedback que o professor recebe vai aquilatar da validade do seu trabalho.

A abordagem didáctica de Vivian Gussin Paley apresenta uma proposta de ensino por ela experimentada, metafóricamente intitulada “Looking for Magpie”, centrada na criação de uma história e seus questionamentos, e ainda

nas reflexões e nas transformações, no encontro e contraste do professor com “uma outra voz na sala”, onde trabalho e brincadeira se confundem.

Na abordagem de Haroutunian-Gordon é tratado o papel da narrativa na discussão interpretativa e na transformação dos alunos, com base na exploração de “Romeu e Julieta” de Shakespeare, no contexto da aula de uma classe de educação especial, com pouco contacto prévio com o autor e a sua obra. As reacções à história acusam uma descontinuidade relativa à diferença linguística entre estudantes e o autor e variam entre a indiferença, e o “nunca pensei nisso”, à iluminação e inter-relação interpretativa de acontecimentos do texto e das suas próprias vidas, à medida que emergiam abordagens mais aprofundadas e transformadoras do entendimento e análise, que o professor desencadeia e gere, mediando com a sua agência, o impacto do texto.

O contributo de Egan, a sua abordagem didáctica baseada no uso da narrativa estrategicamente focalizada na associação dos conteúdos curriculares com os conceitos binários opostos apropriados, já mereceu antes destaque neste trabalho. De salientar o reforço da tónica colocada na não exclusividade quanto às formas de pensar e de teorizar, assim como da ideia de que deve existir um compromisso que respeite e vá ao encontro das já citadas capacidades multivocais das crianças.

A narrativa no estudo do ensino e aprendizagem constitui o foco do trabalho de cariz didáctico de Michael Huberman, que chega a esta temática a partir do estudo do ciclo de vida do professor, tendo na narrativa o seu conteúdo e na entrevista o seu método, elementos estes inseridos numa realidade social, vista como uma série de interacções e (re)negociações. É consignado o lugar central da narrativa na pesquisa e nas categorias de representação, que incidindo na vida de cada um, conduz a um distanciamento promotor de reflexão e do que a Psicologia designa de “descentração”, facilitadores de processos de emancipação (pré-requisito para um maior compromisso) e de mudança. Huberman refere vários autores que lançaram um olhar mais científico às vidas e apresenta o seu estudo “Swiss study” focalizado na carreira dos professores com cinco a quarenta anos de serviço



no ensino, na escola secundária. A pesquisa realizada sobre as questões pertinentes ligadas à vida pessoal e profissional dos docentes, levou-o a um estudo mais alargado, no qual entrevistou longamente 160 professores do ensino secundário, divididos em grupos segundo o nível de docência, sexo, anos de experiência e disciplinas ministradas. A sua metodologia utilizou diversos instrumentos dos modelos qualitativos e quantitativos - análise estatística, entrevista clínica e semi-ethnográfica. A revisão da trajetória da carreira, a primeira tarefa proposta aos docentes, seguida da sua divisão em fases marcadas por descontinuidades e nelas, a escolha dos acontecimentos principais. Este processo teve como imprescindível condição a liberdade e controlo pelo informante do processo de construção dessas fases na narrativa, que foram mais tarde delimitadas em 3 grandes blocos temáticos: a) temas metafóricos (ex: “getting my second win”); b) temas administrativos (ex: “moving into the upper secondary”); c) temas históricos (ex: “May 1968”), (p..135).

Esta abordagem análoga à já apresentada por Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), detecta variados níveis de envolvimento na narrativa, nomeadamente em função de diferenças nos estilos cognitivos, de problemas de memória, ou de diferentes níveis de introspecção dos participantes, que não foram, porém, impeditivos da obtenção de respostas ricas e reflexivas, em narrativas que deram forma expressiva ao sentir mais profundo da condição humana do professor, irreduzível a códigos ou a números. Há, no entanto, aspectos a considerar para os quais Huberman chama a atenção:

1- Alguma tendência dos participantes para reinventar e (re)organizar o passado “maquilhando-o” e assim conferir um determinado significado ao presente para obter novas atitudes, e isto levanta a questão da validade do processo, que é de algum modo aferida quer pela existência de coerência auto-consistente do discurso do informante, quer pela indagação dos factos junto de outras pessoas próximas. Riseborough (1988), autor por ele citado, por exemplo, estabeleceu os critérios de uma boa narrativa.

2- O facto da atitude do entrevistador poder influenciar o resultado dos depoimentos, dado que como participante, também é co-autor. Mais uma vez a

validade das informações é vista em função de certas características e técnicas utilizadas por autores como Connelly e Clandinin (1990), Spence (1982) Polkinghorne (1988), Giorgi (1975), que Huberman, in McEwan e Egan (1995), cita.

3- O processo de tratamento da informação, frequente problema que envolve a pesquisa social científica, depende do posicionamento epistemológico e ético do investigador. A abordagem do interaccionismo simbólico desenhada pela fenomenologia busca uma generalização; Polkinghorne (1988) defende o tratamento analítico e não apenas descritivo das histórias de vida, dada a sua sujeição a determinadas “regras” da acção humana e a métodos de inferência e de interpretação a que Geertz chama de “an experience-remote corpus” (p.141). Destes processos resultam fortes indicadores da vida real dos docentes nas diferentes fases, condensadas num modelo de ciclo de vida dos professores.

Hunter McEwan aborda esta temática tratando da história da filosofia do ensino, onde as práticas e o entendimento que delas se tem, toma a forma narrativa, cujo menosprezo nas escolas está relacionado com preocupações racionais de objectividade, mas ao seio da qual se retorna sempre, como a um porto seguro, em fases de questionamentos paradigmáticos. Este autor focaliza-se no conceito e nas condições suficientes e necessárias ao ensino, este com uma história e um futuro sujeito a mutabilidades e variabilidades, para o qual os filósofos do ensino têm que criar novos métodos e relações, presentes na metáfora do professor mediador, gestor ou supervisor, concentrando-se estas filosofias mais no rasgar horizontes, nas possibilidades futuras do acto de ensinar do que na busca da sua essência ou prática corrente.

“Telling Tales”, é o título da contribuição de Ivor Goodson e Rob Walker - para McEwan e Egan (1995). Trata-se de uma Comunicação, para uma conferência no Social Research Council, relativo à metapesquisa, ao estudo etnográfico, ao estudo de caso e às histórias, à desejável união entre os mundos da pesquisa e da prática, criando ou revisitando novos canais de comunicação, polarizados nos atributos da investigação qualitativa, nas suas

restrições e possibilidades, e ainda no que diz respeito ao papel e acção do pesquisador que o professor também pode encarnar.

A abordagem de Robert Graham, que os autores supramencionados incluem, inicia-se imersa no pensamento de Green (1991), de que a omnipresença da história no mundo, tem nos professores os seus melhores intérpretes/contadores, muito provavelmente devido ao contacto estimulante e permanente destes profissionais com o desenvolvimento das jovens mentes dos seus alunos. Este autor e outros, por ele referidos, como Connelly e Clandinin (1991), assinalam nos seus estudos a existência de uma linha claramente estabelecida entre o contar histórias e a exploração e o desenvolvimento de uma voz pessoal, profissional e de identidade dos docentes. São variadas as formas de escrita pública de histórias sobre o ensino, todas comprometidas com o processo de representação da experiência no texto, sujeito a um conjunto de considerações literárias e retóricas, que colocam a investigação educacional na linha das ciências sociais, incorporando o que Schubert e Ayers (1992) citados pelo autor (p.197), designam de "Teacher Lore". A visão construtivista de que a linguagem constitui a realidade mais do que a reflecte, leva o autor a incluir duas histórias cuja narrativa é importante na construção da compreensão da vida docente em todas as suas dimensões. A visão da educação e história do ensino pode ser uma construção social, estruturada em duas formas narrativas, poderosas forças ideológicas na sociedade - a tragédia e o romance. Delas são exemplo a experiência de vida docente de Kozol e a analogia metafórica entre o ensino, tragédia e trabalho, ou ainda do ensino como tragédia e trabalho entre "o bem e o mal", e o ensino como romance, anunciado por Freedman (1990), com a história profissional de Jessica Siegal. Nestas perspectivas e perseguindo estes docentes os mesmos fins ideológicos, irão ter percursos profissionais substancialmente diferentes e contrastantes.

O último contributo na obra de McEwan e Egan (1995), é protagonizado por Nancy Zeller. A autora cita McEwan na busca de uma melhoria da qualidade da prática através de uma mais expressiva linguagem para falar do

ensino, e sublinha o estudo de caso na pesquisa educacional, demonstrando algumas estratégias narrativas situadas em duas assunções fundamentais:

1– a meta principal no estudo de caso é criar compreensão e novos significados e não predição e/ou controlo.

2 – a narrativa deve ser mais um produto da pesquisa do que o seu “record” de experiências.

Referindo-se à APA como a “bíblia” do paradigma racional positivista, apesar de tudo ainda muito em uso, Zeller defende o estudo de caso e o que designa de “case reports”, pela sua capacidade de abrangência das múltiplas realidades e múltiplas causalidades, numa perspectiva não positivista, na esteira de autores como Stake, Lincoln e Guba (1985), a que esta autora alude.

As técnicas narrativas da descrição e síntese são comuns à novela não ficcional, à etnografia, e em particular ao novo jornalismo, que muitos vêem em forte conexão com a ciência social e com a investigação qualitativa, dado o emprego da observação participante, acesso ao terreno e outras similaridades na teoria e na acção, no método e no objectivo, nas estratégias de escrita e técnicas mais expressivas, usadas. Um caso marcante é o estudo de caso do Landmark College que começou conturbadamente e acabou na narrativa que levou a autora à melhor compreensão do significado de “narrative ways of knowing” (p.213). Zeller apresenta um exemplo do uso da narrativa tradicional, uma memória do passado que levou a uma pesquisa sobre as crianças negras nessa escola. Iniciada a auscultação dos seus alunos e professores, ressalta a figura de Gretchan Fischer, bem como o padrão divisionista do discurso dos professores visível no “nós e eles”. Após algum diálogo foram elaborados dois questionários, usando a escala de Likert, perante os quais se observam posicionamentos contraditórios, grande polémica e desvirtuamento do espírito da pesquisa. Neste processo tumultuoso o pesquisador pôde aceder a conhecimentos quase imperceptíveis através de muitos inquéritos ou entrevistas; deu-se conta de erros cometidos em questões concretas, que conduziram à subversão total do espírito da investigação. A autora usa a fotografia como metáfora da escrita, fundamental na narrativa.

Como se constata por esta pequena amostra exemplificativa, é evidente o crescente interesse na narrativa, assim como o número de autores, estudos e pesquisas que a utilizam, como um campo fértil, em diferentes áreas, mas com grande expressão na área educativa, nomeadamente, no desenvolvimento de estratégias na formação e no processo ensino-aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de experiências práticas do uso da estrutura narrativa que cruzam os aspectos da organização, do currículo, do ensino, da investigação e da didáctica, transversal a alunos e docentes.

Estas experiências fortalecem e alimentam teoricamente esta investigação.

## CAPÍTULO IV

### IDENTIDADES PROFISSIONAIS

O tema das identidades, e mais especificamente, o das identidades profissionais, revela-se uma questão cara a este estudo, merecedora de uma atenção especial. Considerando a docência uma actividade profissional com especificidades muito próprias, não podemos deixar de nela, observar uma exacerbação dessa mesma especificidade, na profissionalidade dos docentes da educação de infância.

Neste momento, revela-se fundamental e pertinente, debruçarmo-nos sobre o conceito de identidade na sua pluralidade, e mais objectivamente, sobre as identidades profissionais dos professores, procurando compreender os fenómenos que lhes estão agregados, nomeadamente os factores, as circunstâncias, os obstáculos, as contingências..., que as encorporam.

Não é fácil definir identidade, conceito de algum modo já aflorado na voz de Gonçalves e Ferreira Alves (1995), Gonçalves (2000) e Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), que acentuam na educação, uma erosão dos conceitos de autonomia e identidade *versus* autoria, este último despoletado pelo mundo pós-moderno. Dizem estes autores: “À autonomia queremos contrapor e propor um novo conceito que nos parece conciliar em si as exigências pessoais e sociais de uma sociedade pós-moderna: a Autoria.” (2001, p.67), isto é, substituir a autonomia daquele que usa quase exclusivamente o seu pensamento em métodos sistemáticos de busca de verdades e de uma identidade mais para ler (através de lentes positivistas), a vida, do que para a escrever. Continuam os mesmos autores, “Para o sujeito autónomo o conhecimento está na mente. Para o autor, o conhecimento está na acção, no corpo, nos olhos, nas entrelinhas e texturas das relações com os outros” (p.67).

É então o homem, alguém que comprometidamente se abraça a si próprio e às suas circunstâncias, que pensa, sente e age no seu direito à diferença, à singularidade, legitimidade e relatividade da sua trama vivencial,

em contacto com o mundo, conferindo-lhe um significado dinâmico. Gonçalves (2000), observa tempos de confirmação da mutabilidade da identidade (plural) dos indivíduos, não objectos da ciência moderna, mas essencialmente seres em devir, projectos, “seres em constante movimento no espaço relacional... neste espaço que, longe de encontrarem uma identidade, eles construíam uma autoria... (onde) a multiplicidade de obras e personagens que produzo devolve-me um acrescentado sentimento de autoria a par de uma menos decifrável identidade”.(p.31). Em desfavor da identidade como uma ideia rígida de si mesmo face à multirrealidade do mundo, Gonçalves (2000), recorre à mensagem do “Eu saturado “ de Gergen.

Lind (1998), citado por Ribeiro (2004), por sua vez, defende uma perspectiva dinâmica de construção social da pessoa e por essa via, também a substituição da terminologia *personalidade* pela de *identidade*, porque é sabido que nós construímos as nossas *identidades* de acordo com as diversas posições que adoptamos em contextos variados, que criam e limitam as possibilidades de acção”. (p.53). Segundo Ribeiro em cima referido, ganha assim peso na educação, um emergente modelo dialógico, comunicacional e interpretativo, no qual os significados, conceitos e identidade são construídos através da linguagem e da interacção argumentativa, numa matriz relacional contextualmente situada.

É considerando esta mesma mutabilidade, que Ferreira (2003), se debruça especificamente sobre as identidades profissionais dos professores, concentrando-se nos aspectos processuais dinâmicos da construção/transformação identitária, em alternativa a uma concepção estática, essencialista e reificada da identidade, isomorficamente associada a grupos sociais. Focaliza-se na relação de complementaridade contraditória entre mudança e identidade, esta embrenhada numa polissemia para cuja clarificação conceptual o autor se socorre de três grandes linhas teórico-interpretativas:

**a)** a perspectiva centrada na dimensão temporal e na trajectória pessoal do indivíduo, distinta da identidade social, esta com funções de transmissão e modelagem das pessoas – Durkheim ;

**b)** a perspectiva centrada no espaço e na estrutura relacional – Max Weber ;

**c)** a perspectiva que contempla e articula as duas dimensões anteriores – Dubar.

Ferreira (2003), realiza uma análise sócio-histórica do processo de construção social e de profissionalização da actividade docente em Portugal, reveladora do acidentado caminho percorrido pelos docentes, consideradas as mudanças decorridas especialmente a partir dos finais do século XVIII, com a passagem do monopólio do ensino clerical para um ensino estatizado e laico e consequente funcionalização da actividade docente. Esta evolução, segundo o autor, não tem navegado nas “águas calmas” que uma visão linear, positivista e estática da identidade e da docência prenunciavam. Pelo contrário, tem-se evidenciado mais no sentido de uma perspectiva de identidade “como processos e produtos emergentes de dinâmicas de acção individual e colectiva” conceptualização também assumida aqui como orientação por Ferreira (2003 p.36), que se socorre de Nóvoa (1986, 1987 e 1989), na identificação do pilar básico e fundacional da profissionalidade docente – o estatuto social e económico dos professores – com duas dimensões divididas em quatro marcantes e sequenciadas etapas, que têm a ver com a) a docência como profissão em “full time”, b) com a docência como actividade legalmente enquadrada, c) como actividade com formação específica e institucionalmente situada, d) como actividade com associativismo de defesa, em especial do estatuto sócio-profissional dos docentes.

Também Figueira (2001, p.48), recorre a Nóvoa na sua análise sobre os professores como colectivo profissional, assinalando na sua génese uma conjugação de três factores: “a formação académica qualificada, pela primeira vez realizada nas Escolas Normais”; “a expansão da escolaridade associada à ideia de que a instrução era um bem a obter, de que eles eram os agentes difusores”; “o associativismo docente, que se tornou o lugar de afirmação da identidade e do desenvolvimento da coesão interna do grupo profissional”.



Segundo este autor, em consequência deste triplo efeito passaram os professores a fruir de mais prestígio social, de uma subida na hierarquia sócio-profissional, com o seu auge no início do séc. XX, que lhes propiciou também uma maior consciência como grupo profissional.

No entanto, a construção da profissão docente fundida com a identidade profissional docente, inicialmente apadrinhada pelas ideias modernas do Estado é mais recentemente também por ele fortemente atrofiada. Como diz Ferreira (2003, p.38), citando novamente Nóvoa:

“ O que constrói os professores como profissão não pode ser apenas o estatuto de funcionários que lhes é concedido pelo Estado de “fora para dentro”. Há que edificar uma identidade profissional de “dentro para fora”, a partir da relação com um saber científico próprio e da solidariedade em torno de interesses comuns” (Nóvoa, 1989, p.72).

Ao encontro da melhor operacionalização do pensamento deste autor, relativo aos pressupostos da segunda e terceira etapas referidas por Nóvoa, supracitado, vem a proposta do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) do Ministério da Educação. Respondendo ao estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), nomeadamente no que respeita à organização dos cursos conducentes à qualificação profissional e certificação dos diplomados para a docência, de acordo com os perfis de qualificação dela decorrente, encontramos em (2001) *o Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico*, referenciais gerais e específicos da ação docente, integradamente considerados em quadros orientadores e fundamentais na acreditação desses cursos na formação inicial, mas também na formação e prática docentes ao longo da vida. O perfil geral do desempenho, transversal a todos os profissionais da docência, abrange as dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e ainda de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Os perfis específicos de desempenho, emergentes do perfil geral, abrangem apenas os docentes da

educação de infância e do 1º ciclo, constituindo a actual não contemplação dos restantes níveis de ensino, uma lacuna que urge reparar.

Relativamente aos professores do 1º ciclo, o perfil específico privilegia o desenvolvimento do ensino centrado na integração curricular e de aprendizagem multifuncional numa escola inclusiva, onde os projectos integrem o desenvolvimento e construção de capacidades socialmente relevantes como as de cidadania e outras, ligadas a áreas mais académicas como a educação em Língua Portuguesa, em Matemática, em Ciências Sociais e da Natureza, em Educação Física e Artística. A estes requisitos juntam-se capacidades de avaliação e de envolvimento positivo, de relacionamento empático e comprometido com todos os actores educativos e com a comunidade. Este perfil, claramente direccionado em função dos seus destinatários - os alunos e suas famílias – está intrinsecamente unido a uma construção dinâmica da identidade pessoal e profissional docente. O mesmo se aplica aos docentes da educação de infância, nomeadamente na educação pré-escolar, que segundo este documento de 2001, tem a responsabilidade de gerar e implementar um projecto curricular com aprendizagens integradas, que abrangem aspectos de organização do ambiente educativo, de observação, planificação e avaliação, de relação e acção educativa, de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo. Neste universo de similaridades nos profissionais da educação encontram-se aspectos diferenciadores ligados a especificidades do próprio trabalho, como é o caso das educadoras de infância.

As perspectivas sociais relativas aos professores têm reflectido visões diversas, antes dos anos 80 muito ligadas à cultura docente tradicional do professor executor, dependente, e depois de 80, mais ligadas à inovação e agência do professor criador, mais autonomizado e investigador na acção. Apesar desta perspectiva e do discurso oficial e político, parece existir na prática actual uma política de forte retrocesso. A identidade profissional tem necessariamente a ver com as auto-percepções e com as representações dos professores, que nas palavras de Ferreira (2003, p.40), estiveram muito situadas em concepções funcionalistas com atributos objectivos ligadas às profissões liberais, configurando o docente como um “semiprofissional”, na

linha da escala contínua que Huberman (1986), citado pelo autor, polariza nas funções distintas do “profissional” e do “funcionário”, que têm marcado com ambiguidade o estatuto social e profissional do professor.

Perante as dificuldades de definição de critérios objectivos caracterizadores da profissão, do profissional e do profissionalismo, segundo Perrenoud, foram tentadas algumas abordagens reducionistas. Ferreira (2003, p.41) recorre a esse autor para designar profissionalização como “o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros”. Esta definição requer maior autonomia, responsabilidade e agência do professor, longe das “simples” tarefas executórias. Actualmente, a actividade docente encontra-se ainda “em vias de profissionalização” (Perrenoud, in Ferreira, 2003, p.41), face às exigências da multirrealidade global, ligada a factores taxonómicos, de heterogeneidade, multiculturalidade, mutabilidade, e outras contingências que colocam o professor entre as margens quer da proletarização e da dependência, quer da emancipação e autonomia, que para Sarmiento referido por Ferreira (2003), é algo que toca não apenas questões de cariz estrutural e político, mas também questões culturais entroncadas nas interações relacionais, no espaço educativo e na comunidade, daí decorrendo toda uma dinâmica processual da (re)construção da profissão docente e da identidade profissional em toda a sua heterogeneidade e multiplicidade de feições, também elas decorrentes de factores diversos e visíveis nos conceitos de culturas e sub-culturas docentes, segundo o nível de ensino, a mobilidade ou a estabilidade que constituem factores determinantes.

A abordagem metodológica à captação da heterogeneidade identitária terá necessariamente que assentar na diversificação de estratégias e procedimentos, nas redes e espaços relacionais cruzados por experiências e intenções veiculadoras de múltiplos sentimentos - Ferreira (2003).

## **Profissionalidade Específica da Educadora de Infância**

Porventura por ser a mais diferenciada das práticas docentes, é necessária uma análise mais detalhada da profissionalidade específica na educação de Infância, sob o olhar avisado e experiente de Oliveira-Formosinho (2000). Esta autora refere duas definições do conceito de profissionalidade docente: uma, que a liga “ao crescimento em racionalidade, especificidade, e eficácia dos saberes ligados à actividade profissional” e outra, que diz “respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional das educadoras de infância” (p.153), respectivamente na voz de Bourdoncle (1994) e Katz (1993). A mesma autora conjuga os conhecimentos, as competências e os sentimentos numa complexa rede de interações, que no processo da profissionalização das educadoras inclui uma abrangência e singular particularidade de papéis e tarefas exigentes de particular capacitação pessoal do professor inextricável da sua capacitação profissional. Então, uma outra acepção (Revilla, 1993), emerge sob estes pressupostos e Oliveira-Formosinho (2000), usa-a na sua análise da compreensão e valorização do trabalho da educação de infância:

“De facto, Medina Revilla (1993) diz que profissionalizar-se na docência representa assumir um processo de melhoria pessoal, colaborativa e tecnológica que torne possível uma actividade educativa cada vez mais reflexiva e defende que a profissionalização na educação de infância constitui uma exigência a que não se pode renunciar, pois que a infância é um período da realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo da humanização da pessoa.” (Oliveira-Formosinho, 2000, p.159).

O profundo e incontestável conhecimento da autora nesta, e noutras áreas ligadas à educação, conduziu-a à conceptualização de um quadro analítico da situação internacional, desenhado a partir de três dimensões

diferenciadas do labor das educadoras de infância e que têm a ver com a) as características da criança pequena b) os contextos de trabalho e suas missões e c) as tarefas desempenhadas pelas educadoras.

Na primeira dimensão, são realçadas as características particulares da criança pequena, ligadas a estádios de desenvolvimento, a processos de crescimento e à sua vulnerabilidade, condições que exigem processos integrados, dinâmicos e globais, respondentes à forma holística de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, dentro da relação dialógica com os outros e nos particulares contextos de vida, o que alarga de um modo impreciso o âmbito do papel do educador, na perspectiva de Katz e Goffin (1990), referidos por Oliveira Formosinho (2003). Estas condições têm um impacto que muitas vezes dificulta a construção e implementação curricular holística.

Importa observar que a segunda dimensão da vulnerabilidade física, emocional e social da criança pequena e a sua dependência em relação aos adultos coexiste e contrasta com as suas muitas competências sociopsicológicas, nomeadamente a comunicativa, que tornam os aspectos socioemocionais determinantes no desenvolvimento infantil no centro das atenções, da acção e ainda do pensamento educativo.

As características dos contextos e as suas diferentes missões são, na visão de Oliveira-Formosinho (2000) e de demais autores, determinantes para a imagem social e para a construção da profissionalidade dos docentes, para a qual a desconsideração estatal da educação de infância e a sua não obrigatoriedade, em muito contribuem para a subvalorização deste nível educativo, particularmente da educação pré-escolar, tida como tarefa pouco exigente de acção específica fora da família. Isto tem, como efeito colateral, alguma influência na maior liberdade de acção destes contextos, que abrigam uma diversidade de ideologias e missões educativas. Esta diversidade e variabilidade de condições de trabalho, conseqüentemente da condição docente, aliadas à mobilidade compulsiva determinam diferentes padrões de interacção das educadoras com os seus interlocutores educativos imediatos, e desse modo também modelam e influenciam diferentemente a construção da

profissionalidade das educadoras, cujo campo de acção compreende contextos tão diferentes quanto a creche (com crianças dos 0-3 anos) e a educação pré-escolar (com crianças dos 3 aos 5, 6 anos), contextos institucionalmente e organizacionalmente integrados, contextos completamente compartimentados e isolados, etc. A amplitude do papel da educadora está na medida da globalidade da educação infantil; a sua singularidade, na diversidade do trabalho que inclui tarefas de cuidados, de educação e de animação infantil.

Esta realidade observada nas nossas creches e jardins de infância é aqui declarada por Oliveira –Formosinho (2000), que integra novamente o contributo concordante de Katz e Goffin (1990), patente no seu quadro de análise identificativo de sete elementos que fazem a diferença no trabalho docente junto das crianças mais pequenas, sublinhando a acumulação de duas funções importantes: a função pedagógica e a função de guarda e cuidados, que justifica a emergência de um novo conceito mais abrangente, o de *educare*.

Outra característica específica da educação de infância tem a ver com a sua focalização no elemento mais importante - a criança - motor e móbil de toda a acção educativa, de interacções alargadas a vários níveis aos quais a educadora é chamada a cumprir o seu papel, particularmente na integração de serviços e na busca da qualidade educativa, tal como revelam estudos do Projecto Infância. Também a assunção e cumprimento destes papéis passa pela cultura profissional e pelas “identidades docentes” das educadoras.

Demonstrada a grande variabilidade da identidade profissional, fruto de especificidades mais em relevo na educação de infância, Ferreira (2003, p.45) refere o Relatório Braga da Cruz (coord. 1989), sobre a auto-imagem do professor que é maioritariamente reveladora da não existência de uma identidade geral, mas sim de “identidades de compartimentação” e que em Portugal, existem muito em função de grupos disciplinares e de níveis de ensino. Esta situação cria problemas relacionais e de articulação, nomeadamente na implementação da escolaridade obrigatória de 9 anos. O autor refere ainda estudos sobre os factores com impacto no clima relacional da escola, especificamente os factores de estabilidade e mobilidade.

Uma visão mais realista da situação portuguesa nesta temática, será possível se configurada numa “abordagem plural e aberta à auscultação da variedade de formas e estratégias identitárias no seio de um grupo profissional”, ou na descoberta de diferenciados “modos de ser profissional (identidades)”, respectivamente na voz de Ferreira (2003, p.46), e de Gomes (1993), que o primeiro autor cita, inserindo esses modos numa tipologia com quatro subculturas profissionais: a defensiva, a de fusão, a meritocrática e a de diferenciação, aplicadas num estudo abrangendo um universo de dois estabelecimentos do ensino secundário, realizado à luz de determinadas categorias, tais como a autonomia e outras percepções dos professores relativas ao seu trabalho, cuja variabilidade de resultados e de configurações enuncia: “individualismo extremo, colegialismo profissional, activismo, solidariedade e diferenciação”, ressaltando este autor uma leitura não linear da realidade, porque “nem sempre o colegialismo é sinónimo de profissionalismo e o individualismo de funcionarização” (p.47).

Sarmiento (1994), é outro autor, que debruçando-se sobre o ensino primário, verifica a pluralidade de culturas docentes num estudo das narrativas dos professores, analisadas segundo uma tipologia cultural criada pelo autor e designada metaforicamente de:

- “cultura de clube” – centrada na vocação de missão do docente.
- “cultura de papel” – centrada no Estado/patrão e na funcionalização do docente.
- “cultura de tarefa” – centrada no grupo de projecto com docentes e alunos.
- “cultura de pessoa” – centrado na figura do professor especialista, culturalmente limitada.

Verificou-se na diversidade destes posicionamentos, uma tendência para uma cultura emergente de tarefa, centrada no grupo de projecto. Também Sainsaulieu (1985), citado por Ferreira (2003, p.49) aponta 4 tipos de culturas profissionais, com as suas características de retracção, fusão, afinidades e

negociação. Mais uma vez, os contextos profissionais cuja importância já foi realçada por muitos autores, especialmente por Oliveira-Formosinho, constituem para este autor “o eixo central da construção identitária”.

É assim que a abordagem de Dubar sobre a construção da identidade social e profissional, cruzadamente realizada no tempo, no espaço e na troca de experiências relacionais e de vida, ganha validade.

### **Obstáculos ao desenvolvimento profissional dos professores**

Sendo o mundo das educadoras, o mundo das interações, como fundamentadamente afirma Oliveira-Formosinho (2000), o contexto e a estabilidade docente são, mais que outros, aspectos cruciais que condicionam e constituem demasiadas vezes obstáculos ao desenvolvimento profissional dos professores em geral, e em particular ao das educadoras de infância, na sua construção da identidade sócio-profissional e da qualidade na educação.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2000), Castro e Rangel (2004), colocam o dedo na ferida que lacera a escola portuguesa actual, e que ultrapassa questões administrativas, de carreira dos professores, ou de gestão de recursos humanos; é um grave problema pedagógico centrado na conjugação e potenciação de factores ligados à mobilidade docente compulsiva de algum modo agenciada pelo Estado e desse modo, também à desestabilização pedagógica e à descontinuidade educativa, erigidas sobre os modelos burocrático e médico do sistema de colocação de professores, modelos assentes por um lado, numa moral de “justiça da equidade” e impessoalidade e por outro numa moral de cuidados facilitando apenas, uma pessoalidade relativa à saúde e bem-estar atestados medicamente. Desta lógica não só advém uma descontinuidade multifacetada, visível no empobrecimento e até quase ausência de relações interpessoais, psicossociais, organizacionais, comunitárias e parentais, mas também a fragilização das relações pedagógicas, profissionais e educativas, que afectam negativamente todo o ecossistema que envolve o professor, as crianças e a comunidade.



A mobilidade compulsiva dos professores, a falta de autonomia das escolas, o trabalho isolado (apesar da constituição dos Agrupamentos de Escolas), são porventura os factores mais contributivos para a instabilidade profissional, pessoal, familiar e social dos professores, aqui também com maior significado para os docentes da educação de infância. Disso mesmo dá conta Oliveira-Formosinho (1998, p.353, 2000), versando sobre esta problemática emergente da pesquisa por esta autora efectuada, e que a levou a designar o conjunto de situações em cima referidas por “Obstáculos ao desenvolvimento profissional das educadoras”, terminologia que “permite a interacção entre a percepção desses factores de insatisfação como obstáculos e as questões demográficas (na tipologia de Patton, 1980), educação formal, idade, residência, experiências prévias, etc., segundo Merrian (1988), referida pela autora supracitada. Desta interacção negativa surgem *identidades espartilhadas*, observadas na análise dos dilemas das educadoras, que a vivem actualmente ou já viveram, e que traduzem como sendo uma frustrante e castradora experiência. Também aqui a narrativa constituiu um valioso e ilustrativo instrumento metodológico na busca do conhecimento mais profundo.

A desmotivação e fragilização dos docentes sujeitos a condições de mobilidade compulsiva, tem graves repercussões na escola, no jardim de infância, particularmente no que concerne à qualidade relacional e da educação. O professor, peão num jogo de xadrez desigual, “eterno migrante” na sua terra, vê comprometida a construção da sua identidade profissional pelas constantes e impostas fracturas nas redes sociais e profissionais que estabelece. Estes estados de alma, aos quais Oliveira-Formosinho (1998), dá um eco de maior sonoridade, até de visibilidade institucional são por demais conhecidos nos ambientes escolares. Esta autora e Azevedo (2001, p.181), apresentam uma análise sobre a construção da qualidade no quotidiano no jardim de infância e as aprendizagens da criança, um “processo-em-progresso” ao qual as premissas anteriores não são alheias. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2000), lembram a necessidade da sequencialidade evolutiva na elaboração e concretização de um projecto educativo, cuja coerência e consistência requerem o contributo sustentado das pessoas que o criaram e que melhor o podem desenvolver. Reforçando esta ideia, as autoras em cima

citadas, apoiadas em Spodek (1993), sublinham as características dos contextos educacionais que no aspecto das aprendizagens curriculares, são mais propiciadores de aprendizagens activas e participativas para as crianças e que se configuram num processo integrado, ecológico e relacional. O primeiro aspecto requer um formato holístico, os seguintes requerem um forte contacto com as crianças, com o contexto e com a comunidade, que é incompatível em qualidade e profundidade com a precariedade do trabalho das educadoras.

Visto não existirem muitos estudos relativos à integração curricular e à forma como é posta em prática, esta tem que ser construída quotidianamente, com base no “olhar da criança”, (Oliveira-Formosinho e Azevedo 2001, p.181), e assim, àquilo que pode corresponder às suas potencialidades, necessidades e desejos, ao seu harmonioso desenvolvimento, dando forma na acção e na reflexão ao “olhar da educadora” (*Ibidem*), também aos outros “olhares” familiares e comunitários. Esta troca interactiva e significadora de “olhares”, o “primado da relação”, nas palavras de Ribeiro (2004, p.55), necessita de tempo e de espaço, para frutificar em todos os actores.

A análise sobre as identidades profissionais dos docentes, e particularmente sobre as especificidades da profissionalidade dos professores da educação de infância em Portugal, dá um imprescindível contributo para o tema deste estudo, possibilitando uma maior compreensão da vida da pessoa e do profissional do docente deste nível educativo, que é, maioritariamente, o público alvo deste estudo, junto de quem são utilizadas as narrativas como instrumento didáctico, com preocupações formativas e questionadoras na (re)construção da sua profissionalidade.

## **PARTE II**

### **ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPITULO V**

### **METODOLOGIA**

Conforme se tem vindo a afirmar, este estudo tem como objectivo conhecer o papel da narrativa na (re)construção da profissionalidade docente numa perspectiva de educação para a diversidade. Naturalmente e para atingir esse objectivo, insere-se a sua metodologia no paradigma da investigação qualitativa, abraçada como linha metodológica de eleição para o presente trabalho, perseguindo objectivos epistemológicos que se prendem com o que Stake (1995), identifica como os principais aspectos definidores da investigação qualitativa, ou seja o seu carácter holístico, empírico, interpretativo e empático.

Rodriguez, Gil e Garcia, (1999, pp.33,34) fazem eco das palavras de diversos estudiosos como LeCompte (1995), para quem a investigação qualitativa, na sua pluralidade, é entendida como “uma categoria de desenhos de investigação que extraem descrições a partir de observações que adoptam a forma de entrevistas, narrativas, notas de campo, gravações, transcrições de áudio e vídeo cassetes, registos escritos de todo tipo, fotografias ou películas e artefactos”, visando a qualidade, “o real, mais que o abstracto; o global e concreto, mais que o desagregado e quantificado”; nas palavras de Taylor e Bogdan (1986) a investigação qualitativa é “aquela que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável”.

Referem ainda o entendimento que comungamos com Stake (1995), relativo à diferenciação entre as tipologias de investigação quantitativa e qualitativa, esta última enraizada no terreno epistemológico, cujas características sintetizamos no quadro comparativo que se segue:

Quadro nº 2

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão dos acontecimentos e das inter-relações na realidade.</li> <li>• Papel pessoal do investigador.</li> <li>• Descrição densa.</li> <li>• Compreensão experiencial.</li> <li>• Realidades múltiplas.</li> <li>• Investigador construtor de conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura de causas e busca de controlo e explicação.</li> <li>• Papel impessoal “livre de valores” do investigador.</li> <li>• Interpretação apenas de dados estatisticamente tratados.</li> <li>• Investigador descobridor de conhecimento.</li> </ul>

Adaptado de Stake, (1995)

Esta é uma metodologia que possibilita a procura de pistas teóricas para reflexão e uma explicação compreensiva e profunda do fenómeno, dando satisfação à necessidade de apreender, interpretar e de construir conhecimento acerca dos processos de construção de redes, símbolos e significado, que emergem da utilização da narrativa como instrumento do desenvolvimento pessoal e profissional. Após delimitação do objecto de estudo e da respectiva revisão bibliográfica que o acompanha, segue-se a parte empírica deste projecto configurado em cinco momentos ou fases, que segundo os autores em cima citados, não têm uma forçosa linearidade antes, como afirmam “Entre ellas no siempre se establece una sucesión en el tiempo, pueden ocurrir de forma simultânea, o incluso estar presentes varias de ellas dentro de un mismo tipo de tarea” (p.76). É o caso da reflexão, por exemplo, que estará presente em todo o processo de investigação. O acesso ao contexto e aos grupos de estudo será negociado com os diversos participantes.

### **Tema da Investigação**

A narrativa na (re)construção da profissionalidade docente.

## **Objectivo da investigação**

Analisar o efeito de narrativas na percepção e representação que os professores têm sobre as várias concepções e práticas educativas, numa perspectiva de educação para a diversidade.

## **Técnicas de recolha dos dados**

Serão privilegiadas as seguintes técnicas de recolha de dados:

- Observação do processo de exploração das histórias
- Entrevista
- Recolha de produtos e outros documentos

## **Técnicas de análise e interpretação dos dados**

A análise da informação será efectuada através de cuidada análise de conteúdo e de processos que contempla:

- Redução de dados
- Disposição e transformação de dados
- Obtenção de resultados e verificação de conclusões

## **População Alvo**

O acesso à narrativa constituiu um requisito a ter em conta na escolha do terreno desta pesquisa. Assim, este estudo abrange três turmas de alunos de Mestrado - Mestrado em Sociologia de Infância, Mestrado em Educação Especial e Mestrado em Educação de Infância, Especialidade em Educação Multicultural e Envolvimento Parental e uma turma de alunos finalistas da

Formação Inicial em Educação de Infância, todos a frequentar o Instituto de Estudos da Criança (IEC), na Universidade do Minho. Esta “amostra” na sua diversidade sócio-profissional e experiencial permitiu contudo uma visão de algum modo representativa das perspectivas dos professores e alunos da docência, no que respeita à construção da sua profissionalidade docente, nomeadamente em interacção com a narrativa, com o docente da cadeira e com o investigador. Na selecção dos alunos de mestrado presidiu o critério de equidade quanto ao género dos participantes, mas procurou obedecer ao critério de diversidade nas respectivas actividades profissionais. Relativamente a alguns participantes, nomeadamente, às participantes da Formação Inicial – Licenciatura em Educação de Infância, dada a homogeneidade de género e de formação, o critério foi aleatório.

É então no contexto natural de formação profissional dos participantes que esta investigação é realizada, dentro do espírito de uma abordagem naturalista, focalizada na construção de um instrumento pedagógico/didáctico – a narrativa, na interpretação dos fenómenos dela decorrentes, no seu impacto e nas suas potencialidades, na desocultação, enfatização e transformação dos significados e na construção conceptual inerente a processos de construção identitária, nomeadamente da identidade profissional, que se conjugam com práticas educativas e procedimentos pedagógicos dos participantes neste estudo, particularmente no que respeita a questões que tocam a diversidade multicultural, a qualidade educativa.

## **A OBSERVAÇÃO**

A investigação qualitativa privilegia a observação, a entrevista e a análise de documentos, como as suas principais fontes de recolha de informação (Goodwin e Goodwin, 1996, in Oliveira–Formosinho, 1998), Rodriguez, Gil e Garcia (1999). Estes últimos autores apresentam uma equação que define a sua ideia de observação:  $O = P + I$  sendo que “ O es

la observación, *P* es el sistema perceptivo del observador, que incluye sus metas, prejuicios, marco de referencia y aptitudes o bien la mediación de un sistema de observación ( instrumento o herramienta utilizados para realizar y registrar la observación); e *I* representa la interpretación que el observador hace de lo observado” (p.150). A este respeito pronunciam-se Glesne e Peshkin (1992) e ainda Merriam (1988), referidos por Oliveira-Formosinho (1998, p.272), os primeiros assinalando no paradigma qualitativo técnicas de observação naturalísticas, que variam em grau de participação dentro de um contínuo compreendido entre o “predominantemente observação” e o “predominantemente participação”; A mesma autora segue a análise de Merriam (1988), que define um outro contínuo limitado pelo pleno participante e o puro espectador e usa Junker (1960) para definir também quatro níveis de posicionamentos do observador: só participante, participante como observador, observador como participante e só observador.

Para este estudo foi adoptado o nível de observador como participante, ainda que num grau reduzido e na medida em que “as actividades do investigador enquanto observador são conhecidas do grupo, sendo a sua participação no grupo, geralmente em papéis secundários, subordinada ao seu papel de observador”, Oliveira-Formosinho (1998, p.272), situação que inicialmente foi uma preocupação e fonte de ansiedade para o investigador, a chamada “tensão do investigador participante” (*Ibidem*, p.273). Essa fragilidade foi sendo superada através da reflexão e da proximidade proporcionada pelo facto de partilhar com a maioria dos participantes a dupla condição de docente e de discente enquanto mestranda, pela abertura dos participantes observados, e pela própria prática interactiva da actividade na turma.

A metodologia e duração das observações foram regulares ao longo do estudo. Estas coincidiram com a duração dos acontecimentos a observar - uma aula com cerca de 3h resultando num total de 12 horas de observações, realizadas sem recorrer a filtros estruturados, isto é, a captação dos dados e seu registo nas notas de campo foram realizadas no local, com o acordo dos participantes e procuraram ser o mais fiel possível. As observações incidiram quer sobre o grande grupo, quer, num determinado momento, sobre o pequeno grupo aleatoriamente escolhido. Convém realçar que todas as observações se



efectuaram no IEC, contexto onde decorriam as actividades regulares de formação dos participantes e onde foram entretanto efectuadas algumas reuniões preparatórias.

## **CRONOLOGIA DAS OBSERVAÇÕES**

24/10/03 - 1ª Observação : aula de Mestrado de Sociologia da Infância  
Período de observação: 21h – 24h. Grupo mais observado: 3 educadoras de Infância e 1 socióloga.

28/01/04 – 2ª Observação : aula de Mestrado em Ensino Especial.  
Período de observação: 17h – 20h. Grupo mais observado: 5 professoras do 1º, 2º e 3º ciclos, sendo uma docente do ensino regular e as restantes do ensino especial.

13/02/04 – 3ª Observação : aula de Mestrado em Educação de Infância – Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental.  
Período de observação: 17h – 20h. Grupo mais observado: 3 educadoras e 1 professora do 1º ciclo.

23/04/04 – 4ª Observação: aula do 4º ano do Curso de Educação de Infância. Período de observação: 10h – 13h. Grupo mais observado: 4 alunas.

## AS ENTREVISTAS

Rodriguez, Gil e Garcia (1999, p.167), definem entrevista afirmando que: “es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de *interacción verbal*” e que, segundo estes autores, consoante o âmbito profissional em que é realizada, pode, além do objetivo de obter informação, ter outras funções tais como conhecer certos aspectos de conduta ou de opiniões, ou ainda obter um efeito terapêutico. Também Oliveira-Formosinho (1998), apoiada em Goodwin e Goodwin (1996), salienta a importância da entrevista e sua combinação com a observação participante, como sendo estratégias fundamentais para a investigação qualitativa. Neste âmbito, a mesma autora, acompanhada por Erlandson, Harris, Skipper, Allen (1993), vê a entrevista, hoje muito comum na sociedade, não como mera alternância de pergunta/resposta, mas antes como um diálogo ou uma interação natural com uma intencionalidade e maleabilidade que permita e provoque a emergência de questões pertinentes, o que requer uma relação empática e aberta, principalmente à escuta do entrevistado, que nas suas palavras, narrativas e descrições, se expõe a si e ao seu mundo, de modo próprio e livre.

Existem diferentes modalidades de entrevista em função do grau da sua estrutura e focalização. Assim, Rodriguez, Gil e Garcia (1999), apresentam uma tipologia que abrange a entrevista estruturada, não estruturada ou em profundidade, entrevista etnográfica, entrevista de grupo, etc; Bogdan e Biklen (1994), assinala as entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas, sublinhando a problemática da sua estruturação prévia, dentro de um contínuo polarizado na radicalidade oposta entre as entrevistas completamente estruturadas e as totalmente não estruturadas, sendo a posição intermédia da entrevista semi-estruturada, a mais usada e conveniente para a

maioria dos estudos na investigação qualitativa, segundo Erlandson et al (1993) incluído em Oliveira-Formosinho (1998).

A recolha de dados desta investigação, maioritariamente composta pelas observações que constam num registo escrito com o total de quarenta e duas páginas, foi iniciada pela observação pouco participante e prosseguiu com a entrevista de tipologia semi-estruturada em função de tópicos emergentes da observação antes realizada, num intervalo de tempo que oscilou aproximadamente entre os 90 e os 170 dias.

Esta ligeira estruturação em volta de questões abrangentes, adicionada a um bom clima relacional que se procurou criar, quer no primeiro contacto de proposta de entrevista, quer no seu decorrer, possibilitou aos entrevistados a existência de um real espaço de liberdade na construção interactiva e comum das entrevistas e do seu resultado, o que é visível, em particular, em algumas questões imprevistas que emergiram neste espaço dialógico e conversional. Os tópicos que esboçaram as entrevistas estavam relacionados com as histórias correspondentes ao período de observação de cada aula. Cumpriram assim a missão de guião, cuja interiorização, também neste caso, conferiu “uma grande flexibilidade ao entrevistador permitindo-lhe tirar partido da informação que o respondente espontaneamente providencia naquele momento”, como acentua Oliveira-Formosinho (1998, p.347).

## **A OPERACIONALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS**

Foram planeados 4 grandes grupos de entrevistas, cada uma contando com 4 elementos entrevistados, perfazendo no total 16 entrevistas com uma duração média de cerca de 25 minutos. Como já foi antes referido, o critério para a selecção dos entrevistados foi aleatório num caso e noutros prendeu-se com a paridade de género e idades bem como com a diferenciação profissional. Este último critério foi aplicado maioritariamente aos participantes

que eram alunos de Cursos de Mestrado, onde encontrámos uma população mais diversificada, quer do ponto de vista profissional, em áreas não circunscritas à docência como é o caso de participantes sociólogas, assistentes sociais, etc, quer do ponto de vista de género (nestas turmas havia um razoável número de participantes do sexo masculino) e também com diversificação etária. No caso das participantes finalistas do Curso de Formação Inicial, ou do Curso de Mestrado em Educação de Infância, dadas as condições de predominância e até exclusividade do género feminino e de área profissional, como é o caso das turmas onde os participantes eram professoras ou alunas estagiárias, o critério funcionou de forma aleatória. Todas as entrevistas decorreram em espaços do IEC, que se encontraram disponíveis e adequados para esse efeito. Apenas uma das entrevistas, fugiu a esta regra e foi efectuada na própria casa da investigadora, por razões de conveniência desta e da entrevistada. O primeiro contacto e proposta/pedido de entrevista relacionada com o conteúdo da aula da observação, já algo distante no tempo, era, por vezes, explicitado pela entrevistadora, mas também e em muitos casos, adivinhado pelos participantes. Há a registar que todos os contactos realizados foram bem sucedidos, apenas num dos casos se verificou alguma resistência resultante de timidez, que foi no entanto facilmente superada.

Na data, hora e local combinado, as entrevistas iniciaram-se com uma pequena conversa informal e banal, normalmente relativa a questões biográficas e profissionais, seguida do agradecimento da disponibilidade e também do pedido de registo áudio da conversa, na certeza de que esta corresponderia só e apenas àquilo que desejassem que ficasse registado. Obtida a anuência dos entrevistados, era realizado um breve teste de gravação com um aparelho discreto e não intimidatório, tal como procurou ser sempre a postura da entrevistadora. Iniciada a gravação era apresentado(a) o(a) entrevistado(a), que no final, e em alguns casos, ouviram o registo áudio no seu todo ou em parte. As gravações foram transcritas integralmente, nalguns casos eliminando apenas alguns bordões linguísticos não expressivos.

A identidade dos elementos entrevistados encontra-se protegida, através do uso de nomes fictícios. A área de formação em que se encontram também se encontra codificada, segundo a seguinte chave:

Participantes do Mestrado em Sociologia de Infância – (S)

Participantes do Mestrado em Educação de Infância – Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental – (I)

Participantes do Mestrado em Ensino Especial – (E)

Participantes da Licenciatura em Educação de Infância – (L)

## **CRONOLOGIA DAS ENTREVISTAS**

25/03/04 – Entrevista a José (E), professor do 1º grupo do 2º Ciclo. Aluno do mestrado em Ensino Especial.

25/03/04 – Entrevista a Aníbal (E), professor de Tecnologias. Aluno do mestrado em Ensino Especial.

02/04/04 – Entrevista a Ana (E), professora do 1º Ciclo. Aluna do mestrado em Ensino Especial.

02/04/04 – Entrevista a Mariana (E), professora do 1º Ciclo. Aluna do mestrado em Ensino Especial.

23/04/04 – Entrevista a Leonor (E), professora do 1º Ciclo. Aluna do mestrado em Educação de Infância – Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental.

23/04/04 – Entrevista a Cristina (I), educadora de infância. Aluna do mestrado em Educação de Infância – Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental.

23/04/04 – Entrevista a Gabriela (S), educadora de Infância. Aluna do mestrado em Sociologia de Infância.

23/04/04 - Entrevista a Rosa (I), educadora de infância. Aluna do mestrado em Educação de Infância – Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental.

03/05/04 – Entrevista a Zélia (I), educadora de infância. Aluna do mestrado em Educação de Infância – Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental.

16/05/04 – Entrevista a Carolina (S), educadora de infância. Aluna do mestrado em Sociologia de Infância.

16/05/04 – Entrevista a Mário (S), professor do 1º Ciclo. Aluno do mestrado em Sociologia de Infância.

16/05/04 – Entrevista a Anabela (S), assistente social. Aluna do mestrado em Sociologia de Infância.

12/07/04 – Entrevista a Andreia (L), aluna do 4º ano do curso de Educação de Infância.

12/07/04 – (novamente) Entrevista a Rosa (I), educadora de infância. Aluna do mestrado em Educação de Infância – Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental.

12/07/04 - Entrevista a Margarida (L), aluna do 4º ano do curso de Educação de Infância.

12/07/04 - Entrevista a Joana (L), aluna do 4º ano do curso de Educação de Infância.

12/07/04 - Entrevista a Sónia (L), aluna do 4º ano do curso de Educação de Infância.

18/11/04 – Entrevista ao Professor Doutor João Formosinho, professor catedrático, autor das histórias.

Já noutro momento foi revelado que os nomes dos participantes enunciados são fictícios, à excepção do autor das histórias, Prof. Doutor João Formosinho. As transcrições das entrevistas resultam num total de cinquenta e nove páginas.

## CAPÍTULO VI

### INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Segundo Rodriguez, Gil e Garcia (1999), na investigação qualitativa, os dados são toda a série de informações relativas às interações dos sujeitos entre si e entre o investigador, as suas actividades e os contextos em que têm lugar, a informação dada por iniciativa dos sujeitos ou a pedido do investigador, ou pelos artefactos que constroem e usam, por exemplo, documentos escritos ou objectos materiais. De acordo com estes autores, a recolha de dados não é um processo passivo ou neutro, é uma construção que pressupõe uma percepção e focalização do investigador, uma representação e registo da realidade por ele interpretada, sob um determinado crivo, em função do seu referente teórico e conceptual e dos propósitos do estudo:

“Consideraremos el dato como una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación. (Rodriguez, Gil e Garcia ,1999, p.199)

Assim, no presente estudo, as notas de campo das observações realizadas e a transcrição das entrevistas constituem a principal base de dados recolhida, que na sua natureza qualitativa se caracterizam por serem,

“elaboraciones de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa gama de información, ricos y densos en significados, polisémicos, difícilmente reproducibles dada su vinculación a contextos y momentos determinados, y recogidos a partir de una instrumentación mínima, pues



para obtenerlos se utilizan procedimientos más que instrumentos.”  
(Rodríguez, Gil e García (1999, p.200).

O tratamento dos dados privilegiou a preservação da sua natureza textual, pondo-se em prática tarefas de categorização sem recurso a técnicas estatísticas. A complexidade e dificuldade da análise dos dados qualitativos centram-se na sua quantidade, polissemia, no seu carácter irrepetível e predominantemente verbal. De acordo com Tesh, (1990) citado pelos autores acima referidos, procurou-se centrar esta análise no processo de extrair sentido dos dados, aspecto unanimemente considerado como fundamental à análise de dados qualitativos. Não tendo a investigação qualitativa uma rígida linearidade, esta fase, tal como a reflexão, foi um processo que acompanhou todo o percurso investigativo, simultâneo a outras tarefas como a recolha de dados e a sua descrição e/ou redacção da investigação, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994) e Rodríguez, Gil e García (1999) estes últimos citando Goetz y LeCompte (1988) e Erickson (1989):

“ La interconexión de los procesos de recogida y análisis en la investigación se ha concretado metodológicamente, dentro de la tradición cualitativa, en las denominadas estrategias de selección secuencial, (Goetz y LeCompte, 1988) en las que la progresiva construcción teórica determina la recogida de datos). (Rodríguez, Gil e García, 1999 p.203)

A análise de dados foi um processo que, como já dissemos, esteve presente desde o início da parte empírica deste estudo, exercendo nele uma valiosa função orientadora no processo de busca e de organização sistemática das transcrições das entrevistas efectuadas, dos registos das notas de campo e das observações, ou de outros materiais reunidos com o objectivo de obter uma maior compreensão desses mesmos materiais e também de nos permitir comunicar aos outros aquilo que encontramos - Bogdan e Biklen (1994), Rodríguez, Gil e García (1999). Segundo os primeiros autores, “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser

transmitido aos outros” (p.205). A divisão da informação em unidades, foi realizada primordialmente em função de critérios temáticos, sobre os quais, se debruçam autores como Rodriguez, Gil e Garcia (1999): “ Es más frecuente, y posiblemente más interesante..., considerar unidades en función del tema abordado. Considerando conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación estudiada es posible encontrar segmentos que hablan de un mismo tema”. (p.207).

Tal como é defendido por estes autores, a análise realizada sob um procedimento interpretativo, decorreu da identificação e classificação dos elementos textuais, à medida que se examinavam os dados, e constituiu mesmo o esquema vertebrador dos conceitos presentes na informação submetida a análise, configurando-se o mapa de significados que reflecte a estrutura conjuntural. Deste modo foram identificadas as seguintes principais categorias:

- Conceção de Educação e de Pedagogia
- Conceção de Criança
- Culturas profissionais
- Formação Profissional
- Relação escola/pais
- Papel da Narrativa

A experiência profissional e a transição entre ciclos foram, também, tópicos emergentes, mas pouco expressivos na observação participante, o que conduziu à sua não inclusão nas grandes categorias visadas nas entrevistas.

## A NARRATIVA – INSTRUMENTO DIDÁTICO

“ Há mais luzes nas vinte e cinco letras do abecedário do que em todas constelações do firmamento”. - Guerra Junqueiro

A utilização da narrativa na criação de um instrumento didático, nomeadamente o aproveitamento de contos tradicionais necessariamente transfigurados, constitui uma inovação na prática didáctica com grande impacto e eficácia formativa. Para Formosinho (em entrevista de 18/11/04 \*3 ), este é um trabalho criativo que procurou dar resposta positiva a preocupações do autor/formador relativas a questões ligadas à Educação, que urgem de uma forte e profunda transformação. Constatando a insuficiência dos instrumentos didáticos tradicionais mais retóricos e demasiado enformados por aspectos cognitivos, pretendeu a construção de um instrumento holístico cuja abrangência reflectisse toda a complexidade humana, até porque, e nas suas palavras, *“Nós somos cognições, mas também somos afectos, emoções e sensações, também somos valores, crenças, normas e hábitos”*.

A opção pelas histórias como matéria-prima do instrumento didático é determinada pelo provado e reconhecido poder da narrativa junto do Homem, *“do seu passado narrativo”* capitalizado em favor da sua auto-transformação. Diz-nos o autor:

“O instrumento didático que eu achei mais interessante foram as histórias, porque a narrativa é, por definição e essência, uma transmissão que ao mesmo tempo joga com as cognições, com as emoções e com os afectos, com as crenças e com os valores, tudo isto num enredo que atrai.”  
(Formosinho, 2004)

A utilização da estrutura narrativa do conto, no seu modelo tradicional, potencia também a força transformadora destas histórias.

\*3 Entrevista concedida no âmbito desta investigação, em 18/11/04.

Segundo o autor este foi um desígnio intencional que pretendeu um maior impacto junto dos destinatários das histórias, familiarizados com a estrutura sequenciada dos contos tradicionais, teorizada por Vladimir Propp (1965): situação inicial estável ou em equilíbrio, rompimento dessa situação com um acto de ruptura, conflito e demanda, ou busca de solução, finalizada com uma reposição, uma transformação/reconstrução. Este é, culturalmente, um modelo já muito interiorizado mesmo que não conscientemente conceptualizado, como afirma Formosinho na sua entrevista de 18/11/04, “*Este modelo está claramente interiorizado e não tem que ser explicitado.*”

O final aberto de cada história é um convite ao narratário para encerrar a história com finais possíveis, e desse modo concluir todo o processo de co-autoria que a imersão na narrativa possibilita.

Estes e outros aspectos estão presentes na reacção dos participantes nesta investigação, pelo que ao longo da reflexão e análise seguintes incluiremos outras partes da entrevista do autor, cujo conteúdo se revela mais pertinente e mesmo necessário para uma melhor compreensão quer das histórias e sua mensagem, quer dos dados recolhidos neste trabalho.

Cada história, trabalhada pelos elementos participantes, contém aspectos diversos e contrastantes relativos a diferentes Tradições Curriculares e decorrentes modelos curriculares, fundamentadas em diferentes pressupostos teóricos, genericamente alicerçadas na Psicologia, mas também nas Ciências, na Sociedade e na Cultura (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Esta autora (*Ibidem* p.123) define modelo curricular como “uma proposta articulada de objectivos e conteúdos, de estratégias (métodos) de ensino e de avaliação, baseada em pressupostos fundadores de filosofia educacional, o que implica concepções de cultura, de educação e de pessoa” e assinala três grandes grupos de Tradições Curriculares, nomeadamente na Educação de Infância, em volta das quais gravitam diversas correntes e modelos curriculares: i) tradição curricular maturacionista; ii) tradição curricular transmissiva ou académica; iii) tradição curricular interaccionista ou desenvolvimentista. Estas tradições curriculares prendem-se com diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento humano e têm diferentes fundamentos

epistemológicos e axiológicos, das quais elegeremos as duas seguintes principais tradições. (Quadro 3, adaptado por Oliveira-Formosinho (1998, p.125), inspirado em Aguado, 1993, Forman, 1993; Spodek e Saracho, 1998.

Quadro 3 – Pressupostos teóricos das duas principais tradições curriculares na educação de infância

Pressupostos	Tradição transmissiva ou académica	Tradição interaccionista Ou desenvolvimentista
<b>Correntes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmissiva cultural</li> <li>• Didáctico-verbal</li> <li>• Condutista ambientalista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimentista cognitivista</li> <li>• Desenvolvimentista construtivista</li> <li>• Sociocultural</li> </ul>
<b>Teoria do desenvolvimento</b>	Mecanicista ( Locke, Pavlov, Skinner)	(Dewey, Mead, Piaget, Vygotsky, Bruner)
<b>Metáfora explicativa Do desenvolvimento</b>	A máquina (o ambiente é concebido como <i>input</i> , como informação directamente transmitida ao organismo que, por sua vez, emite condutas ( <i>output</i> ))	O processo dialéctico (a criança é um ser competente que progressivamente reorganiza o conhecimento, com base em leituras pessoais da experiência)
<b>Epistemologia</b>	Empirismo	Epistemologia genética
<b>Sistema axiológico</b>	A neutralidade	Direitos individuais conciliados com direitos universais
<b>Estratégias para Definir objectivos</b>	Conteúdos dos testes psicométricos, Comportamentos orientados para o “sucesso”.	Princípios da psicologia genética Princípios da epistemologia genética Princípios da psicologia cultural

Adaptação de Júlia Oliveira-Formosinho (1998)

A mesma autora supracitada, elege como instrumento de estudo comparativo as duas tradições curriculares mais representativas da realidade escolar actual: a tradição transmissiva e a tradição interaccionista, nelas identificando catorze dimensões do desenvolvimento curricular, reveladas nos quadros 4 e 5, também eles inspirados nos autores acima citados.

Quadro 4 – Dimensões do desenvolvimento curricular dos modelos transmissivos

1. Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir capacidades pré-académicas</li> <li>• Acelerar as aprendizagens</li> <li>• Compensar os défices</li> </ul>
2. Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Capacidades pré-académicas</b></li> <li>• <b>Persistência</b></li> <li>• <b>Linguagem adulta</b></li> </ul>
3. Motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reforços selectivos vindos do exterior</b> (professor)</li> </ul>
4. Método	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Académico e transmissivo</b></li> <li>• <b>Centrado no professor</b></li> <li>• <b>Centrado na transmissão</b></li> <li>• <b>Centrado nos produtos</b></li> </ul>
5. Processo de aprendizagem concebido como	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mudança comportamental observável</b></li> <li>• <b>Realizada através do ensino</b></li> </ul>
6. Etapas da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Simples-complexas</b></li> <li>• <b>Concretas -abstractas</b></li> </ul>
7. Actividades da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Discriminar estímulos exteriores</b></li> <li>• <b>Evitar erros</b></li> <li>• <b>Corrigir erros</b></li> <li>• <b>Função respondente</b></li> </ul>
8. Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diagnosticar</b></li> <li>• <b>Prescrever objectivos e tarefas</b></li> <li>• <b>Moldar e Reforçar</b></li> <li>• <b>Dar informação</b></li> <li>• <b>Avaliar produtos</b></li> </ul>
9. Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estruturados</b></li> <li>• <b>Utilização regulada por normas emanadas do professor</b></li> </ul>
10. Interação professor-criança criança-criança criança-material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alta</b></li> <li>• <b>Baixa</b></li> <li>• <b>Baixa</b></li> </ul>
11. Tipo de agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pequeno grupo</b></li> </ul>
12. Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Centrada nos produtos</b></li> <li>• <b>Comparação das realizações das crianças com médias</b></li> </ul>
13. Modelos curriculares concretos (Programas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>DISTAR (direct Instruction on Arithmetic and Reading)</b></li> <li>• <b>DARCEE (Miller e Dyer, 1975)</b></li> </ul>
14. Fontes teóricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pavlov</b></li> <li>• <b>Watson</b></li> <li>• <b>Skinner</b></li> </ul>

Adaptação de Júlia Oliveira-Formosinho (1998)

Quadro 5 –Dimensões do desenvolvimento curricular dos modelos interaccionistas e Construtivistas

<b>1. Objectivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento</li> <li>• Estruturar a experiência</li> <li>• Construir as aprendizagens</li> <li>• Dar significado à experiência</li> <li>• Actuar com confiança</li> </ul>
<b>2. Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas e esquemas internos</li> <li>• Conhecimento físico, lógico, matemático e social</li> <li>• Instrumentos culturais</li> </ul>
<b>3. Motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse intrínseco na tarefa</li> <li>• Motivação intrínseca da criança</li> </ul>
<b>4. Método</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem pela descoberta</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Investigação</li> </ul>
<b>5. Processo de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo livre e actividades espontâneas</li> <li>• Jogo educacional</li> <li>• Construção activa da realidade física e social</li> </ul>
<b>6. Etapas da aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Períodos de aprendizagem e de desenvolvimento</li> </ul>
<b>7. Actividade da criança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento</li> <li>• Planificação</li> <li>• Experimentação e confirmação de hipóteses</li> <li>• Investigação</li> <li>• Cooperação e resolução de problemas</li> </ul>
<b>8. Papel do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturar o ambiente</li> <li>• Escutar e observar</li> <li>• Avaliar</li> <li>• Planificar</li> <li>• Formular perguntas e interagir</li> <li>• Estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura</li> <li>• Investigar</li> </ul>
<b>9. Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variados, com uso flexível, permitindo a experimentação</li> </ul>
<b>10. Interação</b> professor-criança criança-criança criança-material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> <li>• Alta</li> <li>• Alta</li> </ul>
<b>11. Tipo de agrupamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Pequeno grupo</li> <li>• Grande grupo</li> </ul>

(Cont.)

<b>12. Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Centrada nos processos</li><li>• Interessada nos produtos e nos erros</li><li>• Centrada na criança individual</li><li>• Centrada no grupo</li><li>• Reflexiva das aquisições e realizações</li></ul>
<b>13. Modelos curriculares concretos (Programas)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• High/Scope</li><li>• Kamii-De Vries</li><li>• Reggio Emilia</li><li>• Modena</li><li>• Movimento Escola Moderna - MEM</li></ul>
<b>14. Fontes teóricas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Piaget</li><li>• Mead</li><li>• Vygotsky</li><li>• Bruner</li></ul>

Adaptação de Júlia Oliveira-Formosinho (1998)

## SÍNTESE DAS HISTÓRIAS

Qualquer resumo sujeito às regras da síntese, obriga ao sacrifício do acessório em favor do fundamental, considerado numa determinada perspectiva e em cuja leitura se edifica a essência da narrativa. É esse exercício que se procurará realizar neste momento, com o resumo das três histórias densas de significado, começando pela “Magia na Escola ou os Três Desejos de uma Professora”, seguida de “A Gata Borralheira e as Manas Mais Velhas”, e por fim de “A Maldição da Pastora Errante de Andaço Para Cabaço”, todas da autoria do professor João Formosinho. Em todas elas irá ser realizada uma breve análise formal e substantiva.



## **Magia na Escola ou os Três Desejos de Uma Professora**

Uma professora no final de carreira, zelosa na sua “boa fé”, deformada numa visão racionalista, instrucional e mecânica da educação, sente-se impotente e atónita face à irrequietude natural dos seus alunos. Deles e dos seus saberes, após um breve contacto no jardim de infância, só sabia que teriam que “crescer”, despersonalizar-se, para se moldarem às exigências da escola a “sério”. Um gato que irrompe na sala provoca nos alunos saudável algazarra, um caos imaturo para a professora, ameaçador da sua pessoa. Debalde os seus melhores esforços para debelar a indisciplina lida naquela situação, a professora, auto-controlando-se, descarrega toda a frustração num indefeso pau de giz, que magicamente lhe traz um génio e a realização de três desejos. Passado o transe inicial, a professora, expedita, pediu a robotização dos seus alunos: em nome da aprendizagem pediu a sua imobilidade, que de imediato aconteceu. Maravilhada, em nome da qualidade do ensino (dela própria), pede a mordaza para a expressão dos seus alunos, só a ela atendendo. Feliz, formula o terceiro e reflectido desejo, que coroando os outros dois, lhe traz a sua turma ideal, amorfa, como marionetas que ela de forma bondosa manipularia, a bem de todos. Incrédula, vê desaparecer o génio e confirma os seus desejos nas crianças “mortas” para o mundo, mas à medida dos seus velhos métodos de ensino/transmissão/recepção. A reacção dos pais ao antinatural comportamento dos filhos e à regressão dos seus conhecimentos não se fez esperar. Perante um pai, a professora, de cima da linguagem escolar, defendeu-se argumentando com as suas crenças pedagógicas dominadas pela normatização, homogeneidade e uniformidade; quase convencido, este pai volta mais tarde e mais seguro, ao ponto de ser tirada a “prova real”, chamando a criança para ler, coisa que, pela influência do génio não foi capaz, não obstante a insistência do confuso e depois vencido e perplexo pai. Instalou-se a suspeita sobre a acção inconsciente da professora, que nesta “vitória” viu a sua postura e auto-estima reforçadas.

O doce engano é abalado por mais protestos e reclamações dos pais, que a professora desarma com a “prova real” e outros argumentos vindos da “supremacia do seu Saber docente”, que acaba por culpabilizar e desanimar os reclamantes. Porém, alguma inquietação levou-a a aconselhar-se com uma velha colega, que mais não fez do que convergir com ela, reforçando as mesmas ideias: as crianças são recipientes vazios e moldáveis; no ensino, “aos pais o que é dos pais e à escola o que é da escola” ou seja

“aqui quem sabe sou eu”. Serenada, continua feliz a sua rotina até que é avisada por uma educadora, de movimentações dos pais preocupados com os seus filhos e que ameaçavam com a “inspecção”. As colegas do seu nível de ensino especulavam sobre ela. É então, num misto de mágoa, aflição e dúvida, que procura de manhãzinha a ajuda do génio, ironicamente recusada. Só e chorosa, adormece e é assim que os alunos/autómatos a encontram. Reconhecendo os seus erros, procura reverter a situação sem resultado, até que o bendito gato irrompe de novo na sala e abre uma brecha de vida, logo aproveitada pelas crianças mais resilientes e por ela própria. A entrada do director (e pensou, da inspecção) desperta medos e inseguranças assentes nas suas enraizadas concepções. Este, vendo o cenário, abandona a sala aliviado.

Estamos perante um conto organizado estruturalmente a partir dos momentos caracterizados por Propp, já referidos: situação de equilíbrio, ruptura, demanda e reposição. A situação de equilíbrio apresenta-nos as personagens, o tempo, o contexto da acção: a professora, os alunos, a sala de aula, o primeiro ano de escolaridade, a confusão aumentada com a entrada do gato, incidente crítico que despoletou a situação de ruptura com a chegada do Génio, a satisfação dos desejos da professora, a transformação da turma. As consequências da situação que parecia ideal à professora, depressa se mostraram assustadoramente ameaçadoras.

A demanda corresponde ao percurso psicológico dessa professora, à sua evolução emocional e cognitiva. A busca de orientação para o seu questionamento, que poderia constituir uma primeira demanda, reforçou as suas crenças nos pilares: relação unidireccional professor – aluno, disciplina, teoria/instrução. A verdadeira demanda dá-se com o profundo e sentido apelo à reposição da situação anterior, desesperado desejo da professora que o génio não atendeu.

O momento da reposição é novamente protagonizado pelo gato, que desta vez vai despoletar a reconstrução da vida na sala de aula e a transformação das práticas educativas daquela professora, ficando a dúvida sobre a natureza do questionamento profissional dessa professora: ter-se-ia ela transformado verdadeiramente? Conseguiria ela, a partir de estímulos exógenos, desformatar-se e reconstruir-se numa genuinamente nova professora?

## **A Gata Borralheira e as Manas Mais Velhas**

Na Cidade Básica viviam ricos e pobres e entre estes três irmãs: duas mais velhas, as manas primárias, ensinavam os meninos pobres, a meia-irmã, Educândida, cuidava da casa e dos meninos mais pequenos, brincava e comia com eles, coisas que as outras desdenhavam e não faziam. Por ser muito caseira e tratar das tarefas “menores” e mais duras, as irmãs mandonas chamavam-lhe Gata Borralheira. Enquanto ela se aproximava afectuosamente das crianças, as manas mantinham friamente as distâncias e a “ordem”. Um dia, chegou lá a Feira da Reforma Educativa e apesar dos “ares” das manas primárias, ninguém sabia bem do que tratava. Foi um alvoroço quando anunciaram um baile, onde o príncipe escolheria a princesa e rainha da cidade. Apenas as manas primárias se ataviaram com os seus colares programáticos, anéis curriculares e brincos de letras, auxiliadas por Educândida, alienada no seu auto-conceito e obscurecida pelas irmãs. Sozinha, em casa, apareceu-lhe a fada do Bom Conselho que lhe fala do seu valor, que deve dar a conhecer, e logo a transforma numa linda Cinderela. Preocupada com os seus meninos, é empurrada para um insuspeitado momento de viragem da sua vida – o baile, onde a todos encantou, sobretudo ao príncipe que reparou na sua singularidade e saber, mas ela assustada, fugiu à meia-noite.

O príncipe buscou-a em vão, ninguém conhecia Cinderela; procurou-a seguindo a pista de um lápis de cor que lhe havia caído do vestido e encontrou um sábio coloreiro que o informa dela, do mérito do seu trabalho e do interesse da mana mais nova sobre o assunto. Ouvidas estas confidências o príncipe encontra, finalmente, a sua Cinderela. As manas não queriam crer e argumentavam com as suas funções menores, sem os pergaminhos, as jóias curriculares e programáticas, a pulseira da obrigatoriedade e os respeitáveis livros que elas tão a custo tinham. Só a irmã mais nova assumiu o seu fascínio pelo trabalho de Educândida. O príncipe entendeu o esforço das manas ostracizadas e viu que todas velavam por crianças, todas formavam um corpo educativo e ao aceitar Educândida, aceitou as suas irmãs. Uniu-as em equipa orientada pelo mentor Coloreiro, e fora a mana mais velha, foram muito felizes.

Nesta história, a situação de equilíbrio, mais sinónimo de estável do que de harmonia, apresenta as personagens, o seu trabalho e o contexto em que

ele é feito: As manas mais velhas representam o paradigma da escola tradicional e instrucional; a mana mais nova, Educândida, tem no nome e nas práticas uma concepção nova/alternativa de educação, fundamentada nos princípios do paradigma interacionista/construtivista. A estes posicionamentos correspondem diferentes modos de viver, que coabitam aparentemente de forma pacífica, embora seja nítida uma hierarquia diferenciada de importância dentro do Ensino Básico representada pela Cidade Básica dos ricos e a dos pobres.

A situação de ruptura é despoletada com a notícia da Reforma Educativa, um acontecimento exterior e estranho às personagens e ainda um Baile, e nele, a escolha da Rainha da Cidade Básica a desposar pelo príncipe, ou seja o reconhecimento público de mérito.

A desconsideração a que Educândida se submetia é alterada por um acontecimento exterior, a intervenção da Fada Madrinha, que introduz a situação de demanda, com a ida de Educândida ao baile. Oliveira, Martins, Peres e Oliveira (2004), analisam esta ida como uma espécie de viagem onde é feito o crescimento interno da personagem, onde ela se revela. A saída abrupta de Educândida do baile, provoca uma demanda do Príncipe, na qual conhece o colreiro, personagem chave do conto, que resolve a situação de demanda. A reposição não retoma a situação inicial, constrói antes uma outra mais estável e mais promissora, dado o reconhecimento / casamento de Educândida, a vitória das suas práticas e a perspectiva de uma vida conjunta com as manas, mais colaborativa.

### **A Maldição da Pastora Errante de *Andaço para Cabaço***

Num reino distante havia muitas ovelhas, cabras e pastores. Maria sonhava ser pastora e assim o convite do feitor Brunocrata foi logo aceite. Foi feliz com o seu rebanho, apesar de algumas dificuldades. No ano seguinte, convencida que continuaria com as suas ovelhas e cabras, Maria é surpreendida com a decisão do patrão de a mandar para um outro rebanho das terras de Além, apesar do seu bom trabalho. Seria substituída por uma pastora mais pesada, critério do patrão para maior rendimento.

Inconformada, mas obediente, Maria deixou tudo a que se afeiçoara e partiu. Dois anos viveu nas terras de Além, que já chamava suas e aí criou laços de afecto e pertença. Porém, a sua confiança desmorona-se quando o feitor lhe comunica a sentença de nova mudança confidenciando a sua incompreensão e impotência perante as ideias do patrão. Revoltada, constatou não ser o valor da pastora, mas o seu peso à nascença que contava. Interpelou Brunocrata, que em segredo lhe disse que o objectivo do patrão era não lhe dar poder e ser ele a controlar as escolhas por aquela regra/moral inventada.

Abnegada e sofrida, Maria submete-se à mudança, sem rumo, tempo e espaço para crescer como pessoa e como pastora. Esse “destino” cumpriu-se ano após ano; a única alegria foi a visita do cão Jonas, antigo companheiro de jornada.

Um dia, Jonas, que tal como o patrão já havia falecido, apareceu-lhe e explica-lhe a “lógica” da sua errância: o patrão, Grande pastor, queria o melhor para todos os rebanhos. Mais tarde, perplexa, ouve uma voz que nega essa lógica e lhe fala de uma inexplicável maldição. Passam os anos e Maria desconsolada, toma consciência do sofrimento que a maldade incompreensível do patrão causa também nos outros. No sétimo ano de trabalho é-lhe anunciado o fim da errância, com a sua colocação nas terras de Aquém do Além Além, tão distantes e estranhas que ela prefere continuar errante. O feitor faz-lhe a vontade e Maria agradecida passa a ser uma pastora deslocada, sem direito a reclamação. Num crescente desencanto Maria habituou-se à errância da deslocância e agradecia sempre a bondade do Brunocrata, à porta de quem choviam, volta e meia, protestos. E assim se passaram mais sete anos. Maria sabe pelo outro/igual feitor, Brilhocrata, que a sua errância acabara de vez: já não havia perigo, ela e outros já só sabiam trabalhar sozinhos, podiam assentar juntos num lugar. É então que um elfo, que Maria nunca vira, lhe lembra a voz da fonte: a maldição da errância. Tinha razão essa voz, estavam as pastoras predestinadas pelo patrão a nunca criarem raízes de afecto aos rebanhos e à natureza, para que, enfraquecidas, não tenham poder e quando vencidas pelo cansaço, apenas saibam estar sós, possam com os outros, assim continuar.

Tendo em consideração os diferentes níveis interpretativos deste conto, que gira à volta da Pastora, personagem paradigmática do profissional docente, encontra-se uma estrutura diegética linear, simbolicamente marcada pelo número “sete”, carregado de simbologia na cultura judaico-cristã. Maria surge em situação de equilíbrio, numa atitude exaltada e reforçada pelo cenário

de *Locus amenus* da Natureza que a rodeia. Aí assume plenamente a vocação profissional no “seu” espaço.

A(s) ruptura (s) surge (m) consecutiva e anualmente, com a mudança de lugar de trabalho. Este é o elemento desestabilizador, que vai trazer a Maria um estado psicológico de desassossego e desarmonia, de revolta e conformismo.

A demanda, num processo gradativo, é traduzida pelo percurso psicológico linear e reactivo de Maria. As suas vivências emocionais e postura profissional inicialmente exaltadas, sofrem acções exteriores negativas que depressa as transformam em sentimentos disfóricos.

A Reposição / Reconstrução dá-se no sétimo ano de ser pastora. Até aí, nas palavras de Freitas, Faria e Martins (2004, p.3), “a sua vida rege-se por uma espécie de maniqueísmo entre a morte e a vida, o frio e o calor, e o estado de vigília e o de adormecimento, porque Maria não sabia...se estava acordada ou a dormir.

A consciencialização da inevitabilidade e indefinido absurdo do sistema vem aliada à “melhoria” da sua situação, propiciada pelo feitor, elemento “representativo de um sistema passível de ser manipulado”, na análise dos mesmos autores, supramencionados. Porém, engano, apenas a nomenclatura da sua vida profissional antinatural mudara e, se primeiro a sua revolta encontra eco na Natureza personificada, depois, uma acomodação defensiva toma conta dela. A paragem da errância surge quando devidamente “formatada”, se pode agregar ao “autismo profissional” da “classe”. Esta é uma reposição que não restabelece o equilíbrio inicial, é antes “uma ilusória estabilidade profissional que já não consegue desconfigurar a identidade pessoal/profissional disrupta/autista que foi sendo construída ao longo dos anos” - afirmam Freitas , Faria e Martins (2004, p.5). Conseguirá a pastora renascer como Fénix e reencontrar a pessoa que fôra? Conseguirão os docentes vencer a maldição?

## **CAPÍTULO VII**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

#### **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PEDAGOGIA**

Estamos pois, perante análises que se situam fundamentalmente dentro dos dois quadros conceptuais expostos, reflectindo de forma contrastada as duas diferentes perspectivas presentes quer nas histórias, quer na leitura e posicionamento dos participantes neste trabalho, contemplando de forma mais ou menos explícita as dimensões do desenvolvimento curricular assinaladas por Oliveira-Formosinho (2002a), já assinaladas: Objectivos, Conteúdos, Motivação, Método, Processo de concepção de Aprendizagem, Etapas da Aprendizagem, Actividade da Criança, Papel do Professor, Materiais, Interação, Tipo de Agrupamento, Avaliação, Modelos Curriculares Concretos /Programas), Fontes Teóricas.

Os entrevistados, maioritariamente de forma directa, mas também de forma indirecta, tal como na observação, identificaram inequivocamente nas histórias uma predominante concepção de educação e de pedagogia qualificada de “antiga”, que designaram de tradicional, basicamente transmissiva, descontextualizada e alheia aos interesses e à realidade vivencial da infância, conjugada com uma determinada construção conceptual de criança, que, de acordo com Ribeiro (2004, p.45), nos remete “para a importância de se relacionar esse processo de construção social, com procedimentos pedagógicos”. A conceptualização dominante detectada nesta categoria condiz com a caracterização da criança vigente até meados do século XIX: um ser vazio e passivo, moldável pelo educador. Relativamente à história “Magia na escola ou os três desejos de uma professora” dizem os participantes:

“Portanto a história traduz uma pedagogia tradicional, dentro dos moldes antigos... . Na pedagogia tradicional a criança não participa na planificação das suas aulas, não traz as suas questões para a aula, portanto o contexto de onde o miúdo vem não tem interesse nenhum na pedagogia tradicional, exactamente porque a professora é o transmissor, está lá no alto, transmite aquilo que sabe aos miúdos e eles só têm que assimilar e ouvir, não têm que participar, não têm que pôr questões, não são eles com as suas motivações, que levam a professora a fazer o seu trabalho. Ela é que tem o seu trabalho devidamente planificado, sozinho e isso para mim é que é a pedagogia tradicional” ( Leonor I)

“Transmissiva, ela pretendia expor os conhecimentos e que as crianças absorvessem esse conhecimento, a criança era vista como uma tábua rasa, que não traz nada de fora, e que apenas ouve, aprende aquilo que ela diz e mais nada, também não interessa que as crianças se distraiam...” ( Cristina I)

Esta pedagogia é qualificada por José (E) como *“nitidamente disfuncional, porque em completo desacordo com a finalidade para que a escola deve existir hoje. Porque a escola não é escola para esculpir ninguém, mas é escola para haver ensino–aprendizagem, para se viver em diálogo.”*

A desconsideração e o afastamento da criança no desenvolvimento do seu próprio processo educativo, apanágio da identificada perspectiva “tradicional” e magistercêntrica, está também patente na recorrência de expressões qualificativas de criança, tais como “ *tábua rasa*” , “*criança passiva*”, “*alunos autómatos*”, que, como diz Leonor (I) referindo-se às crianças “ *...não são eles com as suas motivações que levam a professora a fazer o seu trabalho*”.

Este aspecto ligado à Escola Tradicional, centrada na figura do professor e do manual, alheia a factores internos da criança (Ribeiro, 2004), também é identificado na análise da história “ A gata Borracheira e as manas mais velhas”.



“...nas manas da gata borralheira era mais tipo, a criança sentada e só faz aquilo que lhe mandam, não tem voz activa.” Andreia (L)

A concepção de pedagogia uniforme, neutra e homogeneizadora, subjacente à concepção educativa tradicional/racionalista, com um ideal de desenvolvimento e práticas universais (o ensinar os alunos como “um só corpo”), parece ter estado desde sempre implícita na racionalidade e exigências do sistema educativo, que ao não privilegiar a vertente relacional e comunicacional da educação, não favorece resposta positiva aos desafios da multiculturalidade, nem respeita, num exercício de discriminação negativa e de poder, o direito das crianças à sua diversidade e individualidade. Sobre isso refere Anabela (S):

“Pareceu-me assim à primeira vista, que a educação é vista como a escola de massas em que se tratam, tenta-se tratar os alunos como sendo todos iguais, não respeitando por isso as diferenças que existem entre os diferentes alunos, uma tentativa de homogeneizar e de não criar afectos, entre docentes e não docentes, neste caso os alunos; a pedagogia também me parece que será muito... lá está, pouco individualizada, não havendo essa relação próxima professor/aluno (isso) poderá dificultar o próprio processo de aprendizagem”.

Também Ana (E) analisa a concepção de pedagogia, mais uma vez exclusivamente magistercêntrica e autista, que está implícita aos três desejos da professora.

“Mostram uma concepção de pedagogia que vai ao encontro de uma escola tradicional. Que não houve uma evolução para uma escola aberta, antes uma escola fechada, tradicional de antigamente, em que a professora manda, em que a professora impõe os seus métodos e as suas aulas, as suas actividades, não olhando aos alunos nem à realidade da nossa sociedade, dos nossos dias”.

José (E) acusa esta mesma visão quando diz: *“Ela esquecia que é fundamental o que a escola precisa hoje. É chegar à diversidade”* e continua

mais à frente, “*É preciso que a escola saiba que esta criança é diferenciada de outras, porque o contexto familiar, o contexto sócio-emocional e o contexto sócio-cultural em si, é diferenciado*”.

MR afirma a este respeito “*(esta escola) não tem em conta os seus interesses nem as necessidades das crianças e especialmente a sua cultura, a sua diferenciação*”.

O contacto directo dos entrevistados com estas práticas e a constatação da vigência ainda dominante destas concepções de educação e de pedagogia na escola actual, são aspectos revelados por quase todos os participantes. Dizem respectivamente a Sónia (L) e a Ana (E), “*...mostra como o sistema funciona*”, e “*é o que existe nas nossas escolas*”.

Esta realidade, no entanto, coexiste com tendências alternativas de mudança, especialmente veiculadas pelas práticas das educadoras de infância.

Porém, Formosinho (em entrevista de 18/11/04) refere a existência de um processo de assimilação das práticas do 1º Ciclo pela Educação de Infância, processo esse que contraria o movimento de mudança e de inovação que estes últimos profissionais poderiam trazer à educação primeira, uma mais valia em contraponto com a pedagogia tradicional. Segundo este autor, este é um processo muito favorecido pelo sistema burocrático e normativo que regula a Educação em Portugal e que constitui um grande entrave à mudança. “*É também contra isso que as histórias são feitas.*”- diz-nos o autor.

No auto-reconhecimento de alguns entrevistados, principalmente dos que se debruçaram sobre a história da Pastora Errante, é nítido um emotivo paralelismo da história com a vida real das educadoras, em demasiados casos submetidas a lógicas de políticas organizacionais/administrativas escolares, nas quais a descontinuidade educativa provocada pela constante e compulsiva mobilidade docente é evidenciada nas seguintes afirmações:

“ Eu acho que estão duas concepções presentes, portanto, está a concepção dominante da administração central, de uma racionalidade

burocrática, uma concepção de educação do ponto de vista burocrático, em que o fundamental é colocar as pessoas de acordo com as suas notas, o seu tempo de serviço, e portanto não é essencial o estabelecimento da relação com as crianças e com as famílias, isto por um lado, mas depois, implícita na própria descrição está uma crítica a esta concepção, sentida até pela própria pastora, não é, que pretende de facto, sente a necessidade da construção de uma pedagogia e de uma educação assente em pilares diferentes, de maior ligação e de maior conhecimento ou numa racionalidade diferente.” Carolina (S).

“ por parte do sistema, a educação e pedagogia serão o menos importante neste momento”. Gabriela (S).

Mário (S) assinala estes mesmos aspectos afirmando:

“É um modelo que, sobretudo, não tem uma grande preocupação do meu ponto de vista, com as crianças e com os professores, na medida em que não privilegia a relação que acho importante entre o professor, ou o educador com as crianças. Portanto as relações têm que ser em continuidade, e nesta história fica claro que o sistema não privilegia a continuidade da relação entre professor e as crianças.”

O ensino transmissivo e directivo, aliado a um certo reducionismo instrucional do papel educativo da escola, é como já assinalámos, identificado. Sónia salienta-o (L), “ *Há uma interacção directiva da parte do 1º e 2º Ciclos...*”.

Referindo-se ao ensino básico, José (E) afirma que “*Aquela professora confundia escola com instrução*”, instrução observada por Leonor (I) como um processo em que “*O professor comanda a aula, dita os seus saberes*”, configurando uma escola que no entender de Cristina (I) apenas quer “*que os alunos estejam caladinhos, a ouvir tudo o que ela (a professora) diz, sem mostrar interesses, ou trazer conhecimentos do contexto deles (alunos)*”, sob o pressuposto de que não existe aprendizagem válida fora da escola, ou no dizer de Cristina (I), acreditando que “*a escola é a única formadora*”.

Segundo Zélia (I), neste modelo tradicional, “ *o professor fala e as crianças escutam, o professor está no cimo e as crianças estão em baixo, o*

*professor é simplesmente transmissor de conhecimentos*”, aquilo a que Andreia (L), chama “*tipo descarregar conceitos*”, e que Aníbal (E), procura explicar na sua análise.

“A professora queria uma turma calada...onde pudesse ela única e exclusivamente debitar a informação e que estivessem única e exclusivamente, 20 ou 30 alunos a recepcionar aquela informação e a partir daí autómatos... despejando novamente os saberes quando ela necessitasse.”

Nesta medida, a avaliação do desempenho é também valorizada em função do grau da sua convergência com critérios pré-estabelecidos pelo professor e pelo sistema, critérios privilegiadores das aprendizagens memorísticas, baseados nos produtos em detrimento do processo, constituindo, como sabemos, mais uma fonte de desigualdade de tratamento da(s) diferença(s).

As preocupações “igualitárias” da escola de massas, a homogeneização de um modelo educativo basicamente instrucional e impessoal, a descontinuidade na acção pedagógica/educativa, juntamente com uma concepção de educação passiva mereceram destaque como fortes oponentes à construção da qualidade educativa e da multiculturalidade.

Estes são os contornos da concepção de Educação e de Pedagogia Tradicional que professores e outros profissionais bem conhecem, com a qual de forma mais ou menos pacífica convivem, e cujas características enunciadas por Figueira (2001, p.49), aqui expressamos em forma de síntese:

- “- a transmissão dos conhecimentos exclusivamente pelos livros, desligada do real;
- As aquisições cognitivas de tipo memorial;
- a debilidade do saber que não tinha por base a compreensão;
- a exclusividade das aprendizagens de tipo intelectual;
- a predominância dos conhecimentos *fabricados* em prejuízo da capacidade de julgar e de formar as convicções pessoais;
- o abuso do ensino simultâneo, que uniformiza(va) horários, programas e métodos;

- a falta de respeito pela criança, pela sua identidade própria e pela sua autonomia;
- a violência exercida sobre a criança;
- a ausência das novas realidades científicas;
- o desconhecimento da criança.”

Uma das intencionalidades presente nas histórias reside precisamente, e nas palavras do seu autor, na *“mensagem de confronto entre uma visão mais tradicional e uma visão mais nova (no sentido da Escola Nova,) uma pedagogia tradicional transmissiva e uma pedagogia construtivista”*.

Trata-se de um objectivo das histórias alcançado, pois esta é também uma concepção formalmente recusada e quase sempre apresentada em oposição às próprias concepções dos entrevistados, ao *“ não tem a ver com a pedagogia que nós actualmente defendemos”*- Zélia (I). Antes, advogam uma pedagogia alternativa de educação de infância, adjectivada de actual, adoptada como perspectiva própria, afirmada e praticada pelas(os) entrevistadas(os), e que significa uma pedagogia *“com métodos activos”*, centrada na criança e nas suas competências, na interacção inter-pessoal e na exploração/experimentação de diversos materiais, *“ uma aprendizagem mais activa”*, respeitadora da diversidade e da individualidade, numa *“interacção natural e livre...na escuta atenta (das crianças) “* como defende a Sónia (L), fundada também na proximidade e complementaridade entre a escola e a realidade vivencial das crianças. Esta perspectiva, mais defendida pelas participantes educadoras de infância, revela um sentido de acção educativa mais abrangente e ecológico/sistémico, cujo contágio em muito favoreceria os docentes do *“ensino primário”*, como defende Formosinho (entrevista de 18/11/04)e outras pessoas das Ciências da Educação.

*“Na educação de infância é um ensino não tão directivo, é mais livre... Na educação de infância a criança é um ser activo, a criança é que decide o que quer aprender...entre aspas...”*. Joana (L)  
*“ ...é uma pedagogia em que as crianças são activas, constroem o seu próprio conhecimento, nós apoiamos as suas aprendizagens, mas não somos nós a ditar as regras...”*Zélia (I)

Estas mesmas questões são apontadas como ausentes da concepção tradicional e tal como defendia o movimento da Escola Nova (Figueira, 2001), constituem-se ainda hoje as mais graves falhas a erradicar na *velha* escola. São falhas combatidas actualmente pelos entrevistados. Relativamente às histórias da Gata Borralheira e da Magia na Escola, reconhecem, tal como Silva et al (2004, p.13), que existindo realmente uma identificação “com o contexto situacional-educativo, contudo não há qualquer tipo de identificação ideológica”.

“ Nessa escola (da história) estava representada precisamente uma concepção de pedagogia que eu não partilho, que tento punir nas nossas escolas, mas que é muito difícil “. Ana (E)

Mais uma vez, a intencionalidade do autor das histórias de provocar um confronto reflectido entre perspectivas educacionais diferentes se manifesta na leitura de duas das entrevistadas, que observam uma dualidade de concepções opostas presentes na história da Pastora Errante: a da “*administração central*” do “Brunocrata”, ou seja da “*racionalidade burocrática*” aparentemente só “*preocupada com a colocação dos professores*” e a concepção diferente e mais relacional da Pastora. Também na história “A gata borralheira e as manas mais velhas ” são claramente identificadas duas concepções de educação e de pedagogia, sendo uma a concepção tradicional / modelos transmissivos e a outra, uma concepção situada na esfera do construtivismo, mais centrada na criança e na acção, que espelha como já foi dito, a visão assumida pelas entrevistadas, especialmente pelas profissionais ou alunas mais ligadas à Educação de Infância.

A diferença e a comparação de concepções e de práticas educativas existente entre a educação de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, é a tónica comum às diversas análises efectuadas particularmente pelos entrevistados que leram e debateram a história acima referida. De facto, é em torno desta temática que o conto se desenvolve. A descontinuidade e até confronto na acção pedagógica, a falta de diálogo e de conexão na transição entre estes níveis educacionais são aspectos realçados. A interpretação da

história e sua relação reflectora e simétrica com a realidade, permitiu às intervenientes definirem a situação.

“Acho que estava ali uma pedagogia muito separada, de um lado o ensino básico e de outro lado a educação de infância e havia pouca conexão entre as duas partes. Na educação de infância é um ensino não tão directivo, é mais livre, enquanto que a partir daí as crianças, que passavam para o ensino básico já tinham um ensino totalmente diferente e não havia aquela ajuda para o salto”. Joana (L)

Sobre esta descontinuidade educativa e pedagógica, referida já por muitos autores, pronuncia-se Margarida (L).

“Em relação às manas, às três, a criança para elas era como um elemento que absorvia toda a informação que elas lhe forneciam, não tinham liberdade para criticar, para fazer isto ou aquilo...despejavam a matéria, entre aspas, e a criança não tinha liberdade para opinar e para confrontar essa informação. Em relação à Educândida, penso que a criança é vista como um ser activo, participante, que tem opinião e que é curioso, que quer saber, e que também tem a sua forma de ver as coisas, também pode participar. Acho que da parte da Educândida, a criança tem mais espaço para crescer, para construir o seu próprio conhecimento. Nas outras não, a criança tem que ter aquelas concepções e não pode pensar pela própria cabeça.

Alguns entrevistados pareceram ligar a prática descrita na história da Magia na Escola a aspectos ligados ao ciclo de vida pessoal e profissional da professora, como pretende Aníbal (E) “...porque a senhora estivesse mais stressada”, “...estava no fim da carreira...”. É referido também um isomorfismo relativo à sua própria vivência enquanto aluna, “...para ela debitar as suas aulas, como provavelmente também as recebeu...” diz Leonor (I). Deste isomorfismo nos fala, entre outros autores, Formosinho (2002).

O impacto das histórias traduz toda a experiência e conhecimento da realidade, por parte do seu autor, que cria as narrativas com dados que procuram descrever a realidade, existindo um trabalho de investigação subjacente. A “autenticidade” das suas histórias revela-nos enfaticamente que estes grupos conhecem as representações, lógicas e práticas subjacentes ao conceito de educação e de pedagogia que convencionalmente se designam de tradicionais e que se encontram retratadas nas histórias, observam-nas no seu quotidiano, mas repudiam-nas em favor de uma pedagogia alternativa, que muitos dos entrevistados situam na pluralidade de modelos construtivistas e interaccionistas, logo, na consideração da criança como principal actor e motor do processo de construção de conhecimento, assim como da infância como uma condição de pleno direito e valor.

A pedagogia da educação de infância (abrangendo o período entre o 0 e os 12 anos de idade) que proclamam, alimenta-se, então, dos fundamentos paradigmáticos do construtivismo plural, concentrada na atenção e valorização da criança e das suas competências, no respeito e na promoção da individualidade e da multiculturalidade, embora seja evidente o facto de estarmos ainda a caminho de longo percurso, como parecem traduzir as palavras de Formosinho, na sua entrevista. Parece existir, no caso destes participantes, a afirmação ainda débil, mas clara e progressiva de um novo paradigma na educação, cuja emergência e consolidação também dependem de cada elemento destes grupos e da sua acção dinamizadora e transformadora nos diferentes contextos de acção, principalmente no ambiente laboral.



## CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Tal como afirma Ribeiro (2004), nas sociedades contemporâneas caracterizadas pela pluralidade e multiculturalidade, verifica-se uma multiplicidade de perspectivas sobre a criança, realizada à luz de diversos códigos socioculturais. Como já antes se fez referência, o século XX conheceu grandes mudanças em torno do conceito de criança, em muito devidas à influência da Psicologia (ainda que imbuída de forte racionalidade) e a contributos de autores como Piaget, ou a movimentos como o da Escola Nova. Anteriores fundamentos da *velha escola* têm merecido severas críticas, ao mesmo tempo que outras perspectivas são catapultadas por arautos como Vigotsky, Freinet, Freire, Bruner, Egan... Sabendo-se falsa qualquer certeza de uma verdade universal, as conceptualizações da criança e da prática educativa deverão contemplar cada vez mais os contextos, a comunicação linguística, o respeito pela matriz cultural da criança, a relação dialógica na aprendizagem, na socialização, na construção identitária...

Fundida nas concepções de educação e de pedagogia já descritas, estão determinadas concepções de criança que a leitura das histórias ajudou a desocultar e a clarificar, a partir de uma maior tomada de consciência da construção social do conceito de criança, subjacente de forma mais ou menos escondida às diferentes perspectivas. De notar que os entrevistados afectos à área da Sociologia tenderam a observar duas visões opostas de criança: por um lado a que denominam da “administração central”, e por outro, a dos professores/educadores.

*“Parece-me que o sistema se esquece que a escola é feita para as crianças e com as crianças”*. Anabela (S). Também Gabriela (S) e Mário (S) aludem a uma visão da criança mero “número” alimentador do “sistema”.

A evolução conceptual relativa à criança está presente na maioria das análises realizadas, ora remetendo para um passado não muito longínquo, ora situando-se no tempo presente.

“...a visão que a professora tem da criança, foi querer moldá-la à visão que teve ao longo do tempo, sem ter tido evolução e sem respeitar o que é hoje

em dia a criança na sociedade...(mas) a criança é exactamente as crianças que nós temos hoje na escola. Uma criança activa, participativa..."

Também o grupo de entrevistadas pertencentes ao nível da licenciatura em Educação de Infância acentuou uma forte discrepância na conceptualização de criança (e decorrentes práticas pedagógicas) que percebem nos profissionais dos outros níveis de ensino, nomeadamente nos docentes do 1º Ciclo do ensino básico e nas educadoras de infância. Outros grupos assinalam a sua própria conceptualização em alternativa à observada na história. Vale a pena voltar atrás e reler as palavras proferidas por Margarida (L), relativamente à concepção de educação e de pedagogia.

A expressão *"tábua rasa"*, qualificativa da criança ainda neste século, é uma recorrência resultante da visão observada por Egan (1994), citado por Ribeiro (2004 p.46), relativamente ao século XIX, na qual a "mente da criança era geralmente concebida como uma espécie de órgão resistente, no qual os conteúdos podiam ser colocados, mediante instrução continuada", as crianças percebidas como *"receptáculos da acção dos adultos"* diz Carolina (S), *"um balde onde a tal professora despejava todos os conhecimentos"*, na expressão crua e nua de Zélia (I). A dimensão da criança *"passiva"*, *"receptora acrítica"*, cujos direitos se confinam ao *"direito a ouvir, a estar sentada e ouvir"* na opinião de Cristina (I), ou como afirma Sónia (L), um sujeito *"sujeitado a aprender"*, afinal, uma criança subalternizada à pessoa do "mestre".

As expectativas dos professores, necessariamente aliadas às suas concepções de criança, desempenham um importante papel, como assinala novamente e na primeira pessoa Sónia (L), remetendo para experiência própria.

"...quando os professores têm expectativas sobre nós e elas podem ser pesadas ao ponto de nos remeter para aquele silêncio e estado de hipnose, quase, só de ouvir e assimilar".

Relativamente à Educândida, refere: *"eu acho que a perspectiva da Educândida é isso mesmo, tu tens potencial..."; "as outras crianças se*

*calhar nem se apercebiam que estavam a aprender...numa interacção natural e livre”.*

## **CULTURAS PROFISSIONAIS**

As culturas profissionais dos docentes, das quais já falámos, ainda que de forma breve, a propósito da(s) identidade(s) docente(s), remetem-nos para questões tão importantes quanto são as transições ecológicas na vida escolar, a continuidade e/ou descontinuidade educativa, a articulação entre os diversos ciclos do sistema educativo, realizada ou não, em função de padrões relacionais e organizacionais do trabalho docente, que Formosinho (2003) apresenta divididos em três grupos: padrão tradicional, padrão colegial e padrão alternativo, sintetizadamente caracterizados nos seguintes quadros:

Quadro nº6

<p style="text-align: center;"><b>AS CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOS PROFESSORES E A CULTURA DOCENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>O PADRÃO TRADICIONAL</b> — UMA CULTURA INDIVIDUALISTA<ul style="list-style-type: none"><li>- SEDIADA NA SALA DE AULA</li><li>- CENTRADA NA CLASSE (GRUPO TURMA) COMO UNIDADE BÁSICA</li></ul></li> <li>• <b>O PADRÃO COLEGIAL</b> - UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO IMPOSTA<ul style="list-style-type: none"><li>- SEDIADO NO COLÉGIO</li><li>- CENTRADA NAS REUNIÕES DO COLÉGIO</li></ul></li> <li>• <b>UM PADRÃO ALTERNATIVO</b> – UMA CULTURA COLABORATIVA GENUÍNA<ul style="list-style-type: none"><li>- SEDIADA NA SALA E NA SALA DE ENCONTROS DA EQUIPA</li><li>- CENTRADA NA EQUIPA DOCENTE E NOS PROJECTOS COMO UNIDADE BÁSICA</li></ul></li></ul>
---

Fonte: Formosinho (2003), material policopiado.

Quadro nº 7

<p style="text-align: center;"><b>OS PADRÕES DE TRABALHO DOCENTE E A CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>O PADRÃO TRADICIONAL</b> DE ESTRUTURA DA ESCOLA – UMA ORGANIZAÇÃO CELULAR DE CLASSES (TURMAS) E DE DISCIPLINAS</li> <li>• <b>O PADRÃO COLEGIAL</b> DE ESTRUTURA DA ESCOLA – UMA ORGANIZAÇÃO DE CLASSES E DE DISCIPLINAS ORGANIZADAS EM COLÉGIOS DE BASE E COLÉGIOS DE REPRESENTAÇÃO</li> <li>• <b>UM PADRÃO ALTERNATIVO</b> DE ESTRUTURA DA ESCOLA – UMA ORGANIZAÇÃO DE EQUIPAS DOCENTES, DE GRUPOS DISCIPLINARES E DE EQUIPAS DE PROJECTO</li></ul>
---

Fonte: Formosinho (2003), material policopiado.

Reforçando a importância da questão das culturas profissionais e suas inter-relações no respeitante à situação de transição do nível da educação pré-escolar para o nível do 1º Ciclo do ensino básico, pronuncia-se Silva (2004, p.89), afirmando que *“em cada país, esta passagem é marcada pelas características próprias do sistema educativo, pelo contexto social e, também, por tradições das culturas profissionais dos docentes dos vários níveis de ensino”*. Formosinho (1994), observa que apesar de existir uma proximidade e até comunhão de certas características entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo, a realidade mostra que há também um injustificado e enorme fosso nas práticas educativas entre estes níveis educativos, que na opinião de Silva (2004), subsiste nomeadamente em virtude do desconhecimento, falta de comunicação e de colaboração entre os respectivos docentes. Esta mesma autora refere recentes medidas governamentais e modificações do sistema educativo que porventura poderão colmatar esta distância e favorecer as condições de transição: Criação da rede nacional de educação pré-escolar (Lei-Quadro de 1997) e inerente valorização deste nível de educação; Formação inicial, ou a complementar com nível de licenciatura para ambos os níveis educativos; formação dos Agrupamentos de Escolas em regime de autonomia desde 1998.

É evidente que poderão existir diferenças naturais entre estes níveis educativos porém, estas não se devem constituir em rupturas e contrastes, nomeadamente de carácter relacional e pedagógico, que se configurem como obstáculos ao saudável desenvolvimento das crianças. Castro e Rangel (2004), denunciam:

“ As diferenças de práticas entre os dois níveis parecem ser ainda notórias, evidenciando, em termos gerais, um contraste acentuado quer nas relações interpessoais, quer nas relações e posturas face às aprendizagens e à aquisição de saberes”. (p.137).

Todos os entrevistados, exprimiram na sua leitura as culturas profissionais percebidas nas histórias, que vão na direcção dos quadros apresentados por Formosinho (2003). Como José (E) ou Mariana (E) revelam, existe a urgência premente de uma viragem das culturas profissionais tradicionais (que como se viu imperam ainda hoje), para dinâmicas culturais colaborativas, de interacção positiva e concertada, que aproximem os diferentes docentes. Diz, também, Rosa (I): “ *Acho que a interacção entre eles, até nem existia*” . Isto acontece dentro e fora dos próprios níveis educativos, pois impera ainda uma “postura de privacidade pedagógica” Silva et al (2004, p.7), impeditiva da interacção com elementos exteriores. É necessário quebrar a postura da “*porta fechada*” como refere Ana (E).

“Eu acho que quando se trabalha com a concepção da criança como ser activo e participante, tem que se encarar o adulto também como tal, e então acho que daí a Educândida considerava importante o trabalho em equipa e a existência de colaboração entre os pais, os adultos, a sociedade...das manas, penso que cada uma implementava a seu modo. Cada uma trabalhava na sua sala fechada, isolada.” Margarida (L).

A concepção de criança mais uma vez se revela pedra angular na educação, pois ela direcciona e condiciona também outras variáveis nomeadamente a existência de uma “ *cultura tradicional, um trabalho fechado*”,

como também refere Cristina (I), ou como dizem Leonor (I) e Carolina (S) *“uma cultura individualista”*.

Sónia (L), manifesta mesmo um sentimento de revolta pela falta de auto-afirmação na cultura profissional das educadoras e critica veementemente a mensagem que leu na personagem Educândida:

*“ A educação de infância sente-se mal, continua mal e alimenta o mal, porque também se sente como a gata borralheira, onde o príncipe há-de aparecer um dia; em relação aos outros ciclos, sinto que, como há pior, mantêm-se assim, mas também não há interacção, não há trocas, não há trabalho conjunto, não há colaboração, não há nada. Eu nem digo criar parcerias, mas colaborar uns com os outros.”*

Mais à frente, insurge-se, mais uma vez, contra este estado de coisas e afirma *“...eu não quero ser gata borralheira de ninguém, nem estou à espera que nenhum príncipe me apareça”*. Sónia (L).

Andreia (L) revolta-se também quando afirma *“A profissão de educadora continua a ser não bem vista pela sociedade, é vista como uma cuidadora...seja pelos professores, seja pelo governo...”* Curiosamente esta ideia de profissão vocacionada mais para funções de guarda e de cuidados da criança, parece sair paradoxalmente reforçada no discurso de algumas participantes, como Sónia (L), quando interpeladas relativamente ao tópico do relacionamento escola/pais.

Educândida é desenhada numa certa ambiguidade, mas segundo o autor, descreve uma real *“ situação de alguma exclusão em que a Educândida estava no passado “*. De qualquer modo a sua emancipação é, como em outros casos, realizada na interdependência de todo um ecossistema. Nestes posicionamentos críticos encontra-se muito provavelmente, uma das primordiais funções das histórias: provocar reacção e despoletar a discussão. Segundo o autor, nelas há lugar para diversas interpretações da realidade e *“permite mesmo que as crenças e as ideologias entrem nessa interpretação”*.

No caso da Educândida uma interpretação mais psicanalista da Fada Madrinha - força emancipadora - pode passar pelo Superego das educadoras, outra interpretação, mais na esfera da dinâmica social, pode passar pelo Sindicato, ou pelo movimento do Conselho Nacional de Educação, pelas entidades formadoras... segundo leituras mais descritivas, mais interpretativas, mais simbólicas, ou ainda mais coladas à realidade. (Formosinho em entrevista de 18/11/04).

A mobilidade compulsiva é sentida mais uma vez como um factor de desestabilização na construção de uma cultura/identidade profissional. A descontinuidade relacional e pedagógica como observa Mário (S) ou o “*recomeçar tudo do zero*” da Gabriela (S), levam ao isolamento, inacessível sequer ao patamar da cultura colegial.

“...é assim, a cultura profissional que lá está presente (na história) é claramente uma cultura individualista, do professor centrado em si, fechado, portanto uma cultura não de colaboração, não é, a dificuldade em conseguir essa cultura, porque exige tempo para se construir uma colegialidade exige tempo, e que as pessoas se conheçam... esta cultura do trabalho individualista era a que estava presente e que a administração central, de facto, valorizava” Carolina (S).

A personagem Jonas da história da “Pastora Errante”, que tanto intrigou os participantes, permitindo, como em muitos outros casos, uma grande pluralidade de leituras, representa os laços afectivos vitais, inviabilizados na escola pelas rupturas provocadas através da descontinuidade compulsiva. Revela Formosinho na mesma entrevista: “*O Jonas pode representar a família, os amigos, os laços afectivos fora da escola*”.

Nas suas palavras, também os Elfos tradicionalmente simbolizam o equilíbrio harmonioso do Homem com a natureza e que se contrapõem à irracionalidade e perversidade do sistema, ao desvio a essa lógica. A imagem da “*maldição*”, ajusta-se perfeitamente ao sentimento geral de todos os que estão sujeitos a esta “estrutura absurda” de lógica administrativa.

Apesar desta ser uma dorida experiência de muitos dos docentes, autênticos “barcos sem mar”, ou no dizer de Formosinho “*pastoras que erram sem os seus rebanhos*”, alguma esperança na construção de uma identidade docente ou de uma cultura mais colaborativa é colocada no funcionamento dos Agrupamentos de Escolas, embora como salienta Gabriela (S), isso dependa também bastante do posicionamento pessoal e da formação profissional de cada professor.

## **FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

A definição conceptual de formação de professores constitui uma tarefa complexa, dado a teoria de formação de professores encontrar-se ainda numa fase inicial da pesquisa científica. Oliveira-Formosinho (1998), apoiada em diversos autores refere que no campo das Ciências da Educação este conceito acompanha a complexidade da própria actividade educativa, nomeadamente no que respeita à resposta à tensão dialéctica entre a ciência e os valores, entre os conhecimentos e as crenças, entre o currículo e a cultura, envolvendo uma responsabilização moral e política do professor/educador.

A mesma autora refere definições que relativamente ao conceito de formação ora lhe vincam um carácter individual (Ferry, 1983 e Sprinthall *et al*, 1996), ora lhe destacam um carácter colaborativo. É nesta última esfera, nomeadamente no domínio do desenvolvimento profissional dos professores de Marcelo Garcia, (1995b) que a autora refere, visto também como processo inextricável do próprio desenvolvimento pessoal e social dos docentes, que é entendida a formação de professores:

“um campo de conhecimento e investigação centrado em processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Esse processo é definido como sistémico, organizado, evolutivo, destina-se aos que estão a aprender para ser



professores e aos que já são professores e ao aperfeiçoamento profissional ao nível de conhecimentos, destrezas, disposições e atitudes e tem em vista o processo de ensino-aprendizagem das crianças e os seus contextos institucionais, comunitários e sociais.” Oliveira-Formosinho (1998, p.4)

Em sintonia com Oliveira-Formosinho, Formosinho (2002), salienta a influência dos contextos de formação que através de processos de homologia podem conduzir a um isomorfismo frequentemente insensível à diferença/individualidade como recurso, observando-as antes como obstáculo impeditivo de criação de alternativas e de transformação. Este autor enfatiza o professor como agente de desenvolvimento humano e, assim, mostra-se crítico da forte prevalência da componente intelectual do desempenho do docente, sobre as componentes relacional e moral, consequência da acentuada academicização da formação inicial e da necessária correspondente certificação profissional.

Também Zeichner (1993), na apologia do profissional reflexivo chama a atenção para a falta de preparação dos “alunos-mestres”, nomeadamente na área da multiculturalidade. Estes, limitados por concepções monolíticas e discursos pouco abrangentes e reflectidos, em muitos casos fruto quer de escassos conhecimentos sobre as diversas culturas, quer da pouca ou até nula experiência inter-racial, traduzem essa ignorância e/ou insensibilidade, em expectativas negativas em relação aos alunos e suas *performances* escolares.

Na realidade o actual e esgotado sistema de formação, apelidada de “bancária” por Freire, não tem constituído uma resposta capaz, porque é, em muitos casos, alheia às necessidades genuínas do sistema educativo e dos professores, *“quem opta pelos temas da formação são as pessoas que estão no sistema e que não estão na realidade”* diz Anabela (S). Isto acontece em contraste com outros modelos multirreferenciais de formação inicial e ao longo da vida, emergentes. A formação tradicional que tende a ser cumulativa, ou seja “ para os créditos” quase sempre “mais do mesmo”, não acrescenta nada de profundamente significativo e transformador da profissionalidade dos docentes.

*“Provavelmente a senhora professora continuava a fazer formações de pedagogia tradicional, uniforme...”* afirma Zélia (I).

São preocupações de eficácia formativa que impulsionam a criação das histórias como instrumento didático, refere Formosinho na sua entrevista. Esta preocupação sobrepõe-se mesmo a questões de criação literária. A mensagem tem que primar pela esperança e pela positividade na transformação. Como acto crítico, assumido pelo autor, não deve magoar quem porventura se possa ver fielmente reflectido nas suas histórias. O final aberto das histórias é também uma porta para a necessária catarse e metamorfose.

As histórias levaram também a leituras que evidenciam a importância da formação inicial, “*a formação profissional parte da base*” ou “*básica*”, como afirmam Aníbal (E) e Cristina (I). Porém, essa formação inicial exige uma posterior evolução e inovação que parece não existir, na maioria dos docentes.

“ Era uma professora que estava no final da carreira e que se calhar, se acomodou, a ideia com eu iniciou a profissão...foi a ideia com que acabou... Há colegas que ainda hoje, em que as crianças chegam à escola, abrem o caderninho e em cima escrevem : Abecedário, Data, e Nome”. Mariana (E).

Houve quem revelasse um isomorfismo, uma ligação de causalidade entre a formação inicial e a aquisição ou desenvolvimento de competências para o trabalho colaborativo “*Acho que me formaram nesse sentido...*” diz Gabriela (S). Também é referida a necessidade de que essa formação inicial preparasse para o trabalho na diversidade/multiculturalidade, para as dificuldades do terreno “*(Que) a formação profissional e a formação de base desse armas aos professores para os professores lidarem com estas situações (de diversidade)*”. Aníbal (E).

As descontinuidades ligadas à mobilidade compulsiva, sobre as quais se pronunciaram Oliveira-Formosinho (1998) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000), trabalho isolado, são apontados, mais uma vez, como factores não apelativos ao desenvolvimento sustentado e positivo da profissionalidade docente. São dessa opinião Anabela (S) e Carolina (S). Esta última refere

relativamente à história da Pastora Errante: “ *formação profissional, havia uma descontinuidade, havia uma ruptura, não me parece, ela formava-se por si só...*”

A história da gata borralheira levou algumas participantes, surpreendentemente as ligadas à formação inicial (L), a perceberem uma inexistência de formação profissional na personagem Educândida “*Coitadinha, a gata borralheira era mais por intuição*”, “*Penso que a gata borralheira não teve formação*”, e sobre a sua relação com o colreiro “*A Educândida precisava era de fundamentar teoricamente aquilo que sabia fazer*” diz (Sónia (L), aparente e paradoxalmente reforçando, uma combatida perspectiva dos profissionais da Educação de Infância existente ainda hoje na população em geral, como sendo uma profissão “ menor”, auto-didacta para a qual apenas é necessário “gostar de crianças”. Porém, Margarida (L) tem uma opinião diferente.

“Eu penso que para sermos profissionais atentos e conscientes, temos que estar sempre em formação contínua e penso que a Educândida se assemelha a esse tipo de relação com a profissão. Em relação às manas, penso que são daquele tipo de profissionais que pensam que já aprenderam tudo, já têm a receita e é só passá-la para as crianças. Pensam que não é preciso essa preocupação de evoluírem”.

Realmente esta necessidade ou vontade de crescimento pessoal e profissional dos docentes é algo que os participantes não vislumbram nas personagens mais ligadas ao Ensino Básico, que acusam de isomorfismo perpetuador de velhas práticas e de um cómodo laxismo, do qual o fenómeno das naturalizadas “*fichas*” são um exemplo dos “*modelos que temos atrás de nós*”, a par “*de uma postura de domínio, até de direcção*”, “*fichas*” que contaminam também a educação de infância, mas às quais se opõe o construtivismo defendido por exemplo, por Sónia (L). Esta é uma realidade que se encontra em mutação evolutiva, como diz Joana (L).

“ Acho que hoje em dia, o ensino básico já tem outro tipo de formação, como a educação de infância antigamente era mais directiva. Hoje em dia, já há outro conhecimento da criança e outro tipo de formação”.

De salientar a personagem do colreiro, massivamente reconhecido como “pedagogo”, formador”, “ *O senhor que dava alma àquilo*” diz, Sónia (L). Segundo o autor, (em entrevista de 18/11/04) esta personagem, que representa substantivamente a formação, pode representar figurativamente o formador das Ciências da Educação. Aparece na história para explicar a transformação quer da Educândida, quer da mana mais nova das manas mais velhas, numa atitude positiva. Sobre esta última afirma:

“ Essa transformação passa em boa parte pelo colreiro e não apenas pela Educândida, é mais aceitável, pelas manas mais velhas, a influência do colreiro do que a da Educândida.”

## **RELAÇÃO ESCOLA / PAIS**

Vivemos, como já referido, tempos de mudança em variados sectores da vida e da sociedade. Na escola, a Reforma Global do sistema educativo e o Regime de Autonomia, Direcção, Gestão e Administração, estão na base de novos posicionamentos e práticas, face à comunidade e ao seu envolvimento na vida escolar, particularmente no que respeita à colaboração e envolvimento parental/familiar com a escola.

A partir de 1977 os pais conquistaram o direito ao associativismo, com vista à sua participação na vida da escola e nas suas práticas educativas, objectivando o estabelecimento de parcerias em comunidades educativas. Apesar da abertura e do postulado no plano jurídico e legal, duas realidades se cruzam, se potenciam e algumas vezes se chocam na prática: por um lado a excessiva normatização centralizada da escola, descontextualizada das realidades sociais, e assim pouco permeável aos interesses dos seus membros e do seu público, segundo Sarmiento e Marques et al, 2002); por outro lado, e face a uma realidade nova, as resistências dos docentes e a falta de

experiência dos pais, nomeadamente no domínio da linguagem escolar e no exercício da cidadania participativa.

A acção educativa tem grande responsabilidade na busca de respostas de qualidade aos multifacetados problemas da sociedade, nomeadamente as transformações do seu tecido social. Tal como afirma Formosinho (1988) referido por Sarmiento (1995), a escola inclui um sentido social educativo com base na instrução, personalização e socialização das crianças. Cada vez mais a acção da escola e dos professores terá de ser encarada numa perspectiva ecológica e sistémica, (Bronfenbrenner 1979), com uma missão educativa geradora de desenvolvimento pessoal e comunitário. Porém a relação escola/pais consignada na lei, encontra-se hoje, ainda, no início do processo de construção apoiada em diversos suportes legislativos encetados em 1976.

A leitura das narrativas suscitou uma análise concomitantemente situada na história e na realidade actual, transposta a narrativa quer para a experiência pessoal dos participantes, quer para o que se passa à sua volta no ambiente escolar. Esta é uma relação *“muito difícil”* como afirma Aníbal (E), *“ a escola ainda está muito fechada aos pais”*, diz Ana (E), e nas palavras de Mariana (E) *“Este passo...está a ser difícil de dar”*.

A situação no terreno, revelada pela maioria dos inquiridos, será hoje pouco diferente do que se passava até aos anos 60, segundo Beattie citado por Afonso (1993):

“A interacção entre pais e as escolas baseavam-se geralmente em pressupostos delimitando esferas de influência tradicionais. As decisões sobre o currículo e sobre os recursos estavam reservadas aos profissionais (administradores e professores) com o controle mais ou menos distante do sistema político perante o qual as escolas eram responsáveis, em última análise. Por seu lado os pais eram responsáveis pelo envio dos filhos para a escola, com pontualidade e adequadamente limpos, alimentados, vestidos e preparados.” (Afonso 1993, p.132).

É a este relacionamento vertical de divisão e compartimentação de papéis distantes entre si, visível nomeadamente no exercício de poder da escola sobre

os pais a que muitos participantes aludem, referindo-se às histórias que retratam quase fielmente a realidade.

“No relacionamento escola/pais nota-se que há uma preponderância da escola relativamente aos pais, portanto os pais não tinham qualquer tipo de poder, digamos, de opinar, ou por outra, eles tinham o poder de opinar, não tinham era receptividade por parte da escola, não é, os pais não estavam de maneira nenhuma envolvidos. Eles iam à escola, como quem vai... ao cinema. Iam assistir e tomar conhecimento do que se tinha passado, mas não opinavam, não participavam na escola, nas questões que iam surgindo.” Leonor (I).

“ Achava então (a professora) que os pais deveriam cingir-se ao trabalho deles em casa, como pais e educadores, mas que não se envolvessem no trabalho dela, por isso exigia uma separação do trabalho dela e da família.” Cristina (I).

Este “poder” do *“Quero, posso e mando”* e *“Aqui quem sabe sou eu”*, denunciado, por exemplo pela Mariana (E), é um poder que a escola exerce através do domínio de uma linguagem/gramática escolares e de conhecimentos legislativos próprios, pouco acessíveis a um grande número de pais, que alimentam uma relação escola/pais pela negativa e que Mariana (E) observa: *“os pais só foram à escola quando se sentiram lesados, não é?”*. Apenas Joana (L), põe a hipótese desse poder influenciar um “melhor relacionamento”, diz ela, *“talvez os pais tivessem um melhor relacionamento com as manas mais velhas, porque acho que o poder de passar ou reprovar uma criança, dá-lhes mais valor...”* Certamente um “relacionamento” perverso, alimentado pelo medo desse “poder”.

A distância na relação escola/pais é tal, que, assim como disse Leonor (I), também Aníbal (E) e José (E) a realçam, quando enaltecem o facto de os pais irem (passivamente) à escola, ainda que, apenas como espectadores. A sua simples presença é considerada manifesta valorização da instituição escolar.

“ *Acho uma coisa muito importante...é que os pais foram à escola. (o pai que vai à escola, que se informa), acho que dá o valor devido à escola. E nós hoje em dia temos um problema grande, é que os pais dão pouco valor à escola*”. Aníbal (E).

Também neste âmbito, a descontinuidade promovida pela mobilidade compulsiva dos docentes, aspecto particularmente realçado por Formosinho na história da Pastora Errante, é apontada como um factor impeditivo da construção de uma boa relação escola/pais. Esta questão é, de um modo especial, mais observada pelos participantes da área de Sociologia e que, trabalharam a história acima referida: Mário (S), Carolina (S), Anabela (S) e Gabriela (S). Esta última, salvaguardando um efeito positivo da descontinuidade perante incompatibilidade ou conflito entre pais/ crianças/ professores, que considera serem casos excepcionais, afirma:

“...o professor está naquela escola em determinado ano lectivo, no ano a seguir em princípio vai embora, é um bocado como eu disse em relação a tudo, há uma descontinuidade, os pais habituam-se ao final do ano, vai-se embora, vem outro, têm que se tornar a habituar, a mesma coisa se passa com os alunos... e com os professores.”

Observam também esta descontinuidade como fazendo parte de uma lógica político/administrativa, “...*esta relação dominante, que a administração central achava que devia continuar, ou seja, de não relacionamento com a comunidade...*” era algo que interrompia (interrompe) todos os esforços de maior ligação. Disso mesmo dá conta Anabela (S):

“ Penso que para haver uma relação escola/pais, primeiro tem que haver uma relação docente/pais, e essa relação para se estabelecer num espaço curto de um ano lectivo, quando finalmente há uma relação de empatia e mais confiança e mais proximidade, muda-se o docente, percebe... acho muito complicado.”

No relacionamento escola/pais um grupo mais ligado à formação inicial, aponta diferenças de carácter relacional entre o nível da Educação de

Infância/Jardim de Infância e a etapa seguinte, o 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas diferenças incidem em questões ligadas à maior proximidade e contacto, maior diálogo entre os pais e as educadoras, diferenças que ligaram a factores como o teor da tradicional prestação de serviços na educação de infância (centrados nos cuidados e guarda) e ainda, a diferenças devidas aos especiais cuidados dos pais, em função da idade das crianças.

“ Porque também sabemos que a nível de jardim de infância há uma outra ligação aos pais, ao pais vão levar os meninos de manhã, vão buscar à tarde, à própria sala e na escola não, normalmente não entram, ficam no portão da escola. E hoje em dia quem está à porta da escola normalmente é uma auxiliar, os pais passam tempos sem verem a professora.” Ana (E).

“ Porque a gente (educadoras) começa por estabelecer contacto com os pais, porquê? Porque nós sabemos o que elas (crianças) comeram, como é que comeram, se gostaram da comida, se dormiram bem, se não descansaram, se vinham cansados de manhã...Porque enquanto eles são pequeninos há todo este cuidado, às vezes até excessivo, por parte das famílias...”. Sónia (L)

Relativamente aos professores do 1º ciclo observam existir pouca comunicação, pouco contacto visual, mais formalidade, factores que prejudicam o relacionamento. *“Eu acho que nós (educadoras) realmente temos muito contacto com os pais, o simples falar de manhã, o falar à tarde, trocar experiências.”* Zélia (I)

Se Cristina (I), afirma que a relação escola/pais retratada na história da Magia na Escola não corresponde à realidade actual, muitos são os que a denunciam como um processo em curso, num momento de mudança, de *“passagem de uma escola tradicional para uma escola nova”* como afirma José (E). Apesar da unanimidade na acusação da pouca abertura e do domínio da escola sobre os pais, há opiniões como a de Leonor (I), que os responsabilizam também pela situação que se verifica na generalidade das comunidades educativas, pois *“os pais põem-se um pouquinho à parte”*.



A sua participação na vida escolar é considerada um direito (quase sempre confinado à informação), mas que, tal como as Associações de Pais, é encarado mais como um recurso prestador de serviços, uma “ponte” entre a escola, família e outras instituições e não tanto como um parceiro educativo activo e interveniente.

“Acho que os pais descartam muita responsabilidade para a escola, e nisso as Associações de Pais são óptimas e têm que existir, acho que faz falta, mesmo para mobilizar interesses, para mobilizar recursos, para uma série de questões, às vezes os professores precisam que haja uma associação de pais, também para serem informados do que se passa na família...” Sónia (L)

O relacionamento escola/pais encontra-se pois em processo de construção, que a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP, 2001), vê faseado ao longo do tempo, em três grandes períodos de crescente participação:

“ Até aos anos 70, assiste-se a uma primeira fase mais reivindicativa que a CONFAP designa de direito a *“poder ir à escola”*, à qual se segue uma segunda fase do *“direito a ser ouvido”* e participar na vida da escola; neste momento outra meta é objectivada: a de *“estar na escola, com a escola e para a escola”*. (p.10)

## **PAPEL DA NARRATIVA**

As categorias mais substantivas, emergentes das observações deste estudo, tratadas até este momento, vão agora dar lugar a uma última categoria de diferente natureza. Na realidade, esta categoria com carácter mais didáctico, que a seguir se analisa, facilmente pode remeter o investigador para o plano da validação da narrativa como instrumento didáctico, aferindo do seu grau de eficácia e impacto na objectivada (re)construção da profissionalidade dos docentes. Este impacto pode observar-se em processos de homologia referidos pelos participantes, quando declaram pretender utilizá-la com os seus educandos, incorporando a narrativa, de forma mais consistente e intencional, suas práticas quotidianas.

Reiterando afirmações anteriores, Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) através das palavras de Sarbin (1986) enfatizam a importância da narrativa como poderoso instrumento de um inovador paradigma de entendimento, de observação, de compreensão educativa e psicológica. Para Bruner a narrativa é uma forma linguística imprescindível à construção de significados e de cultura, ou como afirmam respectivamente Thomas (1995) e Egan (1990) citados por Máximo–Esteves (1998): um cimento social agregador da identidade grupal, uma forma básica e potente de construir sentido do mundo e da vida. Nesta investigação a narrativa constituiu um meio didáctico capaz de levar a uma maior compreensão e elaboração das representações conceptuais e práticas pedagógicas dos professores em geral, e particularmente dos efeitos dessas representações na vida mental e profissional dos participantes no estudo, tal como sobre a forma narrativa assinalam McEwan e Egan (1995), Ferreira-Alves e Gonçalves (1995, 2001), Formosinho (2004).

A função transformadora da narrativa é anunciada por muitos autores, entre os quais se destacam, Egan (1991), McEwan e Egan (1995), Gonçalves (2000), Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), Máximo Esteves (1998), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2003), Formosinho, (2004). Na senda destes autores, as narrativas (particularmente as histórias deste estudo, porque

situadas em contextos vivenciais dos professores), conduzem a processos que levam os docentes a reflectir de modo explícito nas suas convicções psicológico-culturais e pedagógicas, partindo da desocultação de comportamentos e de conhecimentos tácitos, de conceitos “feitos”. É conhecida a importância vital dos contextos vivenciais humanos, que são, na maioria dos casos, determinantes do desenvolvimento e formação das pessoas e das sociedades, como afirmam Lind, Lubeck Spodek & Brown citados por Ribeiro (2004).

Formosinho, em entrevista realizada em 18/11/04, afirma o poder das histórias para problematizar de forma holística e veiculadora da mensagem desejada, impulsionadora de uma verdadeira metamorfose, conseguida através de um impacto íntimo e com eco introspectivo, dificilmente conseguido através de um didactismo excessivo, ou retórico. A exploração da estrutura aparentemente simplista de pares opostos (já referidos por Egan, 1991), mostra-se formativamente fecunda. Precavendo a eficácia destes instrumentos didácticos, o autor submete-os à prova da funcionalidade, ou seja, o uso - a utilização didáctica junto do seu público natural, evitando, porém, a sua banalização. Afirma Formosinho:

“...pela minha experiência, quer como leitor que gosta muito de histórias, quer como formador, sempre verifiquei que as histórias têm um grande impacto junto dos seres humanos, desde as crianças aos adultos. O impacto de uma história sobre, por exemplo, a mobilidade docente, (como a história da Pastora Errante), é muito superior ao impacto de uma aula, ao da apresentação de um *Power Point*, ao de um trabalho de grupo. Esse impacto não provém só da narração ou da leitura da história, mas da sua análise e exploração.”

Disso mesmo dão conta os participantes deste estudo. Se as diferentes narrativas encontraram grande receptividade por parte de quase todos os participantes, o seu valor como “*pedagogia diferente...de promover o debate e a reflexão*”, segundo Anabela (S), ou como meio para “*nos lembrarmos e aprofundarmos certas coisa que nós sabemos mas a que nem damos assim muita importância*” como revela Joana (L), ou ainda como forma literária ligada

à acção, com importante função didáctica na aprendizagem propiciadora de ricas interacções entre pares e entre estes e o formador, “*as narrativas são uma boa forma de aprendizagem*” Zélia (I), são alguns dos aspectos unanimemente proclamados. Registam-se expressões de agrado que variam entre “*gostei muito*”, “*foi muito interessante*”, “*teve muito impacto*”, “*uma forma mais agradável*”, “*excepcional*”. Reconhecida pelo autor (em entrevista de 18/11/04), a riqueza problematizadora, a questionabilidade das histórias e personagens, nomeadamente sujeitas a algumas críticas de sectores mais activistas, é visível uma multifacetada paleta de interpretações da realidade social, presente na resposta dos participantes.

É nesta livre e intra/interpessoal construção interpretativa, que convida à autoria do intencional final aberto das histórias, que os participantes se movem. Destes, apenas três revelam aspectos que consideram menos positivos e que condicionam a sua receptividade à narrativa, ora porque pessoalmente não apreciaram favoravelmente o formato do “conto” (Mário, S); ora porque foi considerado pouco provocatório e deveria ser “*mais sujeito-sujeito*”, interpelando directamente as pessoas, como foi o caso de Sónia (L), (que curiosamente gostou da história, assumindo mesmo que esta sentidamente a abalou); ora porque fosse considerada “*ultrapassadíssima*” e “*inadequada*” ou desajustada, relativamente àquele público participante em particular, e por isso menos operante no debate. É o caso de Mariana (I):

“...eu não precisava nada de ouvir aquele texto e penso que os meus colegas também não. Acredito que seja oportuno, que ainda existam casos desses, é verdade, mas...”; “penso que se na turma houvesse professores que ainda se pudessem rever nestas (histórias) suscitaria muita mais conversa, haveria mais interacção”.

O já referido poder de impacto da narrativa, nas palavras de Sónia (L), “*ela vai assim às feridinhas, mexe-me com o sistema nervoso*”, e o valor didáctico das histórias são aspectos assinalados por outros participantes, que, mesmo não se identificando completamente com as personagens, são convidados a entrar noutros *lugares* e *sentires*, noutras leituras de uma mesma realidade. A adesão à narrativa e a assunção da homologia nos processos

educativos entre adultos e crianças, faz com que Rosa (I), tencione ter a narrativa mais presente no dia a dia, com as “suas” crianças. É que, recordemos, é através da linguagem da narrativa que se realiza a mediação intra e interpessoal possibilitadora da construção conjunta e compartilhada de significados, Gonçalves (2002),

“Eu acho muito interessante discutirem-se conteúdos e conceitos científicos de maneiras criativas. Eu acho que a narrativa é uma possibilidade bastante interessante, pela empatia que se cria quando se lê uma história, ao vermos um filme, a relação de empatia que se cria com o personagem que no fundo, reflecte um bocadinho de nós, ... reflecte muito da nossa vida profissional. Se bem que eu pessoalmente sou um bocadinho diferente daquela pastora...” Carolina (S)

“ Eu gostei muito da história,...realmente fez-nos pensar no nosso dia a dia. Realmente retrata com clareza algumas situações que nós vivemos, ou que nós conhecemos. As narrativas por mais lúdico que sejam deixam-nos sempre, têm sempre um ponto de interesse que nos deixa a pensar, que nos questiona.”

A união da narrativa com a fantasia e o maravilhoso, muito apreciada, e ainda a ligação que muitos participantes fazem entre a narrativa (conto) e a actividade lúdica, jogam a favor do tratamento sério de problemas sérios “*tão pertinentes...coisas tão profundas*” como afirma Aníbal (E), cujo conteúdo e mensagem ficam, deste modo, mais facilmente retidos na memória a longo prazo, tal como assinala Bruner (1990), quando subordina a existência da memória à existência da estrutura narrativa. Também Máximo-Esteves, (1998) assinala na narrativa a função de tornar o conhecimento mais organizado, estruturado, privilegiando a compreensão e a sua inter-relação e não a assimilação de aprendizagens sem contexto, logo a obtenção de uma visão global. Como instrumento pedagógico, esta autora ressalta o papel facilitador das narrativas, dado que “permitem descrever e interpretar a realidade de uma forma mais compreensiva através de uma linguagem mais adequada.”(p.142)

A introdução do Génio (personagem acrítica), para além da sua aura de mistério, é um convite à ponderação perante desejos imediatos ou atitudes irreflectidas do subconsciente. A forma narrativa permite a vivência de situações e de “realidades” abrigada num distanciamento pessoal por isso não incriminatório, mais positivo, que não implica um distanciamento emocional, muito pelo contrário.

“...foi excepcional, porque se formos nós a relatar uma experiência nossa ou que vamos falar de fulano ou beltrano que fez isto e fez aquilo, há qualquer protesto. Na forma narrativa o simular...marca muito mais e obriga, obrigou-nos inconscientemente e não esqueçamos que esta história já se passou há imenso tempo, eu tenho-a completamente presente, ao longo da narrativa nós estávamos a associar exactamente à nossa prática e a confirmar, isto é o que se passa quando acontece isto, aquilo é o que se passa quando acontece aquilo.” Ana (E).

“ Eu acho que comecei a ler e a ver se era assim...Comecei a interpretar, a relacionar a narrativa com algumas professoras que eu conheço...”Cristina (I).

A narrativa retrata a realidade, no caso destas histórias fá-lo de uma forma fiel, proporcionando várias dimensões e níveis de análise, para cuja riqueza e complexidade é preciosa a mediação de um contador, de um formador. Provoca também, como vimos, consideráveis níveis de introspecção, de questionamento e confronto pessoal. A identificação dos participantes com as histórias e com algumas personagens será, em alguns casos, secretamente realizada, e noutros, assumida publicamente. O envolvimento na narrativa coloca os participantes num teatro de possibilidades de ser e agir, “*pondo-nos nos vários lugares das personagens*” como observa Andreia (L), ou no dizer de Margarida (L):

“ permitiu-nos reflectir acerca das diferentes atitudes de um professor na sala, em relação à forma como a criança é encarada e no fundo é nós olharmos para o nosso próprio papel, é como se tivéssemos um cenário, um palco à nossa frente e víssemos como é que seria a nossa acção

nesse palco, pode ser muito directa sem pensar nas crianças, mas também pode ser a dar-lhes valor e a ser mais um elemento daquele grupo.”

“ A conclusão é mesmo esta, acho que nos identificamos imenso com esta história”.

A identificação dos docentes com as personagens das histórias, é algo que tem sido realçado ao longo desta análise. É sentido um apelo aos participantes para se colocarem como actores ainda que na imaginação. Essa é também uma mais valia das narrativas anunciada por Formosinho e ilustrada na sua entrevista de 18/11/04:

“Lembro-me mesmo de uma vez, numa sessão na Guarda, em que estava a narrar a história da Cinderela - ao descrever as práticas das manas mais velhas, uma professora da assistência levantou-se e disse *isso não é assim*. Quer dizer, a história ainda ia a um terço e a já identificação dessa professora com um personagem era evidente...Ela era a mana mais velha e, como tal, criticou tanto o autor como o formador”

A metáfora, a simbologia e o humor das narrativas foram elementos que tornaram a sua mensagem mais atractiva e de apreensão mais profunda, porque implícita e subliminar no enredo. A adesão a uma mensagem parece ser mais eficaz quando esta é construída a partir de uma sugestão indirecta, do “não dito” que se apreende, que nos toca, como diz José (E), uma narrativa *“com uma capacidade de atracção para a sua leitura e portanto à interiorização rápida dos novos conceitos que ela pretende veicular”*.

“ ...devido à construção da história em si, da narrativa, havia uma série de indícios que nos punham a pensar e que como hei-de dizer estava sublinearmente, “entre linhas”. A leitura que nós fazemos mas que nas “entre linhas” está uma quantidade de princípios, mensagens, conteúdos, que nos fazem reflectir mais e isso é que é interessante na narrativa, acho eu.” Leonor (I)

O poder da narrativa para passar de forma profunda mensagens subliminares, implícitas, é então um poder a não minimizar e que o autor das histórias reconhece como uma força da própria criação literária, com existência própria, podendo as lógicas do autor/formador/narrador serem não coincidentes na sua plenitude. É o caso, por exemplo, da história da Pastora Errante, na qual, assumidamente, o narrador se impôs ao formador. A criação de “boas histórias” não é um trabalho fácil, existe uma complexidade e até uma cuidada metodologia que, como já foi revelado, o autor faz passar pelo uso, pelo “crivo” da experimentação prática junto dos destinatários. Mais uma vez a pessoa do formador e investigador, se impõe na composição da história, na busca do melhor efeito formativo, primando por uma visão de esperança mais optimista. Formosinho (Entrevista de 18/11/04).

Esta é uma tarefa laboriosa de que fala Aquilino Ribeiro :

“ A palavra é como o mármore na estátua; dar a essa matéria semblante de vida, curvas voluptuosas, sombras quentes, frémito, solidez, eis o difícil objectivo que se não alcança de golpe” .



## CAPÍTULO VIII

### CONCLUSÃO/ REFLEXÃO FINAL

A inicial e entusiástica expectativa sobre esta investigação evoluiu num crescendo de fascínio e envolvimento na temática deste trabalho, que cumprindo os seus objectivos, foi além, e revelou-se um mundo apaixonante, evidenciando um excelente potencial hermenêutico e didáctico, cuja riqueza terá certamente mais caminhos e mais horizontes para explorar. Destes múltiplos horizontes rasgados pelas histórias, privilegiaremos duas vertentes, situadas nas dimensões da mensagem e do impacto das narrativas, quiçá as mais significativas para o ensino/educação. Há, decerto, que diferenciar nas narrativas as designadas por Silva et al (2004) de “leituras acertadas”, ou que Gonçalves (2000) qualifica de “boas narrativas”, diríamos as narrativas que realmente contam e ficam. Nestas se incluem estas histórias, complexamente elaboradas, que afinal resultam tão próximas, “tão simples”, como alguém ajuizava... e não são as coisas aparentemente simples as mais difíceis de obter?

Se, historicamente, a escola se tem afirmado como um dos mais importantes pilares da sociedade, é nas actuais sociedades multiculturais que esta se evidencia como um dos mais importantes parceiros educativos, à qual como entidade social, é exigido um desempenho que responda positiva e eficazmente às solicitações do contexto em que está inserida. É, afinal, e nas palavras de Formosinho (2001), um sistema organizacional de serviços e de interesse público, caracterizado pela sistematicidade ao nível dos conteúdos curriculares, pela sequencialidade ao nível do ensino, pelo contacto directo e pessoal entre os diversos actores e intervenientes na acção educativa, e também pelo contacto prolongado. Indubitavelmente, nesta organização, o professor assume um papel decisivo na formação/educação do(s) aluno(s), estes sim, os actores principais, a razão final da existência docente.

Na base deste trabalho esteve e está uma preocupação formativa dos professores que recusa a ideia do professor executor acrítico ao serviço dos

centros de decisão institucionalizados do sistema educativo, ideia praticamente inatacada pela chamada “Formação Contínua de Professores”, contaminada por repetitivas perspectivas conceptuais/educativas tradicionais, modelos transmissivos, impessoais, “antigos”, mas infelizmente, tão vivos ainda.

Pretendendo contrariar esta realidade, situamo-nos fora desta dinâmica que encara os professores “não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação e experiência”, Formosinho (2002, p.73) e pelo contrário, iluminados pelos princípios paradigmáticos plurais do interaccionismo / construtivismo que nos guiam, buscámos na narrativa o instrumento capaz de transformar a realidade escolar, promovendo a construção ou /e reconstrução da identidade /profissionalidade docente, sabendo-se, como diz Diamond (1991), citado por Nóvoa (1995, p.16), que se trata de um processo intrapessoal, “ A construção de identidades passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.”, mas também interpessoal, pois a auto-consciência que o sujeito tem é indispensavelmente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua condição em relação aos outros. (Moita,1995).

Partindo da narrativa e com a mediação do professor, os alunos-mestres procederam à desconstrução de muitos conceitos “feitos”, consciente ou inconscientemente inculcados nas crenças, explícitos ou implícitos nas teorias, e camuflada ou declaradamente presentes nas práticas dos professores, vistos como profissionais e como pessoas. Deste modo, foi possível acederem a um nível mais elevado de análise e de compreensão de si mesmos, das suas funções, da racionalidade mais presente nas estruturas institucionalizadas do poder, da sociedade... Disto atestam as declarações dos intervenientes nesta investigação, cuja voz se inclui nesta reflexão final.

## **O Impacto da Narrativa**

Constata-se que estas histórias cumprem generosamente os sete requisitos fundamentais definidores da narrativa apontados por Gonçalves, (2000, p.45), ou seja a natureza analógica, temporal, contextual, gestáltica, significadora,

criativa e cultural, como ficou evidente nos depoimentos dos participantes neste estudo.

No decorrer da investigação à investigadora e aos participantes foi dado a conhecer, de forma sentida e experiencial, todo o poder da narrativa, nomeadamente “o poder que lhe advém da possibilidade de transposição de um plano ficcional para uma dimensão real por parte do leitor”, Silva et al (2004, p.13); o poder de despertar novas narrativas, gerando uma dinâmica de troca e partilha de experiências pessoais e profissionais, cada vez mais profunda e significativa, na permuta de (re) leituras diferentes e diferentes legados vivenciais, que em colaboração, concorrem para a ampliação do mapa conceptual dos docentes, pelo efeito multiplicador parecido com a conhecida apetência pelas cerejas: umas puxam outras.

As palavras transformaram-se em imagens, observou-se um efeito gerador de novas narrativas, cada qual, única e muito pessoalmente contada. Como resultado foi possível criar-se um pensamento partilhado, e nesse sentido, a narrativa foi concomitantemente colectiva e pessoalmente transformada / transformadora. As manifestações de sentimentos, de introspecção e reflexão mais profundas são suscitadas com mais força pela narrativa, assim como a manifestação de visões alternativas à “ficção”.

Se pensar, reflectir verdadeiramente, pede uma audácia nem sempre fácil de conseguir, “reflectir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto”, assim diz Lya Luft (s/d), as narrativas tiveram o condão de facilitar o pensamento profícuo. Subscrevendo as palavras de Bruner (1990,pp.26,29), considerámos importante o que as pessoas *dizem*, pensam. Segundo este autor a relação existente entre a acção e o dizer (ou a experiência) é, “na realidade *na conduta vulgar de vida*, interpretável”, decifrável, de uma forma congruente entre o dizer, o fazer e a conjuntura em que eles ocorrem. Foi assim que a narrativa mostrou constituir o instrumento natural e generalizado para dar visibilidade, validade e credibilidade aos pensamentos, conceitos e experiências dos intervenientes na investigação, e demonstrou também um grande potencial na capacidade de mobilização da memória a longo prazo, demonstrando constituir uma experiência rica de significado que evidenciou permanecer e/ou amadurecer na razão e no coração

das pessoas, e assim um poder de proporcionar uma maior difusão destas aprendizagens pelos seus contextos de vida, tocados também eles pela força das palavras que podem voar mais alto e mais longe nas asas da narrativa.

Disto mesmo dão conta até as poucas reacções adversas à narrativa como instrumento didáctico e pedagógico, que parecem decorrer de um incómodo, de uma perturbação aliada a um possível mecanismo de “auto-defesa”, que poderá querer significar um “não caber a carapuça”, que a reconhecida capacidade da narrativa, de questionamento das pessoas sem necessidade de confronto pessoal directo, não conseguiu evitar.

A “vivência” de uma experiência por entreposta pessoa, propiciada pela narrativa, ampliou a capacidade de entendimento de perspectivas diferentes e divergentes. O processamento/construção da informação e do conhecimento compreende uma viagem no tempo, que inclui uma análise do passado, uma leitura do presente e uma antecipação de um futuro desejável e possível. Estes processos têm uma forte componente emocional e afectiva, que favorecem uma motivação, mesmo um apelo para o cumprimento dessa antecipação/profecia, cumprindo as premissas de Formosinho (1998), quanto ao valor acrescentado que as narrativas trazem ao aprofundarem as aprendizagens integradas, com uma durabilidade acima da das aprendizagens realizadas de forma tradicional, não manipulativas. Esta manipulação que aos narratários é também propiciado construtivamente realizar, pode ter a ver com o que Freitas et al (2004, pp 11,12) designam de “partilha de experiências reais e de medos e de realidades fantasmáticas”, que permitem expandir capacidades como as de tomar decisões face a situações problemáticas semelhantes, ou de como realizar experiências directas; pode ter a ver com a “*enformação* porque o indivíduo vai recuperar para si os valores com os quais se identifica”, ou com a possibilidade dos narratários acrescentarem as suas próprias conclusões, na criação de finais criativos/alternativos para as histórias, como defende Formosinho e Gonçalves (2000) entre outros.

## **A Mensagem**

A mensagem fundamental destas histórias prende-se com a dicotomia Pedagogia tradicional e pedagogia construtivista / interaccionista, observada e analisada numa reflexão profunda. Esta reflexão e aprendizagem é ela própria realizada de uma forma construtivista porque construída no princípio das aprendizagens, significativas, activas e integradas. Aprendizagens significativas porque se confundem com a realidade vivida pelos docentes, permitindo uma identificação ou um reconhecimento dessa realidade. Aprendizagens activas, porque realizadas na interacção com a narrativa, “decompondo-a, desmontando-a e interpretando-a nos seus diferentes níveis de análise, numa narrativa que é ” digna do pensar / agir... de uma forma inata, um usufruto equivalente à troca”, segundo Freitas et al (2004,p.14). Aprendizagens integradas pois “permite que temas, aparentemente sem ligação, se unam e mostrem uma coerência, uma estrutura global e uma sequência “, nas palavras de Oliveira et al (2004, p.7), que tornam estas histórias profícuas na voz de todos os participantes, mesmo daqueles que pessoalmente as não apreciaram.

A diferenciação existente na clivagem entre as duas mais significativas tradições curriculares na educação, nomeadamente na educação de infância, polarizadas na tradição transmissiva ou académica e na tradição interaccionista ou desenvolvimentista, e nesta última, na corrente construtivista, é a reflexão constante na proposta/mensagem que impregna as histórias. Silva et al (2004,p.19) apresenta uma análise relativa à história da *Magia na Escola*, que é bem representativa das leituras feitas por outros participantes:

“Considerar o potencial formativo destas “leituras acertadas” obriga, contudo e para uma melhor compreensão, a pensar numa outra forma de aprendizagem bem menos permeável à descoberta: a aprendizagem expositiva, que baliza na sua forma semântica conceitos tais como: ouvir / reter, tendo em vista o resultado final, por exemplo, da memorização. Proibida está, de imediato, nesta forma de aprendizagem a noção da associação e, por isso, da descoberta. Impera, desta forma, exclusivamente a dimensão do teórico em detrimento do prático, logo do

reductor / castrador em detrimento do pensamento em construção, alicerçado na aprendizagem própria do obreiro (aquele que quer realizar / construir”

A narrativa permitiu também observar que os profissionais acusam, de algum modo, este tempo de transição paradigmática e das pendências da modernidade e da pós-modernidade, revelando os conflitos ideológicos desta Era, mostrando alguma ambivalência nos sentimentos contraditórios postos a nú em alguns comentários apreciativos das histórias, como é o caso do enredo da “Magia na Escola”, relativamente aos sentimentos das outras profissionais intervenientes na história, à “inveja” das outras professoras, o que pode também denunciar um efeito de um certo isomorfismo relativo à sua própria formação, ou seja, a existência de um substrato conceptual da pedagogia e das práticas relacionadas ainda com a pedagogia tradicional.

A narrativa mostrou que a contaminação das relações interpessoais e inter-institucionais “pelos saberes escolares e pelo poder” nas escolas, é uma realidade reconhecida pelos professores, como forte oponente ao estabelecimento de uma saudável e desejável relação escola/pais, consignada na lei, mas ainda longe de ser efectiva no terreno educativo.

Através da narrativa é realçada a questão das discontinuidades na transição da vida “não escolarizada” das crianças para o 1º Ciclo, que é vista como um problema, porque não se faz, ou faz-se de forma desadequada, originando dolorosas rupturas na vida das crianças e das famílias. As expectativas prévias dos docentes e as suas ideias sobre o trabalho no Jardim de Infância, são um factor determinante em relação à visão e percepção da turma. Também as diferenças de carácter organizacional e pedagógico, nestes níveis educativos, foram aspectos vinculados na reflexão despoletada pelas narrativas.

Pela acção da narrativa foi possível clarificar princípios organizativos e filosofias pedagógicas e educativas, denominadas de tradicionais, que constituem entraves à efectivação da qualidade educativa. Ficou visível o peso da instabilidade docente originada por lógicas políticas e administrativas,

nomeadamente a problemática da mobilidade compulsiva dos professores/educadores, que é profunda e dolorosamente sentida como um óbice quer à construção da identidade e profissionalidade dos docentes, quer à edificação de uma escola multicultural e equitativa. Do mesmo modo ficou patente o “peso” da burocracia asfixiante, da estrutura administrativa e organizacional que, no espaço-escola, subjagam muitos dos docentes. Estas são questões fulcrais para o cumprimento da preconizada escola inclusiva, porque multicultural, e ao postulado na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em contraste com a quase ausência de efeitos da “Formação Contínua” a que os professores se habituaram, desta vez a mensagem das histórias colheu frutos na maior consciencialização dos participantes, relativa quer à tradição curricular transmissiva, quer à tradição desenvolvimentista / interaccionista / construtivista, cujas diferenças se agigantam quando confrontadas num processo analítico e interactivo, mas também introspectivo e emocional. Como já antes foi referido, à recusa declarada da primeira, castradora, apresenta-se a adesão cada vez mais informada e consciente da segunda, funcional e significativa. Num processo análogo à aprendizagem infantil, também os professores experienciaram uma aprendizagem construtivista em que

“...o aluno desenvolve estratégias cognitivas e metacognitivas em processos individuais interactivos. Ele observa, compara, elabora hipóteses, questiona-se, resolve problemas, julga, toma decisões, investigação, crítica, adapta, experimenta alternativas, interpreta e avalia respostas, discute procedimentos e resultados e até levante “questões insólitas”, quantas vezes veiculadoras de momentos de intensa discussão.”  
Silva et al (2004, p.8).

Estes são alguns dos aspectos que permitem afirmar que a narrativa, mais precisamente, estas narrativas, cumpriram bem o seu destino, levaram fundo a(s) sua(s) mensagem(s) à razão e ao coração dos participantes deste trabalho, e de uma forma muito sentida ao da investigadora / docente, para quem esta caminhada formativa abriu maiores horizontes na compreensão de si e dos outros, como pessoas e como profissionais.

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N.** (1993). A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas. In *Inovação*, nº 6, 5-11.
- ALARCÃO, I.** (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In Oliveira-Formosinho (org.) (2002). *A supervisão de Professores. Da Sala à Escola*. Colecção Infância nº 7. Porto Editora. Porto.
- ALVES, J. F.** (1995). *A educação de professores: Do prático reflexivo ao prático narrativo*. 3º Encontro Nacional – Didácticas/Metodologia da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, 21, 22 e 23 de Setembro..
- BARROSO, J.** (1995). Organização pedagógica e disciplina escolar – uma abordagem sócio-histórica, in *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 10, Dezembro, 75-98.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. Porto. Portugal.
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J.** (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press. (trad. Esp. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, (1998).
- BRUNER, J.** (1990). *Actos de significado, para uma psicologia cultural*. Edições 70. Lisboa. Portugal.
- BRUNER, J.** (1996). *Cultura da educação*. Colecção Ciências do Homem. Edições 70. Lisboa. Portugal.
- CASTRO, G. T. e RANGEL, M.** (2004). Jardim de Infância /1º Ciclo. Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista GEDEI nº 6. (pp.135-144) Lisboa. Portugal.
- CONFAP.** (2001). *Manual da Associação de Pais*. Braga.



- CONSELHO GERAL DO INAFOP.** (2001). *Perfil Peral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.*
- DUBET, F.** (1996). *L'exclusion scolaire quelles solutions.* In : Paugam, S. Dir. *L'exclusion L'etat des savoirs.* Paris : Editions la Découverte.
- EGAN, K.** (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Ediciones Morata, S. A. y Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- FERNANDES, S.** (2002). Texto policopiado não publicado. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga.
- FERREIRA-ALVES, J. e GONÇALVES, F. O.** (2001). *Educação Narrativa do Professor.* Coleção Psicologia nº3, Edição Quarteto Editora. Coimbra.
- FERREIRA, F. I.** (2003). Para o Estudo das Identidades Profissionais dos Professores. In Ferreira, I.; Monteiro, M.; Sarmento, T. *Formação e Identidades.* Edição - Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura. (pp.33-53). Braga. Ministério da Educação. PROEDP III
- FIGUEIRA, S. H. M.** (2001). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935).* Texto Policopiado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Setembro de 2001.
- FORMOSINHO, J.** (1991). A igualdade em educação. In E. L. Pires, A. S. Fernandes e J. Formosinho (Eds), *A construção social da educação escolar* (pp.169-186). Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J.** (1994). *A educação pré-escolar em Portugal.* CNE. Pareceres e Recomendações. Lisboa: Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J.** (1997). *Da escola de massas à escola multicultural: das políticas de igualdade às políticas da diferença.* Texto policopiado não publicado. Universidade do Minho. Braga.
- FORMOSINHO, J.** (1997). Formação de professores para a diversidade cultural da escola de massas. *Modelos e Processos de formação de professores e educadores.* Relatório de Agregação.
- FORMOSINHO, J. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (2000). Programa Educação para Todos. *Estudos sobre a Mobilidade Docente. Descontinuidade*

*educativa no coração da prática pedagógica*. Cadernos PEPT nº 23 (pp. 11- 13). Ministério da Educação. Lisboa.

- FORMOSINHO, J.** (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista portuguesa de formação de professores*. Vol.1. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. Ministério da Educação.
- FORMOSINHO; J.** (2002). A formação de professores para uma pedagogia intercultural na escola de massas. *Revista da Universidade de São Paulo*, no prelo.
- FORMOSINHO, J.** (2003). Texto policopiado, não publicado. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- FREITAS, E. R.; FARIA, E.M.; MARTINS, M.T.** (2004). *A Pastora Errante. Uma abordagem...* Trabalho elaborado no âmbito da disciplina de Pedagogia de Infância e Significado do Texto. Mestrado em Estudos da Criança: Análise Textual e Literatura Infantil. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga.
- GONÇALVES, F. O. & FERREIRA\_ALVES, J.** (1995). *Desafios do Professor numa Escola Pós-Moderna: A Construção Narrativa da Existência*. Colóquio Educação e Sociedade, nº 10 ( pp. 137-151)
- GONÇALVES, F. O.** (2000). *Viver Narrativamente. A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência*. Colecção Psicologia Clínica e Psiquiatria nº5. Quarteto Editora. Coimbra.
- HANNOUN, H.** (1987). *Les Ghettos de L'école. Pour une éducation interculturelle*. Les éditions E.S.F. Paris.
- HARGREAVES, A.** (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa, McGraw-Hill.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO**, Lei nº 46/86, (1986, Outubro 10) D.R. I Série, Nº 273.
- LEITE, C. e RODRIGUES, M. L.** (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto – uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- MÁXIMO-ESTEVEES, L.** (1998). *Da Teoria à Prática Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Coleção Infância nº 5. Porto Editora. Porto.
- MAGALHÃES, A. M.** (1998). *A escola na transição Pós-Moderna*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- McEWAN, H. e EGAN, K.** (org) (1995). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. Teachers College Press. Teachers College, Colimbia University. New York and London.
- MOITA, M.C.** (1995). Percursos de Formação e de Transformação in Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto Editora. Porto.
- MOSS, P.** (2002). Conferência proferida no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 3 de Maio.
- NIZA, S.** (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *Inovação*, 11, (pp 77-98).
- NIZA, S.** (2002). Pós-fácio, in Nunes, A. (2002). *FREINET actualidade pedagógica de uma obra*. Coleção práticas pedagógicas. Edições ASA.
- NÓVOA, A.** (org.) (1995). Os professores e as histórias de vida, in *Vidas de Professores*. Porto Editora. Porto.
- NÓVOA, A.** (1995). Uma educação que se diz nova, in Candeias, A.; Nóvoa, A.; Figueira, M. H. (1995). *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos-1923-1941*. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (1998). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga. Universidade do Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (2000). A profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. Revista do GEDEI nº1. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Porto.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (2000). *Programa Educação para Todos. Estudos sobre a Mobilidade Docente. Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica*. Cadernos PEPT nº 23. (pp. 49-64). Ministério da Educação. Lisboa.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e AZEVEDO, A.** (2001). A qualidade no Quotidiano do Jardim de Infância: As experiências de Aprendizagem das Crianças. In Oliveira-Formosinho e Formosinho (org). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. (pp.181-199). Colecção Minho Universitária. Livraria Minho. Braga.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. in Machado, M. L. (org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. Cortez Editora. S. Paulo.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (2002,a). A Interacção Educativa na Supervisão de Educadores estagiários. Um Estudo Longitudinal. In Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto Editora. Porto.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J.** (2003). *As narrativas das crianças como construção identitária*. Comunicação. A Criança, a Língua e o Texto Literário Da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga. Portugal. 3 e 4 de Outubro.
- OLIVEIRA, A.P.; OLIVEIRA, C.; MARTINS, J. ; PERES, T.** (2004). “A gata Borracheira e as Manas Mais Velhas”. Trabalho elaborado no âmbito da disciplina de Pedagogia de Infância e Significado do Texto. Mestrado em Estudos da Criança: Análise Textual e Literatura Infantil. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga
- RIBEIRO, E.** (2004). Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista GEDEI nº 6. (pp.45-59). Lisboa. Portugal.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. e GARCÍA, E.** (1999). *Metodología de La Investigación Cualitativa*. Colección: Biblioteca de educación. Ediciones ALJIBE. Archidona: Málaga.
- SARMENTO, M. J.** (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Colecção Escola e Saberes. Porto Editora. Porto.

- SARMENTO, T.** (1995). *Escola – Pais: uma teia de questões*. Texto policopiado. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga.
- SARMENTO, T. e MARQUES, J.** (coords) et al. (2002). *A Escola e os pais*. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- SILVA, I. L.** (2004). Do Jardim de Infância para o 1º Ciclo. Como os professores vêm a transição. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista GEDEI nº 6. (pp.89-107). Lisboa. Portugal.
- SILVA, G. ; LIMA, R.; CAMPOS, S.; FERREIRA, T.** (2004). *As narrativas como instrumento pedagógico na formação de professores*. Narrativa: “Magia na escola ou os três desejos de uma professora.” Trabalho elaborado no âmbito da disciplina de Pedagogia de Infância e Significado do Texto. Mestrado em Estudos da Criança: Análise Textual e Literatura Infantil. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga.
- SOUTA, L.** (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Profdefinições. Porto.
- STAKE, R. E.** (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STOER, R. S. e CORTESÃO, L.** (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento. Porto.
- ZEICHNER, M. K.** (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa. Direcção de António Nóvoa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

# **ANEXOS**

OBSERVAÇÃO. Narrativa – <b>A maldição da Pastora Errante de Andação para Cabaço</b> 24/10/03 – Aula de Mestrado de Sociologia da Infância	CATEGORIAS
<p><b>Período da Observação:</b> 21h – 24h.</p> <p><b>Grupo mais observado:</b> 3 educadoras e 1 socióloga.</p> <p><b>Tipo de observação:</b> Naturalista, observador pouco participante.</p> <p><b>Observadora:</b> Maria de Fátima A. C. Melo Peixoto</p> <p>Cheguei cedo à sala onde iria decorrer a aula do Mestrado de Sociologia de Infância. Estava quente e acolhedora naquela noite particularmente fria e ventosa. Comigo, uma educadora a preparar dissertação de CESE, esperava o grupo de mestrandos que iria ter aulas. Ouvem-se risos no corredor: os alunos começaram a chegar em grupos, ruidosos e faladores. O professor João Formosinho iniciou a aula revendo de forma breve alguns temas anteriormente abordados, apresentando de seguida a sua proposta de trabalho para esse dia (uma história para ler e comentar), e apresentando também os elementos estranhos à turma, no caso, eu própria e a educadora do CESE, justificando a nossa presença em função de trabalhos a realizar no âmbito dos nossos cursos.</p> <p>O grande grupo iniciou então a leitura da história enquanto o professor se ausentava por breve tempo. A leitura começou primeiro de uma forma algo caótica e superficial, entrecortada por risos e galhofas, (parecia algo estranho, exterior ao grupo, algo distante), depois progressivamente mais atenta e séria. Gradual e naturalmente se organizaram numa leitura dramatizada, mais significativa, em forma de jogral. Alguns elementos encarnaram as personagens da história. Esta ia ganhando significado e densidade.</p> <p>Concluída a leitura formaram-se grupos de debate e reflexão. Fui</p>	

<p>convidada a integrar um desses grupos, exclusivamente feminino e maioritariamente composto por docentes. Sentámo-nos à frente umas das outras.</p> <p>Desde logo pedi autorização para tirar notas, assumindo a minha condição de observadora, ainda que temendo algum do chamado “efeito do observador”. Procurei então minimizá-lo com uma atitude natural, não intrusiva.</p> <p>A semelhança da história com a vida e a experiência profissional (particularmente das educadoras do grupo), sobressaiu logo. O tom em que falam é sério e sentido. Todas, com menor ou maior intensidade, têm algo a dizer que é de algum modo paralelo e análogo à vida de Maria, ou algo que história traz para o presente, revisitada a memória.</p> <p>1- A questão da classificação académica foi a primeira a ser focada:</p> <p>“ O problema são as notas que dão acesso...”,</p> <p>“ O peso são as notas do Particular. Eu compreendo os dois lados, os revoltados que vêm passar à frente os que vêm com 20”.</p> <p>2- A diferença do trabalho nas instituições particulares e oficiais, quer ao nível das condições de trabalho, das relações interpessoais, da mobilidade e da continuidade educativa, declaradas na primeira pessoa (a colega socióloga não se manifestou):</p> <p>“ As pessoas no particular perdem direitos”</p> <p>“Eu estive a trabalhar no particular, o desgaste é maior, os microssistemas do particular causam mais desgaste”</p> <p>“Eu tenho boa experiência do particular em termos de grupo e temos uma boa relação. Desgaste é mais em termos de horas, etc. Eu fui para o oficial e ganhei mais com menos meninos”</p> <p>“ Nós tínhamos um bom grupo. Senti antes, no particular, que estava amordaçada.”</p> <p>“Eu sou efectiva, tenho uma colega a substituir-me, ela é contratada e</p>	<p>Classificação Formação profissional</p> <p>Culturas profissionais</p>
---	--



<p>uma preocupação que teve foi o seguimento e é difícil encontrar colegas com aquela atitude gratificante. Tem a ver com o “ encaixe”. Quem entra e quem sai. A teoria dela é ver o que vem de trás para dar continuidade. Noutro Jardim poderá não haver continuidade.”</p> <p>“ A mobilidade é boa, nunca me acomodei, tenho que fazer tudo de princípio. Não há rotina”</p> <p>“ Mas isso custa bastante”- retorque um elemento.</p> <p>“ Custa ou não. Poderemos acomodar-nos e ter tudo como adquirido”.</p>	<p>Con. de Pedagogia</p>
<p>3 – O contexto social e as relações afectivas surgem como elementos importantes e decisivos:</p> <p>“ Aposto nos ambientes rurais porque gosto daquele ambiente. O essencial é sentir-me bem e tem a ver com tudo. As crianças são mais carentes, mais afectivas.</p> <p>No Gerês há uma mistura do rural com outras experiências ligadas ao turismo. O meu hábito de falar de muito, sentir-me bem recebida, cumprimentar...dizerem-me “<i>ó professora vem aí a carreira</i>”. As pessoas do meio rural são mais humildes. (comentário da observadora: quererá significar com isso menos intervenientes e exigentes, mais passivos?)</p>	<p>Relação Escola / pais</p>
<p>Nesta altura a observadora procurou centrar a reflexão e debate na análise da história da pastora Maria:</p> <p>“ O que Maria sentia mais eram os afectos. A parte profissional vem dos afectos e isso é que vem primeiro”</p> <p>“ A deslocância são as benesses”. (O observador interroga-se sobre as benesses)</p> <p>“ Não percebi essa parte “ – Manifesta-se a socióloga.</p> <p>“ ‘E sempre a pessoa que pede”</p> <p>“ Eu falo da Justiça”</p>	<p>Cultura profissional</p>

<p>“ O peso é o Poder” ; “Tem a ver com os anos de serviço” ; “ Tem a ver com as notas”.</p> <p>“ O cão é a envolvimento com a comunidade” ; “ é a auxiliar” ; “ É a formação da pessoa, é quando começa a reflectir”</p> <p>“As cabras e as ovelhas são as individualidades das crianças, é a heterogeneidade”</p> <p>“ O elfo é a voz da consciência” ; “ A nova organização escolar, estávamos habituadas a trabalhar isoladas, agora há os agrupamentos” (C.O: Não constituem eles na sua maioria igualmente trabalho isolado e imposto?)</p> <p>“Os sindicatos e os pais são as montanhas da história que refilam”</p> <p>“ Os senhores da terra são o Ministério, o burocrata a DRE( ), os CAE(s)”</p> <p>“ Brilhocrata e burocrata são as várias políticas educativas, não altera a raiz”</p> <p>“ O brilho cega, tapa os olhos, ofusca”</p> <p>“É sempre mais do mesmo”</p> <p>“ A atitude mudou. Há mais diálogo, por isso houve a regionalização”</p> <p>A certa altura o grupo parece tomar consciência que o seu discurso está demasiado centrado na pessoa do professor”:</p> <p>“ Estamos a falar do ponto de vista do adulto”</p> <p>“ A história não valoriza as crianças”</p> <p>“É a mobilidade do professor, do que ele gosta, do que não gosta...”</p> <p>“ Não é bem assim, no final diz que todos sofriam”</p>	<p>Papel da Narrativa</p>
<p>“ O cão é então a formação, o que têm que fazer todos os anos? São os créditos da formação contínua que as professoras levam para todo o lado”</p> <p>“ O Jonas é a formação”</p> <p>O Observador propõe analisarem-se as mensagens do texto:</p>	<p>Papel da narrativa</p>

<p>“ Na página sete, é uma grande missão” ; “É para nos contentarem”</p> <p>“ Este fim mexe muito comigo” ; “ A última parte tem a ver com os Agrupamentos”</p> <p>“ Isso tem vantagens e desvantagens. Não há controlo, os professores fazem o que querem” ; “ Havia uma política de acomodação e contágio”</p> <p>“ Há um sacrifício de mais horas no Particular”” Alguém que esteja a trabalhar no Oficial deveria ter trabalhado antes no Particular”</p> <p>“ Por exemplo, o ano de estágio é terrível. Na Madeira não se ganha laços com ninguém”</p> <p>O final da história não existe. O grupo estabelece alguma comparação entre esta narrativa aberta e a constituição/avaliação dos Agrupamentos.</p> <p>“ Já viram o fim da história? Isto não tem fim”</p> <p>“É como eu que estava num Agrupamento horizontal, tudo funcionava bem ; havia uma educadora que na direcção, estava connosco. Alguém avaliou isso para acabar?”</p> <p>“ Os agrupamentos verticais são mais económicos. E depois vêm os gestores... tal como aconteceu com os TEIP. Mudar é difícil. Mudar de um delegado para os Agrupamentos verticais é difícil”</p> <p>4 – A conclusão parece unânime:</p> <p>“ Nós não somos tidos em conta”</p> <p>“ Nós não temos poder “</p> <p>Terminada esta fase de discussão em pequeno grupo, o professor propõe a partilha de reflexões e o alargamento do debate ao grande grupo.</p> <p>Os grupos tomam a palavra abordando os temas que mais valorizaram:</p> <p>“ A mobilidade pode ter vantagens e desvantagens. Em escolas com</p>	<p>Cultura Profissional</p> <p>Mobilidade</p>
---	---

<p>docentes estabilizados não há muitas vezes empatia e compromisso emotivo e relacional”</p> <p>“ Os docentes deveriam ter uma palavra decisiva na mobilidade”</p> <p>Relativamente ao contexto:</p> <p>“ Um docente por si só não faz muito”</p> <p>“ Os contextos são importantes na definição da política educativa”</p> <p>“ A História fala da falta de prática de discussão, de reunião entre educadores e professores”</p> <p>“ Os núcleos tinham um trabalho baseado nas tarefas. As práticas dependem da mobilidade” “ A adaptação a novos contextos tem custos a nível familiar, económico e ainda falha pela ausência de pontes”</p> <p>O professor ia acompanhando o discurso de cada grupo, auxiliando na desconstrução da realidade, na desocultação de processos e intenções camufladas ou mesmo visivelmente declaradas. Promovia um nível de análise mais profundo, a partir das reflexões feitas.</p> <p>O paralelismo da história com as vivências dos leitores, suscitou uma onda de relatos (narrativas) autobiográficas. Todos afinal pareciam ter um pouco da pastora Maria. Alguns descobriram faces de um determinado assunto em que jamais pensaram, aspectos insuspeitos, que novos olhares permitiram vislumbrar.</p>	<p>Mobilidade</p> <p>Cultura Profissional</p> <p>Con. de Pedagogia</p>
<p>“ Nada é por acaso”</p> <p>“ Nunca tinha pensado nisso dessa maneira”</p> <p>“ Os professores não têm consciência disso, sou professor há 17 anos...”</p> <p>“ Os professores do 1º Ciclo e os educadores de infância são ainda os parentes pobres da educação”</p> <p>“ O professor caracol, sem casa, é um professor desintegrado, com mau ou pouco conhecimento do que o rodeia. Quando se vai embora é que devia começar, no fim é quando se devia começar.”</p> <p>“ Há alguma alternativa ao critério usado na colocação dos docentes?”</p>	<p>Mobilidade</p> <p>Descontinuidade Educativa</p>

<p>“ A mobilidade quando imposta, não é desejável para as crianças, adultos e professores. Há alguma intencionalidade por trás disto? Existe uma racionalidade ou irracionalidade no sistema?”</p> <p>“ Porque aceitamos isto?”</p> <p>“ Eu vou confidenciar...mas eu nego”</p> <p>A visão avisada do professor desmonta mais uma vez uma figura da história: o feitor. Ele é o sustentáculo do sistema, que com alguma pessoalidade funciona como o escape imprescindível à sua sobrevivência. A metáfora dos caracóis foi bem descodificada. Os presentes reviram-se algures naquela imagem poderosa de tensões que podem levar à naturalização de uma situação que carece de razão de ser.</p> <p>A questão da pessoalidade e da impessoalidade motivou algum debate, em especial por parte de elementos mais relacionados com a vida sindical; a mobilidade revelou-se também crucial:</p> <p>“ Na questão da mobilidade as nossas experiências são importantes”; “ Não se pode ater só aos afectos” ;</p> <p>“ Muito tempo no mesmo sítio traz vícios mas com menos riscos que a mobilidade”</p> <p>“ È na exacta medida do tempo em que estás num local que tens um conhecimento maior dos objectivos da profissão”</p> <p>“ Um grupo conheces bem num ano, uma comunidade não”</p> <p>“ Os docentes ou se identificam com o projecto educativo do seu agrupamento ou se ajustam a esse projecto ou não têm hipótese...”</p> <p>“ A mobilidade foi importante para o meu processo de formação”</p> <p>“ Eu não me identifico com esta história (?). Há aqui contradições óbvias: o conceito de deslocação e o conceito de comunidade educativa”</p> <p>“ Eu penso no trabalho de intervenção comunitária, em meios difíceis e num ano não me parece possível... os vínculos necessariamente afectivos, é necessário ser feito ao longo do tempo.”</p> <p>“ Nós os educadores temos um sentimento de posse, apropriamo-nos da</p>	<p>Formação Profissional</p> <p>Cultura Profissional</p> <p>Descontinuidade Educativa</p> <p>Con.. de Educação e de Pedagogia</p>
--	---

escola”

“ Professores e escola não têm autonomia”

Destas reflexões parecem emergir três grandes grupos de posicionamentos: um mais centrado no professor, no seu bem-estar e nos seus interesses de vida, outro mais preocupado com a acção educativa, com as crianças, outros ainda aliando a estas duas, uma preocupação comunitária, de transformação social, centrada e empenhada no contexto.

A continuidade foi exaltada.

O sistema em que há um efeito ministerial contrário à filosofia expressa pelo mesmo ministério é legitimado pelo não questionamento.

Quase sempre presente no discurso das educadoras de infância uma comparação entre as instituições particulares e oficiais, que parece fazerem grandes diferenças; para o bem ou para o mal, condicionam a carreira destas docentes.

<b>OBSERVAÇÃO:</b> <b>Narrativa – Magia na escola ou os três desejos de uma professora.</b> 28/01/04 – Aula de Mestrado em Ensino Especial	<b>CATEGORIAS</b>
<p><b>Período da Observação:</b> 17h – 20h.</p> <p><b>Grupo mais observado:</b> 5 professoras do 1º e do 2º e 3º Ciclos, sendo uma do Ensino Regular e as restantes da Educação Especial.</p> <p><b>Tipo de observação:</b> Naturalista, observador pouco participante.</p> <p><b>Observadora:</b> Maria de Fátima. A. C. Melo Peixoto</p> <p>Espero junto à sala onde vai decorrer a aula do Mestrado de Educação Especial. Chega o professor João Formosinho acompanhado por alguns alunos. Dá-se início à que parecia ser a aula de encerramento da cadeira leccionada pelo professor no âmbito deste Mestrado, com a apresentação da proposta de trabalho para esse dia, que consistia na exploração de uma história da sua autoria integrada nas temáticas que tinham sido já abordadas. O professor procedeu também à minha apresentação e revelou o motivo de estar ali presente. Certificando-se de que não existia objecção da turma relativamente ao objectivo da minha integração na aula, o professor lançou algumas pistas para melhor leitura e análise da história, intitulada "A Magia na Escola ou Os Três Desejos De uma Professora" nomeadamente no que se refere às crenças, teorias e práticas dos docentes. A história seria analisada e debatida em 2 ou 3 pequenos grupos, que teceriam os seus comentários, que seriam depois partilhados e trabalhados no grande grupo.</p> <p>O professor ausenta-se por algum tempo. Outros alunos vão chegando e procuram entrar no contexto. Questões de ordem prática, relativa à apresentação de trabalhos para avaliação e outras ligadas ao curso ocupam alguns minutos da atenção da turma, que acaba por iniciar a leitura individual da história num silêncio total. Do exterior, chega o</p>	

<p>burburinho e as “conversas de corredor”, entrecortadas apenas pelo som das folhas de papel que eram viradas e marcavam ritmicamente a leitura.</p> <p>“ Ai que giro!”,... “ Não me apetece ler, vou ver o fim.”, ...“ Num livro não se deve ir logo ver o fim.”, são os comentários que se ouvem. Alguns alunos sublinham o texto e outros trocam comentários sussurrantes e imperceptíveis.</p> <p>“ Como é o fim?”,... “ O que aconteceu... os alunos já sabem ler e depois...?”, “Isto é muito...”. Cai então novamente um grande silêncio na sala, apenas cortado por alguns suspiros e pelo ruído de uma máquina que operava em obras, algures no exterior. Nem um incontinente e forte espirro rompe a concentração geral no texto, agora certamente no seu final.</p> <p>Enquanto alguns alunos que chegaram mais tarde, ainda lêem, a maioria dá por terminada a leitura e retoma alguns dos assuntos iniciais que se prendem com trabalhos e acertos de contas relativos a livros, fotocópias e encadernações, tão comuns nas actuais salas de aula. Finalmente formam-se dois grupos de debate, num dos quais me integro e do qual obtenho autorização para o registo escrito da observação.</p> <p>A semelhança da história com a vida real é logo percebida como fiel retrato da experiência destas docentes. Inicia o diálogo, uma das professoras:</p>	<p>Papel da Narrativa</p>
<p>“ Isto só pode acontecer a um professor do 1º Ciclo”...; contrapõe um elemento: ” Ai isso, não!” ... “Então, onde é que um aluno aparece no 2º Ciclo sem saber ler?”... “Ai aparece”... “ Isso depende do conceito de saber ler...”, afirma uma outra.</p> <p>A leitura transporta as professoras para o “ filme” que vivem nos seus contextos de trabalho:</p>	<p>Transição entre ciclos Con. de educação /pedagogia</p>



<p>“ Isto é mesmo assim, caladinhos e quietinhos, na escola é o que eu ouço”...”Hummm...” ...” Não digas que não ouves, eu ouço”.</p> <p>“ E ouço, <i>o pai e a pua...</i>, <i>O pipi é o piu piu...</i>”. Logo um coro de frases: “<i>Um p e um a pa, um t e um o to... marreco</i>”; “<i>O pai, a pua e a lupa</i>” . “ Será que os miúdos sabem o que é uma pua e uma lupa?”. Risos... “ É uma tristeza!”.</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p>
<p>Uma voz divergente, afirma: “ Os meus filhos aprenderam todos assim, e agora lêem lindamente.” ...Respondem-lhe: “ Os teus filhos são sobredotados...”.</p> <p>Alguém diz: “ Os sobredotados são Nee(s) ao contrário”... Outro corrobora: “É, normalmente apresentam dificuldades noutras áreas. Já tiveste um aluno sobredotado? É complicado...”... “É, ...especialmente em Educação Física”... “Pois, é quando no meio dos cinco aparecem os três”.</p>	<p>Con. de Criança</p>
<p>Surge uma história:</p> <p>“ Já vos aconteceu, eu lembro-me de dois sobredotados a discutirem sobre a história da morte de um senhor..., a irem à enciclopédia..., porque o senhor morreu de ataque, porque não foi isso...foi um problema na cabeça, e logo uma discussão, porque o outro diz, não é na cabeça, é no cérebro...”.</p> <p>“Pois, até mete nervos”, reforça uma colega. Outra conta: “ E a história daquele sobredotado que dizia que não podia ter um irmão. E quando lhe disseram que...#, ele respondeu logo que não, que o pai não podia ter mais filhos porque já não tinha espermatozóides”.</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p>
<p>Eis que volta o professor Formosinho. Reforça o pedido de uma análise livre sem qualquer constrangimento, e procura guiar a nossa atenção para as personagens, a mensagem, os níveis de análise (a concepção de educação, de criança e de pedagogia). Escreve no quadro as palavras Crenças, Teorias e Práticas, cujo conceito explora de forma breve, acentuando a sua relação de triangulação, e o seu papel na mudança. Avisa que esta é uma história simbólica e sem poder acabar a frase é de</p>	

<p>imediate interpelado por alguns alunos: “ Não é tão simbólica assim” e ainda “ A realidade é muitas vezes assim”,... “É mesmo assim...” . O professor concorda e apela mais uma vez aos tópicos que gostaria de ver analisados. Mais uma vez, são colocadas questões ligadas com a apresentação de trabalhos de avaliação da cadeira, que constituem uma preocupação visível.</p> <p>O debate no grupo é iniciado, de forma mais formal, com a tónica na cultura e concepção do profissional do Ensino:</p> <p>“ É a questão do ensino, instrução”.... “ Vamos discutir este texto. Estamos perante uma professora de cultura tradicionalista”.</p> <p>“Aqui temos toda a teoria subjacente à cultural tradicional centrada na sala de aula”...</p> <p>Neste momento um elemento do grupo apercebe-se da validade da utilização da narrativa:</p> <p>“ Realmente através de fábulas, de textos de histórias, é mais fácil, do que com uma descrição mais teórica.”</p> <p>A discussão continua:</p>	<p>Papel da Narrativa</p> <p>Con. de Educação e de Pedagogia</p>
<p>“ Há situações que são contemporâneas e presentes..., graças a Deus não há génios. Eu pecadora me confesso.”...” Há a noção da criança tábua rasa e a tendência de nivelar todos”</p> <p>“ Há uma cultura partilhada pela colega... de não haver turmas heterogéneas”</p> <p>“Será que esta professora vinha de uma escola de elite?”...” Se transportamos para as NEE(s)... só a partir dos anos 70 é que foram entrando na escolaridade obrigatória e até aí...”</p> <p>“ Se fizermos uma análise todos os professores gostariam de ser assim...”</p> <p>(?)</p>	<p>Papel da Narrativa</p> <p>Con. de Educação e de Pedagogia</p> <p>Cultura Profissional</p>

<p>“ A professora adaptou as crianças à escola que ela queria ter. No final queria alterar. Ficou assustada, não com os pais a procurarem, só ficou preocupada aquando a ameaça da inspecção.”... “Com a avaliação externa”.</p> <p>É notado o divórcio da escola com a vida e a personalidade das crianças:</p> <p>“ Outra questão, a não valorização dos conhecimentos prévios, o cortar das capacidades inventivas”...”A escola é castradora”.</p> <p>Uma das professoras exemplifica: “Há uma contradição séria, por exemplo continua-se a dizer às crianças para pintarem os cabelos dos meninos (dos desenhos) de preto ou castanho,... é a normalização da cultura,...e a realidade da sociedade neste momento é que muita gente pinta o cabelo de azul”</p> <p>“ Dizem às crianças que não há cabelos azuis e depois elas vêm as pessoas com o cabelo azul”.</p> <p>“ Há uma desadaptação da escola à vida. Temos que nos questionar sobre o papel da escola”.</p> <p>A entrada das crianças na escolaridade obrigatória é abordada:</p> <p>“ A ideia da entrada na escola funciona através dos pais e das educadoras, que é um ritual de entrada na vida adulta. E é verdade...que desgraça!”</p> <p>Uma participante afirma: “ Está desajustado, hoje em dia raramente se põe essa ideia”.</p> <p>Outra replica: “Não há articulação. “ Surge uma confusão relativa à ida da professora da história ao Jardim de Infância. “ Ah ! Foi a professora que disse aquelas palavras!” “ Aqui é a professora que diz isso aos miúdos. Então está mal” ...” O ano a começar e essa professora já está a desmotivar” “ A mentalidade que está descrita está ultrapassada. “</p> <p>“ Os miúdos vão sem regras. É verdade.”...Alguém afirma. “ Não há</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p> <p>Multiculturalidade</p> <p>Transição entre ciclos</p> <p>Cultura Profissional</p>
---	--

<p>integração”.</p> <p>“ Não será um preconceito teu?”- replica uma interveniente.</p> <p>“ Não, é verdade. Há integração a nível de edifício. Nos colégios não há isso, muitas educadoras e professoras trabalham juntas”</p> <p>Neste ponto a observadora coloca a questão de ter sido a educadora a alertar a professora da história em relação ao que estava a acontecer e não as outras professoras do mesmo nível de ensino, a fazê-lo:</p> <p>“ São mais abertas as educadoras, estão mais próximas dos pais e sabem. Acaba por ser muito comum uma comparação entre o que os alunos faziam no Jardim e na escola. Muitas vezes ouve-se a educadora a perguntar aos pais <i>Como vai a Marta? “ Que tal...?”</i></p> <p>“ As interacções são mais fortes, a colaboração com os pais e os alunos”</p> <p>“ Não sei se são as interacções que se estabelecem nas escolas, onde não há parcerias”</p> <p>“ Há uma grande diferença entre educadora e professora. A professora tem um comportamento muito individualista, comodista”</p> <p>Como observadora algo participante, procurei saber a perspectiva do grupo sobre a atitude das professoras da história:</p> <p>“Têm inveja!”...” Viam ali um comportamento anormal” ... “ As duas coisas”</p> <p>“ Penso conhecer um caso assim, já ouvi, <i>conheces fulana... como ela consegue aquele silêncio?</i> Faziam por ir à sala dela para ver se era algo sistemático”.</p> <p>As diferentes práticas na sala de aula são aqui relatadas com uma história vivida:</p> <p>“ Eu estive a apoiar um colega numa turma onde havia um aluno com deficiência mental. Onde o professor o situou? Na última carteira. A turma era barulhenta de “élite”, daquelas escolhidas. Perante a falta de jeito do professor mesmo depois da minha ajuda como professora do</p>	<p>Cultura profissional</p> <p>Con. de Pedagogia</p>
--	--

<p>Ensino Especial, dando sugestões, era um problema. O professor meteu aquele artigo dos doentes e foi para lá uma professora substituta novinha, com 4 anos de experiência. O relacionamento entre eles foi mau. Na questão do aluno com deficiência mental então, ela queria pô-lo mais à frente, na sala. Ele respondeu que à frente não, porque os alunos têm que aprender e aquele não aprende. Eu dava-lhe força e dizia, faz isso..., não ligues...</p>	<p>Con de Educação e de Pedagogia</p>
<p>Mas os pais diziam: <i>os meninos chegam a casa cansados e que com o professor João isso não acontecia</i>”.</p>	<p>Relação escola/pais</p>
<p>Voltei a questionar querendo saber se a idade do professor seria um factor importante.</p>	
<p>“ Aquele professor não era velho, trabalhava há 6 ou 7 anos”</p>	
<p>“Não acho que o professor mais antigo... não é factor marcante na diferença de cultura. Vês que tens colegas novos que dão continuidade ao sistema.”</p>	<p>Experiência profissional</p>
<p>“ Aqui há anos punha essa mesma pergunta. Conheço uma história em que uma psicóloga aconselhou uma mãe a pôr o filho junto de uma professora mais nova. E ela tirou o filho e transferiu-o de escola”.</p>	
<p>“ Para mim vai muito da formação. A postura vai da pessoa em si. Somos nós, a educação que tivemos, a formação e a ausência de formação”.</p>	
<p>“ Apesar que a formação inicial tem sofrido mudança em algumas escolas, por exemplo em Braga, Coimbra, Lisboa, Porto, mas outras não.”</p>	<p>Formação profissional</p>
<p>“ Mesmo em relação aos alunos com NEE.”</p>	
<p>Relativamente às personagens da história:</p>	
<p>“ Os pais eram esmagados pelos argumentos da professora e pelo contexto. Os miúdos bloqueavam, como quando ela dizia <i>ora lê</i>, ou o problema da Matemática. “</p>	<p>Relação escola/pais</p>
<p>Porque seria, indaguei:</p>	
<p>“ Por causa dos desejos do génio” ... “Por causa da postura da</p>	

<p>professora”</p> <p>“ Mesmo os pais tendo uma consciência, um conhecimento real das capacidades reais dos filhos adaptadas ao mundo, confrontada a professora, eles eram esmagados. Ela fazia uma desconstrução”.</p> <p>A evolução da atitude da professora da história foi analisada:</p> <p>“ A professora tentou dar a volta à situação, e permitiu, e até incentivou à brincadeira, deixou ir desenhar no quadro, mas ficou preocupada com o que a inspecção achasse de os alunos estarem a brincar. “</p> <p>“ De alguma maneira ela humanizou-se mas depois...no fundo voltou à situação inicial”.</p> <p>Acabada a discussão em pequeno grupo, é chegado o momento da partilha e debate no grande grupo, que um elemento inicia:</p> <p>“Para discutir as ideias, temos um professor no fim de carreira, com uma turma de crianças normais e curiosas. Tem uma ideia de uma turma. Acontece que ela, por infelicidade, conseguiu partir o giz em 3 partes, com rancor de uma turma da qual tinha antecipadamente uma ideia, quando tinha ido ao Jardim, que é uma coisa terrífica”.</p> <p>“ O problema foi o génio que deu satisfação aos desejos indecorosos da professora. Ela não valorizava todo o tipo de saberes”... “ Queria a classe segundo um ideário da professora e os pais aflitos, não sabiam ...”</p> <p>“Eles não sabiam que o território da escola era um território mágico em que só existem os saberes da escola e os outros ficam à porta. E isto é assim.”</p> <p>“ O poder da história é grande, são excessivas as semelhanças com a vida”</p>	<p>Cultura profissional</p> <p>Con. de Educação e de Pedagogia</p> <p>Relação escola/pais</p> <p>Papel da Narrativa</p>
---	---

<p>“ Vemos aqui a continuação da filosofia da tábua rasa. Esquece toda a componente anterior à escola, aquilo que a criança aprendeu e a sua realidade passada e do presente.” ... “A escola é um gueto”.</p> <p>“A escola é um lugar de...#... por isso eu digo, eu só quero sentir-vos felizes à minha volta”.</p> <p>“ Para mim os três desejos são nitidamente os três desejos possíveis para tirar o direito à criança de ser criança. Criança surda, muda e quieta.”</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p> <p>Con. de Criança</p>
<p>A contaminação das expectativas prévias é referida:</p> <p>“A professora tem uma crença, o ano ainda tinha começado e ela já tinha uma ideia da turma, assim como a sua atitude.”</p> <p>Relativamente aos pais:</p>	<p>Cultura profissional</p>
<p>“ Acho excelente os pais, foram eles à escola e não a escola que os chamou.”</p> <p>“Pois mas... a professora contrapôs com a ideia de que eles não sabiam ler.”</p>	<p>Relação escola/pais</p>
<p>“ A parte final...não estava a contar com uma coisa tão bonita. Estava a contar com outro final, a inspecção mete medo a muita gente e mais àquele tipo de professora. Ela não tinha uma explicação para aquilo, senão a do génio.”</p>	<p>Cultura profissional</p>
<p>“ No final os pais não tiveram a capacidade de ir ter com a professora, o que descreve a realidade...”</p> <p>“ Há uma aproximação muito maior com a educadora. Nem sequer as colegas tiveram uma atitude.”... “ A inveja era tanta...” (?)</p>	<p>Relação escola/pais</p> <p>Cultura profissional</p>
<p>“Nota-se na professora uma preocupação de formar para o aluno médio”</p> <p>“Abriu uma excepção para um aluno diferente, porque era só um, é o caso do aluno que foi desenhar o gato no quadro, mas era apenas um...”</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p>
<p>“ Há uma parte que me tocou muito. Quando a professora afirma <i>Não</i></p>	

<p><i>serão crianças surdas, mudas e paralíticas, que Deus as proteja, mas serão uma classe exemplar; Eu gostava de saber se das crianças surdas, mudas e paralíticas não surgem exemplos positivos” ...</i></p> <p>” Há a questão da realidade actual que não é o standart da realidade em que ela (professora) foi formada.”</p> <p>Neste momento o professor Formosinho acrescenta: “Standart imaginado”</p> <p>“Sim, standart imaginado”... “ É engraçado que costuma ser ao contrário, os pais, na história, são mais inovadores do que a professora.”</p> <p>“ As realidades das crianças não estão interligadas.”</p> <p>” Só é possível crianças tão quedas por magia” diz o professor Formosinho.</p> <p>Mais uma história real que afirma a actualidade da história-ficção:</p> <p>“ Eu dou um exemplo, de uma professora do Porto que batia nos alunos e foi professora da minha filha, que é boa aluna. Mas, numa certa altura teve dificuldade em aprender as contas de dividir por dois algarismos. Fui ter com a professora e ela disse-me que também queria falar comigo sobre a minha filha e as suas dificuldades, que ela via na turma em geral para aprenderem a divisão...#, e acabou dizendo: <i>Eu ensino há trinta anos da mesma maneira as contas de dividir e agora mais de metade da turma não sabe dividir</i>. Perante isto eu disse-lhe: Pois então eu no fim-de-semana vou ensinar as ditas contas à minha filha e garanto-lhe que ela vai sabê-las.”... “É que na segunda-feira havia provas de avaliação”. “ E soube...”</p> <p>“Há uma desadaptação da escola que não prepara para a vida, que é uma mudança constante, esta escola que forma de forma tão enformada, pode ser perigoso, a ausência do pensamento divergente”.</p>	<p>Con de criança</p> <p>Formação profissional</p> <p>Intervenção de síntese do docente da disciplina</p> <p>Con de Educação e de Pedagogia</p>
--	---



<p>A ligação da história com a realidade é novamente realçada:</p> <p>“ É a transmissão pura e simples de saberes. O professor pode ser substituído por um computador” ... “A história não é tão simbólica assim pois há aqui muito das realidades da nossa escola.”</p> <p>O professor Formosinho afirma: “Esta história tem uma base real na história apresentada por um mestrando numa aula. É a história da sua filha que quando entrou para a escola já sabia ler. O pai vendo que esse conhecimento não era tido em conta pela professora, entrou em diálogo com a mesma. Depois de algum tempo de conversa inconclusiva, a criança foi chamada a ler junto do pai e da professora. A menina não leu, para espanto do pai. Agastado, não compreendia o que tinha acontecido. Perguntou então <i>Porque não leste?</i> A filha respondeu-lhe de uma forma clara e consciente: <i>Então tu não vês que ela não queria que eu lesse?</i> Ela sabia (ou sentia) o que a professora pensava e qual a atitude que dela era esperada e suposto ter, na condição de aluna de tal professora.</p> <p>Esta narrativa vai despoletar uma outra:</p> <p>“ Há também uma situação semelhante,... daquele aluno que sabendo fazer bem contas, não fez uma conta bem feita porque ela tinha um algarismo que ele conhecia, mas que a professora ainda não tinha ensinado. Ele preferiu, deliberadamente, errar a conta por isso.”</p> <p>Regressando à história dos 3 Desejos:</p> <p>“ A salvação desta história são as competências das crianças.”</p> <p>“ É óbvio que muitas crianças não são sempre assim competentes.”</p> <p>O professor volta a tomar a palavra e dá-nos mais instrumentos para reflexão:</p>	<p>Con de Educação e de Pedagogia</p> <p>Papel da Narrativa</p> <p>Intervenção de síntese do docente da disciplina</p> <p>Con de Educação e de Pedagogia</p> <p>Con de criança</p>
--	--

<p>“ A ideia que está por trás destas histórias é a de que só há aprendizagem quando há ensino e do próprio professor.”</p> <p>Apresenta uma revista, “ Infância e Educação”, e nela uma entrevista feita pela autora, Dr.<sup>a</sup> Isabel Lopes da Silva, a uma educadora e a uma professora do 1º Ciclo. Nesse artigo, que trata de como os professores vêm a transição, é ressaltada “a ideia do ensino chegar a todos condicionada pela existência de regras, praticamente confinadas <i>ao estarem calados, para trabalharem mais, para memorizarem mais.</i>”</p> <p>Continua o professor: “ Não são coisas tão fora...”... “ Há aqui muitas crenças já desmontámos muitas.” ... “As práticas do currículo e as teorias tem base nas crenças”...</p> <p>“ Se calhar as coisas só podiam dar-se assim se houver magia na escola, foi uma frase que eu disse, mas essa magia terá que ser uma mudança das teorias, práticas e crenças dos professores.”</p> <p>“ O que é uma criança? O que é uma criança diferente?”</p> <p>Foi com este mote que o professor Formosinho introduziu “outra face” do mesmo problema.</p> <p>“ Ninguém hoje pensa assim, declaradamente, mas implicitamente há...”.</p> <p>Uma voz corta a frase:</p> <p>“ Desculpe interromper, mas acho que há. Pois eu também penso assim, mas acho que há.”</p> <p>Novamente uma narrativa verídica por parte de uma interveniente vem tornar visível e válida a sua afirmação:</p> <p>“ Posso ilustrar com um exemplo de um padre. Não, não é o padre de quem eu gosto.” ... “ De quem tu estás sempre a falar, gostas dele e ele de ti”- ouve-se uma voz, entre alguns risos da turma. A professora também rindo responde de imediato “ É, o amor é assim, é recíproco.”</p>	<p>Intervenção de síntese do docente da disciplina</p>
--	--

<p>Este diálogo mostra um ambiente descontraído e aberto na turma, certamente fruto de convívio e conhecimento mútuo, este “ à vontade” também parece permitir à professora mostrar a sua isenção, não exagerando o relato que ia retomar:</p> <p>“ Há cerca de 3 anos um padre de uma freguesia próxima de Braga, recusou-se a fazer a primeira Comunhão a uma criança com Trissomia 21. Apesar das diversas tentativas dos pais e da professora, o padre mostrou-se irredutível e remata: <i>Pois isso é como eu tenho uma irmã que tem um cão e esse cão frequenta uma escola especial para cães, ela paga e ele aprende umas coisas, é treinado. Eu recuso-me a dar a primeira comunhão a uma criança assim.</i></p> <p>Foi obrigado a fazê-lo por imposição das estruturas superiores da Arquidiocese.”</p> <p>O professor Formosinho intervem colocando a questão da concepção da criança e a da personalidade. Chama a atenção para uma concepção que afirma que certas crianças só podem ser adestradas. “ A educação como adestramento”, pode bem ser a concepção dominante da história da educação.</p> <p>A hipótese de um outro título para a história que foi lida, suscita mais uma análise global e de focalização. Assim, o professor avançou com o título alternativo “Mudos, Moucos e Quedos” para a sua história, e solicita a opinião dos mestrandos sobre “Qual o melhor título?”</p> <p>As respostas são imediatas: “ Eu gosto mais deste título porque o enfoque desta história está na professora/ protagonista e o outro título chama o enfoque para as crianças”</p> <p>“ Eu só considero que há ensino quando há aprendizagem...#... mas a professora aqui também diz isso. “ Para mim tudo é importante os pais, os alunos, os professores, não há protagonistas”.</p> <p>“ Este título é mais elegante.”... “ A violência do outro título levaria</p>	<p>Con de Educação e de Pedagogia</p> <p>Con de criança</p> <p>?</p> <p>Com de Educação e de Pedagogia</p>
--	--

<p>muita gente a não ler a história. Este título é mais apelativo.”</p> <p>Esgotado o tempo da aula, o professor Formosinho termina, dizendo:</p> <p>“Podem partilhar esta história.”</p> <p>Esta frase parece conter o repto para não se encerrar ali, naquele momento, uma experiência tão rica, antes que ela possa permanecer e amadurecer na razão e no coração de cada mestrando e ser disseminada pelos seus contextos de vida, tocados também eles pela força de uma mensagem que pode voar mais alto e mais longe, nas asas da narrativa.</p> <p>Desta observação ressaltam alguns aspectos, dos quais destaco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A narrativa originou e deu espaço para novas narrativas, gerando uma dinâmica de troca e partilha de experiências, cada vez mais profundas e sentidas. Talvez se possa dizer que as narrativas são como as cerejas...</li> <li>• Cada narrativa, sendo única e muito pessoalmente contada, passou a fazer parte de um pensamento colectivo, e nesse sentido pode ser concomitantemente colectiva e pessoalmente transformada / transformadora. As manifestações de uma reflexão mais profunda e de sentimentos, são suscitadas com mais força pela narrativa.</li> <li>• A narrativa pareceu constituir o instrumento natural e generalizado para dar visibilidade, validade e credibilidade aos pensamentos, conceitos e experiências dos intervenientes nesta aula.</li> </ul>	<p>Intervenção de síntese do docente da disciplina</p>
--	--

- A “vivência” de uma experiência por entreposta pessoa, através da narrativa, ampliou a capacidade de entendimento de perspectivas diferentes e divergentes.
- Nota-se alguma ambivalência e sentimentos contraditórios em alguns comentários, no que se refere à apreciação dos desejos da professora da história e aos sentimentos das outras profissionais, nomeadamente quando se referem à “inveja” das professoras...
- A contaminação das relações interpessoais e inter- institucionais “pelos saberes escolares e pelo poder” nas escolas, foi logo reconhecida pelos professores.
- A questão das discontinuidades na transição da vida “não escolarizada” das crianças para o 1º Ciclo, é visto como um problema, porque frequentemente ela não se faz, ou faz-se de forma desadequada, com dolorosas rupturas. As expectativas prévias dos professores, e as suas ideias sobre o trabalho no Jardim de Infância, são um factor determinante em relação à visão e percepção da turma, em muitos casos.
- Mediados pelo Professor, os alunos procederam à desconstrução de muitos conceitos “feitos”, consciente ou inconscientemente inculcados nas crenças, explícitos ou implícitos nas teorias e camuflada ou declaradamente presentes nas práticas dos professores, vistos como profissionais e como pessoas. Deste modo, acederam a um nível mais elevado de análise e de compreensão de si mesmos, das suas funções e da sociedade.

<p>OBSERVAÇÃO:  <b>Narrativa – Magia na Escola ou os Três Desejos de uma Professora.</b>  13/02/04 – Aula de Mestrado em Educação Multicultural e Env. Parental</p>	<p>CATEGORIAS</p>
<p><b>Período da Observação:</b> 17h – 20h.</p> <p><b>Grupo mais observado:</b> 3 educadoras e 1 professora do 1º Ciclo</p> <p><b>Tipo de observação:</b> Naturalista, observador pouco participante.</p> <p><b>Observadora:</b> Maria de Fátima. A. C. Melo Peixoto</p> <p>Decorre a aula do Mestrado em Educação de Infância, após o intervalo. aguardo a chamada do Professor Formosinho para efectuar mais uma observação no âmbito do estudo das narrativas que enformará o trabalho de Dissertação em elaboração.</p> <p>Dizem-me para entrar. A turma olha-me com alguma curiosidade. O Professor Formosinho anuncia a tarefa seguinte (a leitura e discussão de uma história), sem mais comentários. Depois de me apresentar à turma é iniciada a leitura individual da história. O silêncio impera e só se ouve o som dos sublinhados.</p> <p>Pouco a pouco vão acabando a leitura. Formam-se os habituais grupos de trabalho, num dos quais me integro.</p> <p>A concepção pedagógica subjacente ao texto é logo notada:</p> <p>“ Este texto tem um discurso marcado do professor tradicional”</p> <p>“É, mas o professor passa a enfatizar-se com o ambiente”</p> <p>“ Depois de desejar uma turma homogénea, ideal de uma turma...é o registo tradicional”...” Mas ela própria satura-se”...” Eu acho que esta história é a antítese da história do Avô Americano”</p> <p>Uma confusão da minha parte, provoca uma sensação estranha de descontextualização relativa à história escolhida: eu pensava tratar-se de</p>	<p>Con de Educação e de Pedagogia</p>

<p>uma outra história, a da Pastora.</p> <p>Rapidamente detectado o lapso, foi logo sanado o desfazamento existente.</p> <p>Como assim? Questiono.</p> <p>“ É preocupar-se em ensinar os que sabem mais. É um chavão”.</p> <p>“ O ideal de turma formatada... o professor tradicional, o mais possível”</p> <p>“ Ela caiu na armadilha dela.” ...” Não há um grupo perfeito.” (?)</p> <p>“ Ela com o discurso dela foi às sensibilidades de cada pai, os pais não sabiam do génio, as crianças são umas em casa e outras na escola...” (?)</p> <p>Alguém discorda: “ As crianças são só uma.”... “ Acho que sim.”_ apoia outro elemento.</p> <p>“ Mas as crianças às vezes mudam.”</p> <p>A visita da professora ao Jardim de Infância provocou estes comentários:</p> <p>“ Quando a professora foi ao Jardim, viu um tipo de actividade que não permitia ver na escola”...” Ela pensava, deixa-me acabar a carreira em beleza, são os últimos quatro anos e os seus alunos podiam ser os melhores do mundo, podia sair em beleza”</p> <p>“ Os miúdos ficaram formatados e ela também”. “ Quando chegam à escola, os miúdos mesmo que saibam ler...#, o papel que eles assumem no infantário têm várias componentes...”...” Como nós professores, queremos começar pelo A E I O U, os miúdos dizem: <i>alto lá!</i>, assumem um papel de que não sabem para agradar à professora. Os pais entram em desespero e há conflito”.</p> <p>“ A professora foi bastante perspicaz.”</p> <p>“ Nós (educadoras) somos apontadas no bom sentido. A liberdade das crianças, a sua autonomia, iniciativa, expressões, criatividade a todos os níveis é maior. A escola é mais castradora”.</p> <p>“ Nem sempre é assim”...” É a postura no geral.”</p>	<p>Con de Educação e de Pedagogia</p> <p>Con de criança</p> <p>Transição entre ciclos</p> <p>Con de Educação, de Criança e de Pedagogia</p> <p>Concepção de Pedagogia Cultura profissional</p>
--	--

<p>“ Não há regras sem exceção. Eu tenho conhecimento de educadoras ao nível do Jardim de Infância que já provocam o chamado stress infantil e contribuem para o insucesso escolar”.</p> <p>A similaridade da história com a realidade vem à tona:</p> <p>“ E no fundo, no fundo todos temos um geniozinho que nos tenta...”</p> <p>“ Depende da cultura, do nosso capital cultural.”</p> <p>“...e a própria consciência das pessoas. À partida há sempre um momento de mudança...”... “ Pois, mas os outros por vezes também não ajudam, a professora foi ter com uma colega com experiência igual... se estava inquieta ficou igual ao que era”</p> <p>“ Estava inquieta, mas não como no fim”....” Há ainda muito disso”.</p> <p>“ Eu custa-me a crer que ainda há pessoas assim. Hoje a nível do 1º Ciclo é um grupo muito renovado. Há muitas pessoas novas”.</p> <p>Pergunto: Será que a idade dos professores têm a ver com isto?</p> <p>“ Eu acho que a idade tem a ver”</p> <p>“ Eu acho que a idade não tem a ver.”... “ Tenho experiência de pessoas que sendo novas, têm posturas tradicionais.”</p> <p>“ Mesmo em Viseu foi discutido isso...à volta da avaliação. Havia colegas que queriam uma avaliação formal e só com os programas se sentiam valorizadas socialmente”.</p> <p>“ Eu não consigo conceber um professor assim.”... “ As pessoas demoram muito tempo a mudar”:</p> <p>A experiência pessoal é aqui chamada:</p> <p>“ Quando comecei, há vinte anos havia muitos professores mais velhos e já foram quase todos para a reforma. A minha experiência está no chavão: <i>Olha para o que eu digo, mas não olhes para o que eu faço</i>”.</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p> <p>Cultura profissional</p> <p>Experiência profissional</p> <p>Cultura Profissional</p> <p>Experiência Profissional</p>
--	--



<p>“ As pessoas têm que ser mais flexíveis e o não valorizarem os miúdos e o que eles trazem, não podem...” “ Os pais não permitem isso”.</p> <p>“ é como na história, os pais procuram questionar e a força com que os pais partiram esmoreceu com os argumentos da professora, ela provou com a presença dos filhos...”.</p> <p>O estatuto social do professor é comentado:</p> <p>“ O professor antigamente exercia o poder e tinha mais autoridade, era mais o centro ... hoje em dia há mais avaliação da parte do exterior” .</p> <p>“ Os pais hoje em dia exigem mais, os professores têm que ser mais flexíveis, porque os pais já passaram por uma escola com mais liberdade.”</p> <p>“ Antigamente diziam <i>se for preciso bata-lhe, bata-lhe</i> e agora não.”</p> <p>“ É, mas o colégio militar é muito <i>in</i>, e o senhor director disse na televisão que <i>uma palmada bem dada é muito importante</i>” “ Sim, e os castigos que têm.”</p> <p>“ Agora os professores não batem, mas põem de castigo,...vão para o quartinho...# “.</p> <p>O grupo volta a centrar-se na história:</p> <p>“ Vamos ver o papel das dimensões do professor”</p> <p>“ Vamos fazer a associação.”</p> <p>“ Temos a pedagogia simultânea - ela queria uma turma única.”</p> <p>“Pedagogia normativa – queria os alunos centrados, temos uma referência ao espaço e aos materiais, é ao manual é o material a que ela faz referência.”</p> <p>“ Fala das interações, que não existiam.”</p> <p>“ Interação= imóveis”</p> <p>“ Era horrível! Vai escrever isto? É horrível no bom sentido.” (?)</p> <p>“Era tão querida!”.</p>	<p>Relação escola/pais</p> <p>Cultura Profissional</p> <p>Con de Educação e de Pedagogia</p> <p>Papel da Narrativa</p> <p>Con. de Educação e de Pedagogia</p>
---	---

<p>Um elemento diz de forma expressiva:</p> <p>“ O projecto não existia”. “ Ela queria que os alunos ficassem imóveis”</p> <p>“ Era o que ela queria... Pedagogia da impessoalidade, da monoculturalidade.”... “Da Pedagogia normativa, retórica e unidireccional, ela diz <i>que fiquem sossegados para seguirem o meu discurso</i>”.</p> <p>“ Desvaloriza as competências das crianças, e pratica uma pedagogia da não participação, da passividade, descontextualizada.</p> <p>“ A atitude tem a ver com o mérito da professora. Acha que o facto de pôr em causa a sua posição após tantos anos de serviço....”</p> <p>“ Só se preocupava com as aprendizagens que ela, e só ela transmitia.”</p> <p>Algo desperta a atenção:</p> <p>“ Mas tem aqui um pormenor interessante, quando o génio grita <i>despacha-te</i> , o génio trata-a da mesma forma que ela trata os alunos - autoritária.”</p> <p>“ Pedagogia para a reprodução”.</p> <p>Nesta altura alarga-se o debate à turma. Um dos grupos inicia:</p> <p>“ Achamos que através das histórias é um bom meio de reflexão sobre as práticas.”... “ Esta professora à beira da reforma no seu percurso profissional não fez formação, é notório ao longo da história, uma escola autoritária.”</p> <p>“ A criança vista como ser não competente, vazio e descontextualizado.”</p> <p>“ Não dá valor às parcerias.”...” Queriam um grupo homogéneo, como seu ideal, as crianças a aprenderem todas juntas, ao mesmo tempo.”</p> <p>“ Ela diz <i>as crianças vão bem...e é a melhor classe que eu alguma vez tive</i>, é uma pedagogia impessoal.”</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p> <p>Cultura Profissional</p> <p>Con. de Educação e de Pedagogia</p> <p>Cultura Profissional</p> <p>Con. de Pedagogia</p> <p>Papel da Narrativa</p> <p>Formação profissional</p> <p>Con. de Criança</p> <p>Com de Educação e de Pedagogia</p>
--	--

<p>“ Questionámo-nos acerca do génio.”</p> <p>“ Nós achamos isto curioso o uso de metáforas e do lúdico para reflectirem uma realidade.”” Distinguimos aqui uma transição do pré-escolar para o 1º Ciclo.”</p> <p>“ O currículo único, as crianças passivas, o professor centro da acção, uma espécie de aluno telecomandado.”</p> <p>“ O receio pela avaliação externa – o inspector que vai estar ali.”</p> <p>“ É uma pedagogia que coarcta as liberdades.” ...” Uma escola tradicional, onde é desprezado o papel dos pais , <i>Cada um cumpre o seu papel...</i>”</p> <p>“Falámos aqui no grupo que esta professora não dava valor à cultura da família.”</p> <p>“ Também falámos que as crianças passam do pré com uma metodologia diferente e passam para o 1º Ciclo.”</p> <p>“ A professora não percebe essa transição. Ela vai ao Jardim não para entender mas para avisar: <i>a partir de agora é que vai ser a sério.</i>”</p> <p>“ É uma coisa engraçada. Estou a tentar fazer uma ligação com o 1º Ciclo e os miúdos levantam-se e sentam-se à vontade, quando chegam à escola, a primeira coisa que fazem é pôr os meninos do pré sentados, no seu sítio, para eles verem como é.”</p> <p>Nesta altura, alguém interroga o professor :</p> <p>“ O que o professor pretende com a introdução do génio?”</p> <p>“ O interessante no final é que a figura da professora é tão tradicional que ela própria se satura.”</p> <p>“ Ela não se satura, ela questiona-se, no fim.”... “ Ela criou uma imagem muito boa acerca da competência dela, sempre resultou e agora.”</p> <p>“ Era uma conspiração!”... “ O facto de a porem em causa é que leva a questionar e a satura-se.”</p> <p>“ Na conversa com a colega foi igual.”... “ É o corporativismo – medo</p>	<p>Papel da Narrativa</p> <p>Con. de criança Cultura profissional Con. de Pedagogia</p> <p>Relação escola/pais</p> <p>Transição entre ciclos</p> <p>Cultura profissional</p>
--	--

<p>para não magoar, criar atritos..., não entram em confronto. Não dizem abertamente <i>já pensaste? Dizemos deixa lá...</i>”</p> <p>“ No fundo a professora teve azar, não teve ninguém próximo que a alertasse.”</p> <p>“ Ela fica muito ofendida quando lhe dizem que vai ter problemas...se alguém a tivesse alertado, talvez...”</p> <p>“ Mas, será que ela alguma vez procurou essa ajuda?” ... “ Ela procurou mas, era gente que falava essa mesma linguagem.”</p> <p>” Mesmo um dos pais diz isso: <i>Eu que andei numa escola assim...não tinha nada que ter vindo aqui e que me meter nisto...</i>”</p> <p>O número três é realçado nesta história:</p> <p>“ O Número três, três desejos, três minutos e três crianças.”</p> <p>“ Partiu três vezes o giz, isto reforça a magia.</p> <p>O professor tece alguns comentários relativos à simbologia do número três, nesta história e responde a uma pergunta anteriormente feita:</p> <p>“ O génio é um dispositivo que está por trás nomeadamente é o dispositivo dos contos árabes. Em termos simbólicos o génio pode ser o inconsciente do professor e de muitos professores, o desejo do professor e de um conjunto de professores. A criança ideal é o aluno total. A história tem um acto criativo, há no entanto uma história real que a inspirou”.</p> <p>Nesta altura o Professor Formosinho fala dos diferentes níveis de análise, de interpretação:</p> <p>“ Um segundo nível de interpretação é um nível do desejo de todos nós do autoritarismo, do controlo total sobre o outro. O título primitivo desta história era outro: <i>Surdos, Mudos e Quedos</i>. Este primeiro título parece mais violento e o segundo mais suave. Pergunto: qual o que é mais eficaz?”</p>	<p>Relação escola/pais</p> <p>Papel da Narrativa</p> <p>Intervenção de síntese do docente da disciplina</p>
--	---



<p>“O génio não se terá transformado em gato? Para salvar a situação...”</p> <p>Um outro narra: “ Uma coisa que me acontece. O meu filho de 7anos anda na escola e quando está em casa a fazer os deveres ou quando estamos a conversar sobre os trabalhos, às vezes a fazer ou contar uma história ele diz-me <i>eu não posso escrever isso, porque a professora ainda não ensinou</i>. É uma professora muito especial, já me bateu, fechou a porta na cara... Quando lá vou buscar a avaliação o meu filho diz-me <i>não, não vás buscar, vai antes lá o pai...</i></p> <p>Aflora ao debate, com alguma discordância, o subterfúgio da ambiguidade, o “fazer de parvo” estratégia que o professor Formosinho diz ter sido assinalada por Bernard Shaw,” a vantagem de ser e de não ser”:</p> <p>“Dei aulas na Secundária e tinha um colega que nunca fazia as actas porque dizia <i>Não sei, não posso fazer</i>. Não sabes fazer uma acta? <i>Enquanto não sei, não tenho que fazer!</i> E nós temos muitos colegas assim.”</p> <p>“ Isto não é a realidade toda mas, é muito assim”.</p> <p>“ Eu acho que é mesmo esta realidade. O grave é isso mesmo. Isto parecendo uma caricatura não o é.”</p> <p>“ Não acho que agora seja assim.”</p> <p>“É assim, é!”</p> <p>“ O meu filho quando tem avaliação faz chichi na cama.”</p> <p>Alguém diz de uma forma imediata:</p> <p>“Muda-o de escola.”</p> <p>“Claro, ando a ver...” e este elemento conta (relativamente à professora já referida) uma conversa da sua própria mãe com uma outra mãe de uma aluna:</p>	<p>Com de Educação e de Pedagogia</p> <p>Relação escola/pais</p> <p>Cultura profissional</p> <p>Papel da Narrativa</p>
--	--

<p>“ <i>Eu vou mudar a minha filha para a professora tal (a do meu filho).</i>”</p> <p><i>Ela bate, mas a ti não bate, pois não? Ela ensina bem, é uma boa professora</i> disse a minha mãe.</p> <p>Eu mesma, perante a minha mãe tenho que ouvir isto ..., a minha mãe diz <i>não faças ondas porque ainda prejudicas o teu filho</i>. Nós temos que calar e que aceitar senão...Mas ela está a prejudicar não só o meu filho, mas 24 alunos.</p> <p>Lembram-se da história de Pedagogia da Infância, do Avô Americano?”</p> <p>“É a história de um pedagogo reformado que resolve acompanhar o neto na escola e é obrigado a dizer que era.....”</p> <p>Outra história real é apresentada:</p> <p>“ O meu filho tem 1 cópia sem um erro, tem uma letra impecável, sem rabiscos e tem um Satisfaz ! Pergunta-me <i>Ó mãe tu achas que eu sou esperto?</i></p> <p><i>Acho, meu filho! ...Só tem Satisfaz!</i>”</p> <p>“ Nas aldeias as professoras que batem é que são boas.”</p> <p>Nesta altura o professor conta a história de uma negra nativa que disse à sua patroa:</p> <p>” <i>A senhora não gosta de mim... porque nunca me bateu</i>”, ou seja, nunca se preocupou comigo. É uma perspectiva que ainda há nas aldeias. Mesmo alguns professores dizem <i>Mas eu tenho que chegar a todos e tenho que ensinar todos e para isso tenho que pôr regras</i>.</p> <p>É uma ilusão que está aqui e que tem que ser desmontada, interessa que todos aprendam, ela só está centrada no ensino, no professor... tradicional e com uma pedagogia tradicional. Para triunfar na escola é preciso saber estar com o rabo sentado, esta ideia tem atrás de si um controlo do esfíncter e de outros...”</p> <p>Novamente uma história veio ao encontro destas palavras: a história do</p>	<p>Com de Educação e de Pedagogia</p> <p>Papel da Narrativa</p> <p>Con. de Educação e de Pedagogia</p> <p>Intervenção de síntese do docente da disciplina</p>
---	---

<p>avô de uma mestranda quando foi pela primeira vez a uma cidade e necessitou de urinar...</p> <p>“ Por detrás de muitas representações dos professores está...para triunfar na vida na escola tem que se saber estar sentado muito tempo”</p> <p>Relativamente aos pais, ao confronto que se deu e em relação às colegas:</p> <p>“ Tem a ver com a radicalidade da professora.”</p> <p>“ A relação com as colegas é de alguma superioridade da parte dela, mas que não é vista assim: <i>Será que lhes dará sudoríferos?</i>”</p> <p>“ Ainda há onde metem pastilhas Valium no leite dos meninos. Não lhes faz mal, é só uma pitadita...”</p> <p>O final da história é algo que se coloca à turma:</p> <p>“É esquisito...ela fica assustada porque já andam duas crianças a brincar.”</p> <p>“ Ela estava a dormir e acordou.”</p> <p>O professor adianta: “ O final é ambíguo e aberto, há uma esperança de ela despertar e as crianças despertaram...há uma réstia de esperança. A educação é acerca da esperança, a formação é acerca do optimismo”.</p> <p>“ A formação pode não ser transformadora, pode não ser de contexto.”</p> <p>Alguém diz: “Pode ter tido uma formação tipo <i>Cozinhar é fácil</i> ou formação noutras áreas que não levem à mudança.” “ Têm formação para os créditos.”</p> <p>“ Podia ter uma formação mais didáctica para certas áreas”</p> <p>Por fim, questionou-se o interesse e o efeito da história:</p> <p>“ Nós gostámos.” “ É mais participada.” “ A mensagem passa de forma</p>	<p>Cultura profissional</p> <p>Con de criança</p> <p>Intervenção de síntese do docente da disciplina</p> <p>Formação profissional</p> <p>Papel da Narrativa</p>
--	---





<b>OBSERVAÇÃO:</b> <b>Narrativa –A gata borralheira e as manas mais velhas..</b> 23/04/04 – Aula do 4º ano do curso de Educação de Infância	<b>CATEGORIAS</b>
<p><b>Local:</b> Sala A. Aula da disciplina de Prática Pedagógica, dos alunos do 4º ano do curso de Educação de Infância, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, leccionada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Júlia Formosinho.</p> <p><b>Período da Observação:</b> 10h – 13h.</p> <p><b>Grupo mais observado:</b> 4 alunas/ formandas</p> <p><b>Tipo de observação:</b> Naturalista, observador pouco participante.</p> <p><b>Observadora:</b> Maria de Fátima. A. C. Melo Peixoto</p> <p>Estou perto da sala A, quando a Dr<sup>a</sup> Cristina Parente e a Dr<sup>a</sup> Fátima Vieira, docentes do IEC, vêm dar-me apoio no sentido de preparar a minha participação, na aula daquela turma. Eis que começam a chegar as alunas, em pequenos grupos. A sala começa a encher-se, é então, quando a Dr<sup>a</sup> Fátima me chama e faz a minha apresentação à turma. Começo por agradecer quer à turma quer à Dr<sup>a</sup> Fátima, a oportunidade de estar ali presente e revelo o objectivo dessa presença – a observação da aula durante a leitura e debate de uma história da autoria do prof. Formosinho, intitulada <i>A gata borralheira e as manas mais velhas</i>, que se destina a integrar o meu trabalho de Dissertação de Mestrado. Obtida a anuência da turma, foi iniciada a leitura individual e silenciosa da história, entrecortada por alguns sussurros que depressa foram desaparecendo, instalando-se um silêncio prometededor de uma leitura atenta. Algumas alunas tiram notas, e fazem sublinhados. Concluída a leitura, é proposto o debate em pequenos grupos, num dos quais me integro.</p>	



<p><i>outros noutro. Falavam com a educândida quando queriam e eram ouvidos!</i> , quer dizer, são oportunidades de escolher, de dar opinião, e com as manas mais velhas, era caladinhos, sossegadinhos...no centro da sala.</p> <p>Mais uma vez, pretendo alargar este tópico de análise: “ No princípio fala –se das tarefas da educândida...”, e logo há uma resposta:</p> <p>“ Era a mudar fraldas, a tomar conta” ; “ Eu acho que ela estava mais aberta às necessidades das crianças, os cuidados assistenciais”</p> <p>“ Eu acho que isso acaba por estar relacionado com a concepção que a sociedade tem da nossa profissão”</p> <p>“ Função de guarda, dizem não fazem nada, só tomam conta dos meninos”</p> <p>“Era o que acontecia na história, antes da reforma.”; “Sim, sim.”</p> <p>A diferença nas culturas profissionais regressa à conversa:</p> <p>“ Pelo facto de as manas terem currículos e a educação de infância não, ter essa obrigatoriedade, elas achavam-se mais formadas, mais capazes do ensino, mais valorizadas socialmente.”</p> <p>“ No fim há uma proposta de equipa” ; “ Isso é os agrupamentos.”; “Claro!”</p> <p>“No ensino básico, tenta-se que não haja distinção, mas ele (príncipe), só propôs isso à mana mais nova” ; “ Talvez porque ela suscitou interesse pelos materiais, os lápis de cor”</p> <p>Procuro indagar sobre a figura do colreiro, “ Quem será ?”</p> <p>“Pode ser um pedagogo, não é, uma pedagogia nova, porque faz um retrato da pedagogia quando diz...”</p> <p>“ Eu acho que é o nosso ministro” ; “Eu acho que o nosso ministro não é tão inovador” ; “ O príncipe é que deve ser o ministro, é quem manda,</p>	<p>Con de Educação e de Pedagogia</p> <p>Estatuto sócio profissional</p> <p>Estatuto sócio profissional</p> <p>Cultura profissional</p> <p>Formação profissional (?)</p>
---	--

<p>quem faz os agrupamentos”</p> <p>Uma das alunas reitera a sua ideia: “ Estou a reforçar a ideia de que o colcoreiro só poderá ser um pedagogo”.</p> <p>Mais uma vez procuro saber: “ E as irmãs do ensino básico, será que o príncipe faz alguma reflexão sobre elas?”</p> <p>“ Quando ele refere que não podia tirar a Cinderela do meio para casar, e deixar as irmãs mais velhas a continuar o trabalho delas, ele percebe que o trabalho de educândida tem mais valor e se casa e deixa de exercer a sua profissão, acaba o pouco de bom que ela fazia.” ; “ Ele já tem bem a importância da Cinderela para inovar”. ; “ Pode ser a ponte para ajudar as outras a inovar.”</p> <p>“ O príncipe faz referência a que todas são iguais, não,... todas tiveram as mesmas oportunidades, mas só a Cinderela é que conseguiu chegar ao objectivo da reforma”.</p> <p>“No final as irmãs mais velhas têm uma reacção de justificação” – digo eu.</p> <p>“ É, e nós que trabalhámos tanto não temos reconhecimento...”; “ Mas são elas que trabalham muito”. (risinhos)</p> <p>“ Aqui ela está a fazer a descrição do que pensa para que as gatas borralheiras servem, que não têm os títulos, que não têm os colares programáticos as pulseiras...”</p> <p>Entretanto uma outra perspectiva toma forma:</p> <p>“ Porque elas até se esforçavam se calhar, os métodos de ensino não foram os mais adequados.” ; “ “Ele, o príncipe, percebeu que elas também fizeram sacrifícios. E a conversa da mana mais nova com o colcoreiro, também serviu para abrir a mente.”</p> <p>Voltámos à figura do colcoreiro: “ Há bocado, a função do colcoreiro, é que era ele que fornecia..., é aqui que ele fala das suas teorias <i>As salas são como um arco-íris em que as crianças....que ganham a cor dos olhos</i></p>	<p>Experiência profissional (?) Cultura profissional</p> <p>Formação profissional (?)</p> <p>Con de Educação e de Pedagogia</p> <p>Formação profissional (?)</p>
---	--

<p><i>das crianças.</i>”</p> <p>“ Ele aqui aborda as áreas dos conteúdos” ; “ Mas, lá está é aqui que fala da mana mais nova, antes da educândida estar com o príncipe, ela já lá tinha ido.” “É aqui que fazem a distinção dos graus de ensino” ; “ E há pouca exposição do trabalho da educândida perante a sociedade e o trabalho da professora do ensino básico é mais visível. Levam os livros para casa e os pais percebem melhor.” ; “ O velho excêntrico aqui, é que é o coloreiro.”</p> <p>A narrativa e a sua semelhança com a realidade, em especial no que concerne à percepção social do trabalho educativo, é notada:</p> <p>“ Está muito perto da realidade” ; “ É uma história cheia de simbolismo, infelizmente na nossa sociedade a função da educadora é de guarda e a das professoras do ensino básico...”</p> <p>“Aí é que se ensina, aquelas coisas todas...”</p> <p>“ Aquelas coisas que nós também temos, embora, de modo não tão definido.”</p> <p>“ A educação escolar...não é isso, a sociedade pensa que a educação só começa a partir do a, do e, só quando a criança faz contas, e começa a ler e não é, porque com a Marta estava a dizer para aprenderem é preciso que no pré-escolar tenham tido as concepções desenvolvidas para isso.”</p> <p>“ A sociedade, coitadita, a gente não pode sair à rua, juntar tudo e abrir as cabeças”.</p> <p>Intervenção: “ O que se pode fazer, então?”</p> <p>“ Podemos começar pelos pais, pela comunidade.”</p> <p>Tomo a palavra novamente: “ Vocês identificam-se de algum modo com esta educadora ?”</p> <p>“ Acho que sim, claro.” ; “ Nós todos os dias temos que partir dos interesses e das necessidades das crianças para fazermos os nossos</p>	<p>Estatuto sócio profissional</p> <p>Papel da narrativa</p> <p>Con de Educação e de Pedagogia</p>
<p>“ Acho que sim, claro.” ; “ Nós todos os dias temos que partir dos interesses e das necessidades das crianças para fazermos os nossos</p>	<p>Papel da Narrativa</p> <p>Con. de Educação e de Pedagogia</p>

<p>planos.”</p> <p>“ Isto, para além de não haver rigidez, são planificações flexíveis.”</p> <p>“ Temos que ser flexíveis, no 1º ciclo se a professora chega lá e diz que vamos falar das plantas ou assim, e tem que ser assim.”</p> <p>“ Nós temos que ter a capacidade de dar a volta à situação”.</p> <p>“ Na educação de infância a criança é o motor do ensino, do ensino não..., da aprendizagem. No 1º ciclo a criança é passiva e é posta em segundo plano, o motor é a professora. Ela tem que falar daquilo, tem que dar aquela matéria, os conteúdos, quer as crianças gostem ou não, ela tem que falar, connosco não.”</p> <p>“ Pois, a criança é mais activa, se estivermos a falar algo que não lhes interessa, dispersam, saem da sala...”</p> <p>“ Com a professora não, tum tum ( batem com as mãos na mesa), e ainda agora já não se usa a régua e a vara”.</p> <p>Surge o intervalo, há grupos que permanecem na sala em debate. Recomeça-se com a partilha e debate das reflexões dos diferentes grupos. Inicia um deles:</p> <p>“ Nós primeiro, falámos desta história e vimo-nos representadas. Notámos a grande importância da ligação entre a educação de infância ao ensino básico e de ajudar as crianças a fazer essa transição.”</p> <p>“ Depois reparámos que, como se chama, a fada do bom conselho diz à gata borralheira <i>tu tens culpa do esquecimento a que te votam</i>. Isto representa o esforço que temos que fazer em relação à visibilidade da nossa profissão”</p> <p>“ A consciencialização das outras pessoas, essencialmente foi isso, pelo que temos vivido até agora.”</p> <p>“ É importante nós nos esforçarmos por fazer um bom trabalho, para mostrar, para que seja valorizado, para tentarmos ser iguais aos outros, iguais nos direitos, em relação aos restantes.” ; “ Também acho que está aqui o trabalho em equipa, aqui nas três irmãs.”</p> <p>Á análise em grande grupo enfatiza as diferenças pedagógicas entre a</p>	<p>Concepção de criança</p> <p>Con. de Educação e de Pedagogia</p> <p>Papel da narrativa</p> <p>Transição entre ciclos</p> <p>Estatuto sócio profissional</p> <p>Cultura profissional</p>
--	---

<p>educação de infância e o 1º ciclo:</p>	
<p>“ Nós pensamos que a metodologia do trabalho da gata borralheira coincidia com a aprendizagem activa, eram as crianças a construir... e não um ensino tão direccionado, como o das manas mais velhas.” ; “ A gata borralheira dispunha de materiais à sua disposição...mas interagiu com as crianças e com esses materiais. As outras aprendiam a observar, a ouvir o professor.”</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p>
<p>“ Na educação de infância temos a aprendizagem activa e o ensino básico é muito directivo, ensino passivo, as crianças observam o mestre. No fim há a preocupação de todas juntas, construírem um ensino de qualidade, a importância que deve ser dada à educação de infância e ao ensino básico, em relação aos outros professores.”</p>	<p>Cultura Profissional</p>
<p>“ As irmãs ostentavam os anéis, os colares, as pulseiras, e a educação de infância como não tem currículo, se calhar, não é vista como tendo mais importância.”</p>	<p>Estatuto sócio profissional</p>
<p>Continuam as reflexões:</p>	
<p>“A educação de infância não tem currículo, as salas estão organizadas de outra forma, a aprendizagem é activa, a preocupação da organização do espaço e de mais interacção adulto/criança e criança/criança, do que no 1º ciclo. No tempo, a gata borralheira, todos os momentos eram de aprendizagem, desde o comer, o dormir etc”</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p>
<p>“Na questão da reforma, a conclusão foi que o trabalho em equipa, nós associámos aos agrupamentos, o príncipe representa o Estado, na reforma; O colareiro seriam as pessoas que percebem, professores e especialistas de educação, a quem se possa recorrer.”</p>	<p>Cultura profissional Formação profissional (?)</p>
<p>“Nós fizemos uma distinção entre as manas primárias, seguindo um ensino mais formal, com os meninos sentados, quietos, direccionados para quem sabe mais e a mana educândida em que as crianças falavam e eram ouvidas.”</p>	<p>Con. de Educação e de Pedagogia</p>



<p>“Na sala os materiais são feitos de couro e responsabilidade e também há um ponto muito importante: o ensino primário é obrigatório, tem um programa em termos curriculares, na gata borralheira o ensino é mais informal tratava-se de cuidados de higiene e saúde, os afectos. Na mana educândida, a criança surge como centro da educação de infância e as áreas que se trabalham, que ela trabalhava...os materiais eram feitos do nada e coloridos.”</p>	
<p>Outras perspectivas avançam:</p>	
<p>“ Quando aparece a Feira, nem as manas nem a educândida interessam, a educândida passa ao lado da reforma e às manas também pouco atinge, mas mais do que à educândida.”</p>	<p>Estatuto sócio profissional</p>
<p>“ O colreiro era o que distribuía os materiais.” ; “ E é o que sabe mais ou menos as estratégias do trabalho de cada um , porque elas iam ter com ele, até a mana mais nova.”</p>	<p>Formação profissional (?)</p>
<p>“ Quando surge a fada madrinha, trata-se da valorização da profissão, a tomada de consciência que a educândida devia ter de si própria e do seu papel.”</p>	<p>Estatuto sócio profissional</p>
<p>“ Se os outros grupos já disseram quase tudo, mas nós na concepção do colreiro achamos que o colreiro era diferente, achamos que era um pedagogo, é a diferença, não é grande.”</p>	<p>Formação profissional (?)</p>
<p>Relativamente à narrativa, foi colocada a questão da sua utilização:</p>	
<p>“ A narrativa foi uma boa estratégia porque é uma forma lúdica de chamar a atenção para aspectos importantes.”</p>	<p>Papel da Narrativa</p>
<p>“No fundo retrata a evolução da educação de infância.”</p>	
<p>“Utiliza muito as metáforas, o texto é muito metafórico.”</p>	
<p>“Assim tiramos as conclusões e assim reflectimos mais do que se nos tivessem dito a realidade ou falado dela.”</p>	
<p>“ Fala de uma forma mais <i>soft</i> mais suave, não ataca ninguém, critica de forma suave.”</p>	
<p>Chegado o termo da aula, restou um tempo para um novo agradecimento.</p>	

## GUIÃO DAS ENTREVISTAS

1- Relativamente à história que foi lida e debatida numa aula do seu curso, qual a concepção de Educação e de Pedagogia que viu subjacente ao enredo?

- Como caracteriza esse modelo?

2- Qual a concepção de Criança que pensa estar lá presente?

- Como percebe a criança naquele contexto?

3- Qual ou quais as culturas profissionais que pode identificar na história?

4- Em relação à formação profissional, como a observa, naquele contexto?

5- Como vê, na história, a relação escola-pais?

- Acha que é representativa da realidade?

6- Relativamente ao papel da narrativa, como aprecia o uso da narrativa no contexto da aula?

- Gostou, não gostou?
- Acha que teve impacto?

Esta foi a estrutura nuclear da entrevista à volta da qual surgiram outras temáticas emergentes do diálogo, representativas de concepções pessoais e associadas de forma mais específica ao conteúdo da história trabalhada.

## GUIÃO DA ENTREVISTA

AO PROFESSOR DOUTOR JOÃO FORMOSINHO

- 1- Qual a razão ou as razões que estiveram na génese da criação das histórias?
- 2- É intencional a analogia das histórias com o conto tradicional?
- 3- As histórias retratam uma realidade que subsiste ainda em muitos contextos sócio-educativos. Qual a intencionalidade mais presente em cada uma das histórias?
- 4- Sei ter havido uma modificação do título de uma das histórias. O que motivou essa mudança?
- 5- Relativamente à história da *Gata Borralheira*, há quem critique negativamente a personagem Educândida. O que pode dizer a esse respeito?
- 6- As histórias têm um final aberto. Na visão do Sr. Professor qual seria o final, por exemplo da história *Magia na Escola*?
- 7- Na história da Pastora Errante há uma galeria de personagens enigmáticas. Poderia levantar o véu sobre o significado delas?
- 8- As histórias contemplam praticamente todas as dimensões inerentes à prática pedagógica. O que procurou realçar relativamente às culturas profissionais, à formação profissional e à relação escola-pais?
- 9- Que leitura se pode fazer do Génio, na história da *Magia na Escola*?
- 10- Qual o verdadeiro significado do príncipe e do colreiro, da história da *Gata Borralheira*?
- 11- As histórias prevalecem na memória. Qual o motivo dessa prevalência?
- 12- A narrativa como instrumento didáctico é auto-suficiente ou necessita de um mediador junto dos alunos?
- 13- Alguns leitores comparam as narrativas a um palco. Terá ela o poder de colocar o leitor no papel de actor, ainda que imaginário?
- 14- Sendo a narrativa um instrumento didáctico, acha que ela poderá ser o caminho para ultrapassar a ineficácia da retórica no ensino?
- 15- Qual a avaliação que faz da utilização das histórias como instrumento didáctico/pedagógico?

Mais uma vez, estas foram as questões-chave da entrevista, às quais se associaram outras decorrentes da dinâmica coloquial da própria actividade e da pertinência para a finalidade desta conferência.

## ENTREVISTA Nº 1

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 25 de Março de 2004 a Aníbal (AN), professor de Tecnologias, no Ensino Especial, a trabalhar nos apoios educativos e mestrando no Curso de Mestrado de Ensino Especial, na Universidade do Minho, (E). Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF- Antes de mais quero agradecer-lhe ter acedido a conceder-me esta entrevista que já tinha pedido autorização para gravar, o que está a acontecer. Queria pedir-lhe para se recordar, de que há uns meses, numa aula do Professor Formosinho, foi lida e debatida uma história, que se intitulava “A magia na escola ou os três desejos de uma professora.” Lembra-se desta história... tem alguma ideia do que se tratava?

AN – Posso. De que é que me recordo dessa história... realmente de uma professora,...que tinha os seus alunos, tinha uma turma ou uma classe em que havia alguns alunos heterogéneos, que ela tinha vontade de levar a coisa da melhor maneira e realmente houve uma altura em que lhe apareceu um geniozinho, e que lhe deu a indicação de como ela deveria actuar e ela passou a partir daí a actuar daquela maneira, mas as coisas não correram da melhor forma, porque houve pais, que contrariamente ao que ela esperava, não acederam de boa maneira àquilo que estavam à espera da escola, e ela realmente perdeu por absoluto o controlo da situação escolar dos alunos e no final que faz uma introspecção que pensa que já não valeu a pena ser aquilo que era como professora, não aquilo que pensava que o génio lhe tinha dado, porque ela entendia ou entendeu naquele momento que o mal que estava nos alunos, a turma é que era problemática e ela tinha receio, estava a finalizar a carreira dela, agora estou a lembrar-me, estava a poucos anos de ir para a aposentação e achava que já tinha um currículo muito bom e que conseguia talvez dominar aquela turma, realmente surgiu aquela problemática, ou porque a senhora estivesse mais stressada... ou qualquer coisa, e realmente o génio tentou...

MF – Lembra-se do que ela pediu ao génio? Três pedidos...

AN – Ai, vou ver se consigo... acho que um dos pedidos era que mantivesse os alunos para a ouvirem a ela, essencialmente para não se dispersarem, para não se levantarem, porque eles faziam isso com alguma frequência, ...deixa lá a ver se eu me recordo dos outros desejos ...que aprendessem aquilo que ela lhes dissesse e que não se intrometessem nas actividades que ela ia dar-lhes, acho que eram estes três... basicamente acho que era assim isto.

MF – Sim, eu gostaria que me falasse um pouco se viu nesta história, se por trás desta história, viu alguma concepção de educação e de pedagogia? Ou qual a concepção de educação e de pedagogia que está patente na atitude dessa professora?

AN – Eu acho que... aquilo que está realmente patente na atitude mais até da professora em pretender aqueles desejos é de que ela queria uma turma calada e uma turma onde pudesse ela única e exclusivamente debitar a informação e que estivessem única e exclusivamente; vinte ou trinta alunos a recepcionarem aquela informação e a partir daí, autómatos, despejando novamente os saberes quando ela necessitasse de os ter.

MF – De certa maneira está também a falar de uma determinada concepção de criança.  
NA – Absolutamente, absolutamente.

MF – Da criança que...

AN – A criança só como uma receptora de informação e como um mero autômato, que depois na devida altura vai nos indicar aquilo que conseguiu reter, daquilo que foi recebendo, e que mostra aquilo que conseguiu obviamente reter. Claro que esta concepção de criança, pelos vistos começou a ter problemas na professora, obviamente...esta concepção de criança não é, nem de longe nem de perto, a criança que temos hoje...

MF – Pois...Também se lembra certamente da atitude das colegas em relação à professora... Viu algum tipo de cultura profissional subjacente também a toda esta história?

AN – Vi uma coisa que me magoou. Acho que houve gente, nas colegas que tentou uma aproximação, mas grande parte das colegas pensou “ a sala é dela, os alunos são dela, ela se calhar não está a passar um bom momento, e pouca gente, poucos, ou eu não entendi a mensagem na totalidade... Pouco fizeram os colegas para tentar saber o porquê daquela situação. Porque eu acho, que se realmente tentassem um bocadinho mais, ela não teria chegado à situação em que chega, ao desespero a que chegou na parte final da história. Acho realmente que era necessário, acho isto uma coisa muito importante, a falta de diálogo aqui notou-se... imenso. A falta de diálogo entre colegas, a colaboração, a colaboração concretamente entre colegas... notou-se. Mas acho que é norma, é usual nas nossas escolas isso acontecer. Acho que quando fechamos a porta de uma sala de aula... sentimos que aquilo que é nosso, que aquele espaço naqueles cinquenta ou noventa minutos é nosso e, ninguém pode... entrar, ninguém pode lá estar.

MF – Relativamente a uma questão que não estando muito patente nesta história, ou tão patente como as outras de que falámos até agora, mas também está lá. Relativamente à formação profissional. Quer dizer alguma coisa?

AN – Quero. Olhe, eu acho que está patente, está patente pelas atitudes, ou por aquilo que o autor tentou mostrar-nos naquela história que está patente que a formação profissional é diferente. Acho que estávamos na presença de um conjunto de colegas pouco colaboradores, que não tinham a iniciativa de dialogar, mesmo, que para chamar a atenção de que algo pedagogicamente não estava a correr bem. Porque toda a gente, eu acho, naquela escola, as colegas, toda a gente, se tinha apercebido que algo não estava bem naquela sala no entanto acho que esta formação profissional parte de base. Claro que estávamos na presença de uma senhora, em final de carreira, não sei, concretamente, fiquei na dúvida, o que é que o autor queria dizer com aquilo.

Se queria só chamar a atenção que era uma senhora com muita experiência, mas eu levei para uma senhora que já poderia estar cansada, e estava realmente a ver a luz, a luz ao fundo daquele túnel. Acho também que é patente pela experiência que tenho tido, de que os professores do 1º Ciclo concretamente, se sentem não só professores, mas pais daquelas crianças. Muitos deles levam as crianças desde os seis aninhos até aos nove, dez anos... São muitos anos e isso é capaz de ter a ver, se calhar, com essa a atitude da professora. No entanto, acho que é muito importante, que a formação profissional e a formação de base, desse armas aos professores para que eles puderem lidar com estas situações, e não pensar uma coisa, que entram em Braga, numa escola e têm vinte alunos, vão vinte ou trinta quilómetros ao lado e já não são os mesmos alunos, na mesma escola já não serão, se calhar, os mesmos alunos. Portanto, isto é que acho que é muito importante, esta situação e, eu tenho esta facilidade, porque já lidei nos três ramos do ensino, já estive no 1º ciclo, já estive no 2º

ciclo e no 3º ciclo no apoio educativo, e portanto lidei com todo o tipo de colegas, essencialmente.

MF – Lembra-se da atitude dos pais relativamente à professora e ao desempenho dos seus filhos. Como é que define aquela relação escola/pais?

AN – Olhe, é uma relação muito difícil. Eu acho que é uma relação muito difícil que tem vindo a melhorar significativamente. Concretamente, no texto em si, achei que passou pelo pai, do simples pai que via na professora a pessoa mais entendida para dar instrução ao filho, àquele pai que se questionou imenso porque é que o filho estava a ter determinadas atitudes, porque é que o filho faria as contas numa situação e na presença da professora, as não fazia, porque dava hoje determinadas respostas quando estava num determinado ambiente e depois na presença da professora o não deu. Acho uma coisa muito importante, que a mensagem aí conseguiu passar nesse texto, eu pelo menos entendi-a dessa maneira, é que os pais foram à escola... Isto é muito importante. Independentemente de irem e virem sem a resposta, como alguns deles foram pensando e envergonhados até por aquilo que foram fazer, mas essencialmente também questionaram a professora, puseram a professora a pensar um bocadinho sobre toda esta situação e eu acho que é muito importante que os pais vão obviamente à escola, consigam realmente tirar e mostrar quer aos outros pais, quer aos professores, quer concretamente aos seus educandos uma coisa muito importante: se um pai não dá valor à escola, o filho só por si não dá valor à escola. Quanto mais vezes o pai disser : eu fui à escola, eu falei com eles, eu sei que vais ter uma festa, soube que vai haver um teatro, uma organização qualquer que seja, acho que dá o valor devido à escola. E nós hoje em dia temos um problema grande é que os pais dão pouco valor à escola... Acham por vezes até, que os filhos poderiam aprender outras coisas, fora da escola.

MF – Por fim gostava de o questionar em relação ao papel da narrativa. De que forma é que viu a narrativa no contexto de mestrado, na aula?

AN – Concretamente na aula, olhe, achei interessante, muito interessante que se levasse através de um texto, um problema tão pertinente para se discutir. Achei muito, muito interessante, Acho que conseguimos todos os que lá estávamos ter uma interacçãozinha um bocadinho,... que éramos capazes de não conseguir se não tivéssemos aquele texto.

MF – Um texto diferente dos outros, não é? Um conto...

AN – Totalmente diferente, um conto exactamente, só que já nos ajudou também a ter uma postura diferente, mas essencialmente acho que é uma boa maneira de se porem as pessoas a conversar, não só porque habitualmente nós estamos muito carenciados a discutir sobre decretos, sobre outras coisas que nos chegam às escolas e raramente nos questionamos sobre coisas tão simples, sobre um conto tão bonito, uma situação tão bonita, e que nos faz pensar em coisas tão profundas. Acho que deu precisamente a função. A função que tinha foi alcançada em toda a plenitude.

MF – E pronto. Chegamos ao fim, agradeço-lhe mais uma vez. Foi muito bom falar consigo, muito obrigada pelas suas declarações.

## ENTREVISTA Nº 2

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 25 de Março de 2004 a José (JE) professor do 2º Ciclo, do 1º grupo, de Português, História e Geografia de Portugal, no Ensino Especial, a trabalhar nos apoios educativos e mestrando no Curso de Mestrado de Ensino Especial, na Universidade do Minho, (E).

Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF – Bom dia José, obrigada por ter acedido a conceder-me esta entrevista, que já pedi para poder ser gravada, já tenho o seu consentimento, e então eu começaria por lhe pedir para recordar uma história, que foi lida e debatida numa aula do professor Formosinho, cujo título é “Magia na escola ou os três desejos de uma professora”. Está lembrado dessa história?

JE – Lembro.

MF – Então provavelmente não será preciso pedir para a resumir brevemente. Do que se lembra dessa história, pode falar-me se viu nela alguma concepção de educação e de pedagogia, se identificou no conto uma determinada visão.

JE – O grave problema daquela professora é que confundia nitidamente escola com instrução. Esse era o ponto de partida. Ela esquecia que é fundamental o que a escola precisa hoje. É chegar à diversidade... é importante que nós como professores saibamos que qualquer criança normal até aos três anos de idade já tem em si um conjunto de competências como o saber andar, o saber falar o saber manipular, o saber pensar, o saber dominar-se, que são competências que ela tem e que é preciso que a escola saiba isso. É preciso que a escola saiba que esta criança é diferenciada de outras, porque o contexto familiar, o contexto sócio-emocional e o contexto sócio-cultural em si é diferenciado...

MF – Está a falar-me numa concepção de criança que está patente naquele conto? Pode falar mais um pouco dessa concepção de criança que está lá...

JE – A criança nunca é, como os empiristas gostavam que fosse, tábua rasa. A criança, nunca se pode pensar nela como alguém em quem eu posso esculpir as minhas ideias.

MF – E acha que é essa a concepção que está na história?

JE – Acho que é essa concepção que está aqui patente. A professora quer que eles esqueçam, todos os conhecimentos que tiveram, coloquem tudo de lado e saibam apenas aquilo que ela quer que eles saibam e não é aquilo que a escola deve fazer.

MF – Portanto, é uma concepção de pedagogia...

JE – De pedagogia podemos falar nitidamente disfuncional, porque em completo desacordo com a finalidade para que a escola deve existir hoje. Porque a escola não é escola para esculpir ninguém, mas é escola para haver ensino-aprendizagem, para se viver em diálogo.

MF – Relativamente à cultura ou culturas profissionais. Identificou um tipo de cultura profissional existente naquele conto, na relação entre as colegas? Pode falar sobre isso?

JE – A cultura profissional que eu teria visto foi uma cultura tradicional. Quer da parte da professora em si, em todos os sentidos,.. pronto, porque ela imaginava a escola um local especial, portanto as crianças não estavam preparadas do Jardim de Infância para o grande passo que tinham que dar para a escola, portanto temos aqui esta visão. A própria colega que estava ali... etc, pronto, a história não nos diz bem se ela estaria mesmo de acordo ou não estaria, mas no fundo há uma maneira de ver que... os próprios pais ficam a pensar, os próprios pais ficam preocupados, porque os filhos não estão a reagir como eles esperavam. É que a cultura, que hoje não se sente, que é a chamada cultura colaborativa, não interessa para esta professora.

MF – Já que falou nos pais, eu gostava também que analisasse agora, a relação escola/pais que também está subjacente àquele conto. Como é aquela relação escola/pais?

JE – Pronto. Uma coisa é aquela relação, outra coisa é aquilo que eu acho que seja a relação escola/pais. É impossível relativamente ao que eu disse há pouquinho, a criança já traz de casa todo um universo cultural, que é preciso ter em conta, é impossível que toda e qualquer escola consiga desenvolver um processo educativo, sem ter em conta a opinião, a decisão, a colaboração dos pais, pais esses que se sintam também por sua vez, num contexto escolar. Ora, é neste triângulo aluno-pais-professores que se pode desenvolver um bom processo de ensino-aprendizagem. Claro que a escola que está a fazer disto tábuas rasas não está a cumprir a sua missão.

MF – E já agora, como é que acha que deveria ser?

JE – Pronto. Eu acho é que a escola, eu defendo esta ideia, de que a escola deve ir ao encontro da família para poder responder à diversidade, mas era importante que houvesse uma cultura de base para, incidindo nas próprias famílias, lhes dizer também a elas o modo como deveriam intervir, ou seja, houve uma passagem ou está a haver uma passagem de uma escola tradicional para uma escola nova, mas não está, não existiu ainda até hoje uma justificação às famílias do tipo de trabalho que elas podem fazer, quer dizer, hoje fica –se naquela ideia que a família tem que colaborar e o tipo de colaboração que nós notamos nas escolas, não é o mais adequado, ou não há, ou não é o mais adequado. Concretamente a gente nota nas escolas que muitas vezes os pais que vêm ter connosco, são os pais daqueles alunos que à partida não têm qualquer tipo de problemas, aqueles indivíduos que vêm carregados com uma série de disfuncionalidades..., vamos chamar assim com uma série de desculturas ou de culturas específicas, os pais acabam por não aparecer na escola.

MF – Também um aspecto que é falado no conto, toca o ponto da formação profissional. Poderá pronunciar-se sobre isso?

JE – Aqui o que se nota, na escola é que nós enquanto nos preparamos para a nossa profissão temos uma determinada formação e afinal numa determinada posição. Mas não há nada fechado na sociedade, nós temos que saber fluir com a sociedade, temos que saber contornar as dificuldades, os problemas, saber conduzir, conviver com os problemas que nos rodeiam. Porque a escola acima de tudo na minha óptica é um meio de educação e não tanto um meio de instrução.

MF – Qual acha que era a formação profissional daquela professora?



JE – Foi a formação tradicional, que nunca evoluiu, nunca saiu daquele sistema, e então queria acabar a sua carreira da maneira mais airosa possível, pois o que lhe interessava eram meninos que conseguissem exactamente o que ela queria que eles fizessem, e não aquilo que eles poderiam vir a ser. Quer dizer, ela não estava atenta ao Ego, àquilo que cada um é, na sua essência.

MF – Para finalizar, o que é que achou do papel que esta narrativa teve naquela aula?

JE – Bom, eu penso que o Professor embora, enfim, eu não saiba abertamente o que é que aconteceu... depois da atitude, mas penso que a escola deve uma meditação muito profunda. Porque nós temos na nossa escola quem temos, e não tanto quem gostaríamos de ter e é com esses que nós temos que trabalhar, e ver o que havemos de fazer. E é também termos a coragem que ela não teve de partir da realidade que temos à nossa frente e a partir daí fazermos os nossos programas, fazermos as nossas aulas, de acordo com o currículo, sim senhor, mas partindo das expectativas e das vivências dos próprios alunos.

MF – Mas, eu referia-me mais ao aspecto de ser uma narrativa, um conto. Faz diferença ter sido um conto, ou outro texto qualquer... Notou alguma diferença?

JE – A diferença que se nota ali é só o facto de ter entrado o génio no meio daquela história, que faz a história uma magia. Eu sei que no fundo são realidades existentes na nossa escola.

MF – Mas acha que o facto da aula ter sido veiculada por um conto, a torna diferente de ter sido por um texto informativo ou um texto descritivo.

JE – Torna. O facto de toda esta novidade, através de um conto torna tudo muito mais atractivo, é que é uma história bonita no aspecto literário, é uma história que está feita com tremenda simplicidade, com uma capacidade de atracção para a sua leitura, e portanto leva muito mais à interiorização rápida dos novos conceitos que ela pretende veicular.

MF –Muito bem, resta-me agradecer-lhe novamente, gostei muito de estar a conversar consigo . Obrigada.

### ENTREVISTA Nº 3

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 2 de Abril de 2004, a Ana (AA), professora do 1º Ciclo, especializada em Ensino Especial, a trabalhar nos apoios educativos e mestranda no Curso de Mestrado em Ensino Especial, na Universidade do Minho, (E).  
Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF- Bom dia, muito obrigada por conceder-me esta entrevista que peço autorização para gravar, que é o que está a acontecer neste momento. Lembra-se de que aqui há uns meses numa aula do Professor Formosinho ter sido lida e debatida uma história que se intitulava “ Magia na escola ou os Três desejos de uma professora”. Está completamente lembrada?

AA – Estou, estou lembrada.

MF – Relativamente a essa história, consegui ver subjacente a todo o enredo alguma concepção de educação e de pedagogia de que me possa falar?

AA – Nessa escola estava representada precisamente uma concepção de pedagogia que eu não partilho, que tento punir nas nossas escolas, mas que é muito difícil porque é o que existe nas nossas escolas. Quanto aos dois títulos de que falou, acho que a história se enquadra muito mais no segundo título, “os três desejos de uma professora”, porque ao longo da história foi dado largas aos três desejos e a magia na escola devia ter uma outra magia que não a pedagogia que lá estava representada.

MF – Acha que poderá haver uma certa ironia no título?

AA – Com certeza.

MF – E acha que esses três desejos da professora também mostram uma concepção de pedagogia?

AA – Mostram uma concepção de pedagogia que vai ao encontro de uma escola tradicional. Que não houve uma evolução para uma escola aberta, antes uma escola fechada, tradicional de antigamente, em que a professora manda, em que a professora impõe os seus métodos e as suas aulas, as suas actividades, não olhando aos alunos nem à realidade da nossa sociedade, dos nossos dias.

MF – Pois, também não acha que na frente disso tudo não estará uma determinada concepção de criança?

AA – Baseada na escola tradicional. Não houve evolução, portanto o que era a criança há uns anos atrás, é completamente diferente das crianças que encontramos nas nossas escolas. A nível de actividades, a nível de participação e a nível de conhecimentos distintos que já trazem para a escola e que antigamente não traziam. A concepção que está patente na história, eu vi-a de duas maneiras diferentes: a visão da professora que tem da criança, foi querer moldá-la à visão que teve ao longo do tempo, sem ter tido evolução e sem respeitar o que é hoje em dia a criança na sociedade e, no entanto, o pouco que descreve dos comportamentos da criança, a criança é exactamente as crianças que nós temos hoje na escola. Uma criança activa, participativa, uma criança que mostra e que sabe experiências que deviam ser trabalhadas a partir do seu nível de conhecimento e de realização.

MF - E relativamente à cultura ou culturas profissionais que poderíamos identificar naquelas professoras?

AA – Sobretudo a cultura tradicionalista, fechada, o professor é que dita as regras, como eu disse, uma escola tradicionalista. A porta fechada, os objectivos que hoje em dia são as competências e têm que ser atingidos, portanto “ eu consagro os meus métodos, os meus critérios, uma homogeneização de critérios para todos”, como se as crianças fossem todas iguais. Há um bocado de partilha com uma ou duas colegas, mas não é uma partilha de troca de enriquecimento. Acho que é mais uma partilha de dúvidas e medo perante determinadas reacções no contexto deste caso da história.

MF – Poder-se-ia dizer que serviu como reforço para a atitude que a professora tinha?

AA – Para continuar, exactamente por isso é que ela partilha com outras colegas provavelmente íntimas com certeza, a quem poderia mais à vontade contar o que se passa,

porque tinha conhecimento que a cultura e o pensamento seguia a mesma linha, logo um reforço positivo, "continua que estás no bom caminho"...

MF – E em relação à formação profissional. Que é que acha que existia naquela escola ao nível de formação profissional?

AA – A formação profissional foi tirar a formação inicial sem nenhuma evolução. Estagnou, tirou a formação, adquiriu os seus métodos, idealizou as suas estratégias e dado que era uma professora que estava na idade da reforma com muitos anos de serviço e entretanto não houve evolução ao longo dos anos. Não houve formação, não houve informação, e não houve sequer preocupação de actualização em áreas nenhuma e até porque há uma referência interessante ao longo da história em que ela diz " durante tantos anos nunca tive problema nenhum e nos meus últimos anos estou a ter quando estou a funcionar exactamente como funcionei sempre". Está visto que não houve actualização nenhuma.

MF – Pois. Reparou certamente que houve idas dos pais à escola. Como acha que se passou aquela relação escola/pais e de que modo poderá ser representativa do que acontece no geral?

AA – Infelizmente, ainda é. Estou convencida que já poderá não ser uma grande maioria, quero acreditar nisso, se calhar., mas acho que a escola ainda está muito fechada aos pais, portanto. Dentro da escola quem sabe é o professor, a parte pedagógica compete ao professor e que não venha um pai dizer que o menino já sabia ler, que o menino já sabia as letras ou que o menino já sabia contar...se o professor vai começar do zero, começa do zero para todos. E o pai que não venha dizer porque quem sabe é o professor. Notou-se perfeitamente uma falta de hábito ou de possibilidade de o pai chegar à professora e contar-lhe as dúvidas, as duas tentativas saíram frustradas durante a história e tanto que foi mais fácil os pais contornarem caminho através da educadora. Porque também sabemos que a nível de jardim de infância há uma outra ligação aos pais, os pais vão levar os meninos de manhã, vão buscar à tarde, à própria sala e na escola do 1º ciclo não, normalmente não entram, ficam no portão da escola. E hoje em dia quem está à porta da escola normalmente é uma auxiliar, os pais passam tempos sem verem a professora.

MF – Sim, é uma verdade. Finalmente em relação ao papel da narrativa, na análise e no contexto da aula, o que pode dizer sobre isso?

AA – Esta narrativa que o professor usou na nossa aula foi excepcional, porque se formos nós a relatar uma experiência nossa e que vamos falar de fulano ou beltrano que fez isto e fez aquilo, há qualquer protesto... Na forma narrativa o simular, o mágico que apareceu, os três desejos que foram pedidos marca muito mais e obriga, obrigou-nos inconscientemente, e não nos esqueçamos que esta história já se passou há imenso tempo, eu tenho completamente presente, ao longo da narrativa nós estávamos a associar exactamente à nossa prática e a confirmar, isto é o que se passa quando acontece isto, aquilo é o que se passa quando acontece aquilo. Achei excepcional, gostei.

MF -.Achou então que marcou mais do que outro tipo de discurso?

AA – Mais, muito mais. Marca muito mais. Cativa, acho que é motivador, usar a narrativa é brilhante.

MF – Ana, muito obrigada. Gostei imenso de falar consigo.

#### ENTREVISTA Nº 4

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 2 de Abril de 2004, a Mariana (MA), professora do 1º Ciclo, especializada em Ensino Especial, a trabalhar nos apoios educativos e mestranda na Universidade do Minho, a frequentar o Curso de Mestrado em Ensino Especial, (E).

Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF- Bom dia, muito obrigada por ter acedido a conceder-me esta entrevista que vai ser gravada, se me der a sua autorização. Lembra-se de que aqui há uns meses numa aula do Professor Formosinho ter sido lida e debatida uma história que se intitulava “ Magia na escola ou os Três desejos de uma professora”. Está recordada?

MA – Sim.

MF – Poderá falar-me se identificou alguma concepção de educação e de pedagogia subjacentes a todo aquele enredo?

MA – Aquela professora, se bem me lembro quanto a mim, tinha uma ideia errada do que é a educação, do que é o ensino, do que é pedagogia. Porque ela pretendia ainda que o aluno, quando chega à escola é uma tábua rasa e todos dali em diante só teriam que aprender aquilo que ela lhe transmitiria, fazendo esquecer de todo aquele conhecimento que tinham feito até ali. Penso que era mais ou menos a ideia global do texto era essa.

MF – Mas, o seu conceito de educação e de pedagogia não é esse...

MA – Não é esse, a criança quando chega à escola deve ser... devemos valorizar todas as suas aprendizagens e a partir dali, trabalharmos cada caso, não é?

MF – Claro. Mas então acha que há uma concepção de criança, que também acompanha esta concepção de pedagogia?

MA – Claro que sim. É evidente, quer dizer... é isto que eu digo, aquela professora e os professores como aquela professora têm uma ideia errada do que é a criança, como é vista a criança. Não a viam como um todo, não é? E é isso que eu digo, era uma tábua rasa, acho que a própria expressão aparece no texto...

MF – Em relação à cultura ou culturas profissionais, lembra-se que a professora falou com a outra colega. O que pensa das relações profissionais que existiam?

MA – Ela pediu ajuda, quando um pai que ficou revoltado com a maneira como ela estava a ensinar o filho, foi falar com ela, porque o pai achava que o menino já sabia ler quando foi para a escola. A professora ficou muito revoltada e disse que era mentira e conseguiu até convencer o pai. Ela foi ter com a outra professora e a colega disse que... tinha a mesma ideia dela. Concordou com ela, que os pais actualmente querem que os professores sejam diferentes, que não é assim...

MF – Acha que a cultura profissional dessa escola e que existe nas nossas escolas, é uma cultura baseada na colaboração?

MA – Não, não, estamos a começar agora, ali não. Penso que não. Embora aquela professora dissesse que sim, era numa mais de camaradagem talvez, no fundo não entendo aquilo como colaboração. Com o verdadeiro significado de colaboração.

MF – Já agora qual o verdadeiro de significado de colaboração?

MA – Eu acho que colaboração é dar ajuda, sim, mas nos momentos oportunos, se acharmos que a colega está errada, acho que devemos ajudar e mostrar o melhor caminho. E ali não temos a certeza se aquela colega se apercebeu que ela estava errada ou não, se foi mais para dizer *ámen* com ela.

MF – Se calhar a colaboração passa também por uma posição crítica positiva...

MA – Sim.

MF – Relativamente à formação profissional, o que me pode dizer? Era uma colega que estava no final da carreira...

MA – Era uma professora que estava no final da carreira e que se calhar, se acomodou, a ideia com que ela iniciou a profissão, se calhar, foi com a ideia com que ela acabou, ter os meninos muito bem educadinhos, se bem que o conceito de educação para mim não é aquele, muito organizados, muito caladinhos, chegavam à escola abriam o caderninho, não falavam, faziam tudo o que a professora dizia, ali provavelmente já não faziam o que ela dizia. Eram automatismos, era quase, como hei-de dizer, interiorizaram aquelas rotinas e depois era como se a professora não lá estivesse. Há colegas, que ainda hoje em que as crianças chegam à escola, abrem o caderninho e em cima escrevem: Abecedário, Data e Nome. Penso que não se foram actualizando, como se diz...

MF – Não fizeram formação contínua...

MA – Tinha outro nome...

MF- Reciclagem? Verdadeira reciclagem?

MA – Sim. Aqui na primeira pergunta, eu acho que o texto...acho que os professores actualmente são algo diferentes, na forma como devem trabalhar os meninos, aqui... na reciclagem, na formação profissional penso que não, que as coisas agora estão bem melhores.

MF – Acha que, pelo menos a formação profissional tem vindo a ajudar a mudar o estado das coisas?

MA –Sim.

MF - Como viu a relação escola/pais, nesta história?

MA – A relação é assim: os pais só foram à escola quando se sentiram lesados, lesados eram os filhos, não é? Só foram dois, foram três à escola. Quando se aperceberam que algo estava mal com o ensino dos filhos, porque os meninos, eles entendiam que eles já sabiam

mais, mas a professora conseguiu convencê-los. Ali, houve uma relação de poder, a escola exerceu poder sobre os pais, e não há a relação escola/pais. A escola era um local pouco acessível para os pais, eles só foram lá porque precisaram mesmo de ser esclarecidos sobre o processo daqueles alunos, mas depois a escola conseguiu com o poder do “ Quero, posso e mando” e “ Aqui quem sabe sou eu” .

MF – E acha que é uma atitude representativa da realidade?

MA – Este passo tem que ser... está a ser difícil de dar. Eu percebo que a escola ainda é a escola fechada, um espaço bastante distante da família.

MF – E agora por fim, quanto ao papel da narrativa, como é que viu a utilização desta história numa aula, como é que a sentiu?

MA – Eu para ser sincera, nem sei se deva dizer isto, achei um bocado ultrapassada, não me tocou nada, acho que estes textos devem estar ultrapassadíssimos, eu não precisava nada de ouvir aquele texto e penso que os meus colegas também não. Acredito que seja oportuno, que ainda existam muitos casos destes, é verdade, mas ...

MF – Mas acha que a narrativa não suscitou um debate abrangente das diversas problemáticas existentes?

MA – Suscitou, mas penso que se na turma houvesse professores que ainda se pudessem rever nestas...suscitaria muita mais conversa, haveria mais interacção. Penso que nenhum ou quase nenhum se reviu nesta situação e pronto, foi só um comentário. Foi apenas um comentário. Penso que é bom comentar, nunca é demais lembrar estes casos. Embora eu nunca...não faz mal nenhum. Acho que sim. Eu levei a carta comigo e distribui-a numa aula, numa das reuniões que temos com a equipa de coordenação, com as colegas todas.

MF – E qual foi a recepção?

MA - Não houve ainda tempo para a trabalhar porque entretanto algumas colegas levaram uma outra situação que #.

Eu, por acaso, a mim, no método de leitura e tudo, eu trabalho há trinta e dois anos, e sempre gostei muito de trabalhar com o método global, e houve uma altura em que eu me sentia um bocado mal perante as outras colegas, porque era quase a única e eu admirava-me como é que as colegas entravam na escola e começavam a dar as letras e criava-me angústia. Pensava que para os miúdos naturalmente, criaria angústia, e para os pais. Para os pais não. Os pais gostavam mais que eu trabalhasse assim, na altura. Trabalhei sempre com o método global e depois, e entretanto, aqui há meia dúzia de anos atrás, começou-se a falar outra vez do global... e eu pensei, ainda bem que não estou sozinha, no meio disto tudo. E agora, quando ouvi a história quando um dos pais chega à escola e diz que o menino já sabia ler, porque isso acontece, é verdade, nem sequer reconhece que não é saber ler, é saber palavras, saber o nome ou um, dois, três.

MF – Chegamos ao fim, muito obrigada, Mariana. Agradeço-lhe mais uma vez.

## ENTREVISTA Nº 5

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 16 de Maio de 2004, a Carolina (CA), educadora de infância, mestranda na Universidade do Minho, a frequentar o Curso de Mestrado em Sociologia de Infância, (S).

Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF- Boa tarde Carolina, muito obrigada por ter acedido a conceder-me esta entrevista que está a ser gravada, neste momento. Está lembrada de uma história que foi lida e debatida numa aula do professor Formosinho, “A Maldição da Pastora Errante, de Andação para Cabaço”. Pode falar-me da concepção de educação e de pedagogia que viu subjacente àquela história?

CA – Eu acho que estão duas concepções presentes, portanto, está a concepção dominante da administração central, de uma racionalidade burocrática, uma concepção de educação do ponto de vista burocrático, em que o fundamental é colocar as pessoas de acordo com as suas notas, o seu tempo de serviço, e portanto não é essencial o estabelecimento da relação com as crianças e com as famílias, isto por um lado, mas depois, implícita na própria descrição está uma crítica a esta concepção, sentida até pela própria pastora, não é, que pretende de facto, sente a necessidade da construção de uma pedagogia e de uma educação assente em pilares diferentes, de maior ligação e de maior conhecimento ou numa racionalidade diferente.

MF – Sim, falou-me então de uma concepção de pedagogia, neste contexto...

CA – Uma pedagogia que não está centrada no aluno, não é essencial, mas subentende-se uma crítica, que é efectivamente a pedagogia dominante, subentende-se uma crítica, de uma necessidade de centrar a pedagogia no aluno ou na criança.

MF – Que concepção de criança lhe parece estar subjacente a essa história?

CA – Pronto, apesar da concepção de criança não estar muito... enquanto as culturas profissionais estão claramente ali explícitas, eu acho que a concepção de criança não está muito explícita, de qualquer maneira subentende-se, é evidente. E então eu acho que também estão as duas concepções. Está a concepção dominante, da administração central que é, são seres passivos, receptáculos da acção dos adultos, e portanto independentemente de quem lá esteja, isso não é muito importante, o importante é que...está lá sempre o melhor professor, supostamente os professores que estão lá são todos bons, e portanto esta pedagogia da criança receptor crítico, receptor passivo da acção dos adultos, mas depois, uma crítica também que subentende a necessidade do estabelecimento na educação, porque a educação é um projecto, não é, sendo um projecto implica também concepções de vida, e de construção da sociedade e portanto está implícito uma alternativa, uma possibilidade de alternativa, de uma maior proximidade entre os professores e os..., ou entre os pastores e os seus rebanhos, as cabras e as ovelhas.

MF – Já agora eu perguntava-lhe, cabras e ovelhas, o que lhe parece essa distinção?

CA – Por acaso é curioso, porque eu ontem reli o texto e pensei precisamente nisso, e não consegui perceber exactamente o que queria dizer essa coisa de cabras e ovelhas, não sei se teria a ver com idades diferentes, não lhe sei explicar, mas de facto era... assim como o cão,

eu não consegui perceber bem o que era o cão, não sei se era a crítica, a autocrítica da pastora, portanto o pensamento crítico da própria pastora, que se reflectia no cão, mas isso implicava um estudo mais aprofundado sobre o texto, mas por acaso fiquei com essas duas dúvidas.

MF – E então em relação à cultura ou culturas profissionais, naquele contexto de descontinuidade educativa, que tipo de relações profissionais se poderiam estabelecer?

CA – Eu acho, é assim a cultura profissional que lá está presente é claramente uma cultura individualista, do professor centrado em si, fechado, portanto uma cultura não de colaboração, não é, a dificuldade em conseguir essa cultura, porque exige tempo para se construir uma colegialidade exige tempo, e que as pessoas se conheçam, e portanto, também acho que isso passa pelos lugares únicos, ela ia para aqui e para ali para as terras aquém e de além e subentende-se que estaria sozinha, isolada, as escolas isoladas e esta cultura do trabalho individualista era a que está presente e que a administração central, de facto valorizava. Os brunocratas, é efectivamente a cultura que eles valorizavam, o distanciamento entre a escola e a comunidade, mas eu também penso que é sempre possível apesar das adversidades, construir culturas alternativas, claro que pode ser mais fácil ou mais difícil, mas vê-se aqui, por parte dela há algum desalento em não a poder construir.

MF – Em relação à formação profissional?

CA – Eu não acho, eu não vejo directamente no texto, isto é a no meu entender, as questões da formação profissional, mas pressupõe-se que aquela pastora teve que estudar para ser pastora e subentende-se que na formação dela inicial, de alguma maneira adquiriu esse sentido crítico da necessidade de estabelecer um compromisso com a comunidade, mas depois, de facto, andar de andaço para cabaço, e por aí, era impossível, e portanto na formação profissional havia uma descontinuidade, havia uma ruptura, não me parece, ela formava-se por si só, no seu trabalho individualizado, porque não havia, não se apelava, ou a administração central não criava condições para um trabalho e uma formação contínua.

MF – E quanto ao relacionamento escola-pais, naquele contexto?

CA – Naquele contexto é a tradicional separação entre a escola e a comunidade, não é, e era assim que devia ser, era esta lógica de separação e aquela coisa de tratar todos iguais, o princípio da uniformidade, a uniformização e claro que com isto se criam as desigualdades, necessariamente, a igualdade *per se*, transforma-se em múltiplas desigualdades, mas havia esta relação dominante, que a administração central achava que devia continuar, ou seja, de não relacionamento com a comunidade, mas havia um sentimento da própria pastora, de ser importante e de sentir vontade de criar esses laços e isso notava-se quando ela tinha que mudar e dizia “ah, mas agora que eu conheço as minhas ovelhas, os meus campos, os meus vales e os meus rios, é que tenho que sair daqui”, eu acho que ela fazia um esforço de ligação, só que havia sempre uma descontinuidade, e era interrompido esse trabalho.

MF – E por fim, em relação ao papel da narrativa, como viu este texto, uma história, no contexto da aula?

CA – Eu acho muito interessante, discutirem-se conteúdos e conceitos científicos de maneiras criativas. Eu acho que a narrativa é uma possibilidade bastante interessante, pela empatia que se cria, quando se lê uma história, ao vermos um filme, a relação de empatia que se cria com o personagem que no fundo, reflecte um bocadinho de nós, da nossa vida



profissional, reflecte muito da nossa vida profissional, se bem que eu pessoalmente sou um bocadinho diferente daquela pastora, eu não acho um desalento,... eu acho que na mobilidade também pode haver coisas interessantes e importantes. Ela sentia sempre aquilo com desalento, se calhar porque foi muito tempo, também admito que possa ter sido por isso, muitos anos seguidos na mobilidade, mas eu acho que também tinha a vantagem de dar-lhe a conhecer outras realidades e portanto, abre muito os campos de visão. Acho a narrativa sempre mais interessante, eu gostei particularmente.

MF – Pronto, muito obrigada, Carolina.

CA – Eu é que agradeço. Obrigada.

## ENTREVISTA Nº 6

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 16 de Maio de 2004, a Mário (MR) professor do 1º ciclo, vice-presidente do Conselho Executivo de um agrupamento, mestrando na Universidade do Minho, a frequentar o Curso de Mestrado em Sociologia de Infância, (S). Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF- Começo por lhe agradecer por ter acedido a conceder-me esta entrevista que está a ser gravada neste momento, com a sua autorização prévia. Gostaria de lhe perguntar relativamente a um conto que foi lido e debatido numa aula do professor Formosinho, com o título “A Maldição da Pastora Errante, de Andaço para Cabaço”. Lembra-se desse texto?

MR – Lembro do texto, apesar de já ter sido há uns meses que a gente tenha feito a leitura e análise.

MF – Eu sei, já foi há bastante tempo, mas gostaria que me dissesse se relativamente a esse conto percepcionou alguma concepção de educação e de pedagogia que pudesse estar subjacente àquela história?

MR – Penso que a história é muito boa para ilustrar um modelo de organização que nós temos no nosso sistema educativo, sobretudo para ilustrar o modelo no ponto de vista dos aspectos pedagógicos, nós apenas podemos supor o que estará subjacente a este modelo organizativo.

MF – Mas como é que caracteriza esse modelo? Que concepção de educação?

MR – É um modelo que, sobretudo não tem uma grande preocupação do meu ponto de vista, com as crianças e com os professores, na medida em que não privilegia a relação que acho importante entre o professor, ou o educador com as crianças. Portanto as relações têm que ser em continuidade, e nesta história fica claro que o sistema não privilegia a continuidade da relação entre professor e as crianças.

MF – Acha que essa descontinuidade educativa tem reflexos negativos?

MR – Naturalmente que tem reflexos negativos, o ideal no processo educativo é que haja tempo para o professor, para o docente conhecer o aluno e para o aluno conhecer o docente, para assim construirmos, digamos, o processo educativo.

MF – Relativamente à concepção de criança, disse-me que era um modelo que não tinha muito em conta a criança. O que me pode dizer mais sobre isso? Mesmo em relação à descontinuidade educativa, ao problema da vinculação ou da relação afectiva?

MR – No fundo, parece-me que a criança existe para alimentar o sistema.

MF – Pode desenvolver mais?

MR – Ou seja,...não, o sistema precisa das crianças, há todo um conjunto de profissionais, que directamente a sua profissão é trabalhar com crianças, a máquina organizacional está montada nesse sentido,...e a criança que nós temos aqui...

MF – Será quase um número? Acha que é uma criança com direitos, a quem é permitido ter direitos?

MR – Sabe, que na minha opinião, eu acho que disse isso de início, a história não é muito clara nesse sentido, porque tudo depende também, já que falámos nos aspectos da organização do sistema, acredito no entanto que tudo dependerá desta professora de quem nós estamos a falar, do trabalho que ela possa desenvolver com as crianças, portanto, as coisas não são assim tão lineares que a gente possa dizer ... Bom temos aqui um sistema que não permite, não privilegia de facto, a formação em continuidade do docente com a criança, no entanto eu acredito que apesar de tudo, dependendo desta pastora, ela pode muito bem ter uma perspectiva e um trabalho muito interessante com essas crianças e respeitar todos os direitos das crianças.

MF – Isso que me está a dizer, remete para uma terceira questão que lhe queria colocar, que é a da cultura ou culturas profissionais; portanto que cultura profissional poderia ter uma pastora como aquela, ou outras pastoras, naquele contexto?

MR – Eu teria que voltar atrás. Aqui colocar a questão de outra forma, não é, depende também da formação inicial desta professora.

MF – Sim, mas num contexto de descontinuidade que tipo de cultura profissional se poderá obter ou criar; acha que a descontinuidade aí tem vantagens, tem desvantagens, tem importância ou não?

MR – Pronto, no meu ponto de vista, a descontinuidade, tal como já disse, não oferece qualquer vantagem, nem às crianças, sobretudo às crianças porque se o ensino existe é porque existem crianças, e é nelas que devemos centrar todas as nossas preocupações, portanto não vejo qualquer vantagem para a criança nem para o educador.

MF – Desculpe interromper, e isso mexe na questão da cultura profissional?

MR – Não...não...

MF – Nas relações, nas inter-relações. Parece-lhe que aquela pastora, educadora, tinha ocasião e oportunidade de estabelecer relações profissionais com outras colegas?

MR – Nem com outras colegas, nem com a comunidade, nem com as crianças, e portanto, é disso que nós estamos a falar, é evidente que estamos aqui na perspectiva que nós

temos hoje em dia, é de que a escola ou jardim de infância é..., deve ser, um pólo de animação da comunidade e já que estamos a falar desse tipo de cultura, de escola-comunidade, então, de facto esse tipo de descontinuidade não proporciona esse tipo de ...

MF – Relativamente à formação profissional, o que é que relativamente a este tópico, o conto lhe suscita no âmbito da formação profissional?

MR – Para lhe ser franco, acho que o conto não é muito claro.

MF – Não foca muito directamente...

MR – Não foca directamente esses aspectos da formação profissional, a imagem que eu tenho é que a pastora gosta de trabalhar com crianças ou desde pequenina gosta de tratar de ovelhas e de cabras, não é, e depois ela é convidada a ser pastora, não nos diz muito mais acerca disso.

MF – Relativamente à relação escola-pais, gostaria de saber também, com que percepção ficou?

MR – É um pouco aquilo que nós falámos. Eu não privilegiaria aqui apenas a relação escola-pais, é evidente que é uma relação importante, diria a escola como uma comunidade e um lugar de revelação, onde todos podem participar, apesar de #.

MF – Pois, mas remetendo à descontinuidade novamente o que lhe parece, como é que seria a relação escola-pais, num contexto daqueles?

MR – Muito pobre, naturalmente que muito pobre, não há possibilidade de num ano lectivo se estabelecerem relações de proximidade, e a própria educadora conhecer a realidade e a comunidade onde está inserida. (?)

MF – Também em relação ao papel da narrativa, o que é que achou da inclusão de uma história numa aula, nomeadamente numa aula de mestrado, e qual o impacto que este texto teve, igual ou diferente a outro tipo de texto?

MR – É uma forma interessante de se colocarem os problemas, é uma forma agradável de se colocarem os problemas. Embora, naturalmente, e aqui eu serei...darei a minha opinião, de que o conto não seja o mais agradável para mim, ou seja...

FM – Não acha tão apelativo...

MR – Digamos,... de facto este tipo de narrativa acaba por ser uma forma muito agradável (?) de num contexto de aula, nós podermos abordar assuntos muito sérios.

FM – Muito obrigada mais uma vez, Mário.

## ENTREVISTA Nº 7

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 23 de Abril de 2004 a Cristina (C), educadora de Infância, mestranda no Curso de Mestrado em Educação de Infância-

Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental, na Universidade do Minho, (I).

Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF).

MF – Vou começar por lhe agradecer por ter acedido a conceder-me esta entrevista, que está a ser gravada. Queria remetê-la para uma aula do Professor Formosinho, em que foi lida e debatida a história, “Magia na escola ou os três desejos de uma professora.” Está recordada dessa história...

Diga-me que concepção de educação e de pedagogia viu subjacente àquele enredo?

C – Tradicional, uma professora que quer os alunos estejam caladinhos, a ouvir atentos, tudo o que ela diz, sem mostrar interesses, ou trazer conhecimentos do contexto deles, apenas que estejam atentos a ouvir tudo o que ela diz...penso, que essa professora tinha muitos anos de serviço, era o último ano de serviço, penso que é típico do ensino tradicional, da pedagogia tradicional.

MF– Ela queria uma turma exemplar, queria fechar com chave de ouro.

C – Sim, sim.

MF – Então como é que vê o papel do génio?

C – Eu não sei, porque eu tentei analisar, eu analisei a história, até pela simbologia, o número três, o génio, pronto, remetendo também para os contos de fadas e assim, mas o génio era todos os desejos que ela tinha para terminar com chave de ouro. Mas cheguei a pensar se aquilo não tinha sido tudo sonho dela, que era impossível.

MF – Já me disse que era uma professora tradicional, que pedagogia seria a dela?

C – Transmissiva, ela pretendia expor os conhecimentos e que as crianças absorvessem esse conhecimento, a criança era vista como uma tábua rasa, que não traz nada de fora, e que apenas ouve, aprende aquilo que ela diz e mais nada, também não interessa que as crianças se distraiam...

MF – Está a dizer-me que as crianças eram consideradas uma tábua rasa, então reconhece que há uma concepção de criança sob este texto...

C – Sim.

MF – Pode falar-me mais sobre isso?

C – A criança não traz nada de casa e apenas aprende o que existe na escola, mais nada, a escola é a única formadora.

MF – Acha que será uma criança com direitos?

C – Direito a ouvir (risos), a estar sentada e ouvir.

MF – Relativamente à cultura ou culturas profissionais, pode também falar-me sobre se viu simbolicamente alguma cultura profissional ali retratada?

C – Existia uma relação entre a professora e a educadora de infância mais flexível, o director que veio observar o que se passava para ver se estava tudo a correr bem...

MF – Mas houve também uma professora com quem ela se foi aconselhar. Não tem ideia?

C – Não era a educadora de infância?

MF – Não está recordada, mas então sumariamente era uma cultura profissional de que tipo?

C – Não sei o que me está a pedir... mas suponho que uma cultura tradicional que não quer..., um trabalho fechado, dentro da escola, sem a participação dos pais sem a saída para a comunidade, um trabalho fechado.

MF – E em relação à formação profissional, que formação profissional teriam aqueles docentes?

C – A básica, e depois não devia haver mais nada, nenhuma evolução ou inovação, pelo menos no envolvimento dos pais, ela ali preferia que os pais ficassem quietos, que não fossem lá.

MF – Então já está a falar de uma relação escola-pais. Que mais é que pode dizer sobre essa relação?

C – Vou ver se me lembro, foram lá três pais que achavam que as crianças em casa já sabiam muitas coisas mas que na escola, só aprendiam o “BE A BA” o básico, e então achavam que a professora devia avançar mais e pronto, como um dos desejos dela com o génio era que as crianças só aprendessem o que ela ensinava, as crianças na escola só sabiam aquilo, e os pais pretendiam que ela evoluísse, que ela avançasse mais e... mas ela achava que não, porque eles realmente na escola não sabiam mais, porque tinha sido esse o desejo dela. Achava então que os pais deveriam cingir-se ao trabalho deles que em casa, como pais e educadores, mas que não se envolvessem no trabalho da escola porque já estavam a perturbar o trabalho dela, a interferir no trabalho dela, por isso ela exige uma separação do trabalho dela e da família... entretanto ela diz a certa altura que “quem é que eles pensam para interferir, que é que eles sabem, eles não sabem nada sobre o meu trabalho, e os pais chegam a pensar “ realmente quem sou eu para estar a interferir quando eu não tive sucesso escolar” preferem então não, então, compreendem que não devem interferir, e ela consegue realmente essa separação entre a família e a escola.

MF \_ Acha que é essa a realidade ou que é o desejável?

C – Não, claro que não. Pelo menos no meu trabalho não quero isso assim, e tento que não seja, porque eles trazem muita experiência de casa e da família.

MF – Esta pergunta que lhe fiz no fundo tinha duas respostas: se é a realidade ou não, se isto corresponde à realidade na maior parte das escolas ou não?

C – Não, eu penso que não.

MF – Acha que agora já há um envolvimento maior. Muito bem, e em relação ao papel da narrativa no contexto da aula. O que sentiu? Qual é a sua opinião?

C – Eu acho que comecei a ler e a ver se eu era assim, (risos) a interpretar a história e a ver, será que eu sou assim...será que não sou, porque eu tenho um grupo muito agitado, e às vezes é difícil conseguir, manter, captar a atenção deles e eu “será que sou assim rígida, será que não, mas eu nunca desejei que eles estivessem quedos, surdos e mudos “ por isso primeiro, comecei a ver se me cabia a carapuça, conclui que não; portanto achei muito interessante a simbologia que existia ao longo da narrativa, o número três, o génio e como gosto muito desse lado mais místico, de mais fantasia e maravilha, gostei muito da narrativa. Comecei a interpretar, a relacionar a narrativa com algumas professoras que eu conheço, e a notar que realmente elas preferem que as crianças sejam assim, mas acho que, felizmente está a aparecer muita gente que não é assim. Gostei muito.

MF – Muito obrigada.

## ENTREVISTA Nº 8

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 23 de Abril de 2004 a Rosa (R), educadora de infância, mestranda no Curso de Mestrado em Educação de Infância-Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental, na Universidade do Minho, (I). Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF – Muito obrigada Rosa, por aceder a conceder-me esta entrevista, para a qual peço autorização para gravar, que está já a acontecer. Recorda-se de numa aula do Professor Formosinho, ter sido lida e debatida a história, “Magia na escola ou os três desejos de uma professora.” Está recordada?

R – Sim, lembro-me.

MF – Subjacente a todo aquele enredo, qual será a concepção de pedagogia e de educação que está lá presente?

R – A pedagogia que está subjacente a toda aquela história, é uma pedagogia tradicional, uma pedagogia transmissiva, em que o professor é a pessoa que sabe, e relega os alunos para um papel passivo. Esta pedagogia não tem em conta nem os interesses nem as necessidades das crianças e especialmente a sua cultura, a sua diferenciação. Pode-se dizer que é uma pedagogia que vê as crianças de modo igual, todas são iguais é o que defende o La Sale. Defende que o currículo é uniforme. Esta professora exactamente segue essas concepções. (Esta resposta e a seguinte foram gravadas em 12/07/04, dada a falha na 1ª gravação)

MF- Portanto qual seria a concepção de educação?

R – Uma educação em que os alunos estão sentados e o professor está numa posição de que sabe, portanto é uma educação em que os alunos não têm sequer oportunidade sequer de expor as suas ideias os seus interesses. Mesmo uma educação passiva.

MF – Relativamente à concepção de criança, essa pedagogia de que está a falar também tem subjacente uma determinada concepção de criança.

R – Sim, realmente lá está, é a criança passiva, que seja apenas uma receptora da informação que o professor lhe vai transmitir. A criança não tem um papel activo, não tem uma participação activa, é mais uma participação de receptora. O professor é o transmissor dos conhecimentos.

MF – E acha que era isso que a professora desejava?

R – Sim, tanto é que ela nos três desejos que queria, era que as crianças fossem ouvintes, estivessem quietinhos e que só falassem quando ela lhes dirigisse a palavra.

MF – Relativamente à cultura ou culturas profissionais, que é que me pode dizer das relações que existiam entre professores e até entre a educadora e a professora?

R - Está a falar...

MF – Estou a referir-me às relações entre colegas, e entre a educadora e a professora. Na história também aparece a figura da educadora e de uma outra colega.

R – Acho que a interacção entre eles, até nem existia porque ela ficava sempre muito preocupada com o que os colegas pensavam, ou o que é que as colegas diziam sobre ela. Daí que os desejos dela também fossem nessa direcção, de que os alunos fossem bem comportados para que as outras professoras sentissem um bocado de inveja entre aspas, não é, dos alunos.

MF – Mas quando ela começou a ter problemas, ela dirigiu-se a uma colega, lembra-se?

R – Não. (risos)

MF- Ela dirigiu-se a uma colega e a colega teve a mesma opinião que ela, não sei se está lembrada. Mas remetendo à pergunta de fundo, realmente acha que a cultura profissional, ali, não existia?

R – Não havia um intercâmbio entre as salas, intercâmbio entre as colegas, entre mesmo as crianças que pudessem falar livremente. A história também já foi há algum tempo...

MF – Agora queria questioná-la em relação à formação profissional. Que formação profissional existiria naquele contexto?

R – Acho que há uma formação muito tradicional, faltava ali uma formação contínua dos professores. A sensação que eu tive ao lermos a história, era que os professores estavam parados no tempo, parados entre aspas, não é, nós não podemos parar; portanto foi essa a sensação que tive ou com a ideia com que eu fiquei da história, os professores estavam realmente parados no tempo.

MF – Como é que viu a relação escola-pais?

R – Acho que nem existia uma relação escola-pais, acho que era os professores é que sabem e os pais estão do outro lado, portanto era uma relação praticamente inexistente, ou um envolvimento que se pretende ali não existia.

MF – Lembra-se quando os pais foram falar com a professora?

R – Eles foram lá para questionar sobre o método e a professora defendia-se muito, ou seja, sempre teve um papel defensivo, nunca tentou envolvê-los e que os pais percebessem a perspectiva dela, colocava-se sempre na defensiva.

MF – E agora, por fim, relativamente ao papel da narrativa. Como é que observa a narrativa no contexto da aula?

R – Eu gostei muito, é só para dizer isto, gostei muito da história, realmente fez-nos pensar no nosso dia a dia. Realmente retrata com clareza algumas situações que nós vivemos, ou que nós conhecemos. As narrativas por mais lúdico que sejam deixam-nos sempre, têm sempre um ponto de interesse que nos deixa a pensar, que nos questiona. É uma das coisas que, se calhar, nós não fazemos tanto com as crianças, o papel da narrativa na escola, deixou-me esse bichinho aqui, para eu começar a fazer também com as minhas crianças, para estar mais presente no nosso dia a dia.

MF – Viu realmente vantagens na sua utilização?

R – Sim, sim, tanto para mim como profissional, mas também como para as crianças, que isso pode ser um ganho para elas e não impor, ou não chegar e dizer, agora nós vamos fazer desta maneira, mas levá-las a elas próprias a pensar e a chegar a essas conclusões e a narrativa, sem dúvida é um meio para isso.

MF – Muito obrigada, Rosa.

## ENTREVISTA Nº 9

Transcrição da entrevista efectuada em V. N. de Famalicão, no dia 3 de Maio de 2004, a Zélia (Z), educadora de infância, mestranda no Curso de Mestrado em Educação de Infância - Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental, na Universidade do Minho, (I). Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF – Muito obrigada, por me conceder esta entrevista, para a qual peço autorização para gravar, que está já a acontecer. Começo por recordá-la de uma história da autoria do Professor Formosinho, intitulada “Magia na escola ou os três desejos de uma professora.”, que foi lida e debatida numa das aulas do professor Formosinho. Está lembrada?

Z – Sim, sim.

MF – Relativamente a essa história gostaria que me falasse da concepção de educação e de pedagogia que viu subjacente a todo aquele enredo.

Z – Durante toda a história se consegue perceber que a concepção de pedagogia é uma pedagogia tradicional, em que o professor fala e as crianças escutam, o professor está no cimo, as crianças estão em baixo, o professor é simplesmente transmissor de conhecimentos e



as crianças não são activas, não são elas as próprias construtoras do seu conhecimento, que tem a ver directamente com a pedagogia que nós actualmente defendemos, que é uma pedagogia em que as crianças são activas, constroem o seu próprio conhecimento, nós apoiamos as suas aprendizagens, mas não somos nós a ditar as regras e não somos nós a meter-lhes na cabeça os conhecimentos que têm que adquirir.

MF – Pois, portanto viu uma ideia de educação muito ...?

Z – ...Muito tradicional

MF – Pelo que já me falou, vê uma determinada concepção de criança. Que mais pode dizer sobre isso, como é que a criança era vista?

Z – A criança era vista, como usando a metáfora, um balde onde despejávamos nós, salvo seja, a tal professora despejava todos os conhecimentos e fazia questão que elas adquirissem esses tais conhecimentos, o que como é óbvio não acontecia porque nem sendo elas próprias a construir o seu próprio conhecimento, nunca poderiam ficar interessadas que era o que acontecia, já por isso é que ela dizia que estavam todos desatentos, que não estavam interessados, porque realmente não era aquilo que os estava a fazer aprender.

MF – Pois, quando diz que a criança era um balde vazio onde eram despejados os conhecimentos, está a querer dizer-me que era uma criança que não era tida em conta?

Z – Sim, se calhar a professora estava mais interessada em ela própria saber, ou julga saber ensinar e está pouco importada se realmente a criança está a aprender ou não está a aprender, que o é que Dr. João também costuma usar muito “ Eu realmente ensinei o cão a falar, ele é que não aprendeu”, não é, a professora ensina, ensina, não quer que a criança esteja a aprender tudo que ela quer que ela aprenda.

MF – E em relação à cultura ou culturas profissionais, que relações vê naquele enredo?

Z – Pelo que me pareceu no final da história, as próprias colegas da professora em causa, não estavam a concordar muito com a atitude dela, provavelmente tinham uma pedagogia diferente, os pais pareceu-me também que não estavam muito contentes porque a pedagogia que a professora tinha era uma pedagogia uniforme, ensinava a todas as crianças da mesma forma, não tinha em conta os conhecimentos que eles tinham adquirido até então, e o mais importante na nossa profissão é através dos pais, conseguirmos perceber o que é que as crianças já sabem, os interesses das crianças, para podermos actuar a partir daí, porque não tem interesse nenhum para uma criança estar a aprender coisas que já sabe, que é maçador, como também não tem interesse nenhum para uma criança que está a nível do desenvolvimento mais baixo, estar a aprender coisas muito acima daquilo que ela já sabe o que novamente desmotiva.

MF – Mas lembra-se que ela numa dada altura, quando os pais foram ter com ela foi tentar ouvir a opinião de uma outra colega?

Z – Estou mais ou menos recordada, mas...não tenho ideia. ( abana a cabeça)

MF – Não tem ideia, a outra colega parecia que partilhava da mesma opinião, portanto haveria colegas que realmente não estavam de acordo, mas também houve uma colega que disse *amén* com a professora.

Z – É assim, se calhar, às vezes é para nós complicado quando usamos todas a mesma pedagogia é mais fácil nós darmos a nossa opinião, porque no fundo pode ser um erro pequenino, que não faz constrangimento quando nós reflectimos com colegas, agora quando é uma colega que usa uma pedagogia completamente diferente da nossa, é mais complicado nós tentarmos mudar alguma coisa. Agora não sei até que ponto é que a tal colega não deveria mesmo ter falado e ter deixado andar, porque se pensasse naquelas crianças se calhar não deixava andar tanto quanto isso.

MF – Em relação à formação profissional, que formação profissional vê que seria possível existir naquele contexto?

Z – Não posso dizer que ela não tenha formação profissional, com certeza tem formação profissional e até estando a supor, poderia fazer formações constantes, o que não quer dizer que sejam as formações adequadas ao nosso tempo, ao tempo em que estamos. Provavelmente a senhora professora continuava a fazer formações de pedagogia tradicional, uniforme, em que temos que dar tudo, a todos, a mesma coisa.

MF – Não inovava?

Z – Não parece.

MF – Relativamente ao relacionamento escola-pais? Já aflorou esse aspecto, mas gostaria que desenvolvesse mais.

Z – Não sei se valerá a pena, se fará sentido falar na minha experiência pessoal como ponto de partida para a história.

MF – Esteja à vontade. (coloco outra cassette)

Z – Eu enquanto educadora, nas conversas diárias que tenho com os pais, consigo perceber muito melhor os interesses das crianças, percebo muito melhor o desenvolvimento delas, a troca de...Eu acho que nós realmente temos muito contacto com os pais, o simples falar de manhã, o falar à tarde, trocar experiências, eu vejo pelos pais que me dizem “eu nem sabia que na sala tinham essa área; eu nem sabia que o meu filho gosta tanto de ir para esta área”. Há pais que podem ir diariamente à escola, há outros que não conseguem tanto, mas mesmo como eu faço questão de conversar tanto com eles e os pais sabem o que se passa na escola através dos filhos e através de mim, o tipo de aprendizagem que as crianças fazem é diferente, porque os pais conhecendo a nossa sala, sabem perfeitamente como é que devem participar, perguntam constantemente “Ó Patrícia, o Gonçalo ou este ou aquele, disse-me que estavam a fazer isto, posso vir cá contar uma história, posso vir fazer isto, posso vir cá fazer aquilo?”

MF – Está a dizer-me que há uma implicação dos pais e um conhecimento; que há uma abertura para os pais. E no contexto da história?

Z – Não existia nada, a professora até duvidava da palavra dos pais. Ela como fazia uma pedagogia uniforme, estava a trabalhar com as crianças supondo que todas estavam num determinado nível, o que as crianças sabiam para além disso, ela ignorava completamente. Mesmo que os pais lhe dissessem, ela simplesmente não queria acreditar que aquelas crianças são únicas e que realmente estavam num nível acima. Para ela tinha que fazer supor que aquelas crianças estavam num nível de aprendizagem e era tudo para eles e não tinha em conta os conhecimentos que elas já tinham adquirido.

MF- E finalmente, quanto ao papel da narrativa, como é que viu a narrativa no contexto da aula?

Z – Foi muito interessante, porque eu acho que no fundo, nós somos, não digo um bocadinho, mas muito como as crianças. Nós aprendemos também pela acção. Quando temos um professor que está a despejar conhecimentos na sala sem nos ter em conta a nós, torna-se “chato”, não é, tal como acontece às crianças, agora com uma narrativa nós temos a possibilidade de ler, de reler, de tirar as nossas conclusões, no fundo podemos reflectir sobre aquilo sozinhas, depois a partir daí, cada uma da sua forma pessoal adquire os conhecimentos, ou faz as aprendizagens que consegue a partir da narrativa. e depois como nós conversámos sobre a história, cada uma deu o seu contributo pessoal, acho que aí já conseguimos, porque o professor também já conseguiu perceber concretamente o que é que cada uma aprendeu com a história; já nos pode dar um *feedback* específico. Não é a mesma coisa que chegar lá e dizer “Eu li esta história, e acho isto, isto e isto.” e nós temos que aprender aquilo e nem tivemos a possibilidade de fazer as nossas próprias aprendizagens, portanto acho que as narrativas são uma boa forma de aprendizagem.

MF – Muito obrigada Zélia.

## ENTREVISTA Nº 10

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 23 de Abril de 2004 a Leonor (L), professora do 1º ciclo, mestranda no Curso de Mestrado em Educação de Infância-Especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental, na Universidade do Minho, (I). Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF – Muito obrigada Leonor, por aceder a conceder-me esta entrevista, que está a ser gravada, como está a ver. Lembra-se de numa aula do Professor Formosinho, ter sido lida e debatida a história, “Magia na escola ou os três desejos de uma professora.” Está recordada?

L – Exacto, exacto.

MF – Em relação a todo esse enredo, que concepção de educação e de pedagogia vê subjacente àquela história?

L – Portanto, a história traduz uma pedagogia tradicional, dentro dos moldes antigos, portanto não tem nada de inovador, é aquela pedagogia em que os miúdos estão sentados uns atrás dos outros, ouvem o professor, portanto o professor comanda a aula, o professor dita os seus saberes para os miúdos assimilarem. Portanto não tem mais do que isso.

MF – E em relação à concepção de criança?

L – Concepção de criança, portanto nota-se que a professora relativamente à criança tem a ideia pré concebida de que os miúdos são adultos em miniatura, e que estão ali para receber, portanto são tábuas rasas, não é, dentro da pedagogia tradicional, são tábuas rasas, que vão receber aquilo que o professor dá e portanto, limita-se a isso, à transmissão de conhecimentos, sem permitir ou sem querer que o miúdo participe, ponha questões, portanto interessa que a criança esteja sossegada, esteja calminha no seu lugar para ela poder debitar as suas aulas, como provavelmente também as recebeu, não é, no antigamente.

MF – Em relação à concepção de pedagogia, falou que era uma pedagogia tradicional. Pode dizer mais sobre isso?

L – Sobre o que é a pedagogia tradicional, um pouquinho daquilo que eu sei. Na pedagogia tradicional a criança não participa na planificação das suas aulas, não traz as suas questões para a aula, portanto o contexto de onde o miúdo vem não tem interesse nenhum na pedagogia tradicional, exactamente porque a professora é o transmissor, está lá no alto, transmite aquilo que sabe aos miúdos e eles só têm que assimilar e ouvir, não têm que participar, não têm que pôr questões, não são eles com as suas motivações, que levam a professora a fazer o seu trabalho. Ela é que tem o seu trabalho devidamente planificado, sozinho e isso para mim é que é a pedagogia tradicional.

MF – Sim, e em relação à cultura ou culturas profissionais; que relações entre professores lhe pareceu que existiriam ali?

L – Bom, parece-me que relativamente às colegas, elas não dizem exactamente aquilo que pensam, se calhar, não diriam aquilo que pensavam, ou então, estão muito de acordo com a pedagogia que aquela colega tinha, a pedagogia do dizerem e os alunos ouvirem, da tal pedagogia tradicional, ou não estão a ser honestas, porque se calhar, nem concordavam, mas faltou ali um bocadinho de honestidade, de frontalidade, de dizer um pouquinho mais, de fazer com que a pessoa reflectisse, se calhar pensasse sobre a sua postura, se deveria mudar, se aquela postura não seria muito adequada, ou se seria mais adequada de uma outra forma.

MF – Acha então que era uma cultura muito fechada na sala de aula?

L – Exactamente, não há comunicação, só há conversa, mas não há comunicação, não há troca de ideias. Não há ali uma comunicação franca e aberta, não há uma reflexão sobre o que uma faz e a outra não opina no sentido de tirar algum proveito, das pessoas poderem tirar algum proveito dessa conversa, não é, a conversa pressupõe que as pessoas evoluam, tirem algum proveito, consigam atingir outras metas até, outros conhecimentos. Ali não, havia conversa, mas não havia comunicação, acho eu.

MF – E em relação à formação profissional?

L – Formação profissional, se calhar esta pessoa estagnou um pouco, se calhar não evoluiu tanto como seria desejável, ou estaria saturada, podia já estar saturada ou muito cansada, podia já não estar com as devidas aptidões para o ensino, ou então, estagnou um pouco na profissão, foi-se acomodando e deixou de se informar, de se actualizar, de fazer formações e pesquisa no sentido de inovar os seus métodos, o seu trabalho, de mudar, de fazer até algum tipo de experiências entre aspas, porque com as crianças não podemos fazer propriamente experiências, mas no trabalho docente, não é, mas no sentido de fazer um trabalho diferente, sério, para ver a progressão, para haver mais progressão nos miúdos. Penso

que a professora ali, ou estava muito cansada e não estava com condições físicas e se calhar psíquicas e afectivas, ou então estagnou, acomodou-se.

MF – Foi o que ela sempre quis, se calhar...

L – Se calhar.

MF – E em relação ao relacionamento escola-pais?

L – No relacionamento escola-pais, nota-se que há uma preponderância da parte da escola relativamente aos pais, portanto os pais não tinham qualquer tipo de poder, digamos, de opinar, ou por outra, eles tinham o poder de opinar, não tinham era receptividade por parte da escola, não é, os pais não estavam de maneira nenhuma envolvidos. Eles iam à escola, como quem vai, um bocado, ao cinema. Iam assistir e tomar conhecimento do que se tinha passado, mas não opinavam, não participavam na escola, nas questões que iam surgindo.

MF – Acha que é ainda uma realidade hoje, ou não?

L – Existe, existe, penso que sim. Pelo menos em determinadas situações em que os pais se calhar, têm pouco tipo de formação ou então, às vezes também se desresponsabilizam, põem-se um pouquinho à parte, às vezes, porque ou não querem criar conflitos, ou não estão muito dentro das práticas pedagógicas, não têm grandes conhecimentos e depois então deixam-se estar um bocadinho no seu canto e depois vão tentar saber o que se passa, mas no fundo, como não estão muito bem informados acabam por deixar as coisas...

MF – Por não questionarem os professores.

L – É, exacto.

MF – E em relação ao papel da narrativa, como é que viu a utilização de uma narrativa, na aula?

L – Pois, foi muito interessante, porque é assim, são situações de que nós temos algum tipo de conhecimentos até, não é, são situações que de alguma forma nós vamos ouvindo, não digo que tenhamos vivenciado porque ainda não cheguei a passar essa fase, mas de qualquer forma, vamos tomando conhecimento de A ou B, ou até pronto, também tivemos uma escola tradicional, também vivenciamos de alguma forma essas situações. Mas é muito interessante ver depois retratado no papel, em termos de história, aquilo que realmente, se calhar, ainda é tantas vezes por aí uma realidade. E é interessante verificar primeiro porque a narrativa estava muito bem conseguida, muito bem construída, é interessante retratar de uma forma irónica toda aquela mensagem que vai passar, sub-repticiamente (sublinearmente?), mas passa. E essa mensagem acaba por nos fazer reflectir um pouco mais ainda, sobre aquilo que é a escola, o papel do professor, as relações com os miúdos, o papel dos pais e a relação da escola com os pais. Portanto essa história fez-nos reflectir um pouco mais sobre todo esse tipo de questões.

MF – Mais do que outro tipo de texto?

L – Sim, sim, exacto. Mais do que através de outro texto, precisamente penso eu, devido à construção da história em si, da narrativa, havia uma série de indícios que nos punham a pensar e que, como hei-de dizer, sub-repticiamente (?), portanto entre linhas, é o

entre linhas. A leitura que nós fazemos mas que nas entre linhas está uma quantidade de princípios, mensagens, conteúdos, que nos fazem reflectir mais e isso é que é interessante na narrativa, acho eu.

MF – Muito obrigada, Leonor.

## ENTREVISTA Nº 11

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 23 de Abril de 2004 a Gabriela (G), educadora de infância, mestranda no Curso de Mestrado de Sociologia de Infância, na Universidade do Minho, (S).

Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF – Começo por lhe agradecer por aceder a conceder-me esta entrevista, que está a ser gravada, já com a sua autorização prévia. Como se lembra houve uma aula do Professor Formosinho, em que foi lida e debatida uma história, cujo título era. “A Maldição da pastora errante, de andaço para cabaço”. Está recordada dessa história?

G \_ Sim, sim, recordo; de pormenores, não me lembro exactamente, mas lembro-me perfeitamente da história, até porque retrata um bocado a realidade dos professores deste país, por isso, identificámo-nos imenso com ela.

MF – Então, que concepção de educação e de pedagogia vê subjacente a esse enredo?

G – O que eu queria perguntar era precisamente isso. Que concepção para quem? Para a pastora que é o professor, ou para o sistema, no fundo que é o Brunocrata, já não me lembro exactamente o nome.

MF – Pode falar das duas concepções...

G – Porque eu acho que temos no fundo duas concepções. Temos o sistema, que colaça os professores e então aí acho que aí a concepção de educação e de pedagogia, neste momento, é o menos importante, o importante é colocar os professores, aliás não há absolutamente preocupação nenhuma com a colocação dos professores, senão os concursos não seriam desta forma e penso que isto tenderá sempre a piorar, se virmos o tipo de reformas que estão a ser feitas com as empresas que passam de públicas a privadas e com a privatização dos hospitais e querem alargar isto às escolas. Penso que concepção para o sistema, de educação e pedagogia...(Trejeito de desagrado)

MF – Mas existe alguma concepção, na verdade, está a falar-me de uma certa...

G – Se existe não é... uma preocupação fundamental , digamos.

MF – Sim, mas se calhar, parece-me nas suas palavras, haver uma intenção do sistema de manter uma concepção de pedagogia, digamos, homogénea ou de uma educação muito tradicional. Referia-me mais a esses aspectos.

G – Eu acho que a homogeneidade, não se poderá falar muito, porque se o sistema, eu vou esclarecer que quando falo no sistema, não estamos aqui com coisas dúbias, sistema de colocação, a forma como são feitos os concursos. Agora, se houvesse uma intenção de

homogeneizar as pedagogias e a educação, então tentaríamos pelo menos durante um certo período, manter o mesmo professor em determinada escola, que por sua vez está inserido em determinada comunidade.

MF – Sim, está a falar-me de estabilidade...mais estabilidade.

G – Estabilidade que contribuiria para a permanência de uma certa pedagogia dentro do estabelecimento, e por conseguinte de uma certa corrente de educação.

MF– Continuidade, quando me diz homogeneidade, quer referir-se a continuidade?

G – Sim, sim,... e mesmo, sim, homogeneidade em termos de continuidade, relação entre professores e tipo de pedagogia que ele utiliza e por aí fora. Se virmos do lado da pastora, eu penso que há alguma intencionalidade em termos de educação e de pedagogia, porque ela passa um determinado tempo num local, e entretanto quando vem o chefe dizer que ela tem que ir embora, ela fica triste, e pergunta-se mas porquê, será que eu não estava a desempenhar bem o meu trabalho, porque de facto ela estava a trabalhar no sentido dessa tal continuidade e de repente chegou a hora de te ires embora e vais recomeçar do zero, noutra escola. A resposta a esta pergunta é mesmo esta, penso, por parte do sistema. a educação e pedagogia será o menos importante neste momento e não queria ser muito pessimista, mas dá-me a ideia que tende a piorar. Do lado da professora é o mesmo que nós todos sentimos, não é só por estarmos mais perto ou mais longe de casa, é mesmo, quer dizer, agora que nós chegamos a uma sala, organizamos o espaço, organizamos o tempo, trabalhamos com um grupo no sentido de chegar a qualquer sítio. e quando estamos a meio do percurso, chega a altura de ir embora e recomeçar do zero noutra sítio qualquer, portanto, eu não tenho dúvida que os meus colegas, e quando falo dos meus colegas, falo de professores do ensino básico, 1º, 2º, 3º ciclos e secundário, não tenho dúvida que eles tenham em vista alguma continuidade na sua acção, mas torna-se um bocado complicado.

MF – E relativamente à concepção de criança?

G – Acho que vou ser um bocado repetitiva, para o sistema o menos importante nisto tudo será a criança, porque se se preocupassem com isso, e tendo em conta tantos estudos que já foram feitos, em que a permanência e a continuidade do professor é importante para... quase sempre, é óbvio, também há situações em que o aluno não se dá com o professor e até é bom que ele se vá embora, mas neste caso, estamos perante um caso em que a excepção confirma a regra. Se houvesse alguma preocupação, digámos com a criança, há muito tempo que o sistema teria arranjado outra forma de colocar professores.

MF – Portanto, a criança aqui é vista quase como um número, sem direitos.

G – Bem, eu não queria exactamente dizer isso, mas porque não...mas porque não. De volta ao exemplo que neste momento é aquele que mais presente está nos nossos dias, que é o da saúde, não é, o que nós mais ouvimos neste momento é que os doentes passaram a ser números, puseram lá uns gestores, não haja dúvida nenhuma que eles gerem muito bem os números, mas se calhar, há outras coisas que foram esquecidas. Na educação, ainda não passamos a este tipo de gestão, penso que vamos passar, acho que estamos condenados, mas mesmo sem passar, acho que há muita coisa que mostra uma certa falta de preocupação pela criança. Aliás esta história do..., isto aqui não estou a tomar uma posição nem contra, nem a favor, escolas com menos de dez meninos fecham, o que é isto senão trabalhar em termos de

números, até dois mil e não sei quantos, a partir de dois mil e...escolas com menos de X alunos fecham, o que é isto senão trabalhar com números, não sabem dizer a escola onde está a Joaquina, e não sei quê, e que tem aquele ambiente e aquela comunidade ... estavam a falar sem ser em números. Está uma relação muito fechada com o número, eu acho que é, não deixa de ser.

MF – Em relação à cultura ou culturas profissionais, que relações profissionais seriam possíveis num contexto desses?

G – Relações entre colegas. Voltamos ao mesmo, portanto relação profissional que é o que estamos a tratar neste momento, este ano chego a uma escola, formo um grupo com aqueles profissionais que lá estão, desenvolvemos uma dinâmica de trabalho, que entretanto no próximo ano lectivo, e mesmo durante o mesmo ano lectivo, porque o que é que acontece muitas vezes, é que nós começamos,...eu já sou agora do quadro de zona pedagógica, as antigas vinculadas, portanto até sou colocada numa escola no início de Setembro, começamos a trabalhar, arrancamos com as coisas, organizamos isto e aquilo, e no final de Setembro, início, meio de Outubro chegam-nos as contratadas, portanto é enquadrá-las é ambientá-las, pronto. Isso acontece e vai continuar a acontecer quando há substituições, mas o que eu queria dizer, chegamos ao final daquele ano lectivo e ou eu vou sair, quer dizer esse grupo que se formou e que trabalhou de acordo com uma certa dinâmica, por ele instituída, vai terminar, porque os professores não ficam todos ali, um vai para ali outro vai para acolá, e torna a recomençar tudo do zero e torna a organizar outro grupo e a arranjar outra dinâmica de trabalho e a história é sempre a mesma, seja em termos de criança, seja em termos de professores. Portanto, todas as relações que se vão estabelecendo nas escolas acabam por ter um prazo, não é, um curto, médio prazo.

MF – Sim, mas mesmo nesse prazo como é que será essa cultura? Acha que o sistema incentiva a uma determinada cultura, colaborativa, ou não?

G – Neste momento, eu penso que sim, neste momento, com os agrupamentos e com a forma como os agrupamentos estão organizados e têm de funcionar, eu penso que a ideia, o objectivo é de facto criar uma nova forma de trabalho em colaboração. É óbvio, que quem quer, quem queria trabalhar em regime de colaboração, sempre trabalhou, não é, eu por exemplo era incapaz de... eu sou educadora chego a um Jardim, a primeira coisa de que trato logo é conhecer as pessoas, se estiver anexado a uma escola, é ver logo quem são os professores e tentar fazer o máximo de actividades conjuntas. Tenho colegas que não, preferem trabalhar na sua sala e deixar... tudo bem, isto não é uma crítica. Agora quem sempre gostou de trabalhar em colaboração é já uma questão de continuar; quem não gostava de trabalhar assim, acredito que esteja a sentir alguma dificuldade, mas eu acho que é o futuro, não é, não é cada um fechado na sua escola.

MF – E em relação à formação profissional, nesse contexto?

G – Se acho que forma os professores no sentido da colaboração ou não?

MF – Por exemplo, e até que ponto a formação profissional é algo favorecido nesse contexto? Favorecido, ou não?

G – Eu acabei o curso em 93, o meu bacharelato é de 93 e acho que quando saí desta casa, não é, eu tirei o curso nesta casa e quando saí daqui eu acho que ia preparada para



trabalharmos em colaboração... acho que esta necessidade que eu tenho de colaborar com os professores do 1º ciclo, não é só o facto de eu ser assim, acho que também me formaram nesse sentido e sinto, portanto nós agora em agrupamento que nos juntamos com professores dos vários ciclos, e de várias idades, sinto que de facto, isto se calhar custa mais às pessoas mais antigas, às pessoas que trabalham há mais anos. De qualquer forma, acho que estamos todos a chegar à conclusão que se calhar se trabalha melhor assim, não é,... já sei, mais uma reunião, porque é esta, porque não sei quê, toda a gente acaba por se queixar, mas estamos todos a chegar à conclusão de que lucrámos nós, lucram os alunos, que lucra a comunidade em geral. A comunidade de que falo, é a comunidade educativa.

MF – E a relação escola-pais? O que lhe parece nesse contexto?

G – Está a falar com uma educadora que está um bocado zangada com os pais, a classe das educadoras por causa desta história das componentes sócio-educativas, estão um bocado zangadas com os pais, não é, mas...

MF- Porque...

G – Acho, porque, está a par, não é, das componentes sócio-educativas, o jardim funciona e fora das horas lectivas que a educadora tem que cumprir com os seus alunos, entram em acção as componentes sócio-educativas e pronto, há casos que não estão a correr muito bem, porque muitas vezes funcionam no mesmo edifício, e tem havido algumas confusões.

MF – Mas nesse contexto como acha que seria a relação escola-pais?

G – Pois, voltamos ao mesmo, não é, voltamos sempre ao mesmo, os pais neste ano lectivo tem aquela professora, estabelecem uma ligação com aquela professora, confiam naquela professora, não estamos a falar das excepções, claro que há pais que desenvolvem alguma relação que não é muito boa com a professora e se calhar até convém que ela se vá embora, mas eu acho que isto, são de facto casos excepcionais. Na ideia que eu tenho, penso que são casos excepcionais, por isso se as coisas correm bem, o professor está naquela escola em determinado ano lectivo, no ano a seguir em princípio vai embora, é um bocado o que eu já disse em relação a tudo, há uma descontinuidade, os pais habituam-se ao final do ano, vai-se embora, vem outro, têm que se tornar a habituar, a mesma coisa se passa com os alunos, a mesma coisa se passa entre nós, professores. Lá está, as perguntas que me tem feito, no fundo, está dentro da comunidade educativa está-me a pedir que eu lhe especifique como é que é em relação a este, como é que é em relação àquele, no fundo todos fazem parte da comunidade educativa e pronto, a conclusão que eu tiro é que a comunidade educativa não lucra nada com esta instabilidade dos professores.

MF – E agora, por fim, em relação ao papel da narrativa. Como viu utilização da narrativa no contexto da aula?

G – Acho que está muito bem conseguida, aliás que foi feita por um professor da casa, não é, que está muito intronsado nestas questões e que sabe como é que as coisas funcionam, e... acho que pelo menos nós, os professores nos sentimos, nos identificamos muito com esta pastorinha e com o sistema que está acima de nós, e que controla as nossas colocações. A conclusão é mesmo esta, acho que nos identificamos imenso com esta história.

MF – Gostou, então?

G – Gostei, claro que gostei. Gostei eu que me identifiquei, e acho que gostaram aquelas pessoas que não são professores, que deu exactamente para perceber como é que as coisas funcionam, se ainda não tinham percebido, não é?

MF – Muito obrigada.

## ENTREVISTA Nº 12

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 16 de Maio de 2004, a Anabela (AB), assistente social, mestranda na Universidade do Minho, a frequentar o Curso de Mestrado em Sociologia de Infância, (S).

Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF- Antes de mais quero agradecer-lhe por ter acedido a conceder-me esta entrevista que está a ser gravada, como já lhe tinha pedido a autorização. Quero remetê-la para uma aula do Professor Formosinho, em que foi lida e debatida uma história, um conto que se intitulava “A Maldição da Pastora Errante, de Andação para Cabaço”. Lembra-se dessa história?

AB – Sim, tenho uma vaga ideia.

MF – Relativamente a essa história, que concepção de educação e de pedagogia, viu subjacente a todo o seu enredo?

AB – Pareceu-me assim à primeira vista, que a educação é vista como a escola de massas em que se tratam, tenta-se tratar os alunos como sendo todos iguais, não respeitando por isso as diferenças, que existem entre os diferentes alunos, uma tentativa de homogeneizar e de não criar afectos, entre docentes e não docentes, neste caso os alunos; a pedagogia também me parece que será muito... lá está, pouco individualizada, não podendo essa relação próxima professor/aluno poderá dificultar o próprio processo de aprendizagem.

MF – E em relação à concepção de criança, que criança estará patente também em todo aquele contexto?

AB – A criança parece-me que é vista não como sujeito, mas como um mero recipiente de conhecimentos, não tendo por isso, um papel activo no processo de aprendizagem.

MF – Acha que essa concepção de educação e de pedagogia, de que falámos à pouco, era uma concepção imposta ou intencional?

AB – Há todo um sistema que faz com os professores também tenham que cumprir uma série de directrizes, que acaba por ter influência depois na aprendizagem.

MF – Relativamente à concepção de criança, já me disse que era a de criança praticamente sem direitos...

AB – Passiva, muito mais passiva. Parece-me que o sistema se esquece que a escola é feita para as crianças e com as crianças. E se nós não conhecermos quem são estas crianças, dificilmente vamos ter uma educação com sucesso.

MF – Em relação à cultura ou culturas profissionais, que tipo de relações profissionais viu naquele contexto, ou enredo?

AB – Parece-me que no início as pessoas apesar de estarem muito sós, a errância de estarem sozinhas, pela experiência que eu tenho, se calhar por ter colegas que são professores, é que no início há um entusiasmo muito grande e mesmo que as pessoas vão para longe, como são novas facilmente se adaptam e criam laços com os colegas, mas ao fim de algum tempo e com a repetição constante dessa mudança, acabam por não criar as tais raízes e não criar afectos e acho que é prejudicial, é um desgaste muito grande a todos os níveis, e que torna mais difícil existir a cultura profissional.

MF – Sim, portanto nesta errância acha fácil criar laços relacionais duradouros, mesmo com colegas?

AB – Acho que é muito difícil, embora às vezes possam permanecer ao longo do tempo, mas é muito difícil.

MF – Em relação à formação profissional, o que me pode dizer sobre este assunto, olhando a toda a história, à forma como está contada?

AB – Aqui na história não me pareceu haver espaço para a formação profissional, nem disponibilidade de tempo, nem disponibilidade em termos de necessidades, se calhar as necessidades existem, mas depois não surge a oportunidade...e mesmo existindo, se calhar, não seria a mais indicada, uma vez que, quem opta pelos temas da formação são as pessoas que estão no sistema e que não estão na realidade.

MF – Acha então, que é uma formação descontextualizada. E qual seria a relação escola-pais possível, no contexto da história?

AB – Penso que para haver uma relação escola-pais, primeiro tem que haver uma relação docente-pais, e essa relação para se estabelecer num espaço curto de um ano lectivo, quando finalmente há uma relação de empatia e mais confiança e mais proximidade, muda-se o docente, percebe,... acho muito complicado.

MF – Finalmente quanto ao papel da narrativa, como sentiu a inclusão de um conto, numa aula de mestrado?

AB – Lá está, é uma pedagogia diferente, utilizada pelo professor João Formosinho, de promover o debate e a reflexão em torno deste tema, de uma forma não diria mais lúdica, mas não expositiva, numa dinâmica de grupo.

MF – Nota então uma diferença no tipo de discurso, gostou, não gostou?

AB – Gostei, achei interessante, embora não tenha a ver com a minha área profissional, portanto me tenha sentido um bocado deslocada no debate, mas gostei.

MF – Muito obrigada.

## ENTREVISTA Nº 13

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 12 de Julho de 2004, a Andreia (A), aluna do 4º ano do curso de Educação de Infância, da Universidade do Minho, com estágio no Colégio D. Pedro V, em Braga. (L)

Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF).

MF – Muito obrigada por aceder a conceder-me esta entrevista, que está a ser gravada. Queria remetê-la para uma aula, em que foi lida e debatida uma história da autoria do professor Formosinho, “ A gata borralheira e as manas mais velhas”. Está lembrada? Já foi há algum tempo.

A – (acena com a cabeça afirmativamente)

MF – Relativamente a essa aula, que concepção de pedagogia e de educação viu subjacente àquela história?

A – Havia a gata borralheira e as manas, a gata borralheira, acho que estava ligada à exploração de materiais pela criança, a uma aprendizagem mais activa, a criança é que, na exploração dos materiais faz a sua aprendizagem, e nas manas da gata borralheira era mais tipo, a criança sentada e só faz aquilo que lhe mandam, não tem uma voz activa.

MF – Pois, havia a Educândida que seria uma educadora e as manas que seriam professoras, uma do 1º Ciclo. Notou, então que havia uma diferença na pedagogia e na concepção de educação. Não pode desenvolver mais?

A – (Silêncio)

MF – Já me disse que era uma criança activa para a Educândida e para as manas uma criança passiva...

A – Acho que relativamente à Educândida é a visão que eu tenho do pré-escolar, de uma criança activa, aprende mexendo, os materiais é que são os seus livros, há o diálogo, havia a interacção criança-criança, adulto-criança e criança-adulto...

MF – Em relação às manas, como é que seria?

A – Em relação às manas, acho que a aprendizagem da Educândida seria muito mais activa e interessante para a criança e exploratória, enquanto que talvez a das manas seria tipo descarregar conceitos, descarregar tudo, e elas estavam ali, não sei se adquiriam os conhecimentos necessários para ... pronto.

MF – Já está a falar de algum modo, de uma determinada concepção de criança...

A – Exacto.

MF – Que para a Educândida seria uma concepção e para as manas seria outra. Pode dizer-me mais?

A – Para a Educândida era um ser activo, que explora, que aprende por si, em interacção com os materiais, com os adultos, com as outras crianças, ou seja, a aprendizagem parte de si como ser activo e que vai realizando através da sua exploração diversas aprendizagens.

MF – De certa maneira é o centro de toda a actividade...

A – Exacto, em relação a ela que tem os seus interesses, e a partir daí é que explora livremente.

MF – E em relação à concepção de criança das manas?

A – É um ser inactivo, um ser que não eram considerados os seus interesses, as suas necessidades, que não pode fazer nada livremente, que está ali no seu lugar, está a aprender, está a ser um membro de um descarregamento de aprendizagens, que se calhar nem está a ouvir, nem tem um mínimo de interesse.

MF – Se calhar como um receptáculo onde eram despejados os conhecimentos.

A – Despejados os conhecimentos e se calhar por estar a ser só o receptor, não creio que retenha muito.

MF – Em relação às culturas profissionais, portanto a relação entre a Educândida e as manas que é no fundo as relações que há entre professores e educadores na vida real, não é?

A – Ao início não havia uma relação, que eu me lembre na história não havia nenhuma relação, depois com a intervenção do príncipe, penso eu...

MF – Sim, sim.

A – Já começou a haver uma interacção, ele queria que houvesse uma interacção, mas sinceramente na realidade acho que isso não acontece. A profissão de educadora continua a ser não bem vista pela sociedade, é vista como uma cuidadora.

MF – E pelas professoras do 1º Ciclo, como é que acha que ela é vista?

A – Também não acho,... talvez a mentalidade esteja a mudar, em algumas, mas também acho que não seja bem vista. Acho que o professor do 1º Ciclo, ...muitos pensam que a criança vai para uma sala, está para ali, está a ser cuidada pela educadora e esquece-se que, se calhar, numa sala em que aquela criança está, está a aprender muito no jardim e aí está a ter as bases para depois eles pegarem e lhe ensinarem outras coisas, Matemática, a Língua...

MF - Pois, portanto há aprendizagem no pré-escolar e no jardim de infância. Então acha que na realidade não há uma cultura de relação colaborativa?

A – É assim, se há, eu não vejo. Eu acho que não. Eu acho que o educador de infância, e a mim custa-me ver isso, dá-me um certo sentido de revolta, não é bem considerado pela nossa sociedade, seja pelos professores seja pelo nosso governo que está agora, ou melhor esteve, e agora vamos ver o que vai acontecer... (risos)

MF – Em relação à formação profissional, que lhe parece, qual seria a formação profissional das manas e da gata borralheira?

A – Penso que a gata borralheira não teve formação...

MF – Na história não diz especificamente qual a formação, as manas teriam alguma formação, mas parece-lhe que elas foram para além da sua formação inicial, se houve alguma evolução?

A – Não. Se houve foi depois da intervenção do príncipe e depois da interacção com a Educândida e com..., penso que não, penso que elas limitavam-se mesmo a chegar ali, descarregar, OK, vamos embora, até à próxima.

MF – Lembra-se do mestre coloreiro?

A – Lembro.

MF – Acha que ele poderia ser um formador?

A – Um pedagogo e formador.

MF – Era ele que estava a dar formação...

A – Formação à Educândida.

MF – E depois estendida à mana mais nova...

A – À mana mais nova, já me lembro.

MF – Em relação ao relacionamento escola-pais, como lhe parece que seria, naquele contexto, o relacionamento escola-pais? Bem sei que temos ali duas realidades, a das manas e a da Educândida.

A – Das manas, acho que não me lembro de nenhuma interacção com os pais...

MF – Imagine como poderia ser.

A – Como poderia ser... mas o quê, em relação à Educândida ou às manas?

MF – Às duas.

A – Em relação à Educândida, muito rica. (riso) Ela podia desde o início estabelecer um contacto com os pais, convidá-los a participar, a visitar a sala, em participar nas rotinas, nas actividades, podia mesmo mostrar-lhes e ter um dia em que, isto se os pais tivessem disponibilidade, convidar os pais a ver o que os seus filhos faziam e a serem crianças, ou seja, a fazerem o mesmo que as crianças, haver um tempo em que eles fizessem, e as crianças punham-se a observar, ou a fazer outra coisa e eles é que interagiam com os materiais.

MF – Em relação às manas?

A – Em relação às manas, aí se calhar, era um contacto mais formal. (risos)

MF – Mais formal, portanto não tão próximo?

A – Não tão próximo, porque é assim, bem mas apesar disso, acho que os pais têm todo o direito de ir ao primeiro ciclo ver o que os seus filhos fazem, a evolução dos seus filhos e participar, transmitir, sei lá, conhecimentos de uma determinada área.

MF – Pois, mas parece-me que acha que há um distanciamento maior no 1º Ciclo.

A – É isso, acho que pode haver. Por vezes no 1º Ciclo também não há tanta... há pais que não se interessam, depende. Mas acho que pode haver muita mais ligação no pré-escolar do que no 1º Ciclo.

MF – Finalmente quanto ao papel da narrativa. Como é que viu esta história no contexto da aula? Se gostou...?

A – Gostei e tirei de lá, estou-me a lembrar de umas associações, por exemplo, ao Estado, acho que fiz aos Agrupamentos, depois quando estavam a tentar unir, sugeriu-me a ideia do que nós temos aqui, dos Agrupamentos, da Educândida como educadora, do coloreiro, já não me lembrava dele, mas agora lembro-me como um pedagogo ou um consultor, pode ser um consultor de como a educação pode ser no futuro, portanto era a educadora, uma aprendizagem activa, livre.

MF – Ligou a história à realidade. Acha então que a história espelha a realidade?

A – Espelha um bocadinho a realidade.

MF – E acha que foi uma maneira diferente para melhor ou para pior de a aula ser apresentada, por exemplo por meio de outro texto qualquer?

A – Ah, foi uma boa maneira, porque primeiro foi discutido em grupo, entre o grupo surgiram ideias, e associações. Foi uma história que teve um certo sentido de humor, que deu para uma pessoa interessar-se pela história e ler com prazer, fomos leitores activos porque fomos interpretando e pondo-nos nos vários lugares das personagens, e deu mesmo para associar à realidade, ao que nos temos. Era bem explícito.

MF – Muito obrigada.

A - De nada.

#### ENTREVISTA Nº 14

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 12 de Julho de 2004, a Margarida, (M), aluna do 4º ano do curso de Educação de Infância, da Universidade do Minho, com estágio feito na Creche de Braga, (L). Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF).

MF – Muito obrigada por ter vindo conversar comigo, nesta entrevista que está a ser gravada. Queria remetê-la para uma aula, em que foi lida e debatida uma história da autoria do professor Formosinho, “A gata borralheira e as manas mais velhas”. Está lembrada?

M – Sim, sim.

MF – Relativamente a essa história, que concepção de educação e de pedagogia acha que está subjacente àquele enredo?

M – Apesar de ter sido já há algum tempo, as ideias com que eu fiquei, foi que havia uma diferença entre o ensino mais direccionado, em que a matéria era exposta às crianças e o ensino em que se partia dos interesses das crianças, proporcionando-lhes oportunidades e a partir daí trabalhando com os diversos materiais, ou seja baseado mais na acção da própria criança. A criança que constrói, constrói o seu próprio conhecimento, através das oportunidades que o professor lhe proporcionava.

MF – Portanto uma aprendizagem mais activa. E no caso das manas? Penso que se está a referir à Educândida, essa concepção é mais da gata borralheira.

M - As manas já não me lembro bem, mas acho que eram as tais do ensino mais direccionado, deixa ver se me lembro, que elas preparavam e ornamentavam a sala toda, as crianças não participavam muito nisso, era mais exposto, não era ouvida a opinião das crianças.

MF – A professora é que...

M – A professora é que expunha a matéria sem ouvir a parte das crianças, ou pedir-lhes a participação.

MF – Nota aí uma grande diferença. Por trás do que me disse está também uma concepção de criança, que se calhar era diferente para as manas e para a Educândida? Pode falar-me sobre isso?

M – Em relação às manas, às três, a criança para elas era como um elemento que absorvia toda a informação que elas lhe forneciam, não tinham liberdade para criticar, para fazer isto ou aquilo...despejavam a matéria, entre aspas, e a criança não tinha liberdade para opinar e para confrontar essa informação. Em relação à Educândida, penso que a criança é vista como um ser activo, participante, que tem opinião e que é curioso, que quer saber, e que também tem a sua forma de ver as coisas, também pode participar. Acho que da parte da Educândida, a criança tem mais espaço para crescer, para construir o seu próprio conhecimento. Nas outras não, a criança tem que ter aquelas concepções e não pode pensar pela própria cabeça.

MF – Acha que a criança vista pela Educândida é uma criança mais competente?

M – Sim, porque no fundo ela acaba também por absorver várias informações, mas constrói as ideias a partir de um leque mais alargado de possibilidades, enquanto nas manas não têm muita hipótese de sair dali.

MF – De escolha, pois. E em relação às culturas profissionais, que relações profissionais existiriam ali, entre as manas e a Educândida?

M – É assim, mas está a falar entre...os adultos ou...?



MF – Entre os adultos.

M – Eu acho que quando se trabalha com a concepção da criança como ser activo e participante, tem que se encarar o adulto também como tal, e então acho que daí a Educândida considerava importante o trabalho em equipa e a existência de colaboração entre os pais, os adultos, a sociedade...

MF – Teria uma cultura igual ou diferente à das manas?

M – Das manas, penso que cada uma implementava o seu modo. Cada uma trabalhava na sua sala fechada, isolada.

MF – Portanto, acha que não havia uma cultura colaborativa, ou haveria?

M – Não. Penso que não.

MF – Relativamente à formação profissional. Que formação profissional teriam as manas e a Educândida?

M – Eu penso que, está a falar em relação aos métodos de actualmente, ou...?

MF – À formação inicial, formação contínua, formação ao longo do tempo.

M – Eu penso que para sermos profissionais atentos e conscientes, temos que estar sempre em formação contínua e penso que a Educândida se assemelha a esse tipo de relação com a profissão. Em relação às manas, penso que são daquele tipo de profissionais que pensam que já aprenderam tudo, já têm a receita, e é só passá-la para as crianças. Pensam que não é preciso essa preocupação de evoluírem.

MF – Aliás havia a figura do colreiro, não sei se se lembra, que de algum modo era um formador, poderia ser um pedagogo e que ajudava a Educândida, e que criou alguma curiosidade junto de uma das manas.

M – Sim, sim.

MF – E relativamente à relação escola-pais, como seria?

M – Eu penso que da parte da Educândida seria uma relação baseada mesmo na colaboração, trabalhar em conjunto, com a participação dos pais quer no Jardim de Infância, na escola, quer em termos da continuidade do trabalho em casa. Em relação às manas, penso que os pais não tinham muito acesso ao ambiente escolar, apenas no final do ano teriam alguma informação, porque o facto do ensino ministrado ser muito directivo, era como se elas não precisassem de qualquer apoio exterior para que o fizessem.

MF - Elas veriam os pais de que forma?

M – Se calhar, como um elemento perturbador, que fosse ali perturbar o trabalho.

MF – O relacionamento escola-pais aí seria pouco próximo.

M – Seria muito distante. Talvez os pais se mostrassem interessados, mas elas mantinham a sua função, onde havia pouca comunicação.

MF – Finalmente, em relação ao papel da narrativa, como viu a inclusão de uma história como esta na aula? Se gostou, o que é que achou?.

M – Foi interessante porque permitiu-nos pensar através de uma forma lúdica, permitiu-nos reflectir acerca das diferentes atitudes de um professor numa sala, em relação à forma como a criança é encarada e no fundo é nós olharmos para o nosso próprio papel, é como se tivéssemos um cenário, um palco à nossa frente e víssemos como é que seria a nossa acção nesse palco, pode ser muito directa sem pensar nas crianças, mas também pode ser a dar-lhes valor e a ser mais um elemento daquele grupo.

MF – Portanto, questiona-nos e mostra de algum modo a realidade?

M – É, é.

MF – Gostou, então?

M – Sim, gostei.

MF – Muito obrigada.

#### ENTREVISTA Nº 15

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 12 de Julho de 2004, a Joana (J) aluna do 4º ano do curso de Educação de Infância, da Universidade do Minho, com estágio em Palmeira, (L).

Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF)

MF – Muito obrigada Joana, por aceder a conceder-me esta entrevista, que está a ser gravada. Queria lembrar-lhe uma aula, em que foi lida e debatida, uma história da autoria do professor Formosinho, “A gata borralheira e as manas mais velhas”. Está recordada?

J – Sim, sim.

MF – Em relação a essa história, que concepção de educação e de pedagogia viu subjacente àquele enredo?

J – Acho que ali estava uma pedagogia muito separada, de um lado o ensino básico e de outro lado a educação de infância e havia pouca conexão entre as duas partes. Na educação de infância é um ensino não tão directivo, é mais livre, enquanto que a partir daí as crianças que passavam para o ensino básico já tinham um ensino totalmente diferente e não havia aquela ajuda para o salto.

MF – Pois, então como poderia caracterizar a pedagogia do ensino básico, nomeadamente do 1º Ciclo?

J – Uma pedagogia muito directiva, em que as crianças têm que estar muito tempo sentadas, têm que ter um grande poder de concentração.

MF – Relativamente à pedagogia da educação de Infância, já me disse que era diferente. Pode desenvolver mais?

J – Na educação de infância a criança é que é um ser activo, a criança é que decide o que quer aprender, o que quer fazer, entre aspas, não quer dizer que elas vão mandar na sala, mas, ter o caminho que querem seguir e a educadora têm simplesmente a função de apoiar e ajudar a chegar ao que realmente ela quer saber.

MF – De alguma maneira já está a falar de uma determinada concepção de criança.

J – Sim. Talvez...é.

MF – Em relação à história vê então duas concepções diferentes?

J – Sim, são vistas de duas maneiras diferentes.

MF – Pode falar-me mais sobre isso?

J – Na educação de infância a criança tem mais poder, ela é capaz de decidir o que quer aprender, decidir o que quer usar, que materiais quer fazer, enquanto no ensino básico, não, há um currículo mais directivo. O professor decide o que ela vai aprender e como vai ensinar essa criança, por mais que adapte o currículo às diferentes crianças, o que ela tem que aprender é o mesmo, e no fim do ano ela tem que saber aquilo.

MF – Também, não sei se está lembrada, havia ali duas culturas profissionais distintas.

J \_ Sim, sim.

MF – O que me pode dizer sobre a cultura profissional de uma e de outra?

J – Em relação aos professores e às educadoras

MF .- Sim, sim.

J \_ É assim, são coisas que nós vamos aprendendo... (sorrisos) ao longo do curso e dos estágios. São situações, eu não sei falar muito em relação ao ensino básico porque nunca estive lá, mas em relação à educação de infância é uma cultura que nos é transmitida quer pelos professores, quer pelos nossos educadores cooperantes que nos ajudam e nos dão um apoio muito forte.

MF – Acha que há uma cultura de colaboração ao nível dos jardins de infância, entre as diversas educadoras?

J – (Trejeito que pode significar dúvida)

MF – Sei que ainda não tem muita prática no terreno, mas do que se apercebeu...

J – Eu acho que sim. Pronto, eu não sei se entre elas, nunca lá estive, não sei bem. Eu não estive na posição de educadora, estive na posição de estagiária, mas em relação às minhas colegas e à equipa de trabalho tive grande apoio, como vi na educadora, principalmente no estágio do quarto ano, que foi o maior contacto que tive com ela vi um modelo que penso que quero seguir, se calhar isto ou aquilo não quero fazer, mas isto e aquilo quero fazer.

MF – E em relação à formação profissional, remetendo para a história, que formação profissional teriam aquelas professoras, as manas mais velhas, por exemplo?

J – Acho que já deviam ter tirado o curso há muitos anos...(riso)

MF – Acha que não estavam actualizadas?

J – Acho que não. Acho que hoje em dia, o ensino básico já tem outro tipo de formação, como a educação de infância antigamente era muito mais directiva. Hoje em dia, já há outro conhecimento da criança e outro tipo de formação.

MF – E em relação ao relacionamento escola-pais, como é que acha que seria naquela história, esse relacionamento quer das manas mais velhas, quer da Educândida?

J – Eu acho que por mais esforço que a Educândida faria, talvez os pais tivessem um melhor relacionamento com as manas mais velhas, porque acho que o poder de passar ou reprovar uma criança, dá-lhes mais valor...

MF – Acha que eram mais respeitadas as manas mais velhas, mas não eram respeitadas pelo seu valor, mas sim pelo seu poder, acha que seria isso?

J \_ Acho que sim .

MF – Mas, seriam umas relações fáceis?

J – Não sei.

MF – E em relação ao papel da narrativa, foi uma história que foi apresentada numa aula. Como é que viu a utilização de uma história no contexto da aula?

J \_ Eu acho que a narrativa estava bem integrada, porque estava relacionada com a aula e foi uma base, digámos, para nos lembrarmos e aprofundarmos, às vezes certas coisas que nós sabemos mas a que nem damos assim muita importância. Foi assim uma forma mais agradável de falar no assunto.

MF – Gostou?

J – Gostei, gostei.

MF – Muito obrigada.

J – Obrigada.

## ENTREVISTA Nº 16

Transcrição da entrevista efectuada no IEC, no dia 12 de Julho de 2004, a Sónia (S) aluna do 4º ano do curso de Educação de Infância, da Universidade do Minho, com estágio no Colégio de Vila Pouca, em Guimarães, (L).

Entrevistadora Maria de Fátima Antunes Carvalho de Melo Peixoto (MF).

MF – Muito obrigada por ter acedido a conceder-me esta entrevista, que está a ser gravada, como me deu já autorização. Queria remetê-la para uma aula, em que foi lida e debatida uma história da autoria do professor Formosinho, “ A gata borralheira e as manas mais velhas”. Está lembrada?

S – Sim senhora.

MF – Em relação a essa história, que concepção de educação e de pedagogia viu inerente àquele enredo?

S – A nível de Educação de Infância?

MF – Sim, focalizada mais na educação de Infância e nos ...

S – No 1º e 2º ciclos?

MF – Sim, exactamente. No 1º e 2º ciclos. Nas duas vertentes.

S – Eu acho que aquilo mostra como o sistema funciona, o tipo de pedagogia, se calhar a Educândida, coitadinha, trabalhava mais a nível construtivista do que as outras, desgraçadas, todas acabam por ser umas esquecidas, não é, pelo sistema. E acho que é o problema da nossa cultura, acho que é uma herança cultural que nós temos de trabalhar cada um para si, o melhor que puder, é como a formiga, arrecadar o mais que possa.

MF – Mas notou uma diferença na concepção de educação de uma para a outra?

S – Notei, notei.

MF – Eu gostaria que descrevesse uma e outra, na sua perspectiva.

S – Eu acho que a nível da Educação de Infância, ela preocupa-se em ouvi-los, é uma expressão que é utilizada no texto, ouvi-los, a “escuta atenta”, como diz a professora Júlia é muito importante, e acho que é o primeiro passo para sabermos o que se passa do lado de lá, e para sabermos dar resposta aos interesses que surgem e isso não é considerado ao nível do primeiro e segundo ciclos porque há programas a cumprir, se calhar, também há subterfúgios de muita gente e ... também porque é mais fácil, eu acho que é mais fácil cumprir programas e usar a barreira do vocês (e eu ?)ao centro, eu domino o ambiente, não é, e vocês estão submissos, as criancinhas ali a olhar para o quadro, não têm tempo para falar com os companheiros, e é uma forma de se adquirir estatuto na nossa sociedade, porque os livros são mais bonitos, as crianças não andam por cima das mesas, não correm na sala, não perdem tempo a fazer barulho, estão ali hipnotizadas quase, a tal disciplina. Bem isso é assim um bocado...(riso)

MF – Por parte da Educândida acha que era uma pedagogia, uma concepção diferente?

S – Acho, acho que ela nem se apercebia que acabava por, era como dizia o príncipe, ela tratava as crianças como adultos e os adultos como crianças, havia espaço para tudo. Havia espaço para conviver, para aprender, para ensinar, porque é um ensinar entre aspas, porque a gente até tem medo de dizer que ensina, mas acabámos por aprender e ensinar,

porque é construtivo tudo. Acho que a nível do 1º e 2º ciclos, elas estão lá um bocado perdidas também, esquecidas pelo sistema, viviam naquilo que aprenderam, também não tinham contacto com mais ninguém, a não ser com o velho excêntrico.

MF – Mas, na verdade havia uma concepção diferente entre elas.

S – Há, há uma interacção directiva da parte do 1º e 2º ciclos e há uma interacção se calhar não é permissiva, é uma ...(hesitação)

MF – Se calhar natural e livre, equilibrada...

S – Exacto, natural e livre.

MF – Parece pelas suas palavras que também viu uma concepção de criança diferente numas irmãs e na Educândida.

S – As expectativas que a Educândida tem sobre as suas crianças acabam por não ser tão pesadas, eu sinto, quer dizer também tem muito, já temos calo disto. Nós vivemos, eu ando há 20 anos na escola, quando os professores têm expectativas sobre nós e elas podem ser pesadas ao ponto de nos remeter para aquele silêncio e estado de hipnose, quase, só de ouvir e assimilar, tentar assimilar; ao passo que as outras crianças se calhar nem se apercebiam que estavam a aprender, porque hoje em dia, eu sinto que quando as crianças passam para a escola, é o aprender e mostrar que se sabe e da forma como o professor quer, e nem sempre isso é tão útil à vida da criança quanto parece, não é, porque a gente chega a esta altura de exames que têm os resultados de 12º ano, é o que se vê, porque aquilo nem é útil para a vida. Acho que a nível da educação de infância o que se pretende é criar, como hei-de dizer... criar as condições óptimas para que as crianças se desenvolvam. É quase a parecer um estado de estufa em que as plantas se desenvolvem ao máximo, mas com as condições que a gente consegue proporcionar.

MF – No fundo há aprendizagem sempre, ao longo da vida, não é? Mas não lhe pareceu que a criança era vista pela Educândida de uma forma, e pelas manas de outra?

S – É a tal coisa das expectativas...mas...

MF – Desculpe, o que acha que a Educândida via nas crianças e o que as manas viam nas crianças?

S – Eu continuo a remeter para as expectativas, porque eu acho que a perspectiva da Educândida é isso mesmo, tu tens potencial, tu vais crescer assim, eu explico-te como é que podes chegar...

MF – Portanto considera a criança como um ser com capacidades, para aprender, competente?

S – Exactamente. Nas manas eu acho que há uma desconsideração, se calhar não é por mal, mas é aquilo que estão habituadas a fazer, não é? Porque a criança ali não tem...

MF – É uma concepção que elas têm.

S – Não é sujeito activo na aprendizagem, não é, é quase, é sujeitado a aprender.

MF – Pois é submetido quase. Não sei se lembra que, embora a história não foque muito as culturas profissionais, mas vemos ali uma relação entre...

S – Ah, eu acho que está subjacente a todo o texto.

MF – É. Claro.

S – Porque acho que há uma linha que mostra que a educação de infância está muito mal, mas que deixa-se estar assim, porque assim não tem trabalho, não é? Até que aparece uma fada madrinha que anda toda a gente à espera que ela apareça para nos mostrar a alguém, daí o meu receio de entrar para esta profissão daqui a uns tempos.

MF – Mas eu refiro-me mais à relação entre as profissionais.

S – A educação de infância sente-se mal, continua mal e alimenta o mal, porque também se sente como a gata borralheira, onde o príncipe há-de aparecer um dia; em relação aos outros ciclos, sinto que, como há pior, mantêm-se assim, mas também não há interacção, não há trocas, não há trabalho conjunto, não há colaboração, não há nada. Eu nem digo criar parcerias, mas colaborar uns com os outros.

MF – Acha que não há. Em relação à história, no final parece que houve qualquer coisa nesse sentido.

S – Acordo, não é? Afinal todas elas trabalhavam com crianças. Não era assim tão difícil entenderem-se.

MF – Houve um entendimento entre a mana mais nova, que seria a mana do 1º Ciclo com a Educândida.

S – Pelo menos essas.

MF – Sim, conseguiram aproximar-se.

S – Acho importantíssimo. Porque é uma fase de transição em que as idades são ainda muito tenras. Tem que se respeitar os ritmos, que se não houver isso, é muito mais difícil.

MF – Muito bem, e em relação à formação profissional. Qual lhe parece que seria a formação profissional das manas e da gata borralheira?

S – Coitadinha, a gata borralheira era mais por intuição.

MF – Realmente lá não diz nada sobre a formação dela. Presume-se que deveria ter formação. E das manas?

S – Das manas, aquilo devia ser tudo muito rigoroso, elas ensinavam da forma como aprenderam. Acho que é por isso que hoje em dia a educação de infância está tão, como hei-de dizer, é difícil sair do sistema das fichas, porque é uma forma de interagir, fichas não é só o papel das fichas, é uma forma de interacção para mim, porque dá segurança. Uma pessoa põe uma fichinha, tem o menino caladinho, estás aí, enquanto estiver entretido, porque isso até dá

que fazer, porque o dedito é tão pequenino para encher aquele desenho tão enorme, com tinta, que enquanto ele está ocupado e o tempo passa, e ao fim do mês eu ganho o meu na mesma.

MF – Penso que está a dizer isso de uma forma irónica.

S – Muito. Não. É assim, eu compreendo quem faz isto, pelo menos eu tento compreender, mas não consigo aceitar quais são os objectivos.

MF – Não vê validade nisso.

S – Não. E acho que se fosse um adulto a fazer aquilo, como a professora Júlia experimentou com alunas, “façam fichas, experimentem”.

MF – Ficariam saturadíssimas.

S – Exactamente.

MF –Então acha que a nível de formação profissional... falou-me que elas tinham tido uma formação rigorosa, mas uma formação...

S – É isso que eu queria dizer, eu perdi-me um bocadinho, a nível de educação de infância as pessoas acabam por se acomodar a este tipo de educação, se é que se pode chamar educação de infância, porque também foram sujeitas a este tipo de interacção toda a vida, eu vinha a pensar nisso, no caminho para cá. Como é que eu vou ser capaz de levar construtivismo às crianças, ou de criar construtivismo, porque a gente não leva, porque a gente acha que é sempre o intermediário fundamental e que dominamos o ambiente. Não é assim, nós fazemos parte do grupo e é muito difícil abdicar desta postura de domínio, até de direcção...

MF – De poder?

S –É o poder que a gente têm, mas isto é instintivo, eu acho, eu sinto que se há um animal numa casa e entra outro novo, aquele tem que ser cumprido, é uma hierarquia que é estabelecida. E (risinho), então eu acho que é muito difícil para uma educadora de infância que tem formação profissional ao longo de todo o tempo, este estilo de interacção que não foi, a nível de Psicopedagogia e Prática Pedagógica 3 e 4, já não foi tanto assim, mas a gente refugia-se nas escalas, refugia-se em muita coisa no 1º e 2º ano, e mesmo a nível das Didácticas, não se pensa no construtivismo como construtivismo, porque é difícil desmontar estes modelos que temos atrás de nós.

MF – Anteriores. Acha que na história, não se tinha ido para além desses modelos estereotipados e antiquados. Não houve evolução.

S – Não, eu acho que o que valeu à Educândida, foi o facto de nunca ter formação.

MF – Ela tinha pelo menos um consultor, o coloreiro, lembra-se?

S – Exactamente, o coloreiro, o senhor que dava um bocado de alma àquilo.

MF – Portanto no fundo era o formador.



S – No fundo, ela deixou de tomar só conta das crianças, para lhes permitir dar cor ao mundo delas e às paredes das cores dos olhos delas...

MF – E portanto a construir conhecimento também, não é?

S – Ou a permitir que as crianças procurem.

MF – As manas não recorriam ao coloreiro, dá a impressão...

S – As irmãs detinham o corpo do conhecimento e a Educândida permitia que as crianças explorassem e conhecessem por elas. Aí está a diferença.

MF – Se calhar umas sentiam mais necessidade de formação e de informação do que outras. A Educândida mais necessidade de procurar.

S – A Educândida precisava era de fundamentar teoricamente aquilo que sabia fazer.

MF – O coloreiro ia ao encontro dessas necessidades. Relativamente ao relacionamento escola-pais?

S – Eu acho que não havia pais nesta história.

MF – Eu pedia-lhe que imaginasse qual seria o relacionamento escola-pais?

S – Em relação à Educândida? Eu sinto-me mais, eu identifico-me mais com ela, por isso tenho mais tendência em falar. Eu acho que deveria ser muito mais facilmente o envolvimento parental com a Educândida, dado que ela conhecia todos os momentos da rotina daquelas crianças. O dia a dia delas era passado com ela. Porque a gente começa por estabelecer contacto com os pais, porquê? Porque nós sabemos o que elas comeram, como é que comeram, se gostaram da comida, se dormiram bem, se não descansaram, se vinham cansados de manhã.

MF – Precisam de muita informação familiar, também, não é?

S – Não, nós damos essa informação à família.

MF – E se calhar também recebem da família? Têm interesse em receber...

S – Exacto, mas nem é por aí, o que eu estou a querer dizer é o seguinte, o que nós temos para dizer à família é muito mais importante até aos cinco anos, a nível dos tempos da rotina em que há pausas, em que há que alimentar, em que há que dormir. Porque enquanto eles são pequeninos há todo este cuidado, às vezes até excessivo, por parte das famílias, mas isso depois cada um tem o seu ritmo. Mas é muito mais importante saber se a criança dormiu, se comeu, se não comeu, porque é que não comeu, se vomitou, se não vomitou, se esteve bem disposta, o que é que faltou ao longo do dia.

MF – E isso faz com que haja mais contacto.

S – A primeira ponte é feita por aqui, logo, com os pais. No 1º e 2º Ciclos, se calhar isto já não interessa muito, a criança até já começa a ser desinibida o suficiente para andar de autocarro, o pai já não a vai buscar à escola, já tem os passes sociais, não é.

MF – Acha que isso acontece de forma natural, ou acha que a Educândida ou as educadoras têm um relacionamento mais próximo em relação aos pais, do que as professoras do 1º Ciclo. Acha que é natural, ou que há alguma cultura?

S – Acho que há toda uma cultura. Hoje em dia o consumismo do tempo impede os pais de serem tão participativos na vida das crianças e a diferença que eu sinto é a tal coisa, enquanto os pais, enquanto eles são pequeninos sabem que eles são dependentes daquele transporte, já não dá para se descartar...

MF – Acha que eles são mais cuidadosos nessa fase?

S – Exacto e mesmo alguns a gente sabe que não são. Podia falar da história de uma mãe que trocou os filhos. Trocou o filho por outro e levou um bebé errado para casa. Há de tudo.

MF – Pois, mas acha que no 1º Ciclo...

S – A nível do 1º ciclo...

MF – Exactamente. Se há uma diferença?

S – Não sei, sempre tive boas experiências a nível de professores, isso contribui muito para a concepção que eu tenho. Eu tive uma freira que nos espancou brutalmente quando tínhamos seis anos de idade, mas de seguida fui compensada de uma forma maravilhosa por uma professora de 3ª e 4ª classe, que conseguiu de certa forma, remediar o mal que tinha sido feito àquela turma. De maneira que eu acho que há de tudo. (risinho). Infelizmente tive oportunidade de experienciar tudo, de certa maneira foi bom, porque pude ver o bom da questão.

MF – Pode ter uma perspectiva abrangente.

S – Acho que os pais descartam muita responsabilidade para a escola, e nisso as associações de pais são óptimas e têm que existir, acho que faz falta, mesmo para mobilizar interesses, para mobilizar recursos, para uma série de questões, às vezes os professores precisam que haja uma associação de pais, também para serem informados do que se passa na família, porque há professores que não se interessam e hoje em dia os directores de turma fazem a ponte entre uma colecção de professores todos diferentes, se calhar, uns muito mais desinteressados e outros muito mais interessados, não sei, depende, cada caso é um caso.

MF – Em relação ao papel da narrativa, esta é a última questão que lhe queria pôr. Como viu a utilização de uma história na aula?

S – Ai, acho que poderia ter sido muito mais provocatório. Acho que devia ter sido, tenho que dizer, porque eu vinha a pensar no caminho que não resultou, porque senti que houve ali qualquer coisa, que as pessoas desinteressaram-se. Porque se a questão inicial fosse “ Estás preparada para ser uma gata borralheira?”, ou “ Que é que queres que mude?”, “ Porque é que queres que os outros tenham pena de ti?”, “ Gostas de te sentir assim, sujeito de pena?”

MF – Mas, não será que esse tipo de provocação de que está a falar, não poderia ter sido despoletado depois no debate?

S – Ai, mas as pessoas, eu acho que foi muito mau o tempo em que aconteceu.

MF – Mas a si, despertou-lhe esses sentimentos...

S – Mas foi, eu vinha a arranjar uma maneira de lhe explicar porque é que as minhas colegas se vieram embora, porque senti que houve assim uma..., não houve adesão. Foi um dia muito mau, porque era o fim do estágio e foi entrega do material, passar (guias?), fazer toda uma série de coisas. Foi uma manhã um bocado mal.

MF – Então acha que se fosse uma aula mais expositiva ou com um tipo de discurso mais descritivo, acha que...

S – Isto ia de encontro ao nosso estágio, ia de encontro ao facto de “ Como achas que sentiste a Educação de Infância a reportar-te, no teu estágio?” Aquilo tinha que ser assim, mais sujeito-sujeito.

MF – Pois. É assim, é claro que esta é uma história que não foi feita para aquele dia, não é, calhou ser realmente num dia complicado para vocês.

S – Pois. Isso foi.

MF – Mas, notou alguma diferença entre ter uma aula normal, sem ter este tipo de história, ou não?

S – Nós no último ano e no 3º ano, é o que eu lhe disse, a nível de Psicopedagogia e Prática Pedagógica e seminários tem sido tudo muito neste âmbito. Um texto que traz uma ideia base, e depois uma discussão, por isso, tem sido tudo muito mais nesta abertura, que eu acho ótimo. Só acho é que as pessoas não perceberam até que ponto é que isto nos vai afectar, porque a nossa história de vida, nós entramos neste sistema, e eu não quero ser gata borralheira de ninguém, nem estou à espera que nenhum príncipe me apareça, mas é verdade. A gente entra para o sistema que é muito mais cómodo ser uma gata borralheira e ficar ali no borralho. É, é. Isto tem as suas partes boas e as suas partes más, e as más são muito degradantes, mesmo para a concepção da profissão em si.

MF – Gostou ,ou não gostou da história?

S – Ai, gostei. Gostei, acho que ela vai assim às feridinhas, mexe-me com o sistema nervoso.

MF – Então, realmente teve algum impacto ?

S – Teve em mim, é porque é boa. Sim, teve.

MF – Achou que no seu grupo, a reacção não foi tão forte? Será isso?

S – Não, foi, porque a gente até se ria lá com o baile da reforma educativa. A feira da reforma educativa, primeiro e depois o baile.

MF – Mas, então não percebo porque é que me disse primeiramente... Fiquei com a ideia de que não tinha gostado.

S – Não, teve muito impacto.

MF – Explique lá, por favor.

S – A história tinha que ter sido muito mais provocatória. Tinha que ter pegado pelo facto de “Vocês são sujeitos desta história, vocês estão aqui,” percebe? (bate na mesa). E não era tanto...

MF – Mas sabe que isso... depois da história ter sido lida, o debate era livre. Cabia a vocês terem...

S – Mas eu acho que eu não sei se posso falar por todas, mas não me deu a ideia que as pessoas tivessem a perceber que o facto de sermos gatas borralheiras, pode ser bom e mau. Porque a moral da história tradicional, e isto vem na nossa cultura, é que é muito bom ser assim porque no fim somos recompensados, se formos passivas e ajudarmos toda a gente; da mesma forma se não formos activas a nível, não sei, acho que a gata borralheira é uma pobre de Deus, que estava esquecida mas que também não fazia questão de ser lembrada e isto para muita gente é a maneira correcta de ser.

MF – Mas acha que ela tinha valor?

S – Não deixa de ter valor, mas tinha que fazer alguma coisa por ela, porque quer dizer, nós somos responsáveis uns pelos outros, mas se a própria pessoa não quer ser ajudada, porque é que a vamos ajudar? E isto está um bocado assim, principalmente a nível de profissão está muito assim e eu sinto que as minhas colegas estão iguais.

MF – Pronto, mas de algum modo se lembraram e fizeram uma associação...

S – Acho que isto está muito bom, para quem tiver um mínimo de reflexão, eu acho que é preciso um mínimo de reflexão, devemos exigir isso de toda a gente, que isto mexe um bocado.

MF – De certa maneira espelha a realidade.

S - Ui! E de que maneira!

MF – Na totalidade, quase.

S – Eu acho que é mesmo na totalidade. Só não sei onde é que está o príncipe encantado.

MF – Pronto, muito obrigada.

S – Obrigada eu.

## ENTREVISTA Nº 17

Entrevista ao Sr. Professor Doutor João Formosinho, (Prof. J F) efectuada no dia 18/11/04. O Sr. Professor, é professor catedrático do Instituto De Estudos da Criança da Universidade do Minho, licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, mestre em Administração Educacional (EUA), e doutor em Política Educativa pelo Instituto da Universidade de Londres. É um professor com um vastíssimo e notável currículo e é também autor das histórias: “A Maldição da Pastora Errante, de Andação para Cabaço.”, “Magia na Escola ou Os Três Desejos de uma Professora.” e “A Gata Borracheira e as Manas Mais Velhas.”.

Entrevistadora Maria de Fátima A.C. Melo Peixoto, (MF)

MF- Muito obrigada Sr. Professor por aceder a conceder-me esta entrevista e peço autorização para gravar. Está concedida?

Prof. J F- Está concedida.

MF- Qual foi a razão ou as razões que estiveram na génese da criação das histórias?

Prof. JF – Digamos que eu achei que havia questões ao nível da educação, que envolviam não só dimensões cognitivas, mas também dimensões emocionais e afectivas, dimensões de crenças e valores, em que se desejava – eu, como formador, desejava –, que houvesse alguma transformação das práticas. Essa transformação das práticas implica uma transformação das crenças, e os instrumentos tradicionais da didáctica, que apelam sobretudo aos aspectos cognitivos, são insuficientes para provocar essa mudança de atitude.

Para isso temos claramente que abordar integradamente a dimensão cognitiva, a dimensão afectiva e emocional, e também a dimensão das crenças. O instrumento didáctico que eu achei mais interessante foram as histórias, porque a narrativa é, por definição e essência, uma transmissão que ao mesmo tempo joga com as cognições, com as emoções e com os afectos, com as crenças e com os valores, tudo isto num enredo que atrai. O modelo das histórias tradicionais em que há uma situação estável, que é depois interrompida através de um acontecimento que representa a ruptura, a que se segue uma demanda e, no final, uma reposição, uma transformação., claramente se adequa a este desiderato, na medida em que é nessa transformação que aparece a mensagem.

Por outro lado, pela minha experiência, quer como leitor que gosta muito de histórias, quer como formador, sempre verifiquei que as histórias têm um grande impacto junto dos seres humanos, desde as crianças aos adultos. O impacto de uma história sobre, por exemplo, a mobilidade docente (como a história da Pastora Errante, é muito superior ao impacto de uma aula, ao da apresentação de um *Power Point*, ao de um trabalho de grupo. Esse impacto não provém só da narração ou da leitura da história, mas da sua análise e exploração

MF- Eu ia precisamente perguntar-lhe sobre a analogia das histórias com o conto tradicional. Já me respondeu a essa pergunta mas, foi intencional essa analogia?

Prof. J F- Sim. A analogia é intencional porque se utiliza um modelo que está muito interiorizado e que não tem que ser muito explicitado.

MF- É uma estrutura bem conseguida?

Prof. J F- Bem conseguida e bem interiorizada por todos.

MF- Sr. Professor, os contos retratam uma realidade que subsiste ainda muito em muitos contextos sócio-educativos. Mostram-nos determinadas concepções de Educação, de Pedagogia, de Criança... Eu gostaria de saber qual a intencionalidade mais presente em cada uma das histórias, começando por exemplo pela Magia na Escola. Qual foi a intencionalidade que esteve mais presente?

Prof. J F- Antes disso eu gostaria de falar sobre o processo de construção de uma história. Eu tenho determinadas preocupações, por exemplo, em relação à articulação da Educação de Infância com o 1º Ciclo, à mobilidade docente. A transformação de uma preocupação em história não é um acto fácil, porque a escrita de uma história implica que eu consiga encontrar um modelo narrativo, um formato tradicional que se adeque àquela história.

Depois a história implica uma reflexão crítica, que é muito melhor conseguida fora dos tempos e dos espaços da rotina diária. Aliás todas as histórias usadas foram escritas fora do contexto de Braga. A história da Cinderela e das Manas Mais Velhas foi escrita em Viseu. Pernoitei lá depois de uma sessão e, estando a preparar uma intervenção sobre educação e infância para um congresso, a ideia de fazer a comunicação a partir de uma história surgiu-me muito claramente. O modelo para a Pastora Errante surgiu-me a caminho de Santiago de

Compostela. No dia seguinte, um dia em que choveu bastante, dediquei-me a estruturar a história. Já agora refiro um pouco do processo operacional de escrita – estruturei a história num bloco, depois anotei o seu desenvolvimento, finalmente dittei-a para um gravador. Logo aí já começo também a lidar um pouco com a exploração da história...

MF- E é essa a metodologia que usa normalmente?

Prof. J F- Exacto. A Magia na Escola foi concebida em S. Paulo, ou melhor, perto de S. Paulo, em Águas de Lindóia, numa pequena cidade que é um centro de Congressos. O projecto de poder tratar o confronto entre a Pedagogia Tradicional Transmissiva e a Pedagogia Construtivista, estava presente há muito tempo. Também estava presente há muito tempo, a ideia de utilizar numa história um modelo dos contos tradicionais persas - o génio -, porque achei que era importante usar outro imaginário para além do europeu (celta, germânico, escandinavo). Até que um dia, naturalmente com mais tempo e mais disponível, a passear no parque de Águas de Lindóia encontrei a ideia... é isto mesmo! A partir desse momento tenho uma necessidade de ditar a história ou de escrevê-la, porque este flash criativo não é assim tão frequente... Depois de transcrita, é importante ajustá-la em termos de linguagem; depois é essencial utilizá-la. A utilização didáctica com os alunos é importante para poder verificar o que é que funciona e o que não funciona, o que terá que ser modificado, nuns casos simplificado, noutros casos complexificado.

MF- Precisamente, uma modificação que sei que existiu em algumas histórias tem a ver com o título, por exemplo, de uma história que seria primeiramente “Surdos, Mudos e Quedos” e que passou para “Magia na Escola ou os Três Desejos de uma Professora”. Como explica essa mudança?

Prof. J F- O título que me surgiu logo foi “Mudos, Mucos e Quedos”...

MF- Exacto.

Prof. J F- Mas, a verdade é que o título é brutal, a mensagem é demasiado violenta. Literariamente talvez funcionasse melhor, mas em nome da eficácia formativa o título foi mudado. Porque pode haver - há várias vezes – alguma tensão entre o acto literário da criação

e o acto formativo de construção da mensagem. Esta tensão é geralmente sempre resolvida a favor dos aspectos formativos – talvez com a excepção da história da Pastora Errante.

MF- Pode-se dizer um título mais *Sfot*, digamos?

Prof. JF- Sim, e mais positivo.

MF- Mais positivo.

Prof. J F- Não se trata de ofender os professores mais tradicionais, mas de os transformar.

MF- O Sr. Professor teve essa preocupação?

Prof. J F- Sim, o título “Mudos Moucos e Quedos” é talvez demasiado violento e, portanto, pouco eficaz...

MF- Sim, poderia ferir e então, se calhar, a acção da narrativa já não iria jogar tanto a favor da transformação.

Prof. J F- Exactamente.

MF- Sr. Professor, relativamente à história da Gata Borracheira, há quem critique a personagem Educândida, por ver nela um certo conformismo imobilizador, mesmo até um mau exemplo de postura profissional. O que pode dizer a esse respeito?

Prof. J F- A maior parte das histórias são criadas também com dados de investigação; assim, procuram também descrever uma realidade. A personagem “Educândida” também é criada assim. Na Educândida podem encontrar-se traços das educadoras de infância, da classe profissional, tal como ela existia em 1996, na altura em que foi escrita a história, antes do Governo do Partido Socialista dar visibilidade à educação pré-escolar. A Educândida é desenhada, portanto, com alguma ambiguidade. Ela é uma figura ambígua; por isso pode aparecer para alguns como conformista, pode parecer que ela não se salva a si própria, mas antes é salva. Todos nós vivemos num ecossistema; no ecossistema da Educândida o papel



dos outros foi muito importante para a sua transformação. Eu penso que isto corresponde à uma interpretação da realidade, tal como a percepcionava nessa altura.

MF- Acha que agora a realidade já está substancialmente diferente?

Prof. J F- Sim e não. Sim, no sentido em que a Educândida já tem uma aceitação maior, não é? Mas com isso também perdeu talvez uma certa capacidade de transformação, até de revolta, que estava implícita na situação de alguma exclusão em que a Educândida estava no passado. Voltando à história, quando lhe é dada uma oportunidade, ela aproveita-a. Mas a ambiguidade existe e pode, naturalmente, ser objecto, por parte de sectores mais activistas, de uma interpretação de uma Educândida mais conformista, mas tal não é toda a realidade...

MF- Mas isso poderá ser também uma função, a função de provocar...

Prof. J F- Sim, a discussão é extremamente importante. Assim como a própria discussão acerca de quem é a fada madrinha, que vem desafiar a Educândida a fazer a ruptura, é interessante porque permite várias interpretações da realidade social. Permite mesmo que as crenças e as ideologias entrem nessa interpretação. A fada madrinha é, numa interpretação mais psicanalista, o próprio superego das educadoras, ou numa interpretação mais de dinâmica social, o Sindicato da classe,...

MF- Uma entidade formadora...

Prof. J F- Uma entidade formadora, ou o próprio movimento que se congregou à volta do Conselho Nacional de Educação (que depois deu origem às propostas do Governo do Partido Socialista), tudo isso são interpretações diferentes, mas possíveis e legítimas...

MF- Poderão elas estar todas juntas na figura da fada madrinha?

Prof. J F- Sim, umas são mais descritivas, outras são mais interpretativas, umas mais coladas à realidade, outras mais simbólicas.

MF- As histórias têm quase todas um final aberto. Na visão do Sr. Professor, qual seria o final previsível, por exemplo, na história da “Magia na Escola”. Qual seria o final daquela

professora que estava receosa da inspecção, que já estava arrependida de que os alunos estivessem tão paralisados?

Prof. J F- De facto, a história tem um final aberto para mostrar a possibilidade de transformação, embora a Pastora Errante tenha um final mais fechado e mais sombrio. A ideia do final aberto, é que realmente os formandos podem desenhar o seu final. Naturalmente um final de esperança, que é o que se deseja, não é? Mas também pode haver finais pessimistas, conforme a interpretação dos formandos. Mas é importante que esse final possa ser construído pelos próprios.

MF- Portanto o Sr. Professor não desvenda a sua visão.

Prof J F- Não, como formador nem tenho sequer um final previsto.

MF- As leituras também são diferentes, mesmo em relação aos finais...Na história da Pastora Errante há uma galeria de personagens com uma simbologia algo misteriosa. Poderia levantar o véu sobre o significado do Elfo, do Jonas, e até mesmo aquela diferenciação que se faz entre ovelhas e cabras, será só uma diferenciação de género, ou terá algo mais por trás?

Prof. J F- Na história da Pastora Errante o Jonas aparece como sinal de que todos nós precisamos de afecto, mesmo numa situação tal em que os afectos continuados não são possíveis, fruto de rupturas constantes, da descontinuidade das relações afectivas. Como ninguém sobrevive assim, o que acontece é que a Pastora investe numa relação afectiva, mas não na escola, fora dela, um laço que pode ser transportado de terra para terra. Também os pastores têm cães; a particularidade desta pastora é que ela erra sem os rebanhos, não anda à procura de prados mais verdes, contenta-se em sobreviver, e para isso precisa de um laço afectivo que continue - o cão. O Jonas pode também representar a família, os amigos, os laços afectivos fora da escola.

Os elfos aparecem como os espíritos da natureza, numa lógica simbólica representam a harmonia que nós todos temos que ter com a natureza. Harmonia que é quebrada ao longo da história da Pastora Errante. Ela é uma pastora que erra sem os seus rebanhos; enquanto o pastor erra para encontrar pastos melhores, esta pastora erra sem os rebanhos, e isso é irracional; a Pastora não tem a mínima ideia de sobre quais os pastos que vai ter, se serão melhores, se serão piores. Erra como se estivesse maldita, ou seja, uma maldição errante. Essa

errância, essa maldição errante, implicitamente apela ao arquétipo dos errantes - o judeu errante, a alma penada. Essa errância pressupõe um castigo por um mal cometido, mas a Pastora não sabe porque foi castigada; aliás este castigo é cristalizado numa estrutura absurda, porque alguém erra para novos pastos que não sabe se são melhores e erra sem os seus rebanhos, ou seja, a razão de ser da errância. Nesse sentido a errância é irracional, como a maldição que a origina Então os elfos aparecem como o contraponto dessa maldição.

MF- No final há um elfo, uma voz esclarecida que, de algum modo, vai descobrir o porquê deste “destino”.

Prof. J F- Teria que ser o elfo, que tem aqui um papel semelhante ao do coro grego, de alguma forma contrapõe à lógica do desvio permanente mas sem sentido a a lógica de equilíbrio estável com a natureza.

MF- Desvenda o segredo...

Prof. J F- Que é também um segredo perverso.

MF- Exactamente.

MF- Sr. Professor, as histórias contemplam praticamente todas as relações e dimensões inerentes à prática pedagógica. O que procurou realçar relativamente às culturas profissionais, à formação profissional ou mesmo no que diz respeito à relação escola/pais?

Prof.J F- As histórias, como narrativas que são, têm um forma holística, por isso é que, a um nível de análise mais elevado, as histórias têm todas uma mensagem de confronto entre uma visão mais tradicional e uma visão mais nova (no sentido da Escola Nova), uma pedagogia tradicional transmissiva e uma pedagogia construtivista.

Quando a educação de infância estava à margem, havia nalguns sectores da educação de infância uma cultura mais progressista, no sentido de favorecer uma pedagogia construtivista, até porque a identidade dessas educadoras foi construída contra a dos professores do 1º Ciclo. Gostaria que na interacção entre educadores e professores, aqueles pudessem influenciar os professores mais tradicionais, mas a verdade é que é o contrário que se passa mais rapidamente, porque a pedagogia tradicional tem a seu favor o suporte da

própria burocracia e do sistema normativo que nos regula. Assim, a assimilação burocrática das educadoras de infância aparece quase como natural. De alguma forma, é também contra isso que as histórias são feitas.

MF- Relativamente à história *Magia na Escola*, que leitura se pode fazer do génio, o que é que ele pode traduzir?

Prof. J F- Ora, o Génio é introduzido exactamente como sendo o elemento presente nas histórias orientais, ou seja, alguém que é capaz de satisfazer imediatamente os pedidos e que é, nesse sentido – o da decisão - acrítico. Na história o génio diz “*tem cautela, pensa bem, porque só tens três desejos e eu vou-tos satisfazer imediatamente*”. É alguém que dá todo o poder ao outro, mas também exige toda a responsabilidade, por isso é implacável.

MF- É um convite à ponderação e à reflexão?

Prof. J F- Exactamente.

MF- Em relação à história da *Gata Borracheira* perguntava-lhe também o mesmo: o verdadeiro significado do colreiro e do príncipe.

Prof. J F- O colreiro não existia na primeira versão da história, que não sei se lhe entreguei. O colreiro aparece para introduzir a presença da formação, do formador, de alguma forma, para explicar a transformação da *Educândida*, mas também a transformação da mana mais nova das manas mais velhas. Porque na primeira versão da história as duas manas eram iguais, eram quase gémeas; de facto, a mensagem transmitida era mais negativa. Para que a história possa ter um efeito nas manas mais velhas, também tem de haver uma que seja percebida como capaz de transformação. Essa transformação passa em boa parte pelo colreiro e não apenas pela *Educândida*; é mais aceitável, pelas manas mais velhas, a influência do colreiro do que a da *Educândida*.

MF- As histórias prevalecem na memória dos leitores, é algo que ficou bem patente. Será pela sua estrutura, humor, similaridade com a vida real, ou terá também uma forma especial de passar a mensagem, ou seja o poder do que é sugerido e não dito?

Prof. J F- Concordo inteiramente, aliás não é por acaso que todos os livros sagrados utilizam histórias; o Evangelho utiliza as parábolas. O homem sempre foi muito influenciado por histórias. Sabemos que nas sociedades primitivas e nas sociedades rurais boa parte do Saber é transmitido à noite, à lareira, através de histórias. O homem tem todo um passado narrativo...

MF- Terá a ver com a mensagem que passa de uma forma mais profunda, porque não tão visível?

Prof.J F- Porque não é tão didáctica, por um lado. Evita esse tom de didactismo excessivo que aparece muitas vezes nas aulas, porque a narrativa também é mais problematizadora. Só aparentemente é que a história é simplista. A estrutura literária subjacente apresenta uma certa dicotomia, o bom e o mau, boas práticas e más práticas, virtudes opostas, pares opostos. Mas a exploração da história é acaba por mostrar que não há esse simplismo da análise, que há várias interpretações e que a história comporta essas várias interpretações.

MF- Era sobre isso que também queria interrogar o Sr. Professor. A narrativa como instrumento didáctico favorece a participação dos leitores, dos alunos, mas só por si não basta, ela necessita sempre de um mediador, alguém que de algum modo, ajude a leitura da história?

Prof. J F- Acho que sim, exige um contador - há excelentes narradores de histórias. Mas exige também um formador que as explore. A mera leitura tem algum impacto, mas um impacto um pouco reduzido dada a estrutura bipolar da história; isto permitirá leituras mais simplistas da história. As leituras mais complexas, mais problematizadoras, implicam a exploração formativa da história. Não quer dizer que não haja pessoas que consigam alcançar a mensagem profunda da história sozinhas, mas é importante a interacção com os pares, é importante a interacção com o formador. Aliás, boa parte das histórias começam por ser exploradas na interacção entre os pares, porque cada um vê muito mais através do diálogo.

MF- A leitura é uma base para o debate e para a reflexão conjunta ?

Prof. JF- Exacto. Isto não quer dizer que não haja, como disse, mensagens subliminares na história. Há algumas que passam implícitas, isso é um dos poderes da história e não podemos minimizá-la, porque é um poder da própria criação literária da história. A

história enquanto criação literária tem uma autonomia própria, que escapa ao autor. A questão da autoria é uma questão estudada na Literatura. A história tem um autor, que também é formador, mas também tem um narrador que tem ele próprio uma lógica própria, que pode não ser exactamente a lógica do autor/formador. Ou seja, a lógica do autor/formador e a do autor/narrador, mais fiel ao acto de criação literária, podem entrar em confronto. Se na história da Cinderela, na história da Magia na Escola, o narrador poderia ter uma lógica mais fechada, o formador é sempre mais optimista. Na história da Pastora Errante acho que o narrador se conseguiu impor ao formador.

MF- Alguns leitores das narrativas comparam-nas a um palco onde são convidados a figurar, a actuar. Terá a narrativa também o poder de colocar o leitor no papel de personagem actuante ainda que na imaginação?

Prof.J F- Pela minha experiência com a exploração das histórias, a resposta é sim. Lembro-me mesmo de uma vez, numa sessão na Guarda, em que estava a narrar a história da Cinderela - ao descrever as práticas das manas mais velhas, uma professora da assistência levantou-se e disse “ Isso não é assim”. Quer dizer a história ainda ia a um terço e a já identificação dessa professora com um personagem era evidente...

MF- Estava a viver aquele momento...

Prof. J F- Ela era a mana mais velha e, como tal, criticou tanto o autor como o formador.

MF- À bocado falou da questão da narrativa como instrumento didáctico em contraponto a uma didáctica mais retórica. Acha que a utilização da narrativa poderá ser o caminho para ultrapassar algumas resistências e até ineficácia da retórica no ensino?

Prof.J F- Eu acho que sim, desde que não se banalize. Não se deve banalizar as histórias, porque tudo que é banalizado perde também a eficácia. Mas não banalizadas e devidamente exploradas, sim, são um instrumento. Ao lado de outros, isto também é importante. Também as histórias de vida, têm um impacto muito grande, as narrativas dos próprios professores, o estudo de casos. São outros instrumentos da aproximação da vida real e que têm um impacto que se opõe à didáctica que é mais retórica.

MF- Todos têm em comum a estrutura narrativa, ou quase todos?

Prof. J F- Sim as histórias de vida, as narrativas dos professores. O estudo de caso também, porque geralmente é um estudo de caso real, e pode ser visto como uma narrativa. Só queria acrescentar a ideia de que a história é um instrumento mais capaz de reflectir a complexidade da realidade, na medida em que a problematiza, do que instrumentos didácticos mais tradicionais, que por serem analíticos, são necessariamente menos holísticos. Dada a sua dimensão holística, a narrativa consegue mostrar que a realidade é muito complexa e pode ser vista de muitos ângulos.

MF- E ainda a componente emotiva e afectiva a acrescentar...

Prof. J F- Exacto, que também faz parte da realidade. Nós somos cognições, mas também somos afectos, emoções e sensações, também somos valores, crenças, normas e hábitos. Somos seres complexos, feitos disto tudo, e a história consegue reflectir mais isso do que a didáctica tradicional.

MF - Há algum aspecto em particular que gostasse de focar, relativamente a este trabalho de criação das histórias?

Prof. J F- Em primeiro lugar, é um trabalho que me dá muito prazer, é uma questão importante. Com estas histórias eu consigo juntar alguma vocação literária com as preocupações formativas, e isso é interessante. Por outro lado, o impacto das histórias é muito superior a qualquer outra modalidade formativa, isso também é importante, saber que as histórias têm esse impacto.

MF- Portanto a avaliação que faz é muito positiva.

Prof. J F- A avaliação que faço é muito positiva

MF – Muito obrigada, Sr. Professor