

AS DIMENSÕES RELACIONAIS QUE RESULTAM DAS NARRATIVAS ESCOLARES

Cristina Mendes Gomes Ribeiro
Instituto Superior Politécnico Gaya
Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário (Portugal)

RESUMO

Neste artigo aportam-se novos elementos sobre o potencial das narrativas escolares para o alargamento do espectro que sustenta a dialéctica entre a teoria e a *praxis* da classe docente. Os relatos de vida escolar presentes neste estudo foram objecto de análise, interpretação e compreensão, num respeito profundo pelos seus narradores. Inscritos no microsistema de Bronfenbrenner (1979), procurou-se desocultar as acções exercidas pelos diferentes palcos e actores educativos dentro das nove narrativas escolares. Verificou-se que os professores e a sua relação com os alunos constituem o epicentro dos relatos escolares, relegando para segundo plano outras dimensões relacionais que resultam dos pares e da família. Estes elementos alertam para a necessária acção reflexiva de pais e professores, bem como para a importância de estratégias que visem o estreitamento da relação entre o aluno e o professor, apresentando-se como fundamentais para o desenvolvimento harmonioso do aluno.

Palavras-chave: Narrativas escolares; dimensões relacionais; práticas pedagógicas

ABSTRACT

This article brings up new evidence on the potential of narratives about school experience for the enlargement of the spectrum that underpins the dialectic between theory and practice of teachers. Reports of school life presented in this study were subject to analysis, interpretation and understanding, a deep respect for their narrators. Subscribers in the microenvironment of Bronfenbrenner (1979), sought to uncover the actions performed by different stages and educational actors in the nine narratives school. It was found that teachers and their relationship with students is the nucleus of the school reports, relegating other relational dimensions that result from peers and family to the background. These elements call for the necessary action reflective of parents and teachers as well as the importance of strategies aimed at the strengthening of ties between the student and teacher, appearing as essential for the harmonious development of the student.

Keywords: Narratives school; dimensions relational; teaching practices

INTRODUÇÃO

Atravessada por diferentes gerações, a escola de hoje, tal como a de ontem, é objecto de leituras polissémicas que a situam num campo de forças extremadas, senão mesmo dictómicas. Porém, independentemente dos diferentes momentos de crise da matriz educativa, é na escola e nas relações que aí decorrem, que o aluno, enquanto personagem principal, se destapa, desvendando

um quadro de significados que o tornam singular e único. Importa resgatar do seu passado todas as imagens escolares e laços impregnados de significado para, em conjunto, abrir-se novos caminhos para o conhecimento.

É na busca pela desocultação desses laços que se procurou conduzir este trabalho de análise, interpretação e compreensão, de modo a *ligar, religar e desligar* (Josso, 2006) as narrações às dimensões singulares do ser humano. Os relatos de vida escolar permitem ampliar a visão sobre as experiências humanas em contexto escolar que, ao constituir-se como a história do tempo presente (Hobsbawm, 1998, citado por Barroso, 2008), reforçam a sua perenidade. Muito mais do que contar histórias, pretende-se reinscrever no passaporte do conhecimento, a visão particular das memórias escolares que, alicerçadas numa interpretação temporal, espacial e social (Connelly & Clandinin, 2006), completam o retrato pintado de significados pessoais.

Presentemente, assistimos à estreita e singular ligação com a escola, não apenas enquanto produto da memória escolar, como também enquanto eternos alunos, fruto da mudança paradigmática que envolve e incentiva a procura continuada de novos conhecimentos. Hoje, o vínculo com a escola se prolonga para além da individualidade, assumindo especial destaque quando se assiste à mudança de papéis, passando de aluno a pais ou mesmo avós. Também aqui a nossa relação com a escola se torna especial e única. Com maior ou menor proximidade todos acabamos por assumir que à escola é atribuído um papel central numa sociedade que se encontra submersa numa vaga de profunda incerteza. Assumindo essa centralidade, importa conhecer em profundidade, o arco-íris que embeleza o quotidiano escolar, único e irrepetível, tal como o ser humano que o abrilhanta.

A ESCOLA E AS SUAS COLORAÇÕES

O conceito de escola, sempre em estreita ligação com o modelo de sociedade vigente, tem sabido, de forma mais ou menos lenta, ajustar-se às necessidades de um dado quadro social. Com efeito, o entendimento moderno de escola enquanto fonte de escolarização, em prejuízo dos clássicos processos de alfabetização que a antecedeu, foi suportado pela emergência de novas formas de socialização e de apropriação económica, almejadas pelo incremento dos processos de leitura e escrita. Ora, em redor deste novo mapa social gravitaram forças religiosas, sociais e económicas, vindo a constituir-se enquanto reais activadores do conceito de escola. Sintomático dessa teia de relações em que a escola se encontra enclausurada, é a partir das influências impostas pelo quadro religioso nascido com a Reforma Luterana e com a Contra-Reforma (Candeias, 2005) que se dá o contributo decisivo para as dinâmicas de mudança da escola.

Em Portugal, o processo de escolarização entra tardiamente no quotidiano da população, verificando-se um substancial atraso no acesso à escola comparativamente com outros países europeus. Embora a escolaridade obrigatória tenha sido objecto de legislação em 1844, foi preciso aguardar um século para que seja efectivamente operacionalizada. Sobre este ponto, Candeias (2005) acrescenta que “ (...) em determinadas circunstâncias históricas, as práticas e políticas conservadoras terão agido como travão a uma escolarização rápida e ampla (p. 496).”

É na segunda metade do séc. XX, directamente associada à emergência de uma democracia que veicula a ampliação das oportunidades educacionais como factor da sua própria efectivação,

que se assiste em Portugal à generalização do acesso à escola, assumindo uma nova configuração, agora universal. Porém, e tal como refere Barroso (2008), a escola dos anos 70 e 80, marcada por uma certa hegemonia, dá lugar a uma escola que hoje é frequentada por segmentos sociais e culturalmente diferenciados. Sendo diariamente interpelada à responder às múltiplas solicitações, resta saber se a escola de hoje está renovada desde o seu interior ou, se simplesmente, se apresenta com uma indumentária mais elaborada que, sendo mais atractiva sensorialmente, carece de transformações profunda.

Num exercício de análise à organização escolar, directamente responsável pela fragmentação das rotinas escolares, Jackson (1991) confirma a presença de uma escola que se apresenta como um espaço tipicamente marcado por uma sucessão de acontecimentos agradáveis, directamente ligados às relações aí estabelecidas e às aprendizagens alcançadas. Porém, tal com num passado recente, é comum encontrarmos constrangimentos à espontaneidade e à curiosidade dos alunos, envolvendo-os num nevoeiro de obrigações, de rigidez e uniformidade. É neste paradoxo que se sustentam os alicerces do quotidiano escolar, construídos numa plataforma que se expressa por um excesso de horas de permanência.

Sendo a permanência na escola, um factor que naturalmente interfere nas vivências escolares de cada aluno, as suas instalações e equipamentos acompanham esse quadro de influências sobre alunos e professores. Embora os modelos arquitectónicos da escola possam datar de épocas distintas, coincidentes com determinada visão histórica da Educação, o certo é que ela mantém as suas matrizes comuns. Essa estabilidade é também sentida na composição social das aulas, com a presença dos mesmos actores, ciclos e rituais diários, causadores de um *colecte de forças* que, em conjunto com o “processo de domesticação” dos alunos (Rivas y Calderón, 2002, p. 6), leva-os a incorporar atitudes de submissão e conformismo que, para além de os distanciar dos seus interesses individuais, cultivam um inevitável processo de adormecimento do seu potencial criativo (Ribeiro, 2008).

Com efeito, as mudanças e os desafios que atravessam a escola, de ontem e de hoje, fruto da alteração do quadro político-económico, continuam a deixar pegadas em todos os seus actores, em especial nos alunos. São essas marcas que se pretende analisar e compreender neste artigo, pois “nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança” (Barroso, 2008, p. 48).

A trajectória seguida pelas *pegadas* que a escola deixou nos nossos narradores, foi orientada segundo o método narrativo-biográfico. É no âmbito das ciências sociais que os estudos narrativos encontraram o terreno fértil para explorar e compreender a complexidade da vida humana. Diversas são as áreas que têm sido melhor compreendidas através da preciosa ajuda dos estudos narrativos: enfermagem (Barton, 2006), antropologia (Bateson, 1994), terapia ocupacional (Mattingly, 2006), cruzamento de culturas (Andrews, 2006) e muitas outras.

Estando este trabalho projectado a partir das memórias escolares de pessoas singulares, o contributo de outros autores que se dedicam a estudar o mundo educativo em toda a sua multidimensionalidade, trouxe novos aportes para este estudo. Na verdade, nas duas últimas décadas, muitos trabalhos de investigação centram a sua atenção na vida escolar, procurando apreender as

suas riquezas e complexidades. A acerca disso, Connelly & Clandinin (1990) estabeleceram a importância das narrativas na educação enquanto metodologia de investigação, construindo reflexões teóricas acerca da natureza da vida humana a partir das experiências educacionais. Assim, somos devedores do contributo de outros estudos que, pela acuidade retratada nas abordagens ao universo da Educação, constituem um precioso legado.

Destacam-se o estudo sobre as práticas dos professores (Canavarro, 1993; Fernandes e Vale, 1994), sobre a formação de professores e as novas didácticas (Veloso, 1992; Rivas y Calderón, 2002), o estudo etnográfico feito sobre o quotidiano escolar e a sua influência sobre os alunos (Jackson, 1991), o caminho de ida e volta à escola enquanto motor de desenvolvimento do aluno (Suárez, 2004a), as histórias de vida dos alunos na escola (Murray, 2005), a relação dos pais com a escola (Pushor & Murphy, 2004) e os castigos e outras estratégias disciplinares (Suárez, 2004b) que se juntam a muitos outros estudos sobre o universo escolar.

METODOLOGIA

No âmbito da investigação qualitativa, o método narrativo-biográfico é o que melhor corresponde aos propósitos deste trabalho, pois permite valorizar, revalorizando o particular, o pessoal e o quotidiano dos alunos (Suárez, 1998).

Para além da justificação pessoal estar intimamente ligada com a nossa busca pela descoberta do singular, não é possível deixar de fazer referência às restantes duas justificações definidas por Connelly & Clandinin (2006): prática e social. Com a justificação prática, pretende-se que este estudo contribua para a reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas. Embora a justificação social seja mais difícil de alcançar, move-nos a expectativa de que, a partir deste estudo, seja possível alargar a compreensão do quadro de significados da escola.

O estudo partiu de nove memórias escolares recolhidas por escrito, dentro do universo familiar, profissional e académico. Desse universo, quatro foram facilmente recolhidas durante a leccionação de uma aula a alunos do primeiro ano da Licenciatura em Serviço Social, aqui identificados como participantes 1, 2, 3 e 4. Já no seio familiar, optou-se por recolher as memórias escolares da participante 5 que, por ter mais idade, acreditamos que tornará este trabalho ainda mais rico.

As restantes memórias foram recolhidas junto de alunos do terceiro ciclo, aqui designados por participantes 6, 7, 8 e 9, sendo este último, o único elemento do sexo masculino. Embora a amplitude etária dos nossos narradores seja demasiado alargada, estando as suas idades compreendidas entre os 22 anos e os 60 anos, acreditamos que tal situação constitui-se enquanto objecto de grande enriquecimento para o estudo, permitindo reflectir sobre a evolução do quadro escolar.

Também a localização geográfica de onde são naturais as suas memórias é igualmente variável. Com a excepção da participante 6, de nacionalidade brasileira e residente no Rio de Janeiro até aos 12 anos, não foi possível obter elementos precisos sobre as cidades de onde são oriundos. A paisagem rural que envolve as escolas enquanto palco das narrativas mantém-se presente em muitas das descrições, sendo todavia alterado quando os relatos fazem referência ao ensino secundário e superior.

No momento em que foram reconstruídas as suas experiências escolares, apenas um dos narradores não se encontrava a estudar nem tão pouco a trabalhar (participante 5). Todos os restantes se dividem entre o mundo profissional, com ocupações diferenciadas, e o mundo académico.

O quadro teórico que sustenta este estudo encontra-se enraizado na visão ecológica do desenvolvimento humano, proposto por Urie Bronfenbrenner. Numa alusão metafórica à disposição das bonecas russas *matrioska* “as a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls” (Bronfenbrenner, 1979, p.3), Bronfenbrenner submete as mudanças que ocorrem no indivíduo a um conjunto de influências que derivam de sistemas com dimensões de complexidade crescente. É com base nestes pressupostos que este autor propõe a existência de quatro sistemas (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) que, sendo progressivamente mais abrangentes, compreendem estruturas articuladas e repartidas, onde o ser humano se encontra em interação. Daqui o autor ressalta a importância da experiência de cada indivíduo, contextualizada numa rede de influências.

O corpo teórico deste estudo está assim edificado na análise ecológica das relações entre os narradores e as redes de influência mais próxima, estando a sua presença assegurada. Trata-se pois de uma análise ao microsistema (Bronfenbrenner, 1979) dos nossos participantes, onde está incorporado um conjunto de papéis, relações interpessoais e experiências vividas em contextos de maior proximidade, nomeadamente na escola e na família. Com base no processo de análise, interpretação e compreensão das narrativas, o conteúdo foi organizado em três categorias que constituem as dimensões-chave para a construção deste trabalho: os professores, os *pares* e os pais.

Tratando-se de um estudo narrativo-biográfico, não é possível deixar de alargar a *leitura e re-leitura* dos relatos escolares a partir das três componentes de análise (interior, exterior e temporal) sugeridas pelos autores Clandinin e Connelly (Clandinin & Connelly, 1994; Connelly & Clandinin, 2006). A perspectiva interior corresponde às características próprias de cada um dos narradores: sentimentos, medos, esperança, motivação, valores, entre muitas outras características intrínsecas ao sujeito. O exterior corresponde ao que é extrínseco ao narrador mas que determina e condiciona os seus comportamentos: o contexto económico, político e social e o ambiente familiar e escolar em que desenvolvem as experiências escolares. Por último, e no que se refere à perspectiva temporal, esta corresponde às transições temporais, pois os eventos relatados têm um passado, presente e futuro, que ajudam a compreender que as narrativas pessoais estão sempre em transição.

Também os estudos de Stephens (1992, citado por Galvão, 2005) contribuem para a nossa viagem pelas narrativas pessoais quando faz uma aproximação ao texto narrativo, apresentando três elementos umbilicalmente ligados: história, com todos os personagens que determinam e se determinam num espaço e num tempo; discurso, na forma como é contada a história; significação, fruto de uma construção de significado produzido pelo leitor implicado, durante o processo de análise e interpretação da narrativa.

Iluminados com os contributos dos autores já referidos, deu-se início à leitura implicada das memórias narrativas em nossa posse, cuja mescla de elementos se cruzam, se repetem, se completam e, por vezes, se contradizem. É nessa complexidade que habitam os actores educativos.

O QUE AS MEMÓRIAS ESCOLARES DESOCULTAM

- Os professores

O primeiro sistema *Bronfenbrenneriano*, designado por microsistema, é caracterizado pelos cenários mais próximos do indivíduo, estando a sua presença assegurada. Daqui resulta a inclusão da relação com o professor, com os *pares* e com os pais.

Da relação entre aluno-professor, sendo uma presente no decorrer de todos os relatos escolares, brotam laços simbólicos que, no entender de Josso (2006), ligam o narrador a determinada pessoa que, pelo seu significado, se transforma em guia durante parte da sua existência. Como consequência, a figura simbólica do professor assume o protagonismo principal, sendo o elemento mais vezes referenciado pelos narradores e que, em muitas situações, é o único responsável pelas representações simbólicas que os alunos guardam das suas memórias durante o período escolar.

Do estudo realizado pelos autores Rivas y Calderón (2002), ressalta a existência de três grupos de professores cujas práticas pedagógicas se distanciam, gerando diferentes marcas nas memórias escolares. O primeiro grupo é constituído por professores que adoptam metodologias em que impera o *agressivo e autoritário*, constituindo uma estratégia pedagógica geradora de conformidade e modelação de atitudes e comportamentos. Pertencentes ao segundo grupo, os professores transformistas (Freire, 2004), potenciam as aprendizagens de cada aluno, respeitando a sua singularidade. Por último, surge o grupo de professores que passam despercebidos e que não tiveram grande significado para os alunos.

No primeiro grupo, de imediato se encontra a presença do professor que legitima as suas práticas pedagógicas autoritárias e por vezes discricionárias, socorrendo-se do castigo físico e psicológico enquanto metodologia de intervenção em sala de aula (Suárez, 2004b).

Este tipo de professor é uma presença habitual nos relatos escolares dos alunos, chegando a estar presente em sete narrativas. Com efeito, os nossos narradores evidenciam a presença de uma estrutura de escola fria, solitária e hostil, afastando os papéis sociais de cada um dos protagonistas. Pelo que se pode apurar, ao aluno era exigido respeito, submissão e total lealdade. Quanto ao professor, detentor do poder socialmente reconhecido, socorre-se da sua autoridade para, de forma coerciva e por vezes brutal, alimentar uma cultura de escola que se caracterizava pela rigidez.

Singular escola era essa, onde todas as classes misturadas numa só turma aprendiam, em simultâneo, todas as matérias exigidas, ministradas por uma só professora, austera e exigente, se necessário utilizava a palmatória. (Participante 5)

A professora bem me ameaçava, não raras vezes eram os dias que a madre me dizia “qualquer dia dou-te banho de água fria”, castigos tive alguns, reguadas não me lembro. (Participante nº 2)

Nos 40 anos do período do Estado Novo, regime político autoritário que vigorou em Portugal até 1974, facilmente encontramos âncoras que pregam as práticas dos professores ao forte controlo político, ideológico e moral, levando à resignação e ao distanciamento de muitos profissionais do ensino que viviam imersos num contexto de predomínio do “social sobre o individual” (Pintassilgo, 2002, p. 18). A pressão social instalada, que veiculava o medo e o terror e se manifestava em distintas áreas do quotidiano, era plasmada nas práticas pedagógicas de muitos professores. Os modelos

sociais marcados por uma hegemonia política sombria e dolorosa, a que Nóvoa (2005) designa por “ascetismo doutrinário”, paralisavam as acções dos cidadãos portugueses, orientando-os para a submissão e para um estádio de conformismo.

Eu nunca ousei questionar a professora, porque a presença dela impunha “respeito”. Tenho pena que não tenha sido capaz de desenvolver o espírito crítico em nós, nem criatividade. (Participante nº 4)

Para Gil (2005), esses constrangimentos ainda hoje teimam em permanecer no âmago de muitos de nós. Talvez isso ajude a compreender a presença do medo e do estado de “não-implicado” nos relatos dos alunos que viveram a Escola num período anterior a 25 de Abril de 1974, contudo, a memória dos castigos físicos e psicológicos, fruto de uma pedagogia musculada (Marques, 1999), também está presente no discurso narrativo dos narradores mais novos:

...começava a perguntar a matéria, um a um, premiando com um sorriso ou uma palavra os que sabiam e com reguadas os que não sabiam, e para além disso, muitas vezes colocou os próprios colegas a reguar o outro colega (...). (Participante nº 4)

A professora rápido notou que eu não estava a ler ao ritmo, com que acompanhava as palavras com o dedo, repetiu-me várias vezes para ler o que lá estava escrito e eu como não sabia acabou por me bater. (Participante nº 9)

Se é certo que nos últimos anos as teorias pedagógicas têm emergido sobre uma plataforma de respeito pelo aluno em toda a sua individualidade, recusando as práticas do método pedagógico tradicional, a verdade é que a dialéctica entre a teoria e a *praxis* escolar sofre de uma temporalidade muito desfasada, actuando negativamente sobre uma constelação de efeitos biopsicossocial, que condiciona o aluno no seu estado físico e emocional.

O meu percurso durante a escola primária foi um terror. Estava constantemente doente e tinha medo de ir para a escola. (Participante nº 1)

O medo da professora manteve-se nos quatro anos, pois cada problema de matemática errado levava uma reguada. (Participante nº 3)

Se olharmos para o desenvolvimento cognitivo segundo a concepção culturalista de Bruner, onde predomina a influência do meio e dos estímulos a si associados sobre o indivíduo, rapidamente nos deparamos com a emergência de práticas pedagógicas alicerçadas e construídas na motivação e na interacção com o professor. Definido por Wenger (1998, citado por Freitas & Galvão, 2007) como *trajectórias de saída* que conduzem os alunos para fora da comunidade escolar, o professor, enquanto actor privilegiado de um modelo de escola em declínio, encontra-se intimamente ligado aos níveis de insucesso e abandono escolar que nos últimos 30 anos têm invadido as estatísticas de Educação em Portugal e que ainda hoje, constituem motivo de grande preocupação social e política.

Os professores desconheciam que eu vivia com um familiar, desconheciam que eu não tinha afectos, que era uma criança assustada. (Participante nº 1)

Fiquei com tanto medo dela que não participava nas aulas, acho que nem olhava para os lados. (Participante nº 3)

Infelizmente, a presença do segundo grupo de professores é mais fugaz, restando poucas descrições alusivas ao professor transformista que, a partir das suas práticas pedagógicas contrárias

a uma filosofia de *educação bancária* (Freire, 2004), deixou marcas profundas nas memórias dos nossos narradores. Contudo, os que tiveram essa experiência e que se mantém presente nos seus processos identitários, conseguem resgatar nomes, comportamentos e rostos que constituem um modelo de “professor ideal”:

A minha professora chamava-se Fernanda Magalhães. Foi uma excelente professora da qual ainda hoje me recordo dela com saudade, o seu método de ensino marcou-me imenso. (Participante nº 8)

Embora o destaque seja dado aos professores do 1º CEB (antiga primária), o certo é que devido a muitos constrangimentos, principalmente de ordem sócio-política, um dos nossos narradores cruzou-se com esses professores somente no ensino superior. Situação análoga é vivenciada por um dos narradores do estudo de Freitas & Galvão (2007), associando o contexto universitário enquanto agente construtor da sua identidade com o campo intelectual, abrindo novos caminhos para a evolução das *trajectórias interiores*.

Outros haviam, afastados compulsivamente de Lisboa pelo regime, cujas salas estavam sempre cheias de alunos e que obrigavam-nos a pensar, nos abriam novos horizontes culturais. Foi com um desses professores, o Dr. Ferreira de Almeida, que leccionava História da Arte, que realizei a minha primeira visita de estudo ao estrangeiro, a Espanha. (Participante nº 5).

Por último, encontramos ligeiras recordações das práticas pedagógicas seguidas pelo terceiro grupo de professores. Não provocando qualquer atracção pelos alunos, esses professores não deixaram grandes sinais nos narradores. Contudo, e porque longos foram os períodos de permanência escolar, a que Jackson (1991) não encontra paralelo com outra instituição social, ficou na memória o método de aprendizagem seguido por esse grupo de professores, baseando-se numa memorização alicerçada na repetição, que metaforicamente encontra paralelo com o papagaio:

O ensino era monótono, com forte incidência na memorização. (Participante nº 5)

...pois o ensino continua a ser expositivo, dificultando a sua compreensão. (Participante nº 6)

Construindo aqui uma ponte entre os dois tipos de educadores, verificamos que alguns dos professores, actores numa peça doutrinal e austera que reflectem um modelo de escola, são recordados com satisfação (Suárez, 1998), chegando mesmo a transformar essa relação aluno-professor numa relação de amizade. Uma explicação para este facto surge de Candeias e Simões (1999, p. 189), quando estes autores referem que “(...) esta escola é sentida por muitos dos que a viveram como tendo tido um papel emancipatório na sua vida (...)”.

Foi minha professora até ao último ano do primeiro ciclo. Ainda hoje, mantenho uma relação de amizade com ela. (Participante nº 9)

Apesar de tudo, hoje mantenho contacto com a minha professora e, hoje, amiga. Trocamos correspondência e até já lhe agradei algumas reguadas. Também aprendi com elas. (Participante nº 3)

Nesta última narração, reflexo de sentimentos contraditórios que imperam na educação, encontramos uma explicação para mudança do quadro de representação simbólica do professor de hoje e de ontem, numa clara alusão à concepção antinómica (Cabanas, 1995), entre uma educação alicerçada na permissividade ou na disciplina e os seus efeitos no desenvolvimento pessoal do indivíduo. A procura do equilíbrio, do meio-termo de Aristóteles, que há muito persegue os mais ousados pensadores da nossa História, é aqui resgatada:

Penso que a educação que tenho hoje não é só graças aos meus pais, mas é também graças à minha professora. E quando falo de educação, não falo das matérias que tinha que aprender, falo de respeito pelos outros e pelas coisas que nos rodeiam. (Participante nº 3)

- *Os pares*

Prosseguindo a nossa análise ao microsistema, partimos à procura de vestígios da relação aluno-*pares* enquanto gerador de *laços geracionais* que, pelas dimensões experienciadas, fomentam a construção de laços de apego, lealdade e afinidade (Josso, 2006). As narrações que constituem o objecto deste estudo vêm corroborar o estudo de Silva (2002) que identifica as relações com os colegas, como sendo a principal fonte de motivação durante a sua permanência na escola.

Lembro-me dos amigos e das brincadeiras de infância, do jogo do elástico, das escondidas, do jogo da macaca... (Participante nº 7)

Porém, as recordações presentes nas narrações não se limitam à dimensão lúdica da relação com os pares, extrapolando para outras dimensões, nomeadamente a partilha, o companheirismo e a solidariedade, verdadeiros ingredientes de uma amizade profunda que se figura como essencial ao desenvolvimento psico-social do ser humano. Este crescimento pessoal é identificado por Josso (2006, p. 381) como a ponte para o *ser de afectividade*, que “nos faz entrar no universo dos laços construídos, mantidos ou rompidos no círculo de valorações que interiorizamos não conscientemente ou que escolhemos após uma reflexão.”

Mas esse tempo tinha coisas boas, íamos a muitas visitas de estudo. Ainda hoje nos conhecemos e quando passamos uns pelos outros falamos sempre. A amizade ficou. (Participante nº 3)

A alegria não se esmorecia, fiz amizades, tornei-me numa líder incondicional daquele colégio... (Participante nº 2)

Contribuindo para o crescimento do indivíduo, também as relações mais atribuladas deixaram as suas marcas nas memórias, fortalecendo vínculos, clarificando papéis e gerando constrangimentos.

Sim, senti na pele a segregação por não ser uma brasileira genuína. (Participante nº 6)

Estando os constrangimentos muito presentes em certas narrações, verificamos que a “identidade de classes”, referida por Rivas y Calderón (2002, p. 16) espelhada na relação com os pares, assume um papel transformador e muitas vezes de libertação de um *status quo* marcadamente sombrio e castrador.

A conversa normal entre colegas rapidamente evoluía para autênticas Tertúlias, sempre em voz baixa e olhar receoso. Aí se estudava, se convivía e se aprendía o que não vinha nas sebatas. (Participante nº 5)

Indissociável do ser humano, o quadro de relações e interacções contribui para a formação ao longo de toda a existência. Se o indivíduo, enquanto aluno, dedica uma longa parte da sua vida à escola, mais fortemente é sentida a influência da relação entre *pares* na sua construção enquanto pessoa.

- Os pais

Alargando ainda mais o espectro de análise, segue-se agora no encaço da relação entre aluno-pais que no presente quadro social, assume uma legitimidade de acção desigual. Tal como o professor, também aos pais é-lhes reconhecido um peso significativamente grande na educação e na construção do educando. Tão elevado é essa responsabilidade que os papéis simbolicamente representados incorrem no risco penetrar mais no campo da “pressão” e da “autoridade” do que na partilha, na formação e nos afectos. É sem dúvida uma relação envolta de grandes dissonâncias, tensões, rupturas e crescimento.

Em diferentes momentos da História da humanidade muitas foram as relações que marcaram gerações e que pela sua perenidade, ainda hoje servem de referência para todos nós que somos pais e filhos. Essa dualidade nos ajuda a perceber a profundidade desta ligação, eternamente significativa para todos nós. Talvez por ser tão íntimo, tão profundamente sentido, os nossos narradores não desnudaram o cenário da relação aluno-pais. Todavia, outras explicações poderiam ser aqui resgatadas, nomeadamente, o discreto papel que os pais assumem no contexto educativo dos seus filhos (Strecht, 2006) ou ainda, a frágil receptividade dos professores face à participação dos pais na escola.

Muitas outras poderíamos agregar a estas singelas leituras, contudo, estamos certos de que a complexidade que envolve este assunto não nos permite assumir posições definitivas, apenas lançar olhares implicados, que ajudem o leitor a reflectir no seu próprio papel. Sem dúvida, um dos papéis a que os pais se submetem corresponde ao acompanhamento dos filhos nos seus momentos mais marcantes, ajudando a construir um quadro de representações simbólicas associadas à protecção e ao afecto.

Perante esta situação, a minha mãe fez de tudo para me mudar para uma turma da manhã. (Participante nº 8)

Na companhia da minha mãe, da mesma forma que outras dezenas de crianças, esperava que as portas do novo mundo se abrissem. (Participante nº 7)

Outra referência retratada nas narrações prende-se com o papel de autoridade que aos pais é expectável que assumam, mesmo que desagradavelmente possa ser percebido pelos mais novos.

Quando o meu pai era chamado à madre, esta imagem era a que eu mais temia, quando ele me ameaçava “se continuas a desobedecer à madre, ficas interna”... (Participante nº 2)

Mas, se o poder é relativamente aceite pelos filhos, mais doloroso é aceitar que a relação com os pais, afinal parece não ter existido.

Quando entrei para o segundo ciclo fui viver com os meus pais, uma família disfuncional. Sem apoio em casa, foi um desastre. (Participante nº 1)

Ao finalizarmos a análise aos agentes que preenchem o microsistema relacional dos nossos narradores, fica em aberto o estudo de outras relações que se estabelecem no universo dos nossos narradores, sem que contudo, possam estar directamente presentes e que corroboram no seu desenvolvimento humano. Compreender o desenvolvimento humano obriga-nos ao reconhecimento da transversalidade que resulta de um sistema de relações entre a pessoa e o contexto que o acompanha

no decurso de toda a sua existência. Deste modo, torna-se pertinente ampliar a compreensão da evolução do indivíduo, não o retirando do seu contexto, antes, enfatizando os cenários reais que preenchem o quotidiano (Bronfenbrenner, 1979).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objectivos que moveram este trabalho, intimamente ligados com os objectivos da investigação narrativo-biográfico, prenderam-se com a produção de material de reflexão, capaz de inquietar o leitor, suscitando-lhe novos questionamentos. Ao longo do artigo procurou-se respeitar as vozes dos narradores, sem contudo, deixar de desejar penetrar no complexo mundo das memórias escolares de cada um. Admitindo a tensão provocada pela constante procura do meio-termo, espera-se ter conseguido atingir esse equilíbrio (Bolívar, 2002) deixando, contudo, essa avaliação para cada um.

Em forma de conclusão, verifica-se que a maior parte dos narradores têm as suas memórias escolares *algemadas* aos professores enquanto símbolo de autoridade e severidade que, a partir das suas práticas pedagógicas, causaram alguns constrangimentos psicossociais. Esta leitura é confirmada com o estudo biográfico-narrativo realizado a partir das memórias escolares de 38 mulheres inseridas em Colégios de Freiras (Suárez, 1998). A autora relata experiências ligadas às professoras excessivamente dominadoras que marcaram negativamente as memórias da maior parte das narradoras.

Somos levados a concluir que as *pegadas* que os diferentes professores deixam na memória de cada narrador são demasiado fortes para que o professor informado e reflexivo, não se questione diariamente sobre as suas práticas. Somente assim será capaz de se manter em vigília sensorial face à complexidade da vida escolar: vendo, cheirando, ouvindo e sentindo os pormenores de um quotidiano marcado por emoções e sentimentos.

Embora com intensidade mais reduzida, também as dimensões relacionais que resultam do grupo de pares e dos pais deve merecer atenção redobrada. Daqui ressalta o largo espectro de acção da escola e da família. Às tradicionais funções do meio escolar e da família, espera-se que sejam desocultadas outras funções, de matriz socializador, que interajam sobre o indivíduo de forma holística, respeitando as suas dimensões individuais e colectivas e não enquanto simples destinatários de próteses sociais que brotam de modelos sociais em crise (Barroso, 2008).

Os elementos que resultam do nosso estudo, submetido ao quadro conceptual de Bronfenbrenner, vêm contribuir para assinalar a importância dos processos relacionais que envolvem o indivíduo dentro do seu universo de proximidade, marcado por encontros e desencontros num quotidiano em construção. É o que verificou Dextex Voisin, juntamente com outros autores (Voisin et al., 2006), num estudo realizado sobre os comportamentos sexuais de risco em adolescentes. Os resultados indicam que os factores presentes no microsistema são os que apresentam maior impacto sobre as atitudes e comportamentos dos jovens. A frágil percepção parental, derivada de um suporte familiar reduzido, em conjunto com a menor ligação aluno-professor e a deficitária relação entre *pares*, foram associadas ao aumento dos comportamentos de risco.

Chegados ao fim desta trajetória, fica-se envolto numa estranha sensação de inacabado (Freire, 2004). Embora o colorido dos nossos olhares esteja agora mais brilhante e cristalino, estamos

certos de que a riqueza dos contributos dos nove narradores não se esgota na leitura que fizemos, podendo antes, constituir uma base para a *construção* e *desconstrução* de novos conhecimentos sobre a vida escolar.

Quanto aos nossos narradores, a quem deixamos o nosso agradecimento, esperamos que este processo de desocultação das memórias constitua a “charneira que fazem o próprio reflectir e encontrar os recursos necessários para se desenvolver, isto é: os recursos, os projectos, os desejos que são portadores de futuro” (Josso, 2004, p.16). Numa leitura aristotélica, desejamos que o momento da narração experienciada por cada autor tenha gerado um estado de *catarse* capaz de o conduzir a estádios de purificação da alma e de encontro com o *eu* (Ribeiro, 2007).

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, M. (2006). Exploring cross-cultural Boundaries. In D.J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp.489-511). Thousand Oaks, CA: Sage.
- BARROSO, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), pp. 33-58.
- BARTON, S. (2006). *Spirit winds: A narrative inquiry into the Aboriginal stories of diabetes*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton.
- BATESON, M.C. (1994). *Peripheral visions: Learning along the way*. New York: Harper Collins.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De novis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- CABANAS, J.M. (1995). *Teoria de la Educación: Concepción Antinómica de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- CANAVARRO, A. P. (1993). *Concepções e Práticas de Professores de Matemática: Três Estudos de Caso* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa) Lisboa: APM.
- CANDEIAS, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, XL (176), pp. 477-498.
- CANDEIAS, A. & SIMÕES, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 17 (1), pp. 163-194.
- CLANDININ, D.J., & CONNELLY, F.M. (1994). Personal experience methods. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Quality Research* (pp. 416-418). Thousand Oaks, CA: Sage.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiring. *Educational Researcher*, 19(5), pp. 2-14.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (2006). Narrative inquiry. In J.L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research*. (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FERNANDES, D. & VALE, I. (1994). Concepções e Práticas de Dois Jovens Professores Perante a Resolução de Problemas. In D. Fernandes, A. Borralho & G. Amaro (Org.), *Resolução de*

Problemas: Processos Cognitivos, Concepções de Professores e Desenvolvimento Curricular (pp. 145-168). Lisboa: IIE.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FREITAS, F. DE, & GALVÃO, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimneto profissional de professores. *Ciências & Cognição*, 4 (12), pp. 219-233.

GALVÃO, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11 (2), pp. 327-345.

GIL, J. (2005). *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

JACKSON, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JOSSO, M.C. (2004). As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. *Aprender ao longo da vida*, 2, pp. 16-23.

JOSSO, M.C. (2006). As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Revista Educação e Pesquisa*, 32 (2), pp. 373-383.

MARQUES, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano.

MATTINGLY, C. (2006). Acted narratives: From storytelling to emergent dramas. In D. J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp.405-425). Thousand Oaks, CA: Sage.

MURRAY ORR, A (2005). *Stories to live by: Book conversations as spaces for attending to children's lives in school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton.

NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

PINTASSILGO, J. (2002). Ser professor de liceu no Estado Novo Português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica. *Historia da Educação*, 6(12), pp. 17-37.

PUSHOR, D., & MURPHY, B. (2004). Parent marginalization, marginalized parents: Creating a place for parents on the school landscape. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3), pp. 221-232.

RIBEIRO, C.M. (2007). A Dimensão Pedagógica do Teatro: A Perenidade das práticas pedagógicas da Companhia de Jesus, In: *Repensar a Escola Hoje: O contributo dos jesuítas*. Braga: Faculdade de Filosofia de Braga – UCP.

RIBEIRO, C. M. (2008). O impacto da criatividade na activação das inteligências gardnerianas. [CD]. In *Actas do The International Congress of Creativity and Innovation 2008*. Loulé: APGICO.

RIVAS, J.I. y CALDERÓN, I. (2002). La Escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y Experiencia Escolar. Ponencia presentada en el X *Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación*. The University of New Mexico (USA). Consultado a 15-11-07 em http://webs.uvigo.es/msuarez/WEB_Terceiro_Ciclo_Artigo_3.pdf

SILVA, A. (Ed.). (2002). *Vida, Escola e Religião no Imaginário Juvenil*. Braga: Gracos.

STRECHT, P. (2006). *Olha Por Mim: Reflexões sobre temas da infância e adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.

SUÁREZ PAZOS, M. (1998). Relatos de mulleres. A vida nos colexios de monxas. En C. Caruncho e P. Mayobre (Coords.), *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia* (pp.85-106). Corunã: Tórculo.

- SUÁREZ PAZOS, M. (2004A).** O camiño de ida e volta á escola. Crónicas autobiográficas da escola rural galega. *Innovación Educativa*, 14, pp. 357-367.
- SUÁREZ PAZOS, M. (2004B).** Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos através de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.
- VELOSO, G. (1992).** *Novas Tecnologias de Informação: Um Programa de Formação de Professores de Matemática* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- VOISIN DR; DICLEMENTE RJ; SALAZAR LF; CROSBY RA & YARBER WL. (2006).** Ecological factors associated with STD risk behaviors among detained female adolescents. *Social Work*, 51 (1), pp. 71-79.