

O MESTRE COMO ARTESÃO/PRÁTICO E COMO INTELLECTUAL

JOAQUIM PINTASSILGO
Universidade de Lisboa

O tema que me foi proposto para este trabalho — o mestre como artesão/prático e como intelectual — coloca-me na necessidade de proceder a algumas reflexões prévias, destinadas a um diálogo com a própria formulação do tema que permita um melhor entendimento do mesmo. Torna-se necessário clarificar e aprofundar o sentido em que são utilizados os principais conceitos aí presentes — mestre, artesão, prático, intelectual, ... — e averiguar da sua adequação ao esclarecimento da história da profissão docente. Importa, igualmente, por ser o objectivo destes trabalhos no contexto em que se expressam, fazer o ponto da situação da produção bibliográfica portuguesa enquadrável, de alguma forma, no tema em análise e que possa ser ponto de partida para desenvolvimentos futuros.

"O mestre como artesão/prático e como intelectual" — eis um título que se apresenta como um verdadeiro programa de investigação — a que não é difícil reconhecer potencialidades. A interrogação da realidade histórica da profissão docente à luz dos conceitos aí enunciados mostra-se de grande riqueza; no entanto, algumas dúvidas não deixam também de se colocar, designadamente as respeitantes à aplicabilidade dos referidos conceitos fora dos contextos em que foram (re)criados na produção bibliográfica recente, ou seja, a actualidade da profissão docente.

Para além duma reflexão mais geral, procurei analisar a problemática em apreço em dois momentos da construção do ser professor, separados por cerca de cem anos: a transição do século XVIII para o século XIX e a transição do século XIX para o século XX. Limitei, além disso, o estudo aos mestres — depois professores — de instrução primária, os que mais têm sido estudados pela historiografia portuguesa da educação em perspectivas que mais se podem aproximar da que aqui nos interessa. Este facto não significa que os professores

dos restantes graus de ensino não sejam tão ou mais importantes com vista à obtenção de uma resposta cabal às interrogações que aqui se colocam; esta é uma questão que deixamos em aberto.

O facto de ter sido apresentado, por Áurea Adão, no 1º Encontro Ibérico de *História da Educação*, o ponto da situação relativamente à bibliografia portuguesa sobre história da profissão docente (Adão, 1993), o qual mantém uma inquietante actualidade, dispensa-me agora dessa tarefa, permitindo uma abordagem mais livre da questão.

1. O professor: artesão ou profissional?

A ideia do professor como artesão pode aqui ser tomada em vários sentidos. Vamos deixar para depois a mais óbvia — a que remete para a proximidade entre o mestre de ensinar dos primeiros tempos e o seu equivalente nas actividades mecânicas — e fixemo-nos noutros sentidos, recorrendo ao contributo de R. Bourdoncle e A. Trousson:

"L'artisan indépendant pratique à plein temps un métier don't il vit, qu'il connaît à fond, qui repose sur un ensemble de savoirs et savoir-faire don't les fondements ne sont jamais totalement explicites; ils s'acquièrent par l'apprentissage (initiation et imitation-identification) et par l'expérience qui seule permet d'obtenir le *tour de main*, la maîtrise technique, qui caractérise le bon artisan. Le métier étant connu sous toutes ses facettes, la formation est longue mais surtout empirique" (Trousson, 1992: 52)

"Dans l'artisanat, il n'y a pas de division entre conception et exécution du travail, mais au contraire une vision globale de l'acte de production. La production est peu standardisée, l'artisan étant capable de fournir un produit individualisé. Il possède des savoirs et savoir-faire suffisamment larges, ainsi qu'une capacité à remplir la tâche donnée de manière autonome, sans instruction détaillée ni surveillance attentive" (Bourdoncle, 1993: 100)

Merecem destaque, de entre as características apontadas, para o que aqui nos interessa, as seguintes: a existência de uma preocupação formativa, embora inseparável da fase inicial da actividade, decorrendo no próprio contexto de trabalho e assegurada pelos homens do ofício; a ausência de separação entre as várias fases do processo produtivo, da planificação à realização, o que permite ao artesão controlar todo o processo e deter uma maior autonomia em relação a qualquer forma de controlo externo; a reduzida standardização do trabalho artesanal, possibilitando uma relação não alienante com o produto e uma relação mais individualizada com o cliente.

Numa obra recentemente traduzida para a língua portuguesa, e significativamente intitulada *Nostalgia do mestre artesão*, Antonio Santoni Rugiu enfatiza de forma clara a componente da actividade artesanal, por vezes esquecida ou desvalorizada, que é a riqueza da sua dimensão educativa e socializadora. Numa época em que o processo de escolarização apenas dava os primeiros passos, em que a educação de crianças e jovens conhecia modalidades mais informais, em

que a família e a comunidade assumiam um protagonismo que entretanto perderam, muitos eram os que aprendiam as primeiras letras no mesmo local onde se iniciavam na aprendizagem de um ofício, ao mesmo tempo que interiorizavam as regras e valores próprios do meio cultural (Rugiu, 1998: 127).

Desaparecidas essas verdadeiras "comunidades formativas", desaparecida a estrutura institucional que as suportava, as corporações, a formação artesanal — e essa é a tese do autor —, alvo agora de um olhar nostálgico, é recuperada por correntes renovadoras na área da educação, que passam a reconhecer o valor formativo da actividade artesanal.

"(A) formação artesã, (é) vista como experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça, para desenvolver juntas a precisão e a originalidade do projecto e da execução, para fornecer belos produtos, fortes e úteis" (Rugiu, 1998: 13-14).

Esta é, no entanto, uma outra dimensão da aplicação da noção de artesão à actividade de ensino/aprendizagem. Passemos então à questão que aqui mais nos interessa: em que medida o trabalho real dos professores pode (ou não) associar-se, no passado como no presente, à concepção do artesão tal como a deixámos esboçada? Várias têm sido as reflexões produzidas sobre esta temática — geralmente no âmbito de estudos sobre o processo de profissionalização dos professores — de que aqui destacaremos as que nos pareceram mais interessantes.

Para R. Bourdoncle (1993: 100-102), por exemplo, o modelo artesanal está mais próximo do trabalho real dos professores do que o modelo do especialista. Os argumentos apresentados pelo autor remetem para a valorização dos saberes provenientes da experiência, tornados saber acumulado e transmitido no interior da comunidade, contribuindo assim para o desenvolvimento de sentimentos de pertença a essa mesma comunidade. O autor não deixa de chamar a atenção, para além das virtualidades, para as inevitáveis limitações dessa concepção, dado o seu carácter reprodutor e o facto da experiência tanto poder ser boa como má (Bourdoncle, 1993: 114).

Com a mesma concepção do professor como artesão se prende a utilização da metáfora do "bricolage" por parte de alguns autores. Para P. Perrenoud "ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes", devendo o professor permanecer "o artesão da integração (das) várias contribuições numa prática pessoal" (1997: 24-25 e 200-201), ou seja, o actor principal do processo de transposição didáctica. Esta noção tem a grande vantagem de valorizar o papel do professor na reinterpretação de programas e manuais, tornando os saberes ensináveis e avaliáveis no quadro de um conjunto de aulas e de um ano lectivo; o professor surge-nos como o construtor do currículo real, ao planear e organizar, de forma artesanal — qual "bricoleur" —, as actividades, materiais, formas de animação, etc. que preenchem o quotidiano das suas aulas. A liberdade que este "bricolage" permite ao professor não deixa de ser um dos aspectos mais gratificantes da sua actividade e prende-se com a noção de artista a que alguns

autores também recorrem, quando chamam a atenção para a importância dos factores relativos à personalidade, à sensibilidade e à criatividade dos professores, no quadro de uma actividade que é por natureza relacional.

"Pour que les enseignants parviennent à ce résultat, il faut qu' ils croient en ce qu' ils enseignent, qu' ils aiment leur discipline d' un amour communicatif et contagieux, qu' ils entretiennent aussi avec leurs élèves un rapport émotionnel fort et maîtrisé" (Bourdoncle, 1993: 103).

O professor é, por outro lado, não apenas o professor de tal ou tal disciplina, mas antes o formador, o educador das crianças e jovens que estão a seu cargo, o que sublinha a sua responsabilidade global e ainda mais põe em causa a redução do ensinar a uma qualquer racionalidade técnico-científica. Nesse sentido "l' enseignant doit être un artisan moral" (Bourdoncle, 1993: 114), que controla simultaneamente os fins e os meios da sua actividade.

Mas estará a função docente condenada a permanecer um ofício? Ou uma arte? Não é viável a construção de um saber que fundamente cientificamente a actividade docente? Não é possível a transformação do ofício de ensinar numa verdadeira profissão? Os professores não poderão aceder ao estatuto de verdadeiros especialistas do acto educativo? É-nos naturalmente impossível, neste contexto, reflectir de forma minimamente profunda acerca deste conjunto articulado de questões, que remetem para problemas tão fundamentais como: qual o estatuto epistemológico que pode ser atribuído às ciências da educação? Que concepção desenvolver sobre as relações entre a teoria e a prática no processo de ensino/aprendizagem?

A resposta de R. Bourdoncle, na sequência da reflexão já aqui apresentada acerca da permanência de uma perspectiva artesanal é, a esse respeito, elucidativa: "Mais il existe un savoir scientifique sur une partie de ce qui se passe en classe, et donc une *base scientifique de l' art d' enseigner*" (Bourdoncle, 1993: 103). Admitindo embora a existência dessa base científica, a posição de A. Trousson é, a esse respeito, um pouco mais radical:

"On peut donc se demander si tous les faits que nous avons recensés — transcendance du savoir, intersubjectivité, engagement personnel, affectivité — ne constituent pas, dans l' acte qui consiste à enseigner un groupe d' individus, un noyau qui limite fortement toute entreprise de rationalisation. Il semble que subsistera toujours dans la pratique de l' enseignement une part d' improvisation et de bricolage, part irréductible et incomparablement plus grande que celle du savoir rationnel. Cela fait toute la différence entre le métier d' enseignant et celui d' ingénieur ou de médecin et condamne probablement l' enseignement à rester un art" (Trousson, 1992: 101).

Quanto à importância que vem sendo atribuída à prática pedagógica como componente central da aprendizagem do ser professor, se é inegável a sua ênfase recente, também é verdade que ela surge geralmente associada à ideia de que é necessário reflectir sobre a experiência profissional, para que esta seja

verdadeiramente formativa e enriquecedora; e esse pensar a prática, na procura de solução para problemas concretos, só ganha em apoiar-se numa base de saberes disponíveis. Faz assim todo o sentido falar-se do professor como um "prático reflexivo", como fazem P. Perrenoud e K. Zeichner entre outros.

A defesa da tese de que a profissão docente tem evoluído no sentido de uma profissionalização crescente tem concitado uma generalizada aceitação, até porque contribui de forma visível para a valorização da actividade docente. A profissionalização implica, nessa óptica, uma competência resultante de uma formação especializada de nível superior, uma vocação de serviço que a legitima, a necessidade de controlo do acesso à profissão e uma relativa autonomia no exercício da mesma (Marcelo García, 1994: 135; Marcelo García, 1989: 9; Trousson, 1992: 35-38), condições essas que advêm de um relativamente longo processo de profissionalização. O resultado desse processo, de que decorre também um acrescido prestígio social, é a consideração do professor como um especialista — um "expert" — na área da educação e não apenas como o artesão do ofício de ensinar.

Esta ideia não é, no entanto, consensual. Vejam-se, por exemplo, as referências ao conceito de "semi-profissão" (Ortega, Velasco, 1991: 27) ou à existência de tendências desprofissionalizadoras na actualidade da profissão docente; fala-se mesmo, em alguns casos, num eventual processo de "proletarização" (Marcelo García, 1994: 140-144), que não é alheio à intensificação do ritmo de trabalho do professor, à multiplicação de novas funções, à diminuição da sua autonomia a par do aumento de um certo controlo burocrático. Para P. Perrenoud:

"A profissão docente ainda hesita entre profissionalização e proletarização, entre a verdadeira autonomia, à qual corresponde uma clara responsabilidade e uma maior dependência relativamente à esfera dos especialistas, dos que pensam o ensino" (Perrenoud, 1997: 200).

Outros autores — como F. Ortega e A. Velasco — chamam a atenção para a conveniência de se manterem algumas cautelas relativamente à "tesis de progresiva proletarización del profesorado al referirnos a los maestros" (Ortega, Velasco, 1991: 28). Se a ideia da "secular heteronomia de la profesión", a que os autores se referem, faz algum sentido, ao salientar o controlo rígido a que os docentes tradicionalmente foram submetidos, as novas funções que os professores hoje são chamados a desempenhar podem também configurar (ou não) a assunção de um novo papel no processo de mudança social. Ou serão os professores apenas os executantes dos modelos didácticos pensados por outros e determinados a partir do centro? Não estará a sua autonomia circunscrita aos aspectos metodológicos? O dilema autonomia/controlo permanece uma questão em aberto.

Que concluir no final deste percurso, durante o qual nos interrogámos — recorde-se — sobre a pertinência da definição do professor como um artesão, para

além de o associarmos às figuras do artista, do proletário e do profissional? O professor continua a ser, acima de tudo, o artesão de um ofício que, no caso, é o de ensinar? Não será mais apropriado considerá-lo como profissional/especialista na área do ensino? Tem algo de artista? Não está em vias de proletarização? Parece mais prudente, com R. Bourdoncle, insistir, fundamentalmente, na complexidade do processo de ensino/aprendizagem; quanto às noções em análise, cada uma tem a virtude de iluminar uma faceta particular dessa actividade multifacetada, por natureza compósita, como é a de professor.

"Si différentes soient-elles, ces conceptions ne sont pas pour autant incompatibles chez l'enseignant, qui combine souvent des éléments des unes et des autres dans son travail" (Bourdoncle, 1993: 104).

Certo nos parece ser o seguinte: mesmo a defesa de uma profissionalidade crescente não parece pôr em causa a permanência de certos traços, porventura salutares, de uma concepção artesanal da actividade, como, aliás, o nosso próprio quotidiano nos mostra a todo o momento.

2. O professor como intelectual

Relativamente à consideração do professor como intelectual — subjacente ao tema que me foi proposto — convém começar por clarificar o conceito. Na introdução do seu ensaio dedicado aos intelectuais na Idade Média, Jacques Le Goff define-os da seguinte forma:

"(A palavra intelectual) designa aqueles que têm por ofício pensar e ensinar o seu pensamento. Esta aliança entre a reflexão pessoal e a sua difusão pelo ensino caracteriza o intelectual" (Le Goff, s/d: 19).

Definição muito genérica esta, assente no binómio reflexão pessoal/ ensino, e onde só parcialmente conseguimos integrar os professores, mesmo pensando na actualidade. Numa obra colectiva produzida no campo da sociologia, a definição de intelectual conhece algum aprofundamento:

"Nous conviendrons d'appeler intellectuels les individus qui, pourvus d'une certaine expertise ou compétence dans l'ordre cognitive, manifestent aussi un souci particulier pour les valeurs centrales de leur société. Ce souci se manifeste aussi bien par l'engagement à promouvoir des valeurs nouvelles que par la détermination à défendre les valeurs consacrées.

Une certaine compétence cognitive, jointe à une vive sensibilité aux valeurs, tels sont les deux ensembles d'attributs par lesquels nous proposons de définir les intellectuels. Il faut ajouter un troisième trait pour les caractériser, qui se rattache à la déontologie don't ils se réclament. Chaque groupe professionnel a sa propre déontologie. Mais outre les obligations *spécifiques*, les professionnels reconnaissent un certain nombre de *principes communs*, comme le dévouement à leurs clients, l'idéalisation des finalités qu'ils sont engagés à poursuivre" (Boudon, Bourricaud, 1986: 336).

Esta definição já nos permite proceder a uma associação, sempre um pouco abusiva, entre a noção de intelectual — esse neologismo nascido na difícil conjuntura do final do século XIX francês (Charle, 1990: 63-64) — e a figura do professor, pelo menos tal como começa a ser sentida e pensada num dos momentos por nós seleccionados — a transição em Portugal do século XIX para o século XX.

A ideia de que o intelectual se caracteriza por um mínimo de competência cognitiva, remete-nos para a necessidade da posse, por parte dos professores, de um saber especializado e, conseqüentemente, para o problema da sua formação como tal, um processo que dá os primeiros passos, como veremos, na segunda metade do século XIX.

A proximidade em relação aos valores centrais da sociedade prende-se com a já referida heteronomia dos professores e do seu papel histórico como agentes de socialização das crianças e jovens das nossas escolas; prende-se ainda, embora em sentido diverso, com o papel social e cultural que assumiram nas comunidades onde desenvolveram o seu trabalho, um papel que nem sempre se situou, muito pelo contrário, numa postura de distanciamento em relação aos poderes e à ordem instituída; essa proximidade — a que procura corresponder o conceito gramsciano de "intelectual orgânico" — é um elemento importante para a compreensão do papel social dos intelectuais (Le Goff, s/d: 8-9).

No que se refere à fundamentação deontológica da profissão, basta lermos a imprensa pedagógica ou as actas dos congressos pedagógicos para avaliarmos a forma como se vão afirmando, a esse nível, alguns princípios comuns e que remetem, por exemplo, para uma mitificação do papel da escola, para uma idealização do educando ou para um entendimento da profissão como vocação ou como sacerdócio. A produção de um discurso (em certa medida) próprio e bastante impregnado de preocupações deontológicas é, certamente, uma das aproximações possíveis entre a noção de intelectual e a figura do professor, para além de fonte importante na promoção de um mínimo de consciência e de identidade, de um certo espírito colectivo. Sublinhámos atrás "em certa medida", porque a autonomia dos professores foi sempre, como já vimos, uma autonomia relativa, demasiado condicionada por formas diversas de controlo administrativo e social que, neste caso, o afastam bastante da ideia de intelectual.

Num balanço do que fica dito, embora sejam manifestas as dificuldades na classificação dos professores como intelectuais, em particular daqueles que aqui mais nos preocupam, os de instrução primária — a questão colocar-se-ia de forma diferente para os professores liceais e, particularmente, para os universitários —, temos que reconhecer existirem algumas vantagens nesse esforço de aproximação, questão a que voltaremos. Algumas cautelas são naturalmente necessárias, de modo a que não distorçamos a realidade da profissão docente.

Convém aqui evocar o facto de que a reflexão sobre os professores como intelectuais tem a sua génese no contexto da chamada "pedagogia crítica" e, em particular, no pensamento de Henry Giroux, embora num sentido radicalmente diferente da aproximação que temos vindo a fazer. O entendimento dos

professores como "intelectuais transformativos" apela à assunção de um compromisso crítico com vista à transformação social, ou seja, "en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo" (Giroux, 1990: 36).

Os professores assim entendidos assumiriam um papel importante, não só na reflexão mas também na acção — mediatizada, principalmente, pelos seus alunos — conducente ao entendimento do ensino como prática emancipatória e à "creación de escuelas como esferas públicas democráticas" (Giroux, 1990: 20). Há, cremos nós, uma clara dificuldade em transpor esta concepção do professor como intelectual para o estudo da dimensão histórica da profissão docente.

3. Mestres régios de ler, escrever e contar e mestres de primeiras letras

A segunda metade do século XVIII é um período decisivo no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de profissionalização da actividade docente (Nóvoa, 1987b, D). As reformas pombalinas de 1759 e, particularmente, de 1772 representam os primeiros passos no sentido da criação de um sistema estatal de ensino. Os então mestres régios passam a ser seleccionados, nomeados, pagos e controlados pelo Estado. A selecção e nomeação decorre da realização de um exame e de um concurso nacional, tendente à uniformização do processo. Fundamental passa a ser a ideia de que só é possível o desempenho da actividade docente com base numa licença ou autorização passada pelo Estado, naquilo que A. Nóvoa considera ser a 2ª etapa do referido processo de profissionalização, a par da 1ª etapa — o exercício da actividade a tempo inteiro ou como ocupação principal. Novidades importantes são também a criação de um imposto especial — o Subsídio Literário — destinado a custear os vencimentos dos professores, agora encarados como funcionários públicos, e a tentativa de pôr de pé alguns mecanismos de inspecção do ensino.

Convém, no entanto, relativizar o carácter inovador destas medidas. Muitos professores — apesar de reprimida essa situação — continuam a acumular a docência com outras actividades, designadamente artesanais (Fernandes, 1994: 274). Permanece uma imagem social bastante desvalorizada do mestre, apesar da concessão — mais teórica que real — do "foro de nobreza" (Fernandes, 1994: 273-280); para esse facto não deixa de contribuir, certamente, a magreza dos ordenados. Verifica-se, principalmente, a total ausência de um sistema de formação de professores; qualquer indivíduo portador de habilitações elementares podia candidatar-se a um posto de mestre régio; não há sequer referências à consciência dessa necessidade. Como resultado tínhamos uma quase total falta de preparação pedagógica (Adão, 1995: 316). Agravando o panorama traçado, refira-se que, no ensino particular, muitos mestres continuavam a ensinar sem a necessária licença régia.

Voltando ao processo de estatização, convém salientar que este não é sinónimo de secularização, muito menos de laicização; os eclesiásticos continuam

a fornecer muitos elementos ao corpo docente (Fernandes, 1994: 274) e o ensino da moral e da religião católica continuam a enformar claramente a componente socializadora do embrionário currículo então desenvolvido nas escolas régias.

Um último aspecto, o que se refere à designação da profissão. *Dos mestres régios de ler, escrever e contar*, criados pela reforma pombalina, passa-se gradualmente, na transição do século XVIII para o século XIX, para a designação *mestre de primeiras letras*. A pouco e pouco, à medida que a centúria de oitocentos avança, vai-se tornando indiferente a utilização dos termos *mestre* ou *professor de primeiras letras* o que, na perspectiva destes, corresponde a um desejo de prestígio acrescido resultante do afastamento, pelo menos simbólico, relativamente aos ofícios mecânicos e da aproximação aos outros professores. A designação professor de instrução primária começará a generalizar-se a partir de meados do século (Nóvoa, 1987a, 413-440).

4. Desenvolvimento de um sistema de formação de professores

Vamos encontrar, nos primórdios da formação de professores, algumas iniciativas que se caracterizam pelo facto de surgirem associadas à adopção e difusão do *método de ensino mútuo*, por serem realizadas, em boa parte, num contexto escolar militar — *escolas regimentais* — e por se dirigirem, em primeira instância, a professores já em exercício. Evoque-se aqui a *Escola Geral* de Belém, impulsionada em 1816 por João Crisóstomo de Couto e Mello, a qual, apesar do seu carácter embrionário, pode ser considerada a primeira instituição portuguesa visando a formação de professores (Fernandes, 1994: 378). Outras iniciativas se seguiram ou, pelo menos, foram projectadas, na década de 20 e na sequência das reformas de 1835 e 1836 para, finalmente, com a reforma de 1844 (Costa Cabral) serem criadas — embora com alguma lentidão — as condições para o desenvolvimento de verdadeiras escolas normais, seguindo a terminologia de origem francesa por cá adoptada. Depois da aprovação do regulamento e da colocação da primeira pedra (1845), da nomeação do primeiro director — Luiz Filipe Leite (1852) —, a Escola Normal de Marvila é solenemente inaugurada em 21 de Abril de 1862. Inicia-se aquela que é, na perspectiva de A. Nóvoa, a 3ª etapa do processo de profissionalização da actividade docente (Nóvoa, 1987b, I: 423-442). É a partir daqui que, na concretização da concepção de que os professores "formam-se", que se intenta desenvolver um sistema de formação especializada e relativamente longa dos professores, comportando referências teóricas fornecidas num quadro académico.

Esta vai ser uma fase dominada pelo debate sobre o chamado *método de leitura repentina*, *método de Castilho* ou *método português* (décadas de 50 a 70). Como se vê, a instituição de procedimentos de formação de professores surge, como haviam surgido os primeiros esparsos tentames, ligada à necessidade de difusão de novos métodos de ensino. Seguir-se-á, a partir de 1876, o debate acerca da *Cartilha maternal* de João de Deus (Nóvoa, 1987b, I: 337-339). A institucionalização de escolas de formação de professores conhecerá, no entanto,

um percurso atribulado entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, não sendo este o momento adequado para o referenciar com detalhe, tarefa, de resto, já realizada (Gomes, 1996: 11-59; Nóvoa, 1987b; I: 442-475).

Vamos apenas chamar a atenção para alguns momentos, mesmo correndo o risco de uma simplificação excessiva. É a partir da reforma de 1878-81 e, em particular, da reforma de 1896 que as escolas de formação de professores se consolidam e expandem. Na sequência desta última reforma, vêm-se juntar às escolas normais entretanto criadas — uma para cada sexo em Lisboa, Porto e Coimbra —, um conjunto de escolas de habilitação para o magistério primário, que chegará a ser de 17 escolas, instaladas nas principais cidades do país (Gomes, 1996: 53-57). Mesmo assim, em 1875 apenas 5,1% dos professores em exercício tinham concluído um curso normal e 39,2% tinham apenas como habilitação o já citado exame. Como vemos, ao longo do século XIX, os então chamados professores idóneos continuam a ser a maioria do corpo docente (Fernandes, 1994: 161; Nóvoa, 1987b, I: 421).

Elemento importante neste processo é, ainda em 1896, o seguinte: a responsabilidade dos exames passa para as escolas normais, desenhando-se uma tendência para a preferência dos detentores de um diploma de normalista (Nóvoa, 1987b, I: 423). A reforma de 1901, momento importante do percurso que temos vindo a traçar, torna obrigatória a posse de tal diploma para o exercício da profissão. Nesse mesmo ano são já cerca de 50% os professores que possuem a necessária formação profissional (Nóvoa, 1987b, I: 475).

Algumas questões há a destacar neste processo de consolidação do ensino normal em Portugal (até ao início do século XX): a instituição do ensino normal contribui para a dignificação dos professores e para a consolidação do seu estatuto, ao implicar um maior rigor no ingresso na profissão e um reforço do seu perfil académico; o desenvolvimento das escolas normais contribui para a afirmação da pedagogia como ciência da educação, ao tornar mais aguda a consciência de que não basta conhecer a matéria, tornando-se necessário aprender a ensinar, processo este que obriga a uma interligação estreita — variável, consoante as reformas — entre a formação teórica e a preparação prática; os professores de instrução primária são privilegiados como professores das escolas normais, situação que será alterada com a reforma republicana de 1911.

Algumas ambiguidades mantêm-se, no entanto. Se a tendência que se vai afirmando é a apontada, alguns sectores vão manifestando regularmente a sua oposição à existência de uma formação académica mais longa ou ao aumento das habilitações de entrada, preferindo antes uma formação de baixo nível académico ou, mesmo, uma aprendizagem prática do ofício; as reformas dão mostras de avanços e recuos a este nível. A reforma de 1901, importante por outras razões, como vimos, expressa claramente a ideia de que o professor deve possuir os conhecimentos necessários, mas não deve pretender ser um sábio, lugar comum que será por diversas vezes reafirmado ao longo do tempo (Nóvoa, 1987b, II:

652). Mesmo assim, é inquestionável o contributo das escolas normais para a "produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente" (Nóvoa, 1991: 15), o que permite o reforço de uma estratégia de formação profissional.

O projecto de formação de professores desenvolvido pela 1ª República portuguesa procura acentuar a vocação simultaneamente académica e profissional das escolas normais, mas as realizações práticas — há semelhança do que aconteceu em outras áreas — não corresponderam aos ideais pedagógicos expressos. Manteve-se, em particular, durante demasiado tempo, uma situação provisória, tendo as escolas normais reformadas iniciado as suas funções apenas a partir de 1918 (Adão, 1993: 126). A procura da melhoria da qualidade da formação levou à redução drástica do número de escolas, ao transformar as antigas escolas de habilitação para o magistério primário em escolas primárias superiores. O currículo conheceu importantes transformações, levando à criação de novas áreas e a uma equilibrada articulação — como não existira até aí — entre as diversas componentes da formação: social, artística, pedagógica, profissional, etc. Como diz A. Nóvoa:

"Cette génération d' enseignants des écoles normales qui ont été en fonctions de 1918 à 1930 a constitué le groupe le plus qualifié et le plus compétent de toute histoire de la formation des professeurs d' instruction primaire au Portugal" (Nóvoa, 1987b, II: 680).

Mesmo assim, os resultados práticos foram decepcionantes, pelo menos no que diz respeito ao número de normalistas formados pelas novas escolas, 651 até ao final da República (Nóvoa, 1987b, II: 675).

Como vimos, a instituição das escolas normais marchou a par do processo de cientificação da pedagogia, o qual se desenvolveu a partir das últimas décadas do século XIX (Fernandes, 1993: 160). Desses processos paralelos decorre a consciência, gradualmente mais acentuada, da necessidade de articular a produção de um saber pedagógico com a profissionalização da actividade docente. A pedagogia assume-se assim como o corpo de conhecimentos necessários ao exercício da profissão, o que reforça a ideia de que os professores são os especialistas da educação, mesmo quando têm como fonte a sua experiência e uma reflexão sobre a mesma. Esta situação proporciona-lhes, inequivocamente, uma maior legitimidade social.

Uma estimulante, embora polémica, tese a este respeito é a defendida por A. Nóvoa (1995b); segundo o autor, a consolidação de uma reflexão científica sobre a educação contém um elemento paradoxal de desvalorização da profissão docente ao deslegitimar o professor enquanto produtor de saber, o que permite a afirmação de novos grupos de especialistas no domínio da educação e contribui para acentuar a clivagem entre a teoria e a prática, entre teóricos e práticos. Encontramo-nos, na verdade, num momento decisivo do relacionamento entre as duas figuras que se constituíram como ponto de partida para o presente trabalho: o professor como artesão/prático ou como intelectual.

5. Desenvolvimento dos espaços de associação e de reflexão colectiva

Não obstante algumas iniciativas pioneiras — como é o caso em 1813 do Montepio Literário (Fernandes, 1944: 522) —, o associativismo docente é um fenómeno que se desenvolve a partir da segunda metade de oitocentos. A primeira verdadeira associação de professores é a que foi criada em 1854 exactamente com esse nome, mantendo características essencialmente mutualistas (Nóvoa, 1987, I: 479). Na década de 80 surgem as primeiras experiências de organização da classe por grau de ensino, delas se destacando a Associação de Professores de Instrução Primária de Lisboa, nascida em 1880. Em 1897 é criada a Associação de Socorros Mútuos do Professorado Primário Português (Nóvoa, 1987b, I: 486-490). As primeiras décadas do século XX e, em particular, o período republicano representam uma fase de intensa actividade do movimento associativo, que ganha um carácter cada vez mais sindical. Na sequência de várias outras iniciativas — que aqui nos abtemos de referir — forma-se em 1918 a União do Professorado Primário Português, desenvolvendo uma grande actividade nos últimos anos da República (Nóvoa, 1987, II: 703-710).

Para além desta esquematização, o que mais nos interessa destacar é o seguinte: o aparecimento do movimento associativo docente representa a tomada de consciência do professorado como grupo profissional, naquilo que A. Nóvoa considera ser a 4ª etapa do processo de profissionalização da actividade docente. Verifica-se, nesta fase — apesar das divisões que atravessam a classe —, uma adesão colectiva, explícita ou implícita, a um conjunto de normas e valores, a uma embrionária deontologia docente.

De grande relevo foi — no que a esta questão diz respeito — o papel dos diversos congressos pedagógicos que se reuniram entre o final do século XIX e o início do século XX, designadamente em 1892, 1897, 1908, 1909, 1912 e 1914 (Fernandes, 1993, 162). Igualmente muito importante foi a generalização da imprensa pedagógica e profissional que ocorreu durante o mesmo período (Nóvoa, 1993). Muitos dos dinamizadores de congressos e imprensa pedagógica foram antigos normalistas, contribuindo, também por esta via, para o reforço de uma identidade profissional caldeada no ambiente cultural das escolas normais.

6. O novo professor de instrução primária: artesão e/ou intelectual?

No período que temos vindo a tratar desenvolve-se uma consciência nítida, ao nível do discurso pedagógico e, nomeadamente, do discurso dos professores, de que se estava a substituir o "velho mestre-escola" pelo "novo professor de instrução primária".

A referida consciência é intensificada pela crença quase ilimitada — e bem típica da ideologia do progresso que caracteriza a época — nas potencialidades da educação e da escola no sentido de potenciarem a regeneração social de que o país parecia necessitado. Os professores apresentam-se, além do mais, como os principais protagonistas do combate ao grande mal — o analfabetismo.

Surge assim, nesse contexto particularmente favorável, um nítido esforço com vista à produção de um discurso (tendencialmente) próprio, de que nos dá bastas mostras a imprensa pedagógica. A grande questão que se coloca é a seguinte: trata-se verdadeiramente de um discurso próprio dos professores? Ou trata-se, antes, da assunção de discursos produzidos fora do campo profissional? Este é um problema que merecerá certamente um estudo mais aprofundado. Uma proposta de trabalho interessante é a aventada por A. Nóvoa, ao chamar a atenção para o facto dos professores se terem apropriado de elementos do discurso pedagógico renovador — concretamente o da Escola Nova —, fazendo dele um objecto próprio (Nóvoa, 1987b, II: 760). Os professores manifestam — através dos seus órgãos próprios — a sua franca adesão aos postulados relativos à criança e ao acto pedagógico difundidos pelo movimento, que assim se constituiu num importante factor de identidade. Menos segura é a generalização, ao nível da prática pedagógica dos professores, dos referidos postulados.

Um outro elemento importante é o que remete para o papel social dos professores. A mitificação da figura do professor, em particular no quadro do republicanismo, considerado importante fator de transformação social e de construção do "homem novo", surge associada a uma amplificação das suas funções, designadamente no que diz respeito à influência junto da comunidade onde vive e trabalha. É nas pequenas comunidades rurais que esse projecto se reveste de maior relevância, sendo apresentado o professor como um verdadeiro sacerdote laico, que desempenha uma papel alternativo ao dos padres do catolicismo (Pintassilgo, 1998: 68-71).

A exemplaridade da figura do mestre é, a esse respeito, largamente sublinhada no seio do pensamento pedagógico. O professor surge como referência moral não só dos alunos como de toda uma comunidade, o que contribui para reforçar a sua responsabilidade moral e social (Pintassilgo, 1998: 241-242).

Igualmente central — na difícil tentativa de visualização do professor como intelectual — é a referência ao binómio autonomia/controlo no que respeita à profissão docente. Durante todo este período mantêm-se dispositivos estatais de controlo, administrativo-pedagógico, no caso do que é exercido pelo corpo de inspectores, mais acentuadamente político-ideológico, no que se refere às declarações de fidelidade aos sucessivos regimes; a relativa dependência dos professores para com os poderes instituídos, parece ser, aliás, uma das permanências da história da profissão (Nóvoa, 1987b, I: 371 e II: 611-612). A consideração do professor como funcionário do Estado limitou, naturalmente, as suas possibilidades de crítica ou de oposição ao mesmo.

O exemplo da 1ª República é, a esse respeito, porventura, o mais paradoxal, por partir de um regime que se propõe promover uma socialização baseada nos valores democráticos, acabando por manifestar uma preocupação nítida de controlo político-ideológico dos professores, ao determinar a proibição

do ensino de doutrinas contrárias às leis do Estado e a obrigação de defender a Pátria e a República (Pintassilgo, 1998: 120-124 e 127-129).

A escola é, sem dúvida, assumida como factor de integração e de socialização, sendo os professores os seus principais agentes. A margem de autonomia de que dispõe é, por isso, muito limitada e não se estende aos fins e objectivos que conduzem o seu trabalho. Algumas margens de autonomia persistem, como sempre persistiram, na sala de aula — o "santuário do professor" — embora geralmente restritas ao campo metodológico. Esta é mais uma ilustração da ambivalência que sempre acompanhou o percurso da profissão docente (Nóvoa, 1991: 15).

E para terminar. O mestre do final do antigo regime ainda se encontrava relativamente próximo da figura do artesão, no seu sentido próprio, até na designação — mestre: "aquele que sabe e ensina qualquer arte ou ciência" (Adão, 1995: 277) —, mas também na consideração social, numa preparação que advinha fundamentalmente de uma experiência empírica — eram "práticos" no sentido literal do termo —, na utilização de metodologias de ensino rudimentares e, não menos importante, na acumulação, que não era invulgar, do exercício de um ofício mecânico com o ensino das primeiras letras a um grupo de crianças ou jovens de idades e conhecimentos muito diversificados e num local que, muitas vezes, era — como nos velhos artesãos — a sua própria casa. É no período que decorre entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX que se criam as principais condições que permitem ao mestre iniciar um percurso tendente à superação da situação de artesão e de prático e transformar-se, gradualmente, no professor e no profissional de ensino. Recordemos as principais transformações então ocorridas: a consideração dos professores — ainda que de forma limitada — como especialistas da educação, como resultado da aquisição, nas escolas normais, de conhecimentos e competências de índole académica e profissional; a sua adesão aos valores subjacentes à utopia educativa difundida no período, com óbvias implicações no que se refere à valorização do papel social e cultural dos professores; o desenvolvimento de iniciativas conducentes à criação de uma certa consciência profissional e deontológica. Tudo isto permite que falemos dos professores deste período (e dos de hoje) como intelectuais? Temos sérias dúvidas. Persistem claras limitações, em particular as que remetem para uma autonomia científica e pedagógica mitigada e suplantada por persistentes mecanismos de controlo. Igualmente suscita dúvidas, como notámos, a capacidade do grupo profissional para produzir um discurso próprio que não advinha da incorporação de elementos produzidos fora do seu campo — pelo poder, pelos especialistas da educação, etc.

Quanto ao conceito de artesão, agora num sentido mais simbólico, parece-nos de extrema importância lembrar a sua pertinência para caracterizar o que é parte importante da actividade docente. O professor é — todos o somos — verdadeiros artesãos da arte de ensinar e é, porventura, desejável que o continue a ser. Isso significa que consegue preservar uma visão global do acto de ensinar, que

a organização do trabalho é pouco estandardizada — assemelhando-se a uma espécie de "bricolage" —, que mantém uma relação pessoalizada com os seus alunos, que a sabedoria dos professores continua a ser muito "um saber de experiência feito" e que, finalmente, a afectividade e a imaginação desempenham um papel importante na organização da sua actividade.

O professor é (ou foi) intelectual — pelo menos idealmente — quando se assume como autónomo e crítico em relação ao(s) saber(es) e ao(s) poder(es), capaz de criar o seu próprio estilo de ser professor e de o adaptar à diversidade de públicos com que se confronta, capaz de assumir valores claros e de actuar em conformidade, não abdicando da sua missão de verdadeiro educador, e de ter como referência o conjunto de normas deontológicas e éticas que dão sentido à profissão.

O artesão e o intelectual não são pois duas figuras antagónicas e exclusivas. Não há, na construção histórica da profissão docente, um processo de transição do artesão para o intelectual. Além disso, se ambos os conceitos se mostraram como estimulantes no que respeita à sua problematização, põem-se-nos algumas reservas — que tentámos aqui partilhar — relativamente à sua validade operatória, ou seja, à possibilidade de os transpor para contextos que se afastam claramente dos que os produziram. Naturalmente que o esclarecimento cabal das temáticas aqui afloradas implicará o desenvolvimento de pesquisas especificamente encaminhadas para o estudo, numa perspectiva histórica, de problemas tais como: a intervenção política e social dos professores, percursos biográficos e perfis intelectuais, discursos produzidos, a construção de uma deontologia docente, formas de controlo e exercício da autonomia, práticas de ensino (modos de organização da sala de aula, recursos utilizados, etc.), entre outros que aqui deixámos esboçados.

Referências bibliográficas

- ADÃO, A. (1984). *O estatuto socio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras, Fundação Calouste Gulbenkian — Instituto Gulbenkian de Ciência.
- ADÃO, A. (1993). "A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas" in NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (eds.) — *A história da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação — Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 123-135.
- ADÃO, A. (1995). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas régias (1772-1794)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.
- BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. (1986). "Intellectuels" in *Dictionnaire critique de la sociologie*, 2nd éd. Paris, P.U.F., pp. 334-339.
- BOURDONCLE, R. (1993). "La professionnalisation des enseignants: les limites d' un mythe". *Revue française de pédagogie*, n° 105, Oct.-Déc., pp. 83-119.
- CHARLE, C. (1990). *Naissance des intellectuelles. 1880-1900*. Paris, Les Éditions de Minuit.

- COSTA RICO, A. (1989). *Escolas e mestres. A educação em Galícia: da Restauración á Segunda Republica*. Santiago, Xunta de Galicia.
- FERNANDES, R. (1993). "História das inovações educativas (1875-1936)" in NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (eds.). *A História da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação — Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 157-170.
- FERNANDES, R. (1994). *Os caminhos do ABC. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto, Porto Editora.
- GABRIEL, N. de (1993). "Historia de la profesión docente en España" in NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (eds.). *A História da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação — Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 137-156.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona, Ediciones Paidós — M.E.C.
- GOMES, J. F. (1977). "Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário" in *Dez estudos pedagógicos*. Coimbra, Almedina, pp. 251-286.
- GOMES, J. F. (1995). "Três modelos de formação de professores do ensino secundário" in *Para a história da educação em Portugal. Seis estudos*. Porto, Porto Editora, pp. 107-126.
- GOMES, J. F. (1996). "Escolas normais para habilitação de professores primários" in *Estudos para a história da educação no século XIX*, 2ª ed. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-59.
- LE GOFF, J. (s/d). *Os intelectuais na Idade Média*, 2ª ed. Lisboa, Gradiva.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, P.P.U.
- NÓVOA, A. (1987a). "Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)". *Análise Psicológica*, 3 (V), pp. 413-440.
- NÓVOA, A. (1987b). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècles)*. Lisboa, I.N.I.C., 2 vols.
- NÓVOA, A. (1989). *Os professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa — I.S.E.F.
- NÓVOA, A. (1991). "O passado e o presente dos professores" in *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, pp. 9-32.
- NÓVOA, A., dir. (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1995a). "Formação de professores e profissão docente" in *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações D. Quixote — I.I.E., pp. 15-33.
- NÓVOA, A. (1995b). "Professionnalisation des enseignants et sciences de l' éducation". Berlim, I.S.C.H.E. — XVII.

- ORTEGA, F.; VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- PERRENOUD, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*, 2ª ed. Lisboa, Publicações D. Quixote — I.I.E.
- PINTASSILGO, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*. Lisboa, Colibri.
- RUGIU, A. S. (1998). *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Editora Autores Associados.
- SAMPAIO, J. S. (1975-77). *O ensino primário. 1911-1969. Contribuição monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian - Instituto Gulbenkian de Ciência, 3 vols.
- TERRAL, H. (1997). *Profession professeur*. Paris, P.U.F.
- TROUSSON, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris, Hachette — C.N.R.P.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa.

