

Mediações da cultura escolar – a prática como normatividade

Justino Magalhães¹

0. No seu passado recente, a história da educação apresenta-se como um domínio do conhecimento em renovação e mudança. É uma observação que em nada acrescenta a instabilidade geral a que têm sido submetidos os domínios do conhecimento, na sua generalidade, e cujas linhas de renovação frequentemente são respostas aos desafios gerados pela complexificação e pelo aprofundamento das perspectivas de análise, bem como pela construção de novos objectos epistémicos. Toda a ciência se confronta com, entre outros, desafios nos planos da representação, da prova e da informação. No caso vertente das práticas educativas, como se dizem, como se representam e, no âmbito destas, as práticas escolares? Como se documentam? Qual a matéria de prova e como é possível comprovar? Como se informam e preservam sob as modalidades de experiência, relatório, documentário, memorial, arquivo, museu? Com que categorias teóricas se compreendem e explicam?

1. As práticas escolares como desafio epistémico

Cada experiência e cada sucesso, enquanto conjuntos de eventos e de actos, são marcados por uma transformação, por uma singularidade. Mais intensa e mesmo diversamente do campo teórico, as práticas educativas caracterizam-se por uma normatividade estruturada através de uma gramática, tendendo para hábitos e traduzindo-se em rotinas. No entanto, quer no que se refere ao educador, quer sobretudo no que reporta ao educando, as práticas educativas correspondem a uma relação com o meio-ambiente, a uma interacção grupal e a uma experiência pessoal, com implicações de subjectivação, pelo que são em si mesmas transformativas.

No plano educativo e, por extensão, no plano escolar, a acção é uma dimensão integrante de todo o processo, nos planos de auto, hetero e interacção. Dependendo da modalidade, os testemunhos documentam e informam sobre a realidade de maneira distinta. As práticas podem ser informadas através de artefactos que constituem museus; através de registos verbais, constituídos por discursos de natureza diversa (normas, planos, relatos); através de registos icónicos, constituídos por gravuras, ilustrações, fotografias; através de laboratórios;

¹ Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

através, por fim, de resíduos e restos, facturas de aquisições, inventários de consumíveis, designadamente. Esta é a documentação mais frequente.

Ao nível da heurística, cada um daqueles testemunhos converte-se em fonte histórica, através da formulação de perguntas estruturadas sob a forma de uma problemática, coerente e representativa, com base nas quais é possível reconhecer e aplicar a informação disponível. Contudo, se para informar é suficiente uma aproximação à função de documentalista, o estabelecimento de um sentido para cada sucesso educativo implica uma interpretação que, dado tratar-se de uma prática, carece da experiência como condição de racionalização.

Na verdade, todo o labor científico sobre as práticas é uma epistemologia indirecta, (re)constitutiva, complexa, multifactorial e metadiscursiva. As práticas acontecem em si mesmas. Toda a praxeologia é uma racionalidade das práticas, que, enquanto tal, se desenvolve em deferido. A reconstituição das práticas é um trabalho heurístico, com grandes implicações hermenêuticas, pois que é de si uma interpretação. As práticas descrevem-se ou enumeram-se? Elas são compósitos de eventos e actos ou são uma acção integrada? Não sendo circulares, nem mecânicas, as práticas são um contraponto da *doxa*, são uma aplicação e, frequentemente, uma perversão da gramática. Elas são constitutivas. Quando educacionais, tornam-se significativas para os sujeitos. As práticas informam-se em si mesmas, pelo que os discursos, por exemplo, se permitem descrever e interpretar as práticas educativas, são, não obstante, profundamente condicionados pela informação complementar e inferencial disponível. Não só os discursos não são simultâneos às práticas, como frequentemente são produzidos por terceiros.

Diferentemente das teorias que remetem para um sistema, para um complexo de categorias e conceitos ordenados sob a forma de estrutura, as práticas são constitutivas em si mesmas e não remetem necessariamente nem para um campo de experimentação, nem para um campo de contrastação empírica das teorias educativas. A história das práticas educativas opera-se por raciocínio ora regressivo, ora projectivo, probabilístico e inferencial. Como representação, o registo escrito permite recriar a prática como construção, causalidade e encadeamento de fenómenos que a integram. Como a história (ao contrário da arqueologia) lida com a escrita, a hermenêutica processa-se através da reconstituição simbólica dos processos pedagógico-didácticos.

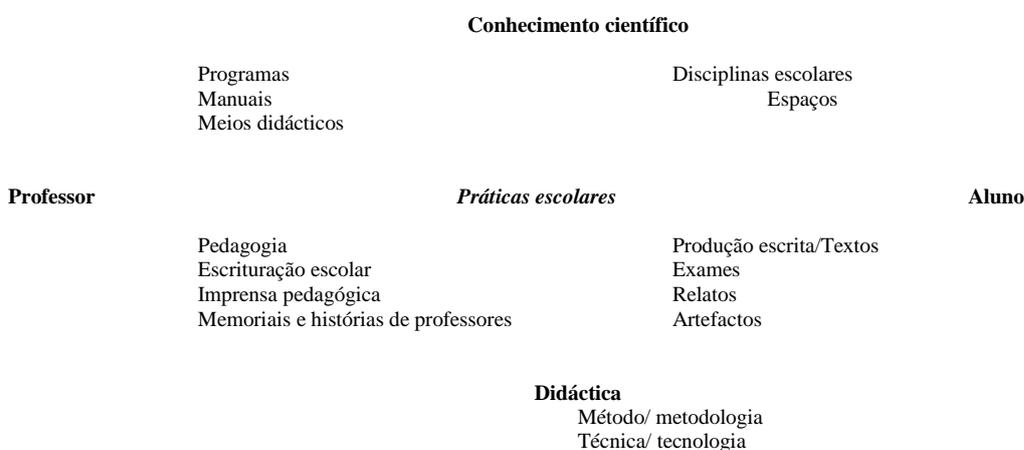
Pela sua centralidade e porque operam independentemente da teoria que as reconhece e (en)forma, as práticas educativas são estruturantes da cultura escolar. Sempre que os métodos activos não forem determinantes, a aproximação às práticas, no âmbito da história cultural, opera-se a partir de três critérios distintos: a) diferenciação entre teoria e prática; b) articulação entre teoria e prática (museus e laboratórios), tendendo, como se verá, para uma normatividade; c) demonstração e aplicação de uma teoria – o oficial e alternativo, uma ilustração e

memorização/ imagens. A prática é uma mediatização, com base nos meios pedagógico-didáticos.

Na longa duração, a história da escola assentou em quatro combinatórias fundamentais (conhecimento científico, professor, didáctica, aluno), que são também os elementos constitutivos da cultura escolar, permitindo (re)construir as práticas como um constructo, como um complexo multivectorial e multifactorial resultante da intersecção de dois eixos: conhecimento científico/ didáctica; professor/ aluno (cf. Quadro I).

Quadro I

As práticas escolares como desafio epistémico



Obs. Contexto: Instituição educativa

O conhecimento científico, humanístico e científico-técnico é a base das disciplinas escolares. Sistematizado, sob a modalidade de discurso escrito na enciclopédia Iluminista de final de Setecentos, este conhecimento chegou à escola, resumido e adaptado, e, durante o século XIX, foi transmitido aos alunos sob a modalidade de ilustração, a que a cultura escolar anexou o elemento linguístico e o elemento histórico-etnográfico. Na sequência do positivismo e do pragmatismo, prolongando-se para além de meados do século XX, esta base cognoscente da cultura escolar assumiu a modalidade de aplicação, para, no quadro das teorias construtivistas da aprendizagem, vir a ser apresentada aos alunos como prática de investigação, experiência e construção científica.

No quadro pedagógico-didático assumidamente magistrocêntrico, como nos quadros tendencial ou assumidamente pedocêntricos, o professor sempre tem um papel fundamental na criação, gestão, organização e avaliação da acção escolar. Cabe-lhe uma função fundamental na legitimação das práticas como atitudes e gestos, e na construção, avaliação e conservação dos artefactos.

Os outros dois elementos constitutivos da cultura escolar são o aluno, cujo ofício confere às práticas uma ordenação, uma reificação e uma validação, e a didáctica. A didáctica é um domínio teórico-prático (constituído basicamente por uma tecnologia crítica, discursivamente instruída e conceptualmente informada), que visa estabelecer uma mediação que assegure a eficácia da acção pedagógica, designadamente pela optimização da relação entre ensino e aprendizagem.

A articulação entre o conhecimento e o professor opera-se através dos programas escolares. Mas são os autores dos manuais que, investidos da legitimação que lhes conferem o direito e a prerrogativa de autoria, transformam aquele conhecimento acabado, consolidado, em conhecimento arqueológico, fragmentário, gradativo e acessível aos diferentes públicos. Nesse sentido, a análise, a busca da diversidade e a própria multifactorialidade podem fazer parte de um processo estruturante do percurso cognoscente dos aprendizes. Há, em combinação com estes recursos, um aparato mais ou menos alargado de meios didácticos (que são criados e postos em acção, quer pelo professor, quer pela instituição e pelo próprio aluno, como suporte da sua aprendizagem), que constitui uma parte significativa da materialidade e estrutura a tecnologia escolar.

Constituindo uma primeira racionalidade (orgânica) deste conhecimento escolar, através da sua apresentação aos alunos, emergem as disciplinas como objecto epistémico e como ordenador, em termos substantivos e didácticos. (Releva também a história das disciplinas escolares como genealogia, referência e fonte de inspiração e transformação na evolução curricular.)

Os espaços escolares são eles próprios uma resultante e uma condicionante da relação entre o conhecimento a ser transmitido e os alunos, suas culturas, expectativas e metas (in)formativas. Assim, o conhecimento de natureza experimental carece de espaço laboratorial adequado, como a educação física e a educação cívica necessitam de espaços, atitudes, estímulos e formas de aprendizagem igualmente específicas.

A relação entre o professor e as didácticas é preenchida por um conjunto de referenciais com grande cunho normalizador. Tal conjunto reporta ao saber pedagógico; à escrituração escolar, que dita as marcas e os testemunhos da acção do professor; à imprensa pedagógica (interna e externa à instituição educativa) que fundamenta e ilumina a acção do professor e a adequação do conhecimento aos requisitos didácticos; aos memoriais e histórias de vida dos professores.

A relação do aluno com o conhecimento escolar, em regra traduzida pela aprendizagem, fica testemunhada pelos artefactos, pelos relatos e mais propriamente pelos exames e pela produção escrita. A produção escrita constitui a característica, a necessidade e a principal razão

de ser da escola e da acção escolar. É como praticante de escrita (escrevente), que o escolar se apropria de um ofício – o ofício de escolar. É para proporcionar a escrita que a escola se ordena de uma determinada maneira, quanto à sua arquitectura e quanto à ao seu mobiliário. É como escrevente que o escolar se identifica e são os testemunhos escritos que documentam e comprovam a sua acção.

Na acção escolar, entre o conhecimento científico e o conhecimento didáctico corre um eixo que cruza com um outro eixo – o que une professor e aluno. É no cruzamento destes eixos (enformados pelas constelações que determinam os seus extremos) que as práticas emergem como construção, como principal produto da acção escolar. Ainda que basicamente referenciadas à relação entre professor e alunos, como agentes qualificados e agindo com capacidade de decisão, as práticas são constitutivas em si mesmas, não sendo necessariamente indexadas a nenhum dos intervenientes.

O conhecimento científico-humanístico e tecnológico, os livros escolares e as práticas são os principais documentários sobre a cultura escolar. Por seu turno, os testemunhos e documentos do ofício de aluno cruzados com os testemunhos da acção do professor (sumários, planos de aula) são uma boa aproximação à prática pedagógica e didáctica.

De que natureza é o conhecimento didáctico? É um método, na acepção de disciplina mental, tal como foi herdada da pedagogia normalista do século XIX. É uma metodologia no sentido de um tratado e de uma construção, legitimados como racionalidade e suporte da acção de ensino-aprendizagem. Ou tão somente é uma técnica, ou um complexo de técnicas articuladas, constituindo uma tecnologia, ou melhor uma tecno-ciência?

2. As práticas escolares como normatividade

Toda a acção escolar tende para uma normatividade e toda a normalização é produto e prova de uma acção pedagógico-didáctica eficaz. As práticas são simultaneamente acção, interacção e produto, carecendo de uma representação e de uma interpretação, como todo organizado em si mesmo.

Ainda que marcadas pela contingência e por conjunturas (mais ou menos regularizáveis e controláveis), as práticas didácticas são basicamente o produto de uma aplicação normativa a uma determinada realidade, o que, se, por um lado, justifica e legitima a singularidade, por outro lado, acentua a normatividade. O que tende a ser verdadeiramente significante, ainda que não necessariamente significativo, em termos de experiência individual ou grupal, é o que é socializável, o que permite superar a casuística e a elementaridade por uma acção que afecte um conjunto e, como tal, pode projectar-se a um todo. É o que, em regra, sucede com a prática escolar.

Com efeito, não só há uma grande vigilância formal e informalmente constituída sobre a acção escolar – com vista à legitimação de determinados comportamentos, como a formação e a legitimação dos agentes é também ela favorável ao funcionamento do paradigma efeito-presságio. Além disso, tende a pesar sobre a determinação e a orientação das práticas aquilo que é socialmente creditado e reconhecido como normal. O normal é o admissível e o admissível é o normalizável. Não que as práticas sejam inteiramente prescritíveis e que a realização corresponda basicamente à previsão e à orientação de partida, mas os protocolos, implícitos ou explícitos, que estruturam a acção e os princípios de conveniência e de bem, que a iluminam e enformam, tendem a ser determinantes. Tomando, aliás, em atenção o grau de previsibilidade e a relevância do alinhamento axial, patente no Quadro II, na elaboração dos cenários daí emergentes, pode admitir-se que, em extremo, a prática seja contrária e secundarize o casuístico e o contingental. Assim, também a prática escolar poderá não ser verdadeiramente experiencial, mesmo para os sujeitos educandos.

Quadro II

As práticas escolares como normatividade

Normativos

Professor/ aluno(s)

Normatividade

Meios didácticos

Situação/ realidade

Se porventura há práticas cuja existência é a contrariedade da normatividade, em que medida os instrumentos de normatividade informam sobre as práticas? A construção historiográfica das práticas escolares é uma operação epistémica indirectamente informada,

ainda que se desenvolva num quadro verosímil e com base em testemunhos e dados datáveis e comprováveis.

A cultura escolar pode ser interpretada como um arquitexto que visa (in)formar e (con)formar, nos plano axiológico, científico, pragmático e (pré)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. Sendo a cultura escolar e os currículos que a sistematizam resultantes de uma concertação cultural com grandes implicações sócio-políticas, os principais meios de estruturação são as convenções, leis, normativos e regulamentos, os programas, a formação e normalização da profissão docente, a imprensa pedagógica, os livros escolares, o ofício do escolar.

Deixando para outro momento a abordagem do manual como factor de normalização da cultura e da acção escolar, bem como a problemática da historiografia das práticas pedagógicas, retomarei aqui um aspecto estruturante da normalização da formação e da acção da função docente e a sua assimilação-conformação por parte do aluno, no que constitui uma pragmática escolar. Recorro ao caso da prática de uma escrita caligráfica e consequente transferência do ofício de professor para o ofício de aluno.

No que se refere ao caso português, o exame de provimento para Mestres nas Escolas Regimentais de ler, escrever e contar, criadas pela Portaria de 10 de Outubro de 1815, incluía:

VII. (...) os indivíduos concorrentes devem saber 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.

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. Nele se estipulava que a Cadeira de Caligrafia pertencia ao 1º Ano do Curso, não obstante, para serem admitidos ao Curso, os alunos deverem já

4º - Saber ler e escrever correntemente, e a prática das quatro primeiras operações de aritmética (...)

5º Possuir as primeiras noções de Gramática Portuguesa, e conhecimentos suficientes da Religião Cristã.

A caligrafia constituiu parte fundamental da formação de Mestres e Professores até final do século XIX, tendo sido reforçado 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. Ao pugnam pela criação das Escolas Primárias Superiores, os Municípios aspiravam à inclusão das disciplinas de desenho e de caligrafia, como base de profissionalização de topógrafos e projectistas, mas também escrivães, calígrafos e contabilistas que satisfizessem as necessidades de secretariado e de modernização da administração municipal e local. No 3º Centenário da morte de Camões (1880) foi editada uma versão manuscrita de *Os Lusíadas* para servir de leitura e para ser copiada nas Escolas Elementares e primeiros anos das Escolas Secundárias. A lei de 31 de Dezembro de 1868 criou uma cadeira de caligrafia para o 1º Ano do Ensino Liceal; esta disciplina veio a ser abolida pela Lei de 11 de Junho de 1880. O Regulamento escolar de 1870 consagrou a disciplina de caligrafia ao nível do 2º grau da Instrução Elementar, a que correspondiam também as Escolas Normais do 1º grau.

O Regulamento dos Exames para Professores, publicado em 30 de Dezembro de 1850, consignava como requisito a forma da letra e a perfeição naquilo que o candidato escrevesse. Prosseguindo no mesmo sentido do Regulamento de 1870, o Regulamento de 1878 (Lei de 2 de Maio) consagrava dois graus para a Instrução Primária: o Elementar e o Complementar, incluindo este último 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. Conquanto não fosse matéria de avaliação no Exame do Ensino Primário Elementar (que recaía sobre ortografia, aritmética e desenho), a caligrafia, em meu entender, era já base de uma escrita escolar perfeitamente 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 de uma hora semanal nos restantes. Nos termos do Regulamento de 18 de Junho de 1896, dos 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. Também o exame de Habilitação para o Magistério Primário incluía uma Prova Escrita constituída 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. Todos os exames eram elaborados em pautas normalizadas.

A pedagogia escolar parecia definitivamente marcada pela acção dos normalistas, com reflexo fundamental na padronização do caligráfico escolar. Talvez assim se explique que, a partir do Regulamento de 22 de Dezembro de 1894, tivesse deixado de haver uma referência explícita à caligrafia e tivesse sido abolido o Exame do Ensino Primário Elementar, nos moldes em que tinha sido criado pelo Regulamento de 1878. Além disso, até para os 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.

Estava, em meu entender, normalizada uma pedagogia da escrita, que se traduziu numa pragmática da escrita, dependente dos critérios do professor. 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 e do ofício de aluno.

No século XVIII, a escrita caligráfica escolar fora uma adaptação do bastardo, pela simplificação e pela inclinação do traço, como ilustram as pautas de Soares Barbosa. Com as recomendações dos higienistas, em final do século XIX, a escrita escolar oficiosa passou a uma escrita direita, ou ligeiramente inclinada. Pelo Regulamento Escolar de 1927, que repôs 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 pedagógicas de final do século XIX, designadamente de influência francesa; entre outros aspectos, à escrita directa corresponderia uma rectidão de carácter. Assim se manteve até à década de sessenta do século XX, quando os movimentos de inovação pedagógica se revelaram favoráveis a uma pessoalização da escrita, admitida e recomendada pelo construtivismo nos planos psicológico e didáctico, logo desde as primeiras fases de aprendizagem.

Como se referiu, a partir da Reforma Passos Manuel a caligrafia tornou-se matéria fundamental da formação dos Mestres de Primeiras Letras e constituiu-se como meta-escola. A ideia de meta-escola pode comprovar-se com recurso às Provas de Alunos de que há arquivo, desde as Escolas de Ensino Mútuo, em meados do século XIX, até final da década de sessenta do século XX. A observação destas Provas revela as sucessivas fases de aprendizagem e consagra um termo para as actividades e as aprendizagens escolares. Por estas Provas se vê a função da pauta e da régua na harmonização do traço, como também fica bem claro todo o percurso metodológico praticado pelo professor: desde os grafismos dos principiantes, aos traslados do professor a serem rigorosamente imitados – aliás, as provas dos melhores alunos são em tudo análogas aos registos caligráficos do professor. Toda esta aprendizagem passava

pelo domínio e prática do abecedário e pela imitação de traslados, chegando, por fim, à rigorosa execução de um caligráfico bastardo. As provas dos alunos constituem um cursivo harmonioso entre o traslado, a data e o nome do aluno – em suma, a caligrafia como meta-escola. Quanto à temática, ela era constituída basicamente por sentenças com teor moralizante e cantos de *Os Lusíadas*, entre outros.

Da combinação dos aspectos formais com os aspectos temáticos, ressaltam três níveis de realização a que corresponde uma gradação, sendo notória a frequência de alunos no grau mais avançado, o que não deixa de corresponder a uma preocupação de perfeição. A progressão escolar na capacitação caligráfica e seu paralelo com a aprendizagem da leitura estão detalhadamente documentados nos relatórios dos professores e nos relatórios dos inspectores, na segunda metade do século XIX.

A análise de exemplares de Provas Escolares do período do Estado Novo revela uma concentração caligráfica, incluindo mesmo uma Prova de Caligrafia, ainda que toda a Prova seja afinal caligráfica, pois que, toda ela respeita a uma mesma forma de escrita e um mesmo teor frásico. No entanto, fica alguma dificuldade na interpretação da classificação que o professor atribui a cada um dos alunos, ou seja sob que critérios e mediante que parâmetros é avaliada e classificada a realização caligráfica? Para além dos factores de normalização e padronamento, pode admitir-se, pelo confronto das classificações, que o professor, ele próprio um oficial da escrita caligráfica (escolar) como se observa em vários registos, não deixava de chamar a si alguma liberdade criterial, na apreciação global e integrada das provas de caligrafia dos seus alunos. Ou seja, sendo ele um prático da escrita caligráfica, aferia a qualidade da escrita dos alunos com base na sua própria execução, com base na sua própria experiência.

A caligrafia escolar apresenta-se como Escrita e o escolar cumpre o ofício de escrevente. O processo de ensino, aprendizagem e prática da escrita escolar, envolvendo um amplo aparato de instrumentos, normas, gestos, incluindo a criação de mobiliário adequado e a organização espacial, constitui uma aplicação e uma demonstração muito concreta da acção escolar como prática normalizada e de normalização. Mediação da cultura escolar, a prática da escrita é constitutiva da normatividade da escola, consagrada em regulamentos e programas de formação docente, identitária do ofício de escolar, estruturada e documentada, nos artefactos que são a sua própria realização.