

O professor – um regenerador agrilhoado

Justino Magalhães
Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
justinomagalhaes@fpce.ul.pt

Resumo: A profissão docente, submetida a um tirocínio constante por parte da sociedade, dos órgãos instituídos, das políticas, está sujeita a uma evolução semântica. Desde o Racionalismo Iluminado e das políticas estatalizantes da instrução e do ensino que converteram a escola em instância pública, na transição do Setecentos, que a função docente foi integrada nas reformas gerais do ensino. Parte dessa regulamentação foi também comum à escola, mas desde o Iluminismo oitocentista houve também legislação focada exclusivamente no agente educativo, cuja normalização profissional confundiu as dimensões de pedagogo com a de mestre-escrevente. A partir da década de 60 do século XX, os professores passaram a merecer um tratamento diferenciado e de elemento fundamental e mesmo determinante do sistema educativo, com identidade e organização profissional própria, pelo que a actual crise da escola de novo arrasta e confunde agentes e produto.

Palavras-chave: Profissão docente; escola; escrita escolar.

I. Representação

1. Estranha, insólita e controversa profissão a de professor. Trabalhando com a infância e a juventude, com objectivo de preparar o futuro, a função docente foi historicamente uma profissão normalizada, ciclicamente criticada de reprodutora e fixista. Tradicionalmente nóbil, a função docente congregou num intelectual informado e metódico as marcas do clérigo, do nobre, do cívico-urbano, do actor, com o desígnio de regenerar e transformar a sociedade, oscilando entre mestre/ instituidor e oficial, e ficou modelada no professor. Assente na premissa fundante de um profissional autónomo e responsável, esta é, porventura, das profissões mais regulamentadas.

Indagando os principais aspectos da representação da função docente, em 2005, a AERA (American Educational Research Association) organizou um congresso sobre a formação de professores, tendo definido os seguintes tópicos de investigação: 1) características dos professores (investigação do perfil demográfico); 2) características dos professores (indicadores de qualidade); 3) investigação sobre os efeitos da formação em exercício nas Artes e nas Ciências e nas Fundações de Educação; 4) investigação sobre os Cursos Regulares e no campo experimental; 5) investigação sobre a Formação Pedagógica da Formação de Professores; 6) investigação sobre a preparação dos professores para populações diversas; 7) investigação sobre a preparação dos professores para trabalhar com estudantes desadaptados; 8) investigação sobre os processos de recrutamento/ planeamento na formação de professores; 9) investigação sobre os programas de formação¹.

O campo científico-profissional actual fica assim cartografado: caracterizar os professores do ponto de vista demográfico e qualitativo; indagar da influência da

formação em serviço e da formação regular; verificar da adequação aos públicos; conhecer as políticas de recrutamento; analisar os programas de formação. A (in)equação profissional é comum a outras profissões, mas contém aqui uma polaridade específica: a pessoa, a formação, a relação com os públicos, as políticas de recrutamento. É uma polaridade recorrente na longa duração da profissão docente: a pessoa, as práticas, a profissão².

A historiografia da função docente dá nota desses retornos conjunturais, em que de novo foi procurado saber se alguém nasce ou se faz professor, ou o quanto ser bom professor depende de aptidões ou aquisições e qual o relevo da socialização profissional; saber se é mais conveniente a formação prévia ou em exercício (se se trata de uma aplicação ou de uma praxeologia); saber se são normalizados com base num núcleo duro pedagógico ou na adaptabilidade e na casuística educativas; preparar bolsas de docentes ou condicionar o ingresso e a formação às circunstâncias demográficas e às políticas educativas. Frequentemente, estas polaridades deram origem a correntes de opinião e políticas unifactoriais e unidireccionais, em conformidade com a incidência da tónica assinalada.

Mas também se deve à historiografia a revelação e a demonstração de que, em qualquer caso, houve uma manifesta singularidade profissional face ao campo da educação e da escolarização e uma relativa emancipação de cada uma destas temáticas, cujo tratamento científico-profissional tem gerado investigações autónomas e soberanas no campo epistémico. Parte da regulamentação foi comum à escola, mas desde o Iluminismo oitocentista que há legislação focada exclusivamente no agente educativo, respeitando-o como objecto de investigação científica, acesso, formação e desempenho profissional específicos. Profissão com marcas de longa duração, deve-se à historiografia um importante contributo para o conhecimento, a caracterização e singularização da docência.

No plano histórico, a instituição da profissão docente correspondeu a uma sequência de quatro grandes fases: regulamentação; oficialização; profissionalização; associação profissional/ imprensa pedagógica³. Historicamente, a diversificação foi resultante da indeterminação socioprofissional e da evolução semântica, mas a partir de meados do século XX, atendendo, designadamente, à natureza dos públicos, aos paradigmas e modelos pedagógicos, emergiram profissionais especializados por níveis de ensino, por áreas científico-pedagógicas, por disciplinas, por objectivos curriculares e determinação taxonómica e pedagógico-didáctica⁴.

2. A Recomendação nº 69 aprovada pela Conferência Internacional de Educação, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Genebra, em 3 de Setembro de 1975, foi estruturada através dos seguintes itens: Preâmbulo; A. Princípios gerais; B. Competências do pessoal docente; C. Outros profissionais e especialistas da educação; D. Incidência da evolução do papel do pessoal docente sobre a preparação para a profissão e sobre a formação do pessoal em exercício; E. Categoria do pessoal de educação; F. Formadores do pessoal docente; G. Cooperação regional e internacional⁵.

Ao incidir no reforço do núcleo duro da educação que é a relação entre professores, estava subjacente a esta Recomendação uma viragem no sentido da diferenciação entre os assuntos da educação e os assuntos profissionais, ou melhor, da desanexação entre as políticas educativas e a profissão docente. Foi, aliás, o que ficou consagrado no primeiro princípio básico: «Quaisquer que sejam ou venham a ser as mudanças do sistema de educação, as relações entre o pessoal docente e os educandos continuarão a estar no centro desse processo e, por conseguinte, uma melhor preparação

do pessoal constitui um dos factores essenciais do desenvolvimento e uma importante condição para toda a renovação da educação» (1975; 1.a). No mesmo sentido, no princípio terceiro, ficou consignada a participação das associações ou grupos profissionais docentes na definição das finalidades e dos objectivos gerais da educação.

A valorização do profissional de educação contém o reconhecimento de diferentes perfis profissionais e a vantagem de mestres e professores acompanharem os alunos em actividades extra-escolares. Ficam igualmente consagrados os parâmetros e os princípios de uma política de formação que integre a formação prévia e a formação em exercício, bem assim como a cooperação, regional, nacional e internacional, em matéria de formação.

Da leitura desta Recomendação ressalta uma tecnologia docente, traduzida em «obrigações e funções», para cujo cumprimento relevam designadamente «o desenvolvimento da personalidade do mestre ou professor no curso da sua formação e da aptidão e capacidade para a auto-educação e formação ulteriores», incluindo o «emprego eficaz da tecnologia pedagógica».

3. Em 5 de Outubro de 1966, a Conferência Intergovernamental Especial sobre a Situação Docente fizera publicar uma Recomendação, organizada pelos seguintes tópicos: I. Definições; II. Campo de aplicação; III. Princípios Gerais; IV. Objectivos da educação e política docentes; V. Preparação para a profissão docente; VI. Aperfeiçoamento do pessoal docente; VII. Contratação e carreira profissional; VIII. Direitos e obrigações do pessoal docente; IX. Condições necessárias para um ensino eficaz; X. Remuneração do pessoal docente; XI. Segurança Docente; XII. Escassez de pessoal docente; XIII. Cláusula final⁶.

Antecedendo de dez anos a Recomendação nº 69 acima referida, a tónica desta Conferência Intergovernamental era a do vínculo entre professor e educação. Tratando-se muito embora de uma conferência sobre a situação docente, o primeiro princípio geral consagrava a definição do objectivo da educação: «assistência à criança na escola, o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o progresso espiritual, moral, social, cultural e económico da comunidade, assim como infundir um profundo respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais». O segundo princípio era o da consagração/ manutenção do vínculo entre esta educação e a função docente, pois que «deveria reconhecer-se que o progresso da educação depende em grande parte da formação e da competência do professorado; assim como das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada educador»⁷.

Os professores prestam um serviço público, o que lhes exige «não apenas conhecimentos profundos e competência especial, adquiridos e mantidos mediante estudos rigorosos e contínuos, como também um sentido das responsabilidades pessoais e colectivas que eles assumem para a educação e bem estar dos alunos de que estão encarregados»⁸. O ingresso nos cursos de formação deveria estar condicionado a quem «reúna as qualidades morais, intelectuais e físicas necessárias, assim como os conhecimentos e a competência requeridas». O grau de exigência com o educador prende-se, entre outros factores, «com a consciência do dever que lhe incumbe de contribuir, tanto por meio do ensino como pelo exemplo, para o progresso social, cultural e económico». A formação dos professores, de nível superior, deveria compreender estudos gerais; ciências da educação; estudo da disciplina em que vai leccionar; prática da docência e das actividades para-escolares.

Desde os anos 50 do século XX que as abordagens do tema *professor* têm sido multidisciplinares e plurais quanto ao método, pondo em questão o alinhamento curricular e pedagógico dos cursos normalistas. Correlativamente às recomendações

gerais e a uma formação científica e académica mais abrangentes e aproximadas de outros intelectuais, também a representação sociocultural do professor tem beneficiado, qual Prometeu, de uma (des)modelização, enveredando por uma (re)autenticidade. No início da década de 60, a UNESCO publicava um memorial introduzindo a visão sistémica como epistemologia escolar e conseqüentemente como orientação docente.

4. A representação sociocultural do professor foi, com efeito, frequentemente a da mistura entre as componentes pessoal, prática e profissional, configuradas num modelo: eleito, de carácter, cidadania e virtude.

Em 1896, convidados 2411 alunos americanos, dos 2ºs ao 8º graus de ensino, a descreverem o seu melhor professor, ressaltaram as seguintes características: auxílio prestado durante o ensino; aspecto exterior (apresentação); bondade; paciência; delicadeza; asseio. Sendo notório que a primeira categoria é a mais referida, a sua prioridade varia na razão inversa da idade dos alunos; enquanto as duas seguintes se distribuem de forma equilibrada ao longo das idades⁹.

Um inquérito publicado, em 1964, pela revista *L'Éducation nationale*, sobre o retrato ideal do professor, a que responderam mais de 500 informantes, assinala como qualidades gerais três grandes categorias: físico agradável; inteligência, bom senso, psicologia; qualidades de carácter. Assim:

aspect physique agréable, créant un courant de sympathie dés les premiers contacts maître-élèves (...). Intelligence d'une part, curiosité intellectuelle d'autre part sont les deux qualités le plus fréquemment souhaitées; bons sens; réaliste; psychologue (...). Enfin, l'imagination permet au maître de créer l'exercice exactement nécessaire à sa classe (...); la tâche du maître appelle l'effort, mieux même, la constance dans l'effort (...); les uns parlent de *vocation*, d'autres, trois fois plus nombreuses parlent de la *conscience professionnelle* comme condition première (...), enfin de compétence pédagogique: *que les deux idées de compétence et de savoir soient présentées conjointement*¹⁰.

Eis, por consequência, um programa de selecção e de formação muito ambicioso e que isola o professor numa singularidade resultante da confluência de aptidão, vocação, formação e consciência profissional. Subjacente a essa modelação profissional integrada, tinha finalmente lugar, na história da função docente, a uniformização formativa de todo o corpo docente, decorrente da unificação entre instituidores e professores primários e da universalização da formação de ensino superior para todos os docentes. Até então apenas eram formados no ensino superior os professores do ensino secundário. Desde a década de 60 este requisito foi apontado pelo BIE, designadamente através do seu presidente Jean Piaget, como condição de valorização do professor entre os outros profissionais intelectuais, nomeadamente, médicos, advogados. A formação no ensino superior deveria incluir a componente pedagógica. Numa brochura para a UNESCO, publicada também em 1964, Robert Dottrens nuclearizava deste modo a deontologia magistral: ver claro em si mesmo; cultivar-se; cooperar; servir¹¹.

No plano institucional, a formação e a profissão docentes haviam-se tornado beneficiárias de uma especialização e de uma carreira regularizada, conducente à oficialização e à funcionarização dos professores. A politização da função docente atingiu, com alguns regimes, as características de um missionarismo e de uma militância.

Por contraponto, a inovação educacional assentou, por princípio, na responsabilização deontológica e ética do professor, e na autonomia pedagógica e didáctica, como demonstram estas referências. Assim, sendo notória entre os trinta princípios constitutivos da Escola Nova a ruptura com o magistrocentrismo, não há nenhum item especificamente referido ao professor. No entanto, a tónica no pedocentrismo e no respeito pela actividade da criança e do aluno não suprimiram,

naquele movimento pedagógico, o professor como motor e alma da organização escolar. Devidamente enquadrado pelos princípios definidores da Educação Nova, cabia ao professor ser criativo e inovador na condução dos alunos. Também as cooperativas inspiradas em Freinet conferiam ao professor um papel fundamental como animador e orientador pedagógico. Inovador e transformativo da sociedade brasileira, o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) consignava a autonomia da instituição educativa, confiada aos profissionais da educação.

II. Gênese de um profissional agrilhoado

1. A cultura escolar pode ser interpretada como um arquitexto que visa (in)formar e (com)formar, nos planos axiológico, científico, pragmático e (pre)formativo, os públicos infantil e juvenil, com recurso a um complexo simbólico e tecnológico que articula as dimensões básicas do dizer, do fazer e do agir didático e pedagógico. Foi (e, em boa parte, continua a ser), no entanto, através da escrita (arte, tecnologia, ofício), que o currículo escolar se concretizou e que a escola se afirmou como instituição.

O processo da escrita, mesmo que observado apenas com referência ao contexto escolar, envolve uma textualidade (conteúdo e discurso), uma antropologia e uma profissionalização, quer quanto à formação e à acção do professor, quer sobretudo no que se refere à informação/ comunicação, à aprendizagem, à prática e à avaliação dos alunos. Deste modo, repetem-se no contexto escolar as dimensões e as articulações que marcam o quadro mais amplo da cultura escrita.

A analogia entre as dimensões da cultura escrita, tomada na sua globalidade, e o quadro escolar, permite uma análise do processo da escrita, enquanto prática cultural e permite concluir que a história da escrita também faz parte da história da escola. Foi a escrita escolar, correspondendo a uma depuração curricular e a uma tecnologia, que constituiu o substrato simbólico, ideológico, pragmático que substantivou e legitimou a profissionalização dos Mestres de Primeiras Letras, historicamente convertidos em calígrafos.

Foram também a oficialização da arte da escrita e, progressivamente, a sua estilização em torno da escrita caligráfica que conferiram à escola e ao escolar uma identidade – o ofício de escrevente. A formação do escolar como oficial da escrita envolveu uma rigorosa componente morfológica e condicionou o mobiliário escolar, cuja configuração, associada à postura do escrevente, foi frequentemente apresentada como a representação por excelência da população escolar em acção. O mesmo é dizer que a disciplina da escrita conferiu ordem, transparência, e proporcionou a aquisição e a exercitação de capacidades e competências com utilidade social e individual.

A história da escola é, em boa parte, a história da transferência da profissionalização do mestre para a oficialização dos alunos, e foi o ofício escrevente que, agrilhoando o professor, matou o mestre. É o que procurarei ilustrar, a título exploratório, historiando o caligráfico escolar português, na formação docente e escolar.

2. Uma das polémicas mais recorrentes na história da escrita foi a sua definição como arte ou como técnica.

A escrita esteve na base da oficialização da escola, ou, por outras palavras, a oficialização da escrita, através do caligráfico escolar, favoreceu a institucionalização da escola. No plano pedagógico, ainda que a bipolaridade entre arte ou ofício não tivesse deixado de estar presente, a centralidade da polémica foi entre ciência e arte. A ciência ensina-se/ informando; a arte ensina-se/ aprendendo (fazendo), mediante uma orientação. É fazendo que se aprende a fazer; fazendo e não apenas praticando.

Coménio entendeu a arte como um complexo que requer três elementos fundamentais: a) um modelo ou um plano que é exterior ao artista; b) uma matéria a que será conferida nova forma; c) instrumentos que sirvam à execução do objecto. Este é o caso da escrita, pois que é escrevendo que se aprende a escrever. O método para o ensino/ aprendizagem das artes requer: 1º uma utilização metódica daqueles três elementos; 2º uma prudente direcção; 3º exercícios frequentes. O trabalho do mestre recai sobre onde e como deve o aprendiz fazer uso daqueles três elementos; dirigi-lo para que não cometa erros durante o trabalho e para que saiba corrigir-se até que cesse de cometê-los e tenha bem aprendido a trabalhar com rapidez e sem enganar. É uma pedagogia constituída por onze regras: seis relativas à forma de utilizar os instrumentos, à matéria e ao modelo; três relativas à maneira de os dirigir e duas relativas à execução dos exercícios que se lhe reportam.

3. Foi como arte total (escrever certo e bem) que a escrita se tornou objecto de uma pedagogia específica, de que historicamente a escola se apropriou, como se comprova com o caso português.

A escrita foi escolarizada como técnica caligráfica. No seu manual *Eschola Popular de Primeiras Letras*, publicado em 1796, Jerónimo Soares Barbosa, humanista e pedagogo a quem se deve o contributo fundamental na criação da caligrafia escolar portuguesa, integrava na Arte da Escrita as componentes de escrever bem e certo: caligrafia e ortografia, assim definidas:

A Caligrafia ou Arte de Escrever bem consiste em saber formar os caracteres do Abecedário da Língua Portuguesa, juntá-los em palavras, e estas em regras de Escritura de um modo claro, aseado, exacto, distinto, elegante e fácil. (...) Ortografia é a arte de escrever certo, isto é, de representar exactamente aos olhos por meio dos caracteres literais do Alfabeto Nacional os sons nem mais nem menos de qualquer vocábulo, e na mesma ordem em que se pronunciam no uso vivo da língua; ou bem assim os que o mesmo vocábulo em outro tempo teve nas línguas mortas, donde veio. (p.1 e p.56)

Em Portugal, há três autores, cujas obras, publicadas num ciclo de cem anos, assinalam perspectivas estruturantes no processo de escolarização da escrita: Andrade de Figueiredo, Soares Barbosa e Ventura da Silva.

Ao primeiro, que publicou no quadro das Luzes Joaninas, devem os calígrafos e os mestres escolares um conjunto de preceitos, tábuas e traslados que foram rapidamente reconhecidos, no que se refere à pedagogia da escrita em vernáculo – a escrita portuguesa, como também lhe chamaram, uma criação *ab nihilo*. Apresentando de forma pormenorizada e bem documentada o seu método, Andrade de Figueiredo ousava afirmar: «se os Mestres ensinarem pelo meu estilo: os que tiverem habilidade, não só sairão bons escrivães na missiva, mas também saberão variar no fazer as mais formas de letras, e aos que esta faltar, ficarão escrevendo bem a cursiva liberal»¹². Entendia Andrade de Figueiredo que os principiantes iniciassem pelo cursivo liberal – também conhecida como escrita inglesa.

Ainda que concordante quanto ao princípio geral de que nas duas linhas recta e curva se formam as letras do Abecedário¹³, foi Jerónimo Soares Barbosa (que desempenhava funções de Visitador das Escolas régias e particulares da região de Coimbra, por mandato do Vice-Reitor, no período mariano e joanino, quando estava confiada à Universidade a política do ensino em Portugal) quem tomou consciência e testemunhou publicamente as dificuldades com que funcionavam muitas das escolas. A esta dificuldade não era alheia a deficiente formação dos mestres. Jerónimo Soares Barbosa criou e implementou instrumentos, meios e técnicas pedagógicas e didácticas que constituíam um verdadeiro método de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Era um método que, desde os grafismos iniciáticos, assentava numa rigorosa

base geométrica, de traço (*ductus*), regulação e inclinação, pelo que poderia ser exercitado, quer por preceptores de modo individual, nos quadros particular e doméstico, quer também no ensino público e grupal, exercido por mestres régios.

Finalmente, Ventura da Silva, que, apesar de coevo de Jerónimo Soares Barbosa, retomava a recomendação de Andrade de Figueiredo sobre as vantagens de o aprendiz começar a fazer a mão pelo cursivo liberal, apresentou um curso completo sobre a letra inglesa, de onde, uma vez normalizado o traço, o escrevente partiria para o caligráfico, designadamente para um caligráfico escolar a que chamou a *Lingua Portugueza*. Esta caligrafia escolar normalizada aproximava-se da sugerida por Jerónimo Soares Barbosa, com excepção do que se referia à inclinação. Ventura da Silva defendia apenas uma ligeira inclinação¹⁴.

Eis as três perspectivas fundamentais quanto ao ensino da escrita: de um cursivo liberal (pessoal) para a normalização caligráfica; de um grafismo pré-caligráfico para a caligráfico escolar, por meio de uma progressiva e rigorosa articulação entre escrever bem e escrever correcto, mediante a vigilância dos mestres e a aplicação de instrumentos de modelização (pautas, régua, traslados); ou seja, passou-se da função e prática da escrita para uma progressiva normalização e estilização.

Referindo-se às vantagens de os aprendizes cultivarem o rigor ortográfico da linguagem, Madureira Feijó, autor de uma importante obra publicada em 1734, defendeu, afinal, a complementaridade da arte da escrita – escrever bem e correcto: «que o ensino da escrita se faça por traslados impressos»¹⁵. Deve-se-lhe também um importante reparo sobre a qualidade do ensino de primeiras letras:

E como nas escolas de ler, e escrever andão introduzidos muitos erros, que ficam perpetuos pela criação, poremos huma breve instrução para os mestres das escolas ensinarem com mais acerto, e menos trabalho (...) Que são as Eschólas o primeiro berço, aonde se criaõ innumeraveis erros assim no pronunciar, como no escrever¹⁶.

Tomando como referência o campo mais vasto da cultura escrita, é possível concluir que, associado ao reconhecimento de diferentes tipos de escrita, necessários em termos de leitura, se desenvolveu uma pedagogia da escrita assente no modelo escolar.

Em finais do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, o ensino colectivo da leitura e da escrita, nos seus aspectos linguísticos e didácticos, foi objecto de várias obras publicadas por parte de outros mestres, pedagogos e gramatólogos. As preocupações eram, entre outras, a de superação da soletração das letras pelo jogo das sílabas e a de substituição da soletração tradicional, com base no nome da letra, por uma soletração consonântica. Também as sentenças utilizadas como traslados eram frequentemente objecto de selecção entre os autores dos manuais, quanto ao teor e quanto à frequência e selecção dos tipos de letra, quanto à organização das matérias e à prioridade a conferir à soletração ou à sílaba.

4. Desde finais do século XVII, os calígrafos fizeram funções de Mestres de Primeiras Letras e de Gramática; por seu turno, desde finais do século XVIII que ser Mestre Régio implicava ter sido examinado, quanto à prática da escrita.

No decurso do século XIX, os mestres régios tornaram-se calígrafos e eram solicitados como escrevões, a título particular, e como oficiais das várias instâncias de poder local, incluindo as Câmaras Municipais e os Tribunais. A proibição deste acúmulo de funções a título oneroso foi frequentemente objecto de proibição legal, ainda que, correlativamente, fosse recomendado e estimulado que o mestre-escola integrasse as diversas comissões temporárias, onde era necessário rigor de escrita (como sucedia nas assembleias de voto) e onde era necessário expressar níveis de alfabetização (tal o caso dos recenseamentos eleitorais e dos censos da população).

Entretanto, foi muito notória a evolução em torno das questões caligráficas, na Escola Elementar, entre o último quartel do século XVIII e meados do século XIX. Foi nesse período que foi fixada a caligrafia escolar. Durante cerca de um século, portanto, os Professores foram os grandes interventores na pragmática pública e privada da escrita.

5. O *Alvará* pombalino de 6 de Novembro de 1772, relativo à admissão dos mestres, estipulava que os candidatos dessem provas de saber ensinar a «boa forma dos caracteres». No *Aviso Régio* de 15 de Maio de 1810, destinado a regular o concurso de Provimento das Cadeiras Régias a cargo da Direcção Geral da Instrução, ficou consignado:

§ 5 – Os dois examinadores que constituíriam o júri do concurso não deviam gastar muito tempo com perguntas minuciosas; apenas as que fossem adequadas a explorar a inteligência fundamental das matérias do exame. E como não basta que os examinandos saibam as matérias mas também como ensiná-las, deveriam os membros do júri fazer perguntas sobre o método de ensino.

Haveria ainda Prova de leitura em prosa e em verso, observando-se a leitura com «acentuação, distinção e cadência» (§ 6) e análise gramatical. No § 7 determinava-se o exame do desembaraço na leitura de manuscritos, «tanto de letra moderna como de letra antiga, e denunciando os erros de ortografia que nos textos se encontrasse», bem como o exame de aritmética teórica «sobre os princípios de numeração e sobre as regras das quatro operações ordinárias». Nos termos do §8, todas estas provas seriam orais. Na escrita, era esperado que o examinando escrevesse «uma das fórmulas do catecismo»; o alfabeto em letras maiúsculas e minúsculas e «algarismos vulgares». Era esperado ainda que fossem resolvidas duas questões de aritmética de «uso ordinário», com aplicação das «quatro operações».

O exame de provimento para Mestres nas Escolas Regimentais de ler, escrever e contar, criadas pela Portaria de 10 de Outubro de 1815, tornava obrigatório que os indivíduos concorrentes soubessem suficientemente «1º ler letra impressa, e manuscrita; 2º escrever letra bastarda, bastardinha, e cursiva; 3º fazer as quatro operações fundamentais de Aritmética em números inteiros, e quebrados; devendo unir a estes conhecimentos uma boa conduta moral, e civil» (ponto VII).

Por meados do século XIX, a escrita escolar era caligráfica. Desde a Reforma Passos Manuel, publicada em Novembro de 1836, que a formação dos Mestres de Primeiras Letras passou a incluir uma Cadeira de Caligrafia. Esta obrigação foi retomada na lei Costa Cabral (1844) e foi implementada no Ensino Normalista, como estipulava o Regulamento da Escola Normal Primária do Distrito de Lisboa, publicado no *Diário do Governo* nº 306, de 29 de Dezembro de 1845. Este Regulamento consignava a existência da Cadeira de Caligrafia, no 1º Ano do Curso. Não obstante, para serem admitidos ao Curso, os alunos deveriam «saber ler e escrever correntemente, e a prática das quatro primeiras operações de aritmética» (artº 4º) e «possuir as primeiras noções de Gramática Portuguesa, e conhecimentos suficientes da Religião Cristã» (artº 5º).

Até final do século XIX, a caligrafia constituiu parte fundamental da formação de Mestres e Professores, tendo sido reforçados o seu ensino e grau de exigência no terceiro quartel do século, num princípio claro de oficialização da escola, definitivamente marcada pelos normalistas, e de valorização da cultura manuscrita, como factor de nacionalismo e de profissionalização.

No âmbito da sua autonomia pedagógica, criando Escolas Primárias Superiores, os Municípios pugnavam pela inclusão das disciplinas de desenho e de caligrafia, como

base de profissionalização de topógrafos e projectistas, mas também de escrivães, calígrafos e contabilistas que satisfizessem as necessidades de secretariado e de modernização da administração municipal e local.

A lei de 31 de Dezembro de 1868 criou uma cadeira de caligrafia para o 1º Ano do Ensino Liceal – disciplina que viria a ser abolida pela lei de 1880. O Regulamento escolar de 1870 consagrava a disciplina de caligrafia ao nível do 2º grau da Instrução Elementar (grau a que correspondiam também as Escolas Normais do 1º grau). No 4º Centenário da morte de Camões (1880) foi editada uma versão manuscrita de *Os Lusíadas* para ser copiada nas Escolas Elementares e primeiros anos das Escolas Secundárias, evidenciando-se, através desta iniciativa, a relevância da caligrafia na sociabilidade escrevente.

O Regulamento dos Exames para Professores, publicado em 30 de Dezembro de 1850, consignara já como requisito a forma da letra e a perfeição naquilo que o candidato escreve. O Regulamento de 1878 (que, aliás, retomava o acima mencionado Regulamento de 1870) consagrava dois graus para a Instrução Primária: o Elementar e o Complementar; neste último grau, estava incluída a disciplina de Caligrafia. Do Exame do Ensino Primário Complementar constava uma Prova de Ortografia, constituída por um ditado de 20 linhas e os dois abecedários (maiúsculo e minúsculo) para serem classificados em caligrafia. No Ensino Primário Elementar, a Caligrafia não era matéria de avaliação no Exame final; este recaía sobre ortografia, aritmética e desenho, o que, julgo, consagra claramente a ideia de um Ensino Primário Elementar ao nível da alfabetização, com base numa escrita normalizada.

Do exame de admissão às Escolas Normais constava uma Prova Escrita constituída por duas linhas de bastardo, quatro de bastardinho e seis de cursivo, copiadas do livro aprovado. Nestas Escolas a disciplina de Caligrafia funcionava ao longo dos três anos do curso, com uma carga horária de duas horas semanais no 1º ano e uma hora semanal nos restantes. O Exame de Habilitação para o magistério primário incluía uma Prova Escrita composta por um trecho de 20 linhas (ditado) e uma Prova Caligráfica constituída por abecedário maiúsculo, duas linhas de bastardo e três de Cursivo copiadas do livro aprovado. Assim, a caligrafia era um requisito fundamental na habilitação docente. Todos os exames eram elaborados em pautas normalizadas, vincando padrões e fórmulas de uso do papel e de práticas de escrita.

A pedagogia escolar parecia definitivamente marcada pela acção dos normalistas, com reflexo fundamental no padrão do caligráfico escolar. Talvez assim se explique que a partir do Regulamento de 22 de Dezembro de 1894 tenha deixado de haver uma referência explícita à caligrafia e tenha sido abolido o Exame do Ensino Primário Elementar, nos moldes em que tinha sido criado pelo Regulamento das Leis de 2 de Maio de 1878 e de 11 de Junho de 1880. Esta ausência de referência explícita à caligrafia nos exames escolares significa, em meu entender, que a caligrafia estava automaticamente incorporada. Com efeito, todas as provas que envolviam os normalistas acabavam por envolver o domínio caligráfico: nos Exames de concurso às Pensões nas Escolas Normais havia uma Prova Caligráfica (constituída por duas linhas de bastardo, quatro de bastardinho e seis de cursivo), nos termos do Regulamento de 18 de Junho de 1896; nos Exames Finais das Escolas Normais constava uma Prova Caligráfica, com duração de meia hora, sendo a composição remetida para os critérios do Professor da Disciplina.

Estava, portanto, normalizada uma pedagogia escolar, que se traduziu numa pragmática da escrita, dependente dos critérios do professor. Ao tornar-se modelo para o aluno, este profissional agrilhoou-se a si próprio; a sua escrita era caligráfica, a sua prática era normalizada.

A normalização da caligrafia constituiu factor de profissionalização dos mestres e dos professores e por consequência tornou-se no principal factor de oficialização da escola, assente na função de aluno como ofício escrevente.

O Regulamento Escolar de 1927 repunha a Prova de Caligrafia nos Exames de Instrução Primária Elementar e, durante as décadas seguintes, a prática caligráfica passou a ser a regra constante da Escola Primária do Estado Novo. Era agora uma caligrafia directa e sobre o redondo, no que recuperava algumas das sugestões higienistas e pedagógicas de final do século XIX, designadamente de influência francesa. Entre outros aspectos, à escrita directa corresponderia uma rectidão de carácter.

Paralelamente a esta oficialização, foi implementada uma escrituração orgânico-jurídica da escola e foram estruturados um sistema e um organismo de inspecção regular do funcionamento das escolas, da frequência dos públicos, da acção dos mestres e também do significado e da relevância da escola e dos mestres junto das comunidades em que estavam envolvidos e junto das crianças.

III. Historiografia da profissão docente

1. A história da educação assinala, como se referiu, a evolução dialéctica de quatro grandes fases de formação e instituição da função docente: regulamentação; oficialização; profissionalização/ normalização; associativismo profissional e imprensa pedagógica. Esta sequência de grandes ciclos constitutivos estava cumprida pelo período compreendido entre as duas Guerras Mundiais.

Desde meados do século XX, que a massificação e a universalização escolares, bem como as progressivas internacionalização e globalização da escola criaram novos desafios à profissão docente. Mas foi sobretudo a transformação da pedagogia escolar, associada à universalização, que, trazendo às escolas novos públicos e por mais tempo, verdadeiramente pôs em crise a profissão docente. A situação de crise tornou evidente a impossível conciliação entre uma profissão progressivamente mais exigente em termos de carreira, mas mais abrangente e tolerante em termos de recrutamento.

Multiplicam-se os estudos sobre a profissão docente, levados a cabo por diversos domínios científicos, pondo em causa as perspectivas unidireccionais e integrativas de instituição educativa, experiência e percursos de vida, carreira profissional. A confluência de três elementos (pessoa, práticas, profissão), associada à (com)fusão entre produto e acção do professor, e ainda entre escola e professorado, tem sido sujeita a análises críticas que procuram evidenciar as controvérsias entre uma historiografia, ou uma sociologia assentes nos normativos institucionais e nas regras escolares, e as histórias e testemunhos de vida, escritos ou orais, de professores. São frequentes os depoimentos que, a seu modo e fragmentariamente, contraditam o uniformismo que apresenta, comprova e explica uma profissão agrilhoadada; evidenciam percursos de vida plenos de êxito, resultante da inteligente e racional exploração das margens de infracção e dos campos de autonomia e liberdade que a natureza internalista, afectiva e subjectiva da função pedagógica não pode deixar de tolerar; apresentam um profissional abnegado, missionário e militante; recolhem depoimentos de revolta¹⁷.

Tratando-se de uma profissão determinante da Modernidade, para a historiografia, o principal desafio tem residido em discernir as linhas estruturantes de longa duração, cruzando as dimensões profissionais com as dimensões institucionais (administrativas, curriculares, pedagógicas), com, entre outras, as políticas de acesso e formação e avaliação. Àquelas linhas estruturantes têm vindo a ser contrapostas conjunturas resultantes da reconstituição da evolução semântica e da configuração que,

de fase para fase, assumiu o complexo nuclear constituído por pessoa, práticas, profissão numa carreira pessoalizada, e numa função por excelência interpessoal e interinstitucional, exercida num quadro normalizado.

A formação dos mestres e dos professores esteve condicionada à evolução dos métodos pedagógicos. Assim o Ensino Mútuo, em Portugal, como no Brasil e em parte dos países europeus, no segundo quartel do século XIX, foi definido como método nacional, tendo sido criadas escolas normais e organizado um mecanismo de recrutamento de bolseiros. Nesta normalização, as escolas militares tiveram um importante papel, em Portugal como no Brasil. Por meados do século eram os métodos de alfabetização nas línguas maternas, que, associados à formalização pedagógica inspirada em Herbart, impunham uma norma pedagógica e geravam uma disseminação de escolas normalistas, por município, distrito, cantão. Foi assim em Inglaterra, na Suíça, na Bélgica, em França, em Portugal e no Brasil¹⁸. A nacionalização da alfabetização normalizava a escola e com ela a formação de professor. O mestre/instituidor cedia face ao professor normalista, oficializado, calígrafo. A formalização da pedagogia e da escrituração da escola, a consolidação orgânico-funcional e pró-sistémica da instituição escolar, a universalização do ensino faziam multiplicar os profissionais de educação, gerando movimentos associativos e corporativos estimulados por uma imprensa pedagógico-profissional crescente.

Mais para final do século XIX, com a regimentalização da escola pública, o professor foi convertido em soldado da república, preparando o cidadão leitor-escrevente-patriótico, e sendo guardião da tradição e do nacionalismo. O paradoxo escolar de, através da tradição e da pragmática escolar preparar o futuro, foi assim transferido para os professores, erigidos em visionários da nação republicana e progressista. A profissão docente entrava na tensão em que permaneceu ao longo da primeira metade do século XX. De um lado, a regimentalização, consolidando a correlação com os ideários políticos e o compromisso com uma escola-serviço público; do outro, o constante apelo à inovação e à regeneração social, a partir da inovação e da recriação das práticas escolares e da relação da escola com a sociedade – a escola como aurora social. Na ligação destas polaridades foi sendo fortalecido o tirocínio científico sobre a selecção, a predição, a formação, a eficácia da acção docente, a quem a ciência pedagógica e as políticas educativas atribuíam, com relevo crescente, a principal determinação e dependência do desenvolvimento e êxito das crianças e dos adolescentes.

Publicada em 1910, nos E.U.A., a primeira escala sobre a eficiência dos professores, proposta por Edward Elliott, assentava basicamente na seguinte equação: o mérito da acção docente corresponde ao êxito dos alunos. A aplicação desta escala permitia obter um número que traduzia o total de eficiência de cada docente, visando a seriação dos professores por ordem de mérito. A escala estava dividida em duas partes: eficiência individual e eficiência dirigida. A eficiência individual compreendia sete aspectos: I. Eficiência física; II. Moral – Eficiência natural; III. Eficiência administrativa; IV. Eficiência dinâmica; V. Eficiência projectada; VI. Eficiência adquirida; VII. Eficiência social. A segunda parte (Eficiência dirigida) foi acrescentada em 1915 e compreendia: Eficiência física¹⁹.

A partir da década de oitenta do século XX o clima de tensão atingiu uma situação inédita. A universalização da escola tornou evidentes as fragilidades do modelo escolar normalizado no colectivo da turma, e cronometrado pela sequência de lições. Havia entrado em colapso a escola do ofício de escrevente e da memória-pátria como alimento gregário do colectivo nacional. Mas, paradoxalmente, o declínio dessa escola transpôs para os professores uma expectativa e um mal-estar que os tornou em boa parte

responsáveis e rostos da crise da educação escolar. Quando o professor, finalmente beneficiário de uma formação de grau superior, buscava uma identidade e uma representação socioculturais consonantes com a inovação e a liberalização profissional, viu-se, afinal e uma vez mais, agrilhado à realidade pedagógico-administrativa da escola: pedagogia e escola que ele, mais que instituir, serviu como oficial – pelo menos desde o formalismo magistrocêntrico de meados do século XIX.

Neste contexto, o professor está hoje envolvido num processo de avaliação profissional complicado e denso, em que se misturam indicadores de competência profissional, com indicadores de sucesso dos alunos, numa escola multicultural, em vias de digitalização e em completa ruptura com a tradição.

A crise da escola encontrou no professor a sua expiação. Desalentado, o professor enfrenta agora os grilhões que ensombram a educação escolar. Sem ferramentas epistémicas e pedagógicas adequadas, dificilmente, julgo, se poderá contar com este profissional na (re)construção da nova escola.

¹ Cf. COCHRAN-SMITH, Marilyn & ZEICHNER, Kenneth M. (ed.). (2005). *Studying Teacher Education. The Report of AERA Panel on Research and Teacher Education*. London: Laurence Ecbaum Associates Publishers.

² Cf. NÓVOA, António (1992). “Os Professores e as Histórias da sua Vida”. In António Nóvoa (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora; pp. 11-30.

³ Cf. NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs: Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIème-XXème siècle)* (vo. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

⁴ Cf. ESCOLANO, Agustin (1999). Los Profesores en la Historia. In Justino Magalhães e Agustin Escolano (org). *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; pp. 15-27. Cf. também : FRIJHOFF, Willem (1999). Le Maître et ses Dilemmes dans l’Histoire: Transmettre, Éveiller, ou Construire? In Id. ; pp. 29-43.

⁵ In BLATO GIMENO, J. e MARÌN IBÁÑEZ, R. (1982). *A Formação do Professorado de Educação Primária e Secundária. Estudo comparativo internacional*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro: pp. 293-299.

⁶ In BLATO GIMENO e MARÌN IBÁÑEZ, ib.: pp. 301-317.

⁷ Apud BLATO GIMENO e MARÌN IBÁÑEZ, ib; p. 303.

⁸ Id., ibid.

⁹ Apud COSTA, R. Carrington da (2002). «Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente?». *Obra completa de Rui Carrington da Costa* (vol. I). Braga : Edições APPACDM; p. 223.

¹⁰ Cf. ALLAN, Gilbert (1964). *Instituteurs et Professeurs*. Paris : Presses Universitaires de France : pp. 144-149.

¹¹ DOTTRENS, Robert (1966). *Instituteurs hier, Éducateurs demain!* Bruxelles: Charles Dessart Éditeur; p. 228.

¹² FIGUEIREDO, Manoel de Andrade de (1722). *Nova Escola para aprender a ler, escrever, e contar*. Lisboa occidental: Oficina de Bernardo da Costa de Carvalho; p. 41.

¹³ Cf. BARBOSA, Jerónimo Soares (1796). *Eschola Popular das Primeiras Letras, dividida em quatro partes. Parte Terceira: Da Calligraphia, e Orthographia, ou Arte de Escrever bem, e certo a Língua Portuguesa*. Coimbra: Real Imprensa da Universidade.

¹⁴ Cf. SILVA, Joaquim José Ventura da (1819). *Regras Methodicas para se aprender a escrever os caracteres das Letras Inglesa, Portuguesa, Aldina, Romana, Gótica-Italica, e Gotica-Germanica, acompanhadas de Tratado completo de Arithmetica*. Lisboa: Imprensa Regia.

¹⁵ FEIJÓ, Madureira (1734). *Orthographia, ou Arte de Escrever, e Pronunciar com acerto a Língua Portuguesa para uso do excellentissimo Duque de Lafons pelo seu Mestre*. Lisboa occidental: Oficina Muguel Rodrigues; p.12.

¹⁶ Madureira Feijó, ib.: 547.

¹⁷ A este propósito, v., entre outros, a obra colectiva: GOODSON, Ivor F. (ed.) (2004). *Historias de vida del professorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

¹⁸ Cf., para o caso dos países europeus, Robert Dottrens, op. cit., pp. 23-41.

¹⁹ Cf. Carrington da Costa, op. cit, pp. 231-232.