
GOVERNO DA INFÂNCIA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Narrativas em formação inicial de professores

Fátima Pereira*

O artigo apresenta alguns dos resultados de um estudo realizado no âmbito de um projecto de doutoramento em Ciências da Educação que pretendeu conhecer e compreender as concepções sobre a infância que se exprimem na, ou se relacionam com a, formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, em Portugal, desde Abril de 1974. O estudo configurou uma problematização multireferencial focalizada na gestão discursiva da crise da infância moderna, da profissionalidade docente e da instituição escolar, em tempos de modernidade tardia. No texto explicita-se, sucintamente, a problemática e a metodologia do estudo e apresentam-se resultados que dizem respeito à identificação de narrativas sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente. A partir do mapeamento social dessas narrativas, inferem-se considerações a propósito da subjectivação e do governo da infância no contexto da instituição escolar e das suas implicações para a profissionalidade docente.

Palavras-chave: infância, educação escolar, profissionalidade docente, formação inicial de professores, narrativa, mapeamento social

Introdução

A constituição social-histórica do conceito de infância, na faixa etária dos seis aos dez anos, ficou cativa, mais do que qualquer outra idade, das finalidades normalizadoras da educação escolar e dos discursos que se produziram para as legitimar. A criança em «idade escolar» é o aluno por excelência, uma vez que a escolarização de massas, enquanto lugar socioinstitucional de sus-

* CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

tentação da modernidade, durante largas décadas elegeu essa fase etária como o seu objecto de intervenção. A constituição do conceito de infância relaciona-se com uma panóplia de factores sociais, intersubjectivos e cognitivos nos quais as concepções científicas e as justificações públicas da acção escolar se articulam, de um modo profundamente complexo e pouco esclarecido, com as práticas docentes que determinam os quotidianos das crianças no contexto escolar e fora dele.

A constituição da infância em objecto da ciência tem originado a sua construção e reconstrução em função de saberes especializados e de saberes profissionais, cada um com o seu conhecimento e poder específicos de sustentação de instituições que regulam o mundo social e subjectivo da infância. Como refere Jenks (2002), a infância tem sido conceptualizada nos discursos das ciências sociais como instrumento de apresentação de propostas normativas sobre a sociedade e a coesão social e tem constituído um foco de convergência de concepções sobre a humanidade e a sociedade que a elegem como objecto de investimento para as mudanças sociais.

O carácter não universal e não natural do conceito social de infância (cf. Corsaro, 2005) permite-nos considerar as práticas educativas escolares como constituintes de um contexto cultural específico que condiciona e é condicionado pelos discursos científicos e pedagógicos que encontram na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico (CEB) o seu campo privilegiado de influência. As transformações que nas últimas décadas afectaram a sociedade de modo geral e a educação escolar e a formação de professores de modo particular afectaram também a conceptualização da infância e a sua institucionalização escolar. Interessa compreender essas transformações e esclarecer o seu impacto na vida das crianças e na profissionalidade docente.

Este texto pretende suscitar uma reflexão sobre o lugar social da educação escolar da infância fundamentada na análise crítica de narrativas sobre a infância, a profissionalidade docente e a educação escolar identificadas em discursos implicados na formação inicial de professores. Nesse sentido, apresentam-se, sucintamente, a problemática, a metodologia e alguns dos resultados de um estudo realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação. No estudo analisaram-se discursos constituintes de planos de estudo, programas de disciplinas, relatórios de estágio e narrativas biográficas de professoras relativos a todos os tipos de curso de formação inicial de professores do 1º CEB realizados em Portugal entre 1974 e 2004.

Modernidade, educação escolar da infância e formação inicial de professores

O projecto da modernidade pretendeu estabelecer uma ruptura com as formas de regulação social pré-modernas, produzindo discursos sobre os indivíduos e sobre as sociedades e fundamentando-se numa organização social de tipo institucional. Esta organização possibilitaria a estabilização de conhecimentos, de hábitos e de normas através de processos de legitimação fundados na centralidade do poder do Estado-Nação e nas convenções sociais que a sustentariam, designa-

damente as produzidas no campo jurídico, na ciência, na política e na economia (Wagner, 1996). A instituição escolar constituiu-se como uma das instituições fundamentais da modernidade e a mais implicada na sua intencionalidade de transformação das subjectividades e das sociabilidades. A institucionalização escolar pretendeu viabilizar as formas de dominação moderna, isto é, de exercício do poder através de processos de objectivação: de criação de instituições impessoais, geradas e geridas racional e burocraticamente segundo modelos abstractos sobre a individualidade e a sociedade. A relação pedagógica foi o dispositivo institucional mais relevante para esse propósito, pretendendo, na sua origem, possibilitar a formação do sujeito moderno: o indivíduo, simultaneamente, civilizado e «pessoal-democrático» (cf. Queiroz, 1995). As novas formas de socialização e de aprendizagem inscritas na matriz da institucionalização escolar deram origem a modos particulares de subjectivação¹, que fundamentariam a construção das sociedades modernas, e elegeram a infância como o objecto da sua intervenção.

A ciência moderna produziu uma pluralidade de concepções sobre a infância – que a dicotomizaram entre a natureza e a cultura, entre o psicologismo e o sociologismo, entre perspectivas funcionalistas e perspectivas desenvolvimentais – que não tem possibilitado compreendê-la na hibridez que a caracteriza e que a coloca numa rede complexa de interações entre dimensões naturais, materiais, discursivas e culturais (cf. Prout, 2005). A modernidade educativa, fundamentando-se na epistemologia moderna, colocou a infância, ora numa narrativa biopsicológica da maturação, ora numa narrativa ontológica de progresso e de emancipação, circunscurendo a infância a lugares específicos que têm provocado a ocultação das crianças enquanto objecto próprio do conhecimento em educação e sujeitadas às crianças à arbitrariedade e discricionariedade do mundo adulto.

As narrativas da modernidade integram lugares comuns sobre a educação escolar que se têm articulado com concepções específicas sobre a infância e sobre os sentidos éticos e as formas de educar (cf. Hameline, 2000). Os lugares comuns, como refere Hameline (*ibidem*: 24), proporcionam fundamentos para a concepção de ideias, princípios de inteligibilidade e uma hierarquia de valores a que nos referimos sistematicamente, sem necessitar de explicitar a nossa condição. Por isso, todas as sociedades vivem dos seus lugares comuns; eles simbolizam as crenças necessárias à atribuição de significado e à orientação das nossas acções e constituem «plataformas invisíveis»

¹ Referimo-nos ao conceito de subjectivação abordado em Foucault (1986) e que designa um duplo processo, o da instituição do sujeito por si próprio e o da indução de um certo tipo de sujeito por relação com uma determinada espécie de configuração de poder-conhecimento que enforma a sua existência e liga os seus actos a regimes de verdade. Os regimes de verdade constituem uma «política geral» de verdade, que acolhe e faz funcionar como verdadeiros certos tipos de discurso, ao mesmo tempo que cria mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, que estabelecem a forma de sancionar uns e outros, que produzem técnicas e procedimentos que são legitimados na obtenção da verdade e que definem o estatuto daqueles que podem decidir sobre o que é verdadeiro (*ibidem*).

que possibilitam o estabelecimento de consensos, mesmo sem conhecermos as suas verdadeiras implicações (*ibidem*). A educação escolar tem-se constituído em torno da produção de lugares comuns que em articulação com as concepções da ciência moderna têm legitimado as formas de socialização e de subjectivação da infância sem as sujeitar à reflexão ética e social sobre as suas implicações na vida das crianças. Apesar disso, as crianças não são apenas objecto das formas de socialização e de subjectivação escolares; elas são sujeitos e actores sociais por direito próprio e manifestam, cada vez mais, a capacidade de produção de si próprias. A escola constitui hoje um universo político no qual as crianças desenvolvem capacidades de aceitação e de negociação das regras impostas pelos adultos e de invenção de novas regras, questionando as funções socializadoras tradicionais (Rayou, 1999) e subvertendo as formas da subjectivação escolar moderna.

A profissionalização dos professores está implicada nas concepções que se têm produzido sobre a infância e nos processos psicossociais e científicos da sua constituição, uma vez que ela se associa, de um modo mais lato, à construção dos Estados modernos e, de um modo mais específico, à educação escolar da infância. O processo de profissionalização docente consubstanciou-se na definição de um corpo de saberes e de um sistema de normas específicos que têm sido tutelados, sobretudo, pelas instituições de formação inicial de professores, e integra concepções sobre a infância e sobre as formas legítimas de a educar. A profissão docente pode definir-se como a realização de um «trabalho sobre o outro», isto é, de um trabalho de mediação entre os valores e princípios universais e os indivíduos particulares, que tem por objecto a transformação destes e se exerce de acordo com um programa institucional (cf. Dubet, 2002). Este programa refere-se a uma actividade de socialização orientada directamente por valores e princípios, perseguindo a construção de um tipo ideal.

A formação inicial de professores é parte essencial das formas de governabilidade institucional escolar que têm afectado a infância. O contributo da formação inicial de professores para a configuração de quadros ideonormativos de conceptualização da infância relaciona-se com a sua possibilidade de veiculação de significações imaginárias sociais² sobre a infância e sobre as práticas adequadas para a sua educação escolar. Estas significações fundamentam-se nos discursos científicos e pedagógicos que se exprimem na formação inicial de professores e que integram propostas normativas sobre a socialização e a subjectivação escolares.

Popkewitz e Nóvoa (2001) consideram que a formação inicial de professores se instituiu como a entidade social de «fabricação do professor profissional», entendida como uma «empresa moral» produzida no campo da pesquisa e relacionada com a intenção de formação de uma criança auto-motivada, responsável e autónoma, veiculada pelas abordagens em Psicologia e em Sociologia e pelos sistemas ideológicos da Pedagogia. Assim, as questões morais e as questões científicas não podem ser dissociadas, contribuindo ambas para matriciar sócio-historicamente os saberes e as

² Sobre o conceito de significação imaginária social, conferir Castoriadis (1982).

concepções sobre a infância e a sua educação escolar. Por isso, os discursos sobre a profissionalização dos professores não são meramente técnicos e científicos. Eles traduzem estratégias para a constituição de novos compromissos e novas afiliações (*ibidem*) que estão implicados em sistemas de racionalidade e de justiça particulares que influenciam os sentidos éticos do trabalho dos professores e as formas de governo da infância³ na instituição escolar. Popkewitz (2002) refere que na investigação e na política actuais sobre as reformas escolares, o professor é colocado em «narrativas de salvação» da democracia, da nação e da globalização, e que essas narrativas se destinam a produzir a sensibilidade moral e a automotivação de uma criança cosmopolita, que age como um responsável cidadão do futuro. Realçando o conceito de governabilidade de Foucault (1979), o autor analisa as relações entre a fabricação de um *self* cosmopolita, enquanto fundamento da educação escolar moderna e da própria modernidade, e a produção de dispositivos de governo do professor e da infância. «O governo da alma da infância que é o cidadão produtivo envolve um conjunto de normas e de valores que define lugares para os que são excluídos devido a hábitos, disposições e desenvolvimento impróprios» (*ibidem*: 22).

Nas últimas décadas, a instabilização das convenções sociais que sustentaram a institucionalização moderna, que podemos identificar como característica da modernidade tardia (cf. Giddens, 1992), afectou de modo particularmente perturbador a infância, a profissionalidade docente e a instituição escolar. Essa instabilidade reflectiu-se ao nível dos discursos, das sociabilidades, das subjectividades e das temporalidades e inseriu-se num contexto de transformações sociais, políticas e económicas incertas. A relativa estabilidade que tinha sido alcançada na modernidade organizada (cf. Wagner, 1996) – fundamentada no fortalecimento da autoridade do Estado, na expansão do capitalismo organizado e na crença sobre as possibilidades, anunciadas pelos discursos científicos, de se poder criar uma representação cognitiva e objectiva da sociedade e dos indivíduos que permitisse gerir o presente e projectar o futuro segundo referenciais estáveis e normativos – sofreu profundas rupturas em função de instabilidades e mudanças verificadas nesses três campos. Essas rupturas põem em causa a representação de indivíduo e as concepções sobre as identidades sociais que se encontram, hoje, em situação de reconstrução e de redefinição, traduzindo-se em quotidianos intensos, na vivência de situações imprevisíveis e conflituais e no declínio das instituições modernas (cf. Dubet, 2002).

As narrativas da modernidade e as instituições que as veiculam têm sofrido transformações que perturbam os dispositivos de regulação e a matriz ontológica da instituição escolar, alterando as formas de subjectivação escolar e o governo da infância. Esta situação tem implicações na vida

³ O conceito de governo da infância fundamenta-se no conceito de governabilidade de Foucault (1979) que perspectiva o governo como sendo exercido através de sistemas de racionalidade que hierarquizam e julgam a acção dos indivíduos e por um poder que produz subjectividades, disciplinando as normas de conduta.

das crianças, fora e dentro da escola, e tem originado a emergência de profundas ambiguidades e paradoxos na sua educação escolar e nas suas relações com os adultos (Qvortrup, 1995). À semelhança das instituições modernas, também a infância é um constructo social em crise e, ontem, como hoje, as suas configurações produzem-se numa rede de conhecimento-poder que, como diz Scraton (1997), profissionaliza «especialismos discretos», tendentes a penetrar e a regular o mundo social da infância, definindo o seu estatuto social e condicionando os seus mundos da vida.

A intensidade desta crise anuncia-se na crescente visibilidade e afirmação das especificidades de uma diversidade de infâncias que não se deixam interpretar pelos quadros conceptuais normativos que, na modernidade, contribuíram para a produção das representações sociais sobre a infância e fundamentaram a construção dos dispositivos institucionais da sua educação. Os contextos educativos formais, ao instabilizarem as formas institucionais modernas, tornam-se mais complexos, imprevisíveis e incertos, criando «corredores de liberdade» nos quais as subjectividades das crianças se podem exprimir. A infância não está, por isso, apenas cativa de especialismos discretos, sistemas periciais, interesses sociais e poderes políticos, ela é constituída pelas crianças que são actores sociais que interferem e resistem aos constrangimentos estruturais e à sua normatividade. As racionalidades dos professores são assim confrontadas com uma realidade que perturba a sua acção institucional e interfere no significado que atribuem ao seu trabalho.

A forma como essas realidades são interpretadas, conceptualizadas e integradas na teoria educativa e nas transformações institucionais poderá significar uma reconceptualização da educação escolar que contemple a hibridéz, a alteridade e a diversidade da infância ou, pelo contrário, a consideração dessas realidades como formas de desvio a necessitar de novos especialismos para o seu controlo e regulação.

O declínio do programa institucional escolar confronta os professores com novos mandatos sociais. A unidade de princípios e de valores que caracterizava a instituição escolar foi substituída por uma diversidade de referenciais para a acção e de normas de justiça (Derouet, 1992). A pluralidade e conflitualidade das formas e dos sentidos da justiça escolar criam um espaço de tensões que obriga os professores a um esforço constante de produção de sentido e de justificação do seu trabalho (cf. Derouet, s/d); esse esforço interfere na relação que desenvolvem com as crianças e na dimensão ética da educação escolar, traduzindo-se em novos modos de socialização e de subjectivação escolar que afectam a conceptualização e a compreensão da infância. Correia, Matos e Canário (2002) alertam-nos para o facto de que os discursos políticos e científicos têm narrado a problemática da crise escolar e da profissionalidade nos professores como uma perturbação e incapacidade das subjectividades profissionais em se adaptarem às novas situações educativas e aos mandatos sociais. Mas, de acordo com os autores, a crise da escolarização está implicada numa crise cognitiva, isto é, numa crise das representações e significações a que se recorre na categorização dos seres, das relações sociais e dos conflitos e tensões na ordem escolar. Trata-se

da crise de uma certa forma de conhecer – e de ignorar – a vida na escola, pelo uso de dispositivos cognitivos que se fundamentam em juízos e representações naturalizadas, mas que já não respondem aos problemas que se colocam à profissionalidade docente (*ibidem*).

As transformações nos discursos políticos e científicos que sustentaram as instituições modernas têm-se evidenciado nas ideologias educativas que caracterizam a situação da instituição escolar portuguesa desde Abril de 1974 e nos discursos que pretenderam legitimar as sucessivas reformas educativas (cf. Correia, 2000). Estas transformações tiveram impacto na formação inicial de professores e na conceptualização da infância, uma vez que esses discursos definem novos lugares sociais para a infância e induzem a sua reinstitucionalização⁴. Os dispositivos de regulação discursiva da instituição escolar não são meramente retóricos, eles implicam-se no fazer e no ser dos quotidianos institucionais, e em Portugal têm sofrido mudanças que pretendem legitimar a produção de decisões legislativas, em diferentes domínios do campo educativo, que visam a adaptação institucional às transformações socioculturais e económicas que se têm verificado. Essas decisões afectaram a organização e os conteúdos da formação inicial de professores do 1º CEB, com impacto nos discursos sobre a educação escolar da infância e sobre a profissionalidade docente (cf. Pereira, Carolino & Lopes, 2007; Lopes, Sousa, Pereira, Tormenta & Rocha, 2006).

Da especificidade da metodologia

O campo empírico do estudo considerou diferentes formas de discurso sobre os diversos tipos de formação inicial de professores do 1º CEB, instituídos em Portugal desde Abril de 1974. Os discursos identificados tiveram em conta os conteúdos da formação inicial, mas também a sua recontextualização nos contextos educativos e pelos actores sociais implicados, e por isso analisámos os discursos do currículo formal – os planos de estudos e os programas das disciplinas –, os discursos de relatórios de estágio e narrativas biográficas de professoras do 1º CEB.

De acordo com De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), considerámos a dinâmica da pesquisa como uma praxiologia da produção dos objectos científicos que integra as diferentes dimensões da cientificidade: a epistemológica, a teórica, a técnica e a morfológica.

A abordagem qualitativa em educação constituiu o que podemos considerar um paradigma de referência da pesquisa, não ignorando no entanto que também ele se caracteriza pela heterogeneidade metodológica, o que lhe confere plasticidade face aos objectos de estudo que delimita. As abordagens qualitativas em educação recorrem a matrizes teóricas e epistemológicas caleidoscópicas e idiosincráticas na configuração das problemáticas e na constituição dos objectos científicos. As abordagens qualitativas em educação partilham um interesse essencial pelo significado –

⁴ Consultar Sarmento (2002).

enquanto produto de um processo de interpretação que é decisivo na vida social – que é conferido pelos actores sociais às acções nas quais participam; é esse interesse essencial que orienta a delimitação do objecto de estudo e as opções metodológicas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Em consonância com essas concepções, as dimensões da pesquisa não se desenvolveram de forma autónoma, mas pelo contrário os seus processos foram interactivos e condicionados por deliberações de natureza indutiva e dedutiva quanto ao contexto da pesquisa, ao tipo de informação a recolher, à constituição do *corpus* e aos conceitos e perspectivas teóricas a considerar na problemática e na construção do objecto científico.

O pólo epistemológico possibilitou a construção de uma problemática multirreferencial que se focalizou na gestão discursiva da crise da infância moderna, da profissionalidade docente e da instituição escolar, na modernidade tardia. O pólo teórico organizou-se em torno de um mapa de ideias e de conceitos sobre: modernidade, institucionalização e subjectivação; modernidade tardia; campo epistemológico da infância, educação escolar das crianças e discursos em educação; infância e educação escolar em Portugal – lugar da formação inicial de professores; e mundo social, linguagem, discursos e formas de vida. O pólo técnico foi realizado através da recolha de narrativas biográficas, relatórios de estágio, planos de estudo e respectivos programas das disciplinas, relativos a dois tipos de cursos do magistério primário e de cursos de bacharelato em 1º CEB, de professor do ensino básico (PEB) e de licenciatura em 1º CEB. A análise de conteúdo foi o dispositivo metodológico que possibilitou a reflexão mediadora e a intertradução entre os discursos teóricos e os discursos empíricos, conducentes à construção de uma semântica da realidade investigada. O pólo morfológico permitiu a configuração e o mapeamento de narrativas sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente identificadas nos discursos em formação inicial de professores do 1º CEB, em tempos de democracia em Portugal.

Tendo como foco metodológico a análise de discursos, não podemos deixar de esclarecer a sua condição epistemológica no contexto do nosso estudo. Como referem Phillips e Jorgensen (2002), o que dizemos não reflecte neutralmente o nosso mundo, as relações sociais e as identidades, mas tem um papel activo em os criar e os transformar, isto é, a produção discursiva depende das condições da sua possibilidade (e impossibilidade), que são determinadas não só por contingências de natureza linguística, mas também por instâncias extradiscursivas que condicionam, igualmente, as formas de representação e de construção do social. As condições criadas pelas instâncias extradiscursivas instituem relações de poder que visam dar a voz a determinadas versões da realidade, enquanto silenciam outras e, por isso, os discursos que assim se viabilizam não são meramente construtivos, mas são também ideológicos, no sentido em que são portadores de significações que impõem signos particulares.

As formas de discurso que foram analisadas (narrativas biográficas, relatórios de estágio e currículo formal) constituíram diferentes recursos epistemológicos da pesquisa. Esses discursos falam-

-nos de lugares sociais heterogêneos e por isso constituem especificidades epistemológicas diversas no contexto da pesquisa. As narrativas biográficas remetem-nos para a acção fundada na linguagem; como refere Habermas (1987), cada frase que constitui a linguagem integra-se numa relação com a realidade exterior, numa relação com a realidade interior e numa relação com a realidade normativa, cultural e social. Nesse sentido, as narrativas biográficas falam-nos dos lugares da subjectividade, da prática e interacção sociais, isto é, falam-nos sobretudo do mundo da vida. Os relatórios de estágio representam enunciados que traduzem uma recontextualização do currículo formal em contextos concretos da acção educativa. Os planos de estudos e os programas das disciplinas, enquanto currículo formal, foram analisados como o conjunto de finalidades, objectivos e conteúdos que se prescreve institucionalmente como devendo constituir a formação. Este conjunto é seleccionado a partir de uma pluralidade de alternativas, por referência a dimensões social-históricas e culturais e com base em opções éticas, políticas, económicas e sociais que raramente se explicitam. O currículo formal tem por isso uma dimensão social projectual, mesmo quando não é possível discerni-la nos discursos que o constituem e se infere pela sua ausência.

O pólo morfológico da pesquisa, como já referimos, constituiu-se pela configuração de narrativas sobre a infância, a profissionalidade docente e a educação escolar e o seu mapeamento social. Interessa então esclarecer os conceitos de narrativa e de mapeamento social que fundamentaram os procedimentos metodológicos. Somers e Gibson (1994) referem que as narrativas não se resumem a uma mera cronologia de acontecimentos, antes constituem histórias públicas ou particulares com as quais nos identificamos e que integramos na nossa percepção e cognição sobre o mundo. Estas histórias constituem referenciais que condicionam a interpretação que realizamos sobre os acontecimentos e as relações sociais, orientando as nossas acções e atitudes. Essas narrativas formam-se a partir de diferentes textos e discursos, sem que a lógica da relação que os unifica numa única narrativa seja explicitada em qualquer deles. O tipo de dimensões que constitui uma narrativa é determinante para o seu impacto na produção das sociabilidades e das subjectividades. Sobre o conceito de mapeamento social baseámo-nos sobretudo em Paulston (2000, 2001) que considera que tanto as estruturas como as relações que estão implicadas na educação e no conhecimento podem ser recriadas em mapas, numa cartografia social na qual o espaço do mapa reflecte os efeitos percebidos sobre as mudanças no espaço real. A cartografia social constitui-se na criação de um espaço de justaposições que possibilita um diálogo entre diferentes entidades sociais que se exprimem por grupos de núcleos textuais, individuais e culturais. O mapa proporciona uma forma particular de olhar o mundo que revela formações discursivas socialmente reconhecidas enquanto abre espaço à consideração de novas ideias e de novos grupos sociais.

No estudo, a configuração das narrativas sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente fundamentou-se na identificação de diferentes tipos, relativos a esses domínios, que constituíram núcleos conceptuais que se articularam numa lógica narrativa. Esses tipos foram pro-

duzidos em diferentes lugares: conceptual, ontológico, público e metalugar. O conceptual diz respeito aos discursos formados por grupos de conceitos e das suas explicitações, elaborados no campo científico; o ontológico constrói-se na interação social e na sua temporalidade, focalizando-se no *self* e no seu mundo imediato; o público constrói-se e expande-se nas formações sociais e institucionais; e o metalugar corresponde à dimensão da nossa imersão numa época social-histórica determinada e ao sentimento de inevitabilidade e indiscutibilidade das narrativas que se nos impõem.

Elaborámos dois tipos de mapeamento das narrativas: o mapeamento das narrativas da infância e das suas articulações com as narrativas da profissionalidade docente e da educação escolar nos campos discursivos (cada campo é constituído pelas diferentes formas de discurso analisadas em cada tipo de formação); e o mapeamento social das narrativas da infância, definido em função de coordenadas sociais constituídas por diferentes sistemas de significado no campo da ciência, da política, da ética, da ideologia e da cultura.

Narrativas da infância, da educação escolar e da profissionalidade docente

Neste ponto daremos especial destaque às narrativas configuradas no estudo, explicitando com maior expressão as narrativas da infância, pese embora a impossibilidade de aqui se referirem todas as dimensões que as compõem.

A análise de conteúdo que realizámos evidenciou um magma de significações sobre a infância relacionadas com dimensões mais latas, designadamente com concepções de adulto, de sociedade e de profissionalidade docente e articuladas com campos sociais diversos. Por outro lado, a heterogeneidade dos discursos sobre a infância identificada não permitiu definir sistemas unitários e coerentes de narração sobre a infância relacionados com as formas de discurso ou com os tipos de formação específicos. Mas, como já referimos, a sua análise global permitiu evidenciar a existência de lógicas que articulavam concepções sobre a infância segundo racionalidades que as transformavam em narrativas, que circulariam no campo da formação inicial de professores do 1º CEB em particular e no campo educativo em geral; cada caso analisado – currículo de formação, relatório de estágio ou narrativa biográfica – revelava a sua implicação em diferentes narrativas sobre a infância, que emergiam também noutras formas de discurso e noutros tipos de formação.

Foram então configuradas cinco narrativas sobre a infância: «infância como projecto social», «infância com lugar próprio», «infância idílica», «infância produtiva» e «infância em risco».

A «infância como projecto social» é uma narrativa essencialmente moderna que realça o lugar social que se tem atribuído à infância enquanto foco de utopias civilizacionais e configuradoras de modelos de sociedade e de humanidade hegemónicos.

Preparação das novas gerações para as exigências de situações socioculturais emergentes (plano de estudos – p.e. 8); a escola como elemento activo do processo de endoculturação (valores, atitudes e comportamentos) (p.e. 7) e de projecto antropológico (p.e. 8); visa o cidadão cooperativo, participativo, democrático e respeitador (p.e. 9); o aluno adquire um potencial de acção susceptível de ser investido de futuro no seu bem-estar e no bem-estar da comunidade a que pertence (p.e. 1); o aluno de hoje que será o cidadão do século XXI tem de ser preparado no sentido de se tornar um ser autónomo, criativo, capaz de exprimir livremente a sua opinião e ter uma atitude crítica em relação às coisas que o rodeiam (relatório de estágio – r.e. 8).

No entanto, ela reflecte também a sua permeabilidade a utopias particulares que idealizam modelos alternativos.

Aprender a viver com outros diferentes de nós e aprender a ser no meio da multiplicidade de perspectivas em ambiente multicultural (p.e. 9). Por uma pedagogia compensatória ao serviço das classes populares (p.e. 2).

A «infância com lugar próprio» é uma narrativa que releva da nossa própria vivência enquanto crianças e do lugar que essa fase ocupa na nossa biografia que origina uma representação sobre a infância que lhe confere uma essência única. A narrativa considera a alteridade da infância e atribui-lhe um lugar social próprio no qual a criança é a entidade principal. Ao longo de todo o século XX, vários foram os movimentos pedagógicos e as concepções científicas que contribuíram para consubstanciar esta narrativa; os seus discursos surgem na formação inicial de professores de forma dispersa, mas persistente ao longo do tempo e em diferentes formas de discurso.

[Relação com o saber] adequada aos diferentes saberes, experiências e culturas das crianças (p.e. 10); a intervenção pedagógica centrada no aluno (r.e. 19); Evitando sempre a coerção e a inibição das crianças (r.e. 16); com as crianças era tudo muito mais espontâneo, lá está, e aconteciam coisas imprevisíveis que não acontecem no mundo adulto (Sofia, unidade temática – u.t. 168).

A narrativa da «infância idílica» cria um lugar mágico para a infância e define-a como constituinte de uma dimensão simbólica na ontologia humana. Essa dimensão relaciona-se com uma idealização da infância enquanto a idade da fantasia, da sensibilidade, da ternura e dos afectos.

Ela [a criança] é um ser sensível, predominantemente afectivo (p.e. 2); o pensar nasce dos sonhos, deixem as crianças sonhar (r.e. 7); É tão diferente [do dos adultos] o coração das crianças, tão maior (r.e. 7); em olhos de crianças inocentes, meigas (r.e. 25); são ouro nas nossas mãos (r.e. 26).

A narrativa da «infância produtiva» inscreve-se nos discursos sobre os ofícios do aluno e fundamenta-se na ideia de ocupação utilitária da infância. A acção lúdica e desinteressada das crianças é desvalorizada e o lugar social da infância integra-se numa lógica da produtividade.

Orientar alunos para viverem num futuro cada vez mais competitivo e repleto de altas tecnologias onde o fazer e o estar é uma exigência (r.e. 8); Eu acho que a escola é como se fosse um emprego, é para se cumprir,

não é para passar o tempo (Dora, u.t. 320); Os garotos têm um leque de actividades enorme. Eles são capazes de se levantar às sete e meia da manhã ou antes, e vão para a cama tipo dez e meia. É muito. É demasiado para eles (Susana, u.t. 223); O aluno mostra-se produtivo, criativo e perspicaz (Ana, u.t. 167).

A narrativa da «infância em risco» implica-se numa intertextualidade de discursos sociais que por um lado denunciam as más condições de vida das crianças e pelo outro criam novas representações sociais sobre o lugar da instituição escolar na gestão da crise social e das suas implicações para a infância. O lugar social da infância é o lugar da incerteza, da exclusão, da sobrevivência e da submissão a maus-tratos e a condições de vida que não consideram a humanidade específica das crianças.

Um menino deficiente que eu tive lá, era mal tratado. Tratavam-no mal porque ele não compreendia as coisas (Rita, u.t. 310); Eu trouxe a miúda e quando lhe fui dar banho a menina estava toda, mas toda cheia de negras (Rita, u.t. 317); Tinha razões para querer outra mãe. Era uma criança que era completamente deixada ao abandono (Fernanda, u.t. 26); Há crianças que são mesmo muito esquecidas. São mesmo abandonadas, chegam à escola e é mais um sítio onde são abandonadas (Rosa, u.t. 755).

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

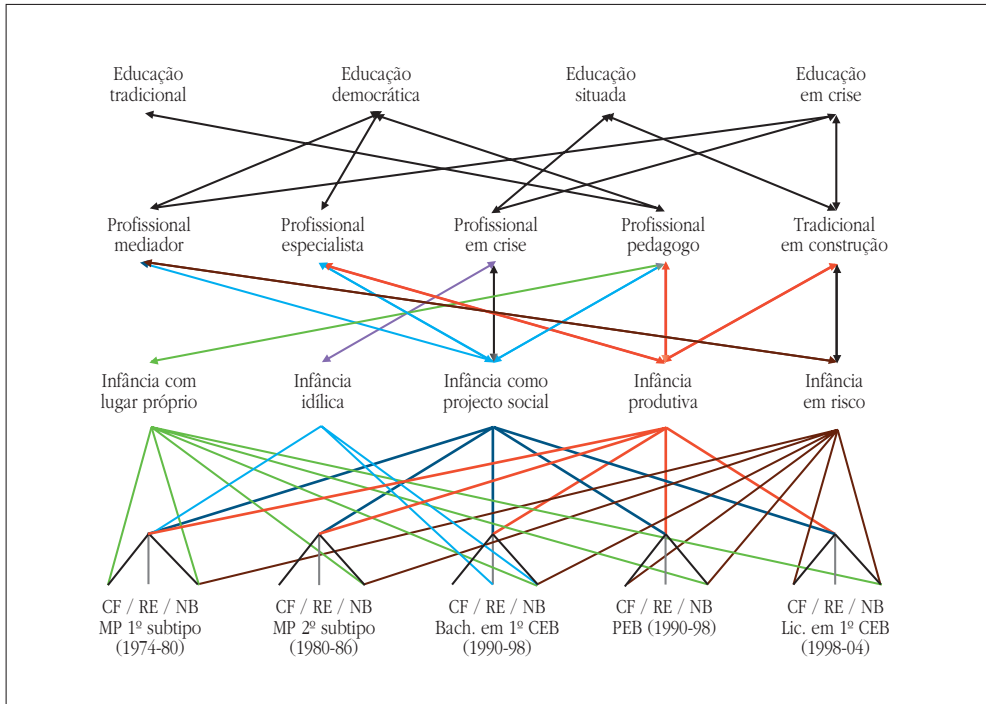
O mapeamento das narrativas⁵

Como já referimos, a configuração da pesquisa no pólo morfológico originou a elaboração de dois tipos de mapeamento: o mapeamento das narrativas da infância e das suas articulações com as narrativas da profissionalidade docente e da educação escolar, nos campos discursivos, que apresentamos na Figura 1; e o mapeamento social das narrativas da infância, que apresentamos na Figura 2 – este foi definido em função de coordenadas sociais constituídas por diferentes sistemas de significado no campo da ciência, da política, da ética, da ideologia e da cultura.

⁵ Para melhor compreensão dos processos de elaboração dos mapeamentos e da sua interpretação, consultar Pereira (2007).

FIGURA 1

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



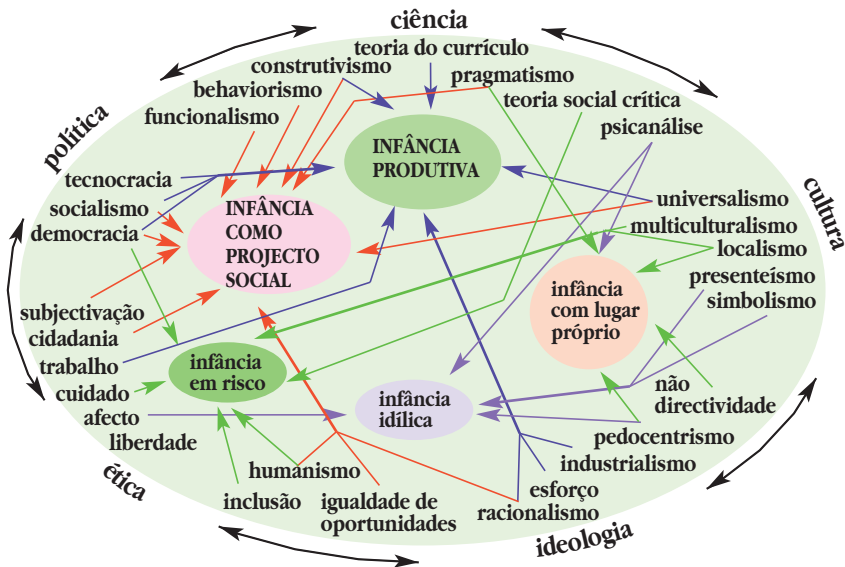
Legenda: CEB – ciclo do ensino básico; PEB – professor do ensino básico; CF – currículo formal; RE – relatórios de estágio; NB – narrativas biográficas; MP – Magistério Primário.

Nota: as narrativas biográficas foram recolhidas em 2003-04.

O mapeamento social das narrativas da infância situa cada narrativa numa relação particular com cada um dos campos que o referencializa. As narrativas da infância têm implicações nos diversos campos segundo subcoordenadas específicas, embora cada uma delas se situe com maior proximidade de um ou outro campo. Cada campo não é constituído por fronteiras fechadas e, pelo contrário, estabelece relações com os restantes.

FIGURA 2

Mapeamento social das narrativas da infância em formação inicial de professores



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

Subjectivação, governo da infância e sentidos da sua reinstitucionalização na instituição escolar

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

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

Os discursos do currículo formal são reveladores da expressão do paradoxo estruturante do paradigma da modernidade que cria uma ambiguidade entre a formação do sujeito livre e autônomo e a formação do sujeito da cidade, respeitador do bem comum. Mas os discursos das estagiárias e das professoras revelam significados sobre uma subjectivação plural e complexa que não obedece a racionalidades teleológicas, recorrendo sobretudo a teorias implícitas sobre a infância e sobre a sociedade que não encontram nas teorias científicas ou nos enunciados institucionais concepções que as suportem ou legitimem. A subjectivação da infância fica, assim, mais dependente das representações dos actores sociais, formadas de modo contingente, do que de determinações estruturais, que se mantêm nos discursos mais como entidades simbólicas que perturbam os sentidos da reinstitucionalização da infância. Os discursos das estagiárias e das professoras revelam uma tendência para resolver a dicotomia moderna indivíduo/sociedade a favor do primeiro pólo, evidenciando uma persistente preocupação com a individualização e relegando a socialização das crianças para uma dimensão instrumental e situada. Mas a individualização de que as professoras e as estagiárias nos falam não reabilita o conceito de sujeito consignado na origem da modernidade, mas antes se refere ao assujeitamento da infância, realizado através de práticas institucionais profundamente normativas e prescritivas. Face à instabilidade e incerteza sobre os referenciais que configuram as identidades sociais na modernidade tardia, as professoras e as estagiárias recorrem, sobretudo, a representações institucionalmente cristalizadas sobre as formas de educar as crianças, que no 1º CEB se caracterizam por uma tendência para a conformização da infância a uma suposta normatividade social.

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

Os discursos analisados não permitem definir um estatuto e um lugar social para a infância unitários e com fronteiras definidas, mas referencializam as possibilidades da sua configuração. Essa referencialização imbrica-se nas concepções de aluno e nas suas inter-relações com as concepções de infância e nos discursos que narram o lugar social do adulto. A conceptualização do

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

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

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

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

Para uma reflexão sobre o lugar social da educação escolar da infância

O estudo que realizámos permitiu evidenciar semânticas criadas na gestão das crises da infância moderna, da profissionalidade docente e da instituição escolar relacionadas com a formação inicial de professores do 1º CEB. Essas semânticas indiciam gramáticas⁶ que nos dão conta das formas de vida criadas na educação escolar da infância. Essas gramáticas revelam-se, no entanto, heterogêneas nos diferentes campos discursivos produzidos na análise, o que indicia que a gestão da crise da modernidade constitui semânticas diferentes em função do lugar onde se formam: nos discursos institucionais, revela-se uma tendência para a reprodução das racionalidades e das lógicas que fundamentam a educação escolar moderna da infância; mas a sua recontextualização nos discursos que falam dos contextos escolares – os das professoras e das estagiárias – revela uma tendência para a emergência de racionalidades compostas e intrinsecamente contraditórias. Tal facto permite-nos considerar que as formas de vida que se geram na instituição escolar e que afectam a institucionalização da infância e o seu lugar social também são perturbadoramente heterogêneas.

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

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

Por outro lado, a pretensão moderna de separar a natureza da cultura revela-se cada vez mais uma missão impossível, pois, apesar dos esforços em as manter separadas que se identificam nos campos discursivos, elas reemergem aí como uma entidade híbrida, que coloca problemas na institucionalização social moderna que se fundamentou nessa separação. A cultura escolar universal

⁶ Referimo-nos ao conceito de gramática de forma de vida desenvolvido em Wittgenstein (1994).

mantém-se como o referencial dominante para a prática institucional, mas estabelece uma coabitação difícil com outras formas culturais que também emergem no espaço escolar. A hegemonia da cultura universal revela-se desadequada aos desafios que se colocam na modernidade tardia, e as formas culturais marginais não têm ainda condições institucionais para o seu reconhecimento e integração institucional, o que cria um vazio de legitimação na justificação das formas de vida na Escola.

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

Epílogo

Ao longo deste texto procurámos desenvolver uma reflexão sobre as concepções de infância identificadas em discursos relativos à formação inicial de professores, recolhidos e analisados no âmbito de um projecto de doutoramento em Ciências da Educação. Foram salientados aspectos essenciais da problemática do estudo, designadamente os que se referem à constituição moderna das concepções sobre a infância e sobre a sua educação escolar; salientámos, ainda, o lugar social aí ocupado pela formação inicial de professores e o declínio do programa institucional moderno, característico da modernidade tardia, e as suas implicações na socialização e subjectivação escolares que afectam a conceptualização da infância e a vida das crianças. Sobre a especificidade da metodologia, entendemos ser pertinente partilhar a sua dimensão praxiológica e algumas das concepções da fundamentação teórico-epistemológica que permitiu configurar narrativas sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente e produzir interpretações organizadas na forma de mapeamento social e das quais se focalizaram as que dizem respeito à subjectivação e governo da infância e ao lugar social da sua educação escolar.

O estudo realizado evidencia que através das concepções sobre a infância se tem procurado idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro e que o governo da infância na instituição escolar se encontra no cerne desses mandatos sociais e dessas utopias. Mas essa condição não tem sido favorável às crianças que têm sofrido a discricionariedade do mundo adulto. E, apesar das transformações conceptuais e simbólicas que caracterizam a educação escolar actual, a infância continua a constituir um projecto social, mas de contornos ainda pouco esclarecidos.

O estudo evidencia também que as racionalidades implicadas na formação das gramáticas das formas de vida na educação escolar da infância se revelam paradoxais e perturbadoras da acção mediadora que é suposto as professoras realizarem entre as racionalidades de tipo macroestrutural que se veiculam no currículo formal, com destaque para as racionalidades científica e política, e as racionalidades que resultam da experiência e das relações sociais que estabelecem com as crianças. A incapacidade da ciência moderna em produzir conhecimento que permita conhecer a infância na sua hibridez associada à sua hegemonia na formação inicial de professores coloca problemas aos professores em compreender e gerir as relações quotidianas que desenvolvem com as crianças em contexto escolar. Por outro lado, o estudo revela também que as crianças se realizam como seres humanos de forma alheada dos saberes que os adultos sobre elas produzem e subvertem a pretensa racionalização dos seus mundos da vida, provocando instabilidade na identidade profissional dos professores e perturbando a sua profissionalidade.

O trabalho de mediação entre diferentes formas de saber e entre os microactores e os macroactores torna-se, por isso, incontornável e a formação inicial de professores não pode deixar de integrar uma reflexão profunda e cientificamente informada sobre o impacto da educação escolar na vida das crianças e o lugar que a profissionalidade docente aí ocupa. Por outro lado, as crianças constituem-se como parte integrante dos processos de construção social da educação escolar e da profissionalidade docente, sendo necessário compreender as especificidades dessa integração e dar-lhe visibilidade e lugar na investigação em educação.

Contacto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto – Portugal
E-mail: fpereira@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Castoriadis, Cornelius (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Correia, José Alberto (2000). *As ideologias em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: ASA.
- Correia, José Alberto, Matos, Manuel, & Canário, Rui (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. In *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation: Des représentations*. Afirse matrice, 281-302.
- Corsaro, William (2005). *The sociology of childhood*. Londres: Sage.
- De Bruyne, Paul, Herman, Jacques, & De Schoutheete, Marc (1991). *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- Derouet, Jean-Louis (1992). *École et justice*. Paris: Métailié.
- Derouet, Jean-Louis (s/d). *Souffrance au travail dans l'enseignement et impératif de justification. Note sur la construction scientifique d'un problème social*. Retirado em Abril 20, 2006, de http://www.ac-reims.fr/mic/actua_academie/pages_actu/sem_souffrance_interv1.pdf

- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.
- Foucault, Michel (1979). Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6, 5-22.
- Foucault, Michel (1986). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Giddens, Anthony (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- Habermas, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.
- Hameline, Daniel (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Château-Gontier: Presses de l'Imprimerie de l'Indépendant.
- Jenks, Chris (2002). Constituindo a criança. *Educação Sociedade e Culturas*, 17, 185-216.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, Amélia, Sousa, Cristina, Pereira, Fátima, Tormenta, Rafael, & Rocha, Rosália (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Profedições.
- Paulston, Rolland (2000). *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. Nova Iorque e Londres: Garland Publishing.
- Paulston, Rolland (2001). Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 203-39.
- Pereira, Fátima (2007). *Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Pereira, Fátima, Carolino, Ana, & Lopes, Amélia (2007). A formação inicial do 1º CEB nas últimas três décadas do século XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Phillips, Louise, & Jorgensen, Marianne (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Londres: Sage.
- Popkewitz, Thomas (2002). *Cultural productions: (Re)constituting the nation, the child & teacher in the educational sciences*. Lisboa: Educa, FPCE-UL.
- Popkewitz, Thomas, & Nóvoa, António (Dirs.) (2001). *Recherche et Formation Pour les Professions de l'Éducation*, 38.
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Queiroz, Jean-Manuel (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Qvortrup, Jeans (1995). Childhood in Europe: A new field of social research. In L. Chisholm et al. (Ed.), *Growing up in Europe. Contemporary horizons in childhood and youth studies* (pp. 7-21). Berlim & Nova Iorque: Walter de Gruyter.
- Rayou, Patrick (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris: PUF.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2002). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação: Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 691-698). Lisboa: Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Scruton, Phil (Ed.). (1997). *Childhood in «crisis»?* Londres: Routledge.
- Somers, Margaret, & Gibson, Gloria (1994). Reclaiming the epistemological «other»: Narrative and the social constitution of identity. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 37-99). Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Wagner, Peter (1996). *Liberté et discipline: Les deux crises de la modernité*. Paris: Métailié.
- Wittgenstein, Ludwig (1994). *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes. (Trabalho original pub. em 1953)