

AS CRIANÇAS SÃO IMPORTANTES A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO 1º CEB E AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA DAS PROFESSORAS⁵¹

Fátima Pereira, Amélia Lopes

1. Introdução

As medidas produzidas no âmbito das reformas curriculares, de incidência no 1º CEB, aparentemente, não se têm revelado suficientes para possibilitar as transformações necessárias aos desafios educativos que aí se colocam. Tal facto, por vezes designado como um fenómeno de «resistência à mudança» por parte dos docentes (cf. Benavente e Correia, 1980), relaciona-se sobretudo com os processos de construção da sua identidade profissional (Lopes, 2001) em cujo cerne se situam as concepções de criança e de aluno que configuram as práticas dos professores. Os discursos dos professores sobre as crianças/alunos integram o resultado da sinergia de diversas formas de discurso e de representações sobre as suas práticas docentes que poderão elucidar-nos, quer sobre os quadros ideonormativos de figuração da infância, no contexto escolar, quer sobre os obstáculos à implementação de transformações curriculares que incidem em mudanças no «ofício» do aluno. O projecto “As Crianças São Importantes: a reorganização curricular no 1º CEB e as concepções de criança das professoras” pretendeu conhecer as concepções de infância que emergem dos discursos dos professores sobre as suas práticas educativas; pressupôs-se que esse conhecimento nos poderia informar sobre os factores implicados nas dificuldades que têm rodeado a implementação de reformas curriculares (designadamente a reorganização curricular, actualmente em curso) e potenciar a elaboração de dispositivos de formação, pelo seu carácter desocultador de fenómenos sociais e psicológicos, do domínio da prática e da relação educativas, ainda pouco esclarecidos.

Neste texto, apresentam-se alguns dos resultados de um estudo comparativo dos discursos de professoras sobre as crianças e as relações educativas que se estabelecem, em contexto escolar, realizado através da

⁵¹ O projecto realizou-se em 2003-04, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP e foi financiado pelo Instituto de Inovação Educacional.

análise de entrevistas a professoras do 1º CEB e recolhidas com intervalo de tempo de cerca de uma década (1990 e 2003); apresentam-se também, ainda que sucintamente, algumas das concepções teóricas que permitiram organizar e dar sentido à informação aqui focalizada, a metodologia desenvolvida e os resultados que fundamentam a configuração de ideais-tipo constituídos na investigação.

2. Sobre a Escola e a Infância

2.1. A institucionalização escolar e a emergência da idade da infância

A institucionalização escolar, como hoje a conhecemos na forma e na essência, é um fenómeno relativamente recente e que se relaciona intrinsecamente com a necessidade de socializar um novo «ser social» - o Homem moderno -, resultante da reestruturação social e política que a modernidade implicou (Queiroz, 1995). Esta reestruturação profunda tornou-se possível, através de uma transformação nas formas de aprendizagem e de socialização que foi realizada pela institucionalização escolar. A “forma escolar”, como refere Queiroz, caracteriza-se pela organização dos modos de ensino e de aprendizagem baseada na permanência num tempo e lugar específicos e distintos das restantes actividades sociais, de grupos homogêneos de alunos e um professor, sujeitos a uma relação social inédita: a relação pedagógica. A aprendizagem, que se desenvolvia essencialmente por imitação e nas tarefas concretas, passou a ser mediada por um dispositivo abstracto e simbólico: a leitura-escrita. Mas a escrita não constituiu apenas um dispositivo instrumental na construção da modernidade, ela foi essencialmente um dispositivo simbólico, na aprendizagem de um novo tipo de poder. A escrita possibilitou a fixação e a transmissão dos saberes definidos como fundamentais para o processo de objectivação que se manifestou ser fundamental na dominação moderna. Os processos de objectivação veicularam-se através da criação de instituições impessoais, geradas e geridas racional e burocraticamente, de acordo com modelos abstractos sobre as relações sociais e a essência da humanidade, definidos por um poder centralizado, o estado.

A institucionalização escolar pretendia ser determinante nos modos de socialização do cidadão e a relação pedagógica foi o dispositivo desenvolvido para esse efeito. À semelhança das regras impessoais

emanadas das instituições, também a relação pedagógica se caracterizava pelo distanciamento físico e psicológico e pela disciplinação dos «corpos» e das «mentes» (Foucault, 1989). A autonomização da relação pedagógica, relativamente às restantes relações sociais, foi marcada por uma acentuada intencionalidade de favorecer a submissão dos indivíduos a regras impessoais e a aprendizagem da disciplina que permitia uma relação particular com os afectos, remetendo as emoções para o domínio íntimo das famílias.

A institucionalização da relação pedagógica tornou-se possível pela sua intrínseca associação ao processo sócio-histórico de «construção da idade da infância». Como refere Ariès (1978), a infância é uma interpretação cultural específica, relativamente recente, sobre os primeiros anos de vida. A «invenção» desta nova idade remonta ao séc. XVI, às classes superiores das sociedades europeias, e integra-se num processo mais lato de transformação sociocultural e económica. Os discursos moralizadores e higienistas sobre a decadência moral e física da vida nas cidades e a conseqüente necessidade de preservar a inocência das crianças, não as misturando com o mundo «sujo» dos adultos, convergiram com a emergência da institucionalização escolar, no sentido de as sujeitar a uma longa «quarentena», antes de passar à idade adulta. A Escola e a Família constituíram-se como as instituições modernas mais determinantes na consolidação do sentimento de infância que viria a configurar, não só os dispositivos pedagógicos desenvolvidos na educação das crianças, mas também os quotidianos condicionadores das suas formas de vida.

2.2. Escola e relação educativa

De acordo com Ribeiro (1992), a relação vertical que normalmente se desenvolve entre o professor e o aluno é legitimada pelo poder que o saber confere ao professor e pela própria instituição, ou seja não resulta do acordo tácito das duas partes. Qualquer situação de submissão tem implícitos sentimentos de revolta que serão tanto mais violentos quanto mais autoritária for a relação e menos lhe for reconhecida a complementaridade. Como em qualquer interacção social, o poder não está apenas de um lado e a autoridade que lhe está imanente implica uma atitude de submissão e tem sempre, implícita, alguma forma de violência (física ou simbólica). No entanto, essa submissão não é estável e a autoridade do professor pode ser

desconfirmada originando conflitos de poder, ou pelo contrário alargar-se a áreas exteriores à sua competência. A relação professor-aluno pode assumir uma dimensão igualitária, de ajuda, que proporcione um clima psicossocial facilitador da aprendizagem e das interações pessoais. Os professores, pela acção que desempenham, estão sujeitos a uma grande proximidade com os seus alunos, o que inevitavelmente dá origem ao desenvolvimento de relações de agrado, i.e. à componente afectiva do contacto social. A dificuldade em gerir a intimidade física ou emocional, leva os professores a criarem formas de distanciamento, utilizando para isso uma atitude autoritária. O autoritarismo manifesta-se quer ao nível da distribuição de tarefas quer ao nível da expressão de afectos, impedindo o desenvolvimento de sentimentos de prazer, fundamentais para que se estabeleça uma relação gratificante. Podemos ainda considerar, neste tipo de relação, uma dimensão de conflito social. O conflito tem origem num desacordo em relação a uma determinada regra ou comportamento e em si mesmo não é bom nem mau, dependendo a sua avaliação do modo como se desenvolve e dos fins que se atinge ou pretende atingir. As situações educativas, muitas vezes caracterizadas por um clima de transmissão/imposição de saberes e atitudes e por uma organização hierárquica, onde se geram actividades incompatíveis e formas de contra-poder, proporcionam condições favoráveis à ocorrência de conflitos.

2.3. O currículo escolar

As investigações mais recentes sobre a infância (Pinto e Sarmiento, 1997) dão conta de uma mudança essencial nos discursos científicos, no sentido de se alterar o estatuto de menoridade que tem sido atribuído às crianças. Estes discursos consideram as crianças como actores sociais de pleno direito, isto é, reconhecem a sua capacidade de produção simbólica e cultural; o conceito de ofício de aluno, utilizado por alguns autores para designar a acção das crianças e jovens em contexto escolar, é a este propósito paradigmático, por reconhecer a sua capacidade de implementar estratégias de socialização escolar, de se organizar em grupo, produzindo regras próprias, e de manifestar o gosto pela produção de artefactos de cultura (Gimeno Sacristán, 2003).

As teorias curriculares têm, também, revelado mudanças profundas quer no estatuto que atribuem ao aluno, ao considerá-lo sujeito do seu

desenvolvimento, quer pelo facto de considerarem as diversidade e especificidade socioculturais dos alunos, como factor determinante nos conteúdos e nas práticas curriculares. As novas perspectivas curriculares focalizam a dimensão educativa da escolarização em detrimento da dimensão instrucional (cf. Leite, 2003 e Roldão, 1999) e, por isso, a reflexão curricular relaciona-se com a aceção global do conceito de currículo, relativa a todas as actividades vividas e/ou emanadas da escola, e das quais resulte desenvolvimento e aprendizagem para os alunos. A dimensão lata do currículo tem assumido uma maior expressão, tanto nos contributos teóricos para reflectir a acção escolar como no que diz respeito às prescrições do currículo formal. É o caso da argumentação que acompanha a recente implementação da reorganização curricular no ensino básico, prevista pelo decreto-lei nº6/2001, que explicita um conceito de currículo integrador de possibilidades diferenciadas de desenvolvimento curricular, em função das características das comunidades educativas, sendo a articulação e contextualização dos saberes a ensinar e a aprender um dos seus princípios estruturadores.

Não ignorando que as reformas educativas constituem sistemas complexos de retórica que visam a conciliabilidade social e que o seu impacto nas práticas educativas escolares tem sido, nas últimas décadas, pouco eficaz (Pereira, 2001), não deixam, no entanto, de ser significativas as mudanças que se inferem da actual reforma, no que diz respeito ao ofício do aluno. Na verdade, os discursos que constituem os documentos de apoio à implementação da reforma e o próprio decreto-lei remetem-nos para um conceito de aluno (e também de professor) subjectiva e objectivamente diferente e em ruptura com os modelos tradicionais. Na medida em que se prescreve que o currículo nacional deverá ser adequado ao contexto de cada escola e que os projectos curriculares de escola se deverão adequar ao contexto de cada turma, através da elaboração de projectos curriculares de turma, podemos ainda inferir, do referido diploma, a consideração de um maior protagonismo e autonomia, por parte dos alunos, nos processos de aprendizagem.

1. Sobre as entrevistas e a sua análise

O *corpus* da pesquisa foi constituído por dois tipos de informação: os discursos sobre as crianças, identificados (através de critérios de natureza

interpretativa e relacionada com referências, explícitas ou implícitas) em entrevistas⁵² realizadas em 1990, a vinte professoras portuguesas do 1º CEB, com idades compreendidas entre os vinte e cinco e os quarenta e cinco anos; o conteúdo de entrevistas de tipo biográfico realizadas recentemente a oito professoras do 1º CEB, com idades compreendidas no mesmo intervalo, e que representam um universo profissional com características bastante diversificadas quanto à idade, formação inicial, tempo de experiência profissional e localização da escola onde exercem actualmente a profissão. A opção por entrevistas de tipo biográfico relacionou-se com o entendimento de que as concepções dos professores sobre as crianças se implicam em processos e acontecimentos sociais e psicológicos vividos ao longo da vida e no modo como os sujeitos, actualmente, os referem e argumentam sobre eles. Na sua análise, tivemos em conta que a entrevista biográfica se integra num contexto interaccional sujeito a tensões e a conflitos, (pré)conceitos e implícitos de natureza diversa que condicionam o desenrolar da entrevista; as formas e os conteúdos da narrativa foram, por isso, analisados tendo em consideração a contingência da sua produção (Ferrarotti, 1988).

A análise de conteúdo dos dois tipos de entrevistas desenvolveu-se segundo um registo epistemológico convergente com a investigação qualitativa em educação e, tecnicamente, por procedimentos de indução de categorias, a partir do conteúdo analisado; a análise qualitativa baseou-se na identificação de unidades temáticas que emergiram, independentemente do seu modo de inserção léxico-sintáctico, destacando-se antes pela informação semântica que facultavam. Essa informação foi constituindo um complexo heurístico organizado em torno de categorias e subcategorias. O tratamento técnico do conteúdo em análise foi, ainda, apoiado pelo programa informático NUD* IST que permitiu formatar as categorias e subcategorias, ordenar as respectivas unidades de registo e realizar comparações e cruzamento de dados.

Os resultados da análise das entrevistas realizadas no início da década de 1990, destacaram como categorias significativas: Ser professor; Ser mãe; Ser mulher; Conceito de criança; Conceito de aluno; Relação com os alunos; Relação com os pais; Métodos pedagógicos; Obstáculos; a categoria Ser professor, devido à diversidade dimensional que apresentava,

⁵² Elaboradas com base no Inventário de Identidade Social (IIS) de Marisa Zavalloni (1984)

possibilitou a formação das subcategorias: Papel; Imagem social; Eu real; Eu ideal; Os outros professores. Os resultados da análise das entrevistas de tipo biográfico revelaram uma maior complexidade categorial que apresentamos no quadro 1. Neste texto, apesar de se ter em conta a globalidade dos resultados, incidiremos apenas nos dados relativos a algumas destas dimensões.

Criança	Aluno	Relação educativa	Desenvolv. curricular	Reorganiza. curricular	Ser mãe	Relaç. com os pais
<i>Dimensão intrínseca:</i>	-Capacidades	-Agrado	-Projectos	-Educação		
-Cognitiva	-Aprendizagem	-Conflito	-Manuais escolares	cívica		
-Sócio-emocional	-Relação com adultos	-Ajuda	-Jogos	-Novas tecnologias		
-Sócio-moral	-Relação com pares	-Autoridade	-Planificação	-Projecto curricular		
-Corpo	-Relação com o saber escolar	-Formação	-Pesquisa	-Área de projecto		
<i>Dimensão extrínseca:</i>	-Relação com a escolarização	-Memórias	-Trabalho em grupo/ trabalho individual	-Estudo acompanhado		
-Estereótipos	-Estatuto		-TPC	-Impacto na escola		
-Relação com adultos	-Aluno ideal		-Actividades lúdicas	-Formação		
-Relação com pares	-Contextos de vida		-Avaliação	-Dificuldades		
-Condições de vida	-Os pais		-	-Opinião geral		
-Memórias	-O recreio		-Pressupostos/ convicções			
	-Memórias					

Quadro 1 – Análise das entrevistas de tipo biográfico – categorias e subcategorias

Os resultados produzidos possibilitaram a configuração de ideais-tipo (Figuras 1 e 2), ou seja a organização e unificação de um conjunto de informações integrando-as numa «constelação» de traços próprio aos fenómenos investigados (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991).

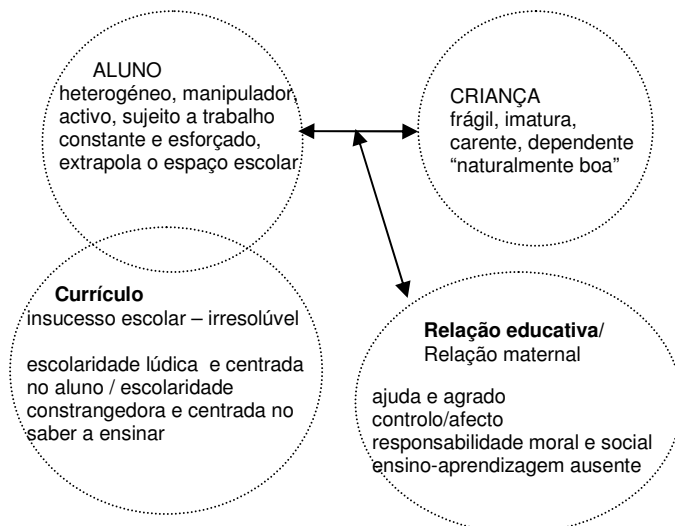


Figura 1 - Concepções das professoras entrevistadas em 1990

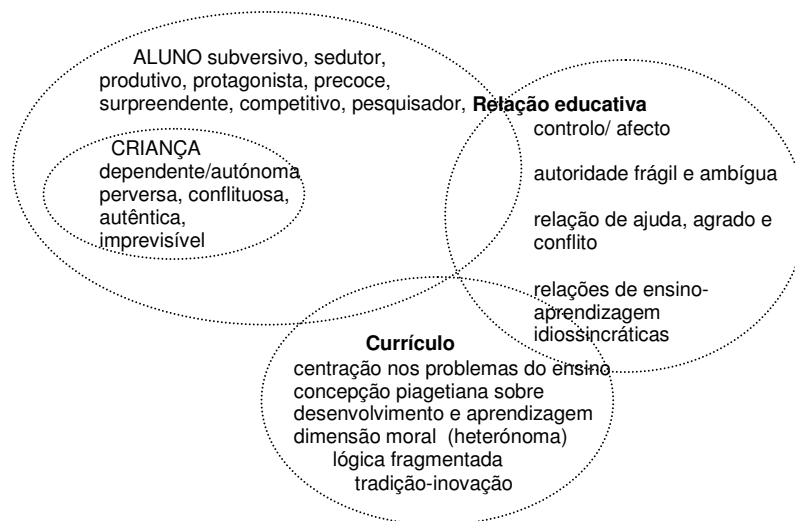


Figura 2 - Concepções das professoras entrevistadas em 2003

4. Reflexão em torno dos resultados

A análise global dos resultados desocultou discursos incoerentes, através dos quais as concepções das professoras entrevistadas, sobre as crianças e os alunos, se revelaram profundamente complexas e pluridimensionais. Os ideais-tipo configurados revelam-nos uma transformação na relação entre as concepções de criança, de aluno e de currículo que deslocam o *locus* da relação educativa da tensão entre a

criança e o aluno para uma articulação entre o currículo e um novo tipo de aluno que integra e redimensiona a criança.

Nas entrevistas realizadas em 1990, encontrámos poucas referências sobre os processos de ensino-aprendizagem e as concepções identificadas, sobre a relação educativa, inserem-se sobretudo no domínio das emoções e dos afectos o que nos permite perspectivar a vivência, por parte das professoras, de conflitos perturbadores sobre a dualidade de se ser criança e ser-se aluno. Curiosamente, a ideia de aluno, que emerge da análise, não corresponde à entidade abstracta e homogénea que a escolarização pretendeu criar, antes nos revela um conceito difuso e intrinsecamente contraditório; se por um lado se admite a idiosincrasia e diversidade dos alunos, por outro lado explicitam-se intenções de fazer convergir as suas atitudes com modos de trabalho escolar padronizados; o trabalho escolar é abordado como uma dimensão da vida das crianças que lhes é exterior e estranha e relativamente à qual os professores sentem dificuldades em as motivar. Os discursos das professoras sobre os conceitos de criança e de aluno revelam alguma discrepância, entre si: no conceito de criança identificámos a «criança rousseuniana», frágil, imatura, carente e dependente da protecção dos adultos; no entanto, o conceito de aluno refere-se a um ser dotado de vontade própria e com capacidades de trabalho que não se adequam à fragilidade com que é referido na condição de criança. O aluno é configurado como um ser capaz de «manipular» a relação educativa, senão em termos reais pelo menos em termos da justificação pública por parte das professoras que salientam, nessa relação, mais as dimensões de ajuda, agrado e afecto do que as de escolarização; este poder parece relacionar-se com a sua capacidade de surpreender e cativar os adultos. Embora a intenção de instrução esteja presente, nos discursos das professoras, o que neles se realçam são, essencialmente, as dificuldades e frustrações sentidas na sua realização, quer devido a obstáculos centrados nas características dos alunos quer por incapacidades nos domínios do saber e das competências profissionais; talvez, por isso, se destaque a dimensão maternal em detrimento da dimensão profissional. A idealização sobre uma escola que constitua um contexto educativo global, um espaço de prazer e de comunicação e no qual as crianças encontrem os apoios que escasseiam na família distancia-se do mundo complexo e contraditório, feito de tensões, de emoções e de angústias, que é inferido pelos discursos das

professoras, sobre os seus quotidianos profissionais.

Nas entrevistas realizadas em 2003, o conceito de aluno ocupa uma expressão dominante nos discursos das professoras e aproxima-se mais de uma concepção caleidoscópica do que de uma ideia estereotipada e vinculada a conceitos tradicionais de escolarização. Os discursos analisados revelam-nos um aluno que surpreende pelas suas capacidades, é dinâmico, activo e produtivo superando, por vezes, o professor em termos da informação e competências que domina. A característica mais relevante dos dados produzidos é a de nos revelar a coexistência de concepções instituídas sobre o aluno com concepções inovadoras e configuradoras de uma grande diversidade de modos de se ser aluno. As novas configurações convergem para uma ideia de aluno heterogéneo, que influencia o desenvolvimento curricular e as possibilidades de realização de tarefas escolares, com vontade própria e a quem é necessário motivar para se deixar escolarizar. Mas, é essencialmente um aluno que não deixa indiferente as professoras, que interfere e se «instala» nas suas vidas forçando-as a reflectir sobre o que fazem, a mudar os modos de ser professoras e a procurar recursos e desenvolver estratégias, que não se limitam ao espaço escolar, para os ajudar e cativar para a aprendizagem. O aluno que se configura nos discursos analisados exerce formas de poder que as professoras contrariam com dificuldade; é na capacidade de sedução e de subversão das regras que o seu poder se fundamenta e é na dificuldade das professoras criarem formas de autoridade alternativas ao autoritarismo que ele se legitima. Inferimos, ainda, da análise que estas professoras estruturaram a sua identidade profissional em torno da ideia de que o aluno é a criança e que a relação educativa se consolida pelo afecto. Esta representação simbólica poderá estar na origem das ambiguidades reveladas ao nível da tomada de decisão imediata, em contexto de sala de aula; o seu confronto com os constrangimentos das situações reais da acção institucional levam-nas a oscilar, frequentemente, entre possibilitar liberdade de acção e educar para a autonomia e a responsabilidade e exercer o controlo através da imposição das regras e das tarefas escolares. As dificuldades no exercício da autoridade são bem ilustradas pelos sentimentos de culpa que despoleta nas professoras e ainda pela frágil originalidade e limitação no tipo de castigos a que recorrem (o recreio é sempre o dispositivo utilizado) e que as próprias reconhecem não surtirem

qualquer efeito na mudança de comportamentos por parte dos alunos. Salientamos o facto de as professoras se referirem, essencialmente, aos aspectos do ensino e dos problemas que coloca e raramente explicitarem as actividades que os alunos realizam e a sua importância e sentido para a aprendizagem. Os discursos revelam-nos, ainda, que as concepções teóricas de Piaget sobre o desenvolvimento das crianças são hegemónicas nos modos de compreensão das professoras sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos o que, por vezes, gera sentimentos de frustração devido à não correspondência, por parte destes, às suas expectativas. A dimensão moral da escolarização é bem evidente nestes discursos e em diferentes categorias de análise. As dinâmicas escolares referidas integram a perspectiva sobre uma moral heterónoma por parte dos alunos, que no entanto as professoras sentem dificuldade em adequar aos quotidianos escolares; mas, o aluno ideal que se representa é alguém capaz de orientar as suas atitudes e opções morais de forma autónoma. A caracterização do aluno ideal revela-nos, ainda, numa análise global, o desejo de um aluno irreal e impossível; no entanto, a sua análise específica permite-nos identificar quer o cidadão ideal – solidário, com boa formação moral, cortês, respeitador das normas – quer o trabalhador ideal – aprende bem, trabalha bem em equipa, esforça-se por aprender e melhorar. A análise induz-nos a considerar que, nas perspectivas das professoras que entrevistámos, o aluno não é apenas a criança, ele integra-a mas redimensiona-a desenvolvendo novas competências e formas de interacção; é um ser criado pela escolarização e que existe em função dela; mas aprendeu a subvertê-la, ora rejeitando-a pela apatia e recusa face ao trabalho escolar ora manipulando-a pela sedução e os afectos que desperta nas professoras. Os dispositivos referidos na dimensão do desenvolvimento curricular perspectivam (à semelhança das concepções sobre o aluno) uma coexistência de concepções instituídas (manuais escolares, TPC, a avaliação sumativa) com concepções inovadoras (actividades lúdicas, projectos, jogos, planificação flexível, trabalho de pesquisa). Parece-nos relevante a natureza fragmentada do recurso aos dispositivos de desenvolvimento curricular cuja utilização raramente é argumentada pelas professoras por relação com o seu sentido para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Nos pressupostos sobre o desenvolvimento curricular, identificámos alguns mitos que a escolarização produziu, designadamente a categorização dos alunos em

«bons» e «fracos», a ideia de disciplinas «nobres» e para as quais é necessária maior capacidade de concentração e o controlo exercido pela proximidade física do professor. De uma forma bastante expressiva, os pressupostos revelam o domínio de saberes teóricos sobre as crianças e um ideal de profissionalidade divergente do professor autoritário e transmissor de saberes, valorizando-se essencialmente o reconhecimento das diferenças, a actividade dos alunos e a dimensão das relações e da comunicação. Sobre a reorganização curricular, destacamos o facto de os discursos se referirem à realidade de onze escolas de diferentes concelhos do distrito do Porto e de, unanimemente, expressarem a ausência de impacto, nessas escolas, das propostas da reforma. O que nos parece significativo é a não consideração de que as propostas constituam uma inovação e de que, à excepção das novas tecnologias, as novas áreas já são dinamizadas no 1º CEB, embora de um modo menos estruturado. Não ignorando que esta é uma boa estratégia de desculpabilização, salientamos que o discurso das professoras revela uma consciencialização sobre os princípios consignados nas propostas de reforma (embora não os identifiquem enquanto tal) e o problema que se percebe existir é o da dificuldade na transformação dos princípios em práticas escolares e esse não é um problema que se resolva administrativamente.

A comparação dos resultados revela-nos uma alteração muito significativa na capacidade de se reflectir e argumentar sobre as práticas profissionais e no domínio dos saberes sobre as crianças. Apesar de identificarmos uma profunda mudança na qualidade do discurso das professoras, no período de uma década, registámos algumas regularidades, nomeadamente o conflito entre o controlo e a expressão dos afectos, as dificuldades em gerir a relação educativa e em individualizar o ensino e a afirmação de uma identidade por oposição às características e atitudes profissionais dos outros professores.

No início do projecto, estávamos convictas de que a ineficácia da implementação das reformas curriculares estaria relacionada com uma incongruência entre as concepções sobre as crianças preconizadas nas propostas e as reveladas pelos docentes. A investigação que realizámos (essencialmente a análise das entrevistas de tipo biográfico) não nos confirmou essa convicção, relativamente às professoras entrevistadas, mas alertou-nos para dimensões não previstas e que é necessário ter em

consideração. A realidade das escolas é profundamente diversa e os professores necessitam de ajuda para aprender a gerir essa diversidade. As professoras constroem a sua identidade profissional por relação aos alunos e num processo de rejeição com o passado (os professores tradicionalistas) que no entanto não conseguem recriar. A escola mantém a estrutura institucional que lhe deu origem para alunos que mudaram radicalmente a forma de se relacionarem com ela. Também por isso, os contextos educativos se caracterizam, hoje, pela instabilidade, imprevisibilidade e complexidade e as situações educativas são, cada vez mais, aleatórias pois as professoras têm dificuldade em produzir um discurso que dê sentido ao trabalho escolar e às formas de avaliação que origina, articulando numa lógica educativa, social e axiológica, as diversas tarefas escolares que propõem aos alunos.

Bibliografia

- ARIÈS, Ph. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- BENAVENTE, A.; CORREIA, A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- FERRAROTTI, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa e Matthias Finger (Org.s). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde-DRHS, pp. 17-34.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes. 6ª ed..
- GIMENO Sacristán, J. (2003). *El alumno como Invención*. Madrid: Morata, SL.
- LEITE, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: ASA.
- LOPES, A. (2001). *Libertar o Desejo Resgatar a Inovação - a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: ME- IIE.
- PEREIRA, F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores -os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: ME-IIE.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coor.s) (1997). *As Crianças, Contextos e Identidades*. Braga: UM-CEC.
- QUEIROZ, J.-M. (1995). *L'École et ses Sociologies*. Paris: Nathan.
- RIBEIRO, A. (1992). Relação educativa. In Bártolo Paiva Campos (Coord.). *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação dos Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: ME- DEB.

ZAVALLONI, M.; LOUIS-GUERIN, C. (1984). *Identité Sociale et Conscience - introduction à l'égo-écologie*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.