

Profissão: Professor.

Reflexões Históricas e Sociológicas

ANTÓNIO NÓVOA (*)

OS PROFESSORES:
DE «AGENTES DA IGREJA»
A «FUNCIONÁRIOS DO ESTADO»

«O recrutamento dos professores deve, pois, obedecer ao critério de os corpos docentes serem exclusivamente compostos de competências pedagógicas. Deve evitar-se com o maior escrúpulo, e quando se não tenha podido evitar, remediar, a existência no professorado de indivíduos que são professores por mero acaso e que exercem essa profissão como amadores, à falta doutra que lhes dê mais lucros e que aborrecem, e até odeiam a criança. É indispensável defender a criança de indivíduos que não tendo outra profissão adoptaram a de professor, como poderiam adoptar outra qualquer. O recrutamento dos professores não pode ter por base e critério a caça ao emprego público» ⁽¹⁾.

Estas palavras, escritas por Adolfo Lima em 1915, encerram uma crítica ao estatuto de *funcionário público* concedido aos professores no final do século XVIII e por estes assumido (e defendido) durante o *século da escola* (que, em Portugal, se prolonga até ao princípio do Estado Novo). No seu pedido de demissão do cargo de director da Escola Normal de Benfica, formulado em Outubro de 1920, Adolfo Lima regressa a este tema: «Tornei-me professor para, pela educação, satisfazer uma necessidade ético-social. Não sou professor para ser mecanicamente, às horas, um simples funcionário público» ⁽²⁾.

Recuando aos primórdios da *modernidade escolar* vale a pena recordar a frase emblemática de Leibniz — «A educação pode tudo, pois ela até faz dançar os ursos» — que é contemporânea da redescoberta das potencialidades de uma *acção educativa intencional*, isto é, de uma *acção metódica e sistemática de transformação cultural*. Abre-se então uma época na história da Humanidade, caracterizada pela crença na

(*) Professor auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa. Professor convidado do ISEF/Universidade Técnica de Lisboa.

⁽¹⁾ Adolfo Lima, «O recrutamento de professores», *Revista de Educação Geral e Técnica*, série III, nº 4, Abril de 1915, p. 359.

⁽²⁾ Discurso proferido por Adolfo Lima no Conselho Escolar da Escola Normal Primária de Lisboa, no dia 4 de Outubro de 1920: *Livro de Actas da Comissão Instaladora e Conselho Escolar (1919-1920)*, guardado nos Arquivos da Escola do Magistério Primário de Lisboa.

omnipotência da *educação escolar*, celebrada em Portugal desde meados de Setecentos ⁽³⁾.

Todavia, a *instituição escolar*, na sua configuração actual, é anterior a este período, tendo a sua génese no confronto conflituoso (ainda que, em certa medida, cúmplice!) entre a Reforma e a Contra-Reforma, movimentos que vão impulsionar, se bem que a ritmos diferenciados, o *processo de escolarização* que tem atravessado as sociedades ocidentais desde o século XVI ⁽⁴⁾.

Os professores vão ser os intérpretes principais deste processo que transformará de forma decisiva as práticas culturais e sociais, inscrevendo uma cultura escrita em comunidades de base oral e substituindo progressivamente a «aristocracia do sangue» pela «aristocracia do mérito». Entre os séculos XVI e XVIII o *ensino secundário* (perdoe-se-nos o anacronismo da expressão) vai ser assegurado fundamentalmente pelas congregações religiosas, com especial destaque para os jesuítas; Dominique Julia mostrou de forma brilhante as mutações sociológicas que têm lugar no seio de algumas destas congregações, transformando-as em verdadeiras «corporações docentes» ⁽⁵⁾. Paralelamente, neste período histórico, o *ensino das primeiras letras* é da responsabilidade quase exclusiva de mestres laicos que, através de acordos com as famílias ou com os notáveis locais, ou através de contratos com os municípios, exercem o ensino quase sempre como actividade secundária ou acessória ⁽⁶⁾.

A diversidade de situações e de práticas educativas, bem como a heterogeneidade dos

estatutos dos professores e dos mestres, encontram um único denominador comum na subordinação e na obediência à Igreja: *até ao século XVIII a educação é sobretudo uma empresa religiosa*.

As ordens religiosas da actividade docente vão acompanhar os professores ao longo de toda a sua história sócio-profissional. «Agentes da Igreja», os professores transformar-se-ão durante o século XVIII em «funcionários do Estado», sem que grande parte das motivações originais da sua profissão tenham sido substituídas por outros valores. O anarquista Adolfo Lima não hesita em proclamar, em pleno século XX, que a profissão de educador é muito exigente, sendo «a mais perigosa, pelas suas funestas consequências, quando não é exercida como um sacerdócio, e por uma autêntica vocação» ⁽⁷⁾. E um outro pedagogo republicano, Álvaro Viana Lemos dirige-se nestes termos aos alunos que entraram na Escola Normal de Coimbra em 1924: «Tendes três anos diante de vós e se logo neste primeiro de todo vos não sentirdes com a vocação, como costuma dizer-se, nem com o entusiasmo necessário para este sacerdócio, melhor será não prosseguirdes, para bem vosso e para bem da sociedade» ⁽⁸⁾. O recurso aos conceitos de *vocação* e de *sacerdócio* para definir a profissão docente é bem sintomático das referências religiosas de que continua impregnada em pleno século XX ⁽⁹⁾.

⁽³⁾ Cf. Jean-Claude Passeron, «Pédagogie et Pouvoir», in *Encyclopaedia Universalis*, vol. 12, 1980, p. 677.

⁽⁴⁾ Cf. François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et Écrire — L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, vol. I, 1977, p.70

⁽⁵⁾ Cf. Dominique Julia, «La naissance du corps professoral», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 39, Setembro de 1981, pp. 71-86.

⁽⁶⁾ Cf. António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*, Lisboa INIC, vol. I. 1987, pp. 99-116.

⁽⁷⁾ Adolfo Lima, *Pedagogia Sociológica*, Porto, Livraria Escolar Progredior, vol. II, 1936, p. 150.

⁽⁸⁾ Álvaro Viana Lemos, Discurso pronunciado no dia 23 de Outubro de 1924 na recepção aos novos alunos da Escola Normal Primária de Coimbra: documento guardado nos Arquivos Álvaro Viana Lemos/Movimento da Escola Moderna.

⁽⁹⁾ Ver o interessante artigo de Daniel Hameline: «Le praticien, l'expert et le militant», in *Du discours à l'action — Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes* [sous la direction de Jean-Pierre Boutinet], Paris, L'Harmattan, 1985, pp. 80-103.

AS REFORMAS POMBALINAS E A
CONSTITUIÇÃO DE UM CORPO LAICO DE
PROFESSORES DEPENDENTES DO ESTADO

Quando o Marquês de Pombal inaugura na Europa católica as reformas estatais de ensino, primeiro em 1759 na sequência da expulsão dos jesuítas, depois de forma mais sistematizada em 1772, a sua preocupação primeira é a constituição de um *corpo laico de professores* que possam servir de agentes do Estado nas diversas localidades e povoações do Reino. As reformas pombalinas não pretendem instituir uma alternativa ao *modelo escolar* construído na Era Moderna graças à intervenção religiosa; bem pelo contrário, a proposta pombalina de estatização do ensino vai organizar-se através de um processo de apropriação das realidades escolares existentes em meados do Século XVIII. Para Pombal a «questão do ensino» resume-se a um problema de *poder*: trata-se apenas de substituir o controlo da Igreja pela tutela do Estado.

A definição da *rede escolar* foi feita com base num plano traçado pelos corógrafos peritos do Reino, «segundo a dignidade e situação das terras, combinadas com o número de estudantes concorrentes de dentro e de fora delas»⁽¹⁰⁾. Para acorrer ao pagamento dos professores e dos mestres que seriam colocados nestas classes régias, o Marquês de Pombal decretou uma medida inédita na Europa Setecentista e de grande alcance político: a cobrança de um novo imposto, o *subsídio literário*⁽¹¹⁾. Para dirigir toda esta operação de *estatização do*

ensino, Pombal concedeu jurisdição plena à *Real Meza Censória* (posteriormente substituída pela *Real Meza da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros*), o que não deixa qualquer dúvida quanto ao controlo político e ideológico que iria ser exercido sobre as práticas escolares e sobre o corpo docente⁽¹²⁾.

Aliás, nas cartas de nomeação dos professores e dos mestres régios, o Rei não hesita em exigir que eles ensinem «pelo método que em meu Alvará e Instruções determino [...] enquanto Eu for servido, e não mandar o contrário»⁽¹³⁾. Depois de dois séculos sujeitos a um firme controlo clerical, que não autorizava qualquer tipo de heresia (vejam-se os processos da Inquisição a numerosos professores), o *corpo docente* vai ser colocado na alçada do Estado, que o manterá debaixo de uma subordinação estrita (vejam-se os processos instaurados aos professores pela governação pombalina): num Estado em que a escola vai passar a funcionar como uma espécie de garante ideológico de uma ordem económica baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado, a *autonomia dos professores* não poderia obviamente passar de uma quimera, quimera que de resto ninguém alimentava, nem mesmo os próprios professores.

Importa ainda reter uma outra ideia de primordial importância: a manutenção de uma clivagem muito nítida entre os *professores* e os *mestres régios* ou, dito de outro modo, entre os *professores do ensino secun-*

⁽¹⁰⁾ Cf. a consulta da *Real Meza Censória* aprovada pelo Rei em 5 de Agosto de 1772: documento guardado no Arquivo Nacional da Torre do Tombo (Ministério do Reino — Livro 417).

⁽¹¹⁾ Cf. António Nóvoa, «Le premier budget de l'éducation ou comment l'État portugais crée en 1772 un impôt en vue du développement de l'enseignement public», in *Informationen Zur Erziehungs-Und Bildungshistorischen Forschung*, 24 (II), 1984, pp. 221-235.

⁽¹²⁾ A este propósito é interessante consultar três trabalhos estrangeiros fundamentais:

— Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications, 1979.

— Jean-Michel Chapoulié, «Le Corps professoral dans la structure de classe», *Revue Française de Sociologie*, vol. XV, 1974, pp. 155-200.

— Pascale Gruson, *L'État enseignant*, Paris, Mouton, 1978.

⁽¹³⁾ Várias destas cartas de nomeação estão guardadas na Biblioteca Pública de Évora (códice CIX/1-18).

dário e os professores do ensino primário. Por um lado, os primeiros auferem ordenados substancialmente superiores aos segundos; por outro lado, as regalias sociais concedidas aos professores, nomeadamente os privilégios de nobreza, só raramente são alargadas aos mestres ⁽¹⁴⁾. Esta clivagem dificulta a emergência de um *espírito de corpo* e de uma *solidariedade* entre as diversas categorias da profissão docente.

A estratégia reformadora pombalina vai subtrair os professores à influência religiosa, mas também — é fundamental compreendê-lo — à influência das comunidades e dos notáveis locais. O paradoxo é apenas ilusório, pois se até aí os professores mantinham uma *transacção directa com as comunidades*, muitas vezes através de uma relação simples de oferta e de procura de educação, realizando o seu serviço a troco de uma remuneração paga pelos pais, pelos notáveis locais ou pelos municípios, doravante as contribuições monetárias (*subsídio literário*) são concentradas no Cofre do Erário Régio, sendo depois distribuídas pelas autoridades centrais no quadro de uma política educativa nacional. Isto é, deixa de haver uma relação directa entre os professores e as comunidades (ainda que supervisionada pela Igreja) e passa a existir uma mediação do Estado: as comunidades devem dirigir-se à *Real Meza Censória* para todo e qualquer assunto que diga respeito à educação (pedido de criação de uma classe régia, queixa contra o mestre régio, etc.), a qual por sua vez transmitirá ao professor ou ao mestre régio competente as determinações que houver por bem tomar.

Um documento interessantíssimo da Câmara de Santarém, em que se pede isenção do *subsídio literário* argumentando com a existência de verbas concelhias suficientes para fazer face às despesas com a educação,

⁽¹⁴⁾ Cf. a este propósito a obra de Hélène Desbrosses: *Instituteurs et Professeurs — Matériaux pour l'analyse d'un groupe social*, Roubaix, Edires, 1982.

recebe a seguinte resposta das autoridades estatais em 19 de Agosto de 1777:

«Erradamente se persuade a Câmara de Santarém, de que a Colecta, com que contribuem os Lavradores da referida Vila, e sua Comarca, é única, e precisamente pedida, e aplicada para serem pagos, e satisfeitos os Professores das sobreditas Vila, e Comarca; quando se deve considerar como uma parte da Colecta geral imposta em todo o Reino e Conquistas para se sustentarem todos os seus Professores.

Pede o Bem comum, que sejam muitos os Mestres, os quais distribuídos por todo o Reino, ensinem a Mocidade desde os primeiros Elementos da Língua Pátria até ao último Preparatório para os Escolares entrarem no estado das Ciências Maiores; aplicando-se cada um segundo as medidas do Estado, que quer tomar, ou da ocupação, a que se quer aplicar; bastando a uns o saberem ler, e escrever; sendo necessário a outros a Língua Latina, e ainda a outros a Língua Grega, a Retórica, e a Filosofia. [...]

Se este não fosse o Espírito da Lei, que estabeleceu o Subsídio, de que se trata; e tivesse a mesma Lei o único Fim, de que cada Cidade, ou Vila concorresse para o pagamento dos seus respectivos Mestres, e Professores; como poderiam ser pagos os desta Corte, Capital de todo o Reino.

[...]

Com o exemplo da Vila de Santarém poderiam com maior razão recorrer aquelas Vilas, Aldeias, e Lugares, que não têm Mestres; pedindo, que os seus Moradores fossem absolvidos do Subsídio Literário; com o bom Fundamento, de que não têm Professores, aos quais devam pagar: Cuja Petição seria indiscreta, e inatendível» ⁽¹⁵⁾.

⁽¹⁵⁾ Este documento está guardado no Arquivo do Tribunal de Contas (Colecção «Erário Régio», n.º 3945).

Esta longa citação impunha-se, pois este documento ilustra uma mudança radical de atitude em relação às práticas educativas, que deixam de ser do foro local, passando para a alçada do Estado. Ele mostra também de que forma a criação do *subsídio literário* (imposto que recai fundamentalmente sobre os vinhos e as aguardentes) vai obrigar as zonas rurais a financiarem o desenvolvimento da rede escolar nos centros urbanos.

A transformação das práticas sociais no campo da educação não vai ser fácil e os arquivos pombalinos guardam a memória das tensões que então se geram. Por ora, interessamos apenas assinalar os *conflitos* que vão opor os *professores* e as *comunidades locais*, e que constituem uma das principais dificuldades na implementação das dinâmicas reformatórias:

- Por um lado, as comunidades vão reivindicar o direito de vigilância e de controlo dos professores e dos mestres régios, argumentando que eles são pagos com o dinheiro que o Estado lhes cobra através do *subsídio literário*;
- Por outro lado, os professores vão reclamar o seu estatuto de especialistas do ensino e a sua competência no domínio educativo, afirmando alto e bom som que só prestam contas da sua actividade às autoridades centrais.

Citem-se, a título de exemplo, três documentos do final do século XVIII contendo críticas das comunidades locais ao comportamento dos professores nomeados pelo Estado:

- Em 30 de Agosto de 1779 queixam-se os Moradores da Vila de Belmonte, «que na dita Vila há um Mestre de Ler, Escrever, e Contar posto por Vossa Majestade o qual só cuida em receber o estipêndio, que Vossa Majestade lhe manda dar; e de nenhum modo cuida em cumprir com a sua obrigação como deve, porque muitas vezes se ausenta, e retira para a sua Pátria, onde se demora largos tem-

pos; e além do referido tem o Suplicado pouca actividade para ensinar o que tudo redunde em prejuízo gravíssimo de seus Discípulos» (16).

- Em 24 de Maio de 1780 queixa-se a Câmara da Vila de Cascais que o Mestre Régio «tem cuidado tão pouco da sua obrigação, desamparando a aula nas contínuas digressões que faz a Lisboa onde tem a sua família, que os pais das famílias cuidaram a maior parte deles em procurarem Mestres a que pagam» (17).
- Em 29 de Julho de 1793 os Officiais da Câmara da Vila de Moimenta da Beira queixam-se da «negligência com que o Professor tem tratado o seu ministério, não só deixando de empregar na Escola diariamente o tempo que as Instruções ordenam, mas fazendo muitas vezes substituir-se pelos próprios discípulos, incapazes disso; deixando outras vezes a Escola fechada por ocasião de jornadas, que faz, tudo em muito prejuízo dos discípulos» (18).

Os arquivos pombalinos conservam numerosos documentos do mesmo género, que nos permitem confirmar a *pressão* que as comunidades locais exercem sobre os professores. Uma análise mais atenta mostrar-nos-ia que esta vigilância se exerce fundamentalmente a três níveis: tempo de presença na escola, comportamento moral e capacidade para ensinar.

Os professores, compelidos a escolher entre um controlo «muito próximo» das comuni-

(16) Este documento está guardado na secção de manuscritos da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (Papéis do Arquivo da Junta da Directoria Geral dos Estudos, ms. 1339, fl. 130).

(17) Este documento está guardado na secção de manuscritos da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (Papéis relativos à Instrução Pública neste Reino, ms. 2531, pp. 12-13).

(18) Este documento está guardado na secção de manuscritos da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (Papéis relativos à Instrução Pública neste Reino, ms. 2533, p. 58).

dades e a dependência de um poder central distante e longínquo não hesitam um só segundo, construindo a sua *autonomia* face às influências locais com base numa subordinação às autoridades estatais. Registe-se, aliás, que os professores não estavam organizados como *profissão* antes da entrada do Estado no campo educativo. Deste modo, *funcionariação dos professores* vai ser uma condição necessária à sua independência profissional. Ou, dito de outro modo, o estatuto de *funcionários do Estado* (de funcionários públicos) vai conceder aos professores, através de uma delegação de poder, a autoridade e a legitimidade para actuarem num determinado domínio social, a *educação*.

DE POMBAL À 1.^a REPÚBLICA:
A CONSOLIDAÇÃO DO ESTATUTO
DE «FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS»
CONCEDIDOS AOS PROFESSORES

De finais do século XVIII até princípios do século XX assiste-se à *funcionariação* progressiva dos professores e à consolidação do estatuto que lhes tinha sido concedido no período pombalino. Este estatuto era, simultaneamente, imposto pelo Estado e reivindicado pelo professorado, numa conjugação de interesses tornada viável pela crença comum nas potencialidades da escola enquanto factor de progresso social e económico. Diga-se, aliás, que as duas partes vão cumprir quase exemplarmente as obrigações decorrentes deste *contrato*:

- O Estado vai assegurar aos professores um *salário* (miserável é certo, sobretudo para os mestres) que os põe ao abrigo das arbitrariedades locais ou de um mau ano agrícola, vai proteger a profissão docente através de um conjunto de normas de *recrutamento* e de *selecção*, vai reconhecer aos professores o estatuto de *especialistas do ensino* reservando-lhes o monopólio de intervenção nesta área,

vai perseguir e reprimir os *mestres clandestinos* (isto é, os indivíduos que se dedicam ao ensino sem a respectiva autorização estatal), vai isentar os professores de uma série de *impostos* e de *obrigações públicas* (por exemplo, impedindo as Câmaras de exigirem aos professores a prestação gratuita de serviços), vai conceder aos professores a *reforma* ao fim de um certo número de anos de exercício profissional, etc.;

- Os professores, pelo seu lado, vão assumir-se como verdadeiros *instituidores* populares (na acepção forte do termo) ajudando à consolidação de um Estado que faz da escola um dos seus principais instrumentos de manutenção e de reprodução, pois... «um funcionário do Estado não pode nunca opor-se ao Estado» ⁽¹⁹⁾.

Até à 1.^a República a *aliança* entre o Estado e os professores vai-se consolidando graças a uma cumplicidade e a uma reciprocidade de interesses que ninguém ousa contestar.

Em 1883, na sessão de abertura das Conferências Pedagógicas, José António Simões Raposo não hesita em afirmar que:

«Entre todos os funcionários públicos nenhuns há que mais assiduamente trabalhem pela prosperidade e bem-estar da nação do que os professores de instrução primária; porque são eles que diariamente se ocupam de inocular no coração da infância, na alma dos futuros cidadãos, o amor ao trabalho e à prática de todas as virtudes, a obediência às leis que nos regem, a sujeição e o respeito aos poderes constituídos, a dedicação à pátria que os viu nascer» ⁽²⁰⁾.

⁽¹⁹⁾ A afirmação é proferida, em tom crítico, no opúsculo de Julio de Mattos: *A última reforma da instrução secundária (reflexões críticas)*, Porto, Livraria Universal de Magalhães & Moniz — Editores, 1881.

⁽²⁰⁾ José António Simões Raposo, *Conferências Pedagógicas de Lisboa*, Lisboa, 1883, p. 8.

Quatro décadas mais tarde, é a vez de André Velasco escrever na *Revista Escolar*:

«O professor é encarregado pelo estado da função de ensinar e educar a mocidade. Por outras palavras, nós somos primeiro que tudo funcionários. [...] Haveria uma contradição inadmissível para o senso comum no procedimento dum professor que, na escola, ensinasse a constituição do Estado, e que, fora da escola, procurasse destruí-la. Esta hipótese extrema mostra bem os limites necessários da liberdade do cidadão no funcionário, e em particular no professor» (21).

Seria possível carrear muitos outros documentos em apoio da nossa tese; homens como D. António da Costa, Luiz Filipe Leite, João Andrade Corvo, Bernardino Machado, dirigentes das associações de professores, professores das escolas normais, entre outros, voltam várias vezes a este tema, sem nunca porem em causa a fidelidade devida pelo corpo docente ao Estado, tanto dentro como fora da escola (22).

Aqui reside uma das explicações para a tendência, muito nítida na sua história profissional, de os professores se alinharem pelas posições políticas e ideológicas dominantes. A Monarquia nunca teve razões para duvidar da

fidelidade dos seus professores de instrução primária, a República investiu-os como os principais apóstolos da sua causa e o Estado Novo confiou-lhes a missão de «salvadores da Pátria». A caricatura deste alinhamento, numa espécie de absurdo que ninguém parece levar muito a sério, é-nos dada pelo facto dos professores que exerceram a actividade docente nas primeiras décadas deste século terem sido obrigados a assinar, sucessivamente, declarações de fidelidade monárquica, de lealdade republicana e de adesão aos ideais do Estado Novo! É evidente que este «alinhamento» encontra a sua justificação última na fraca *tecnicidade* da profissão docente e na possibilidade de substituir sem grande dificuldade os professores «rebeldes» (veja-se, por exemplo, a nomeação pelo regime republicano de professores para as «escolas móveis», a experiência de que o Estado Novo se apropriaria, adulterando-a, ao criar os «postos de ensino» e as «regentes escolares»). Na verdade, a defesa da *autonomia dos professores* implica inevitavelmente um contacto mais estreito da profissão docente com abordagens científicas e a compreensão da complexidade (técnica e humana) do acto de ensinar.

Importa, todavia, problematizar um pouco o raciocínio que temos vindo a desenvolver, introduzindo duas reflexões que impedem uma visão simplista desta questão.

Em primeiro lugar, é fundamental perceber que os professores são *funcionários públicos* de um tipo muito especial, pois a profissão docente está intimamente articulada com uma prática e um discurso sobre as finalidades e os valores da sociedade. Os professores, contrariamente aos restantes funcionários, são portadores de uma mensagem cultural e social e desempenham uma profissão carregada de intencionalidade política e ideológica.

Em segundo lugar, é preciso dizer que se o Estado e os professores são solidários na defesa do estatuto de *funcionário público*, nem por isso deixa de haver problemas e atritos constantes entre o corpo docente e as autoridades centrais:

(21) André Velasco, «Deveres profissionais e cívicos dos professores» (Conferência pronunciada em 1926 na Escola Normal Primária de Lisboa), *Revista Escolar*, Ano VIII, Março de 1928, n.º 3, pp. 71-81.

(22) Cf., por exemplo: — D. António da Costa, *A instrução nacional*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1870; — Luiz Filipe Leite, «Dignidade das funções do professor primário», *Panorama*, vol. XII, 1855, pp. 166 e seguintes; — João de Andrade Corvo, *A instrução pública — Discurso pronunciado nas sessões de 9, 10 e 11 de Abril*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1866; — Bernardino Machado, *Instrução Pública — Discurso parlamentar proferido a 16 de Julho*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1890.

Cf. também António Nóvoa, *op. cit.* (1987), vol. I, pp. 367-371.

- Já referimos a reivindicação constante de *aumentos salariais*, de forma a que os professores deixem de ser ridicularizados pela sociedade, que os considera uns... «mendicantes oficiais»; o próprio Director-Geral da Instrução dirá em 1906 a uma delegação de professores, que é urgente que eles deixem de passar a vida a pedinchar! Nesta mesma ocasião, o primeiro-ministro João Franco dará uma «excelente» sugestão aos professores no sentido da resolução dos problemas económicos que os afectam, afirmando que «os de Lisboa e do Porto em alguma coisa mais podiam aplicar a sua actividade e os restantes, que é a maioria, que vivem ordinariamente nas suas terras, onde têm casas e uns terrenos em que cultivam umas batatas e outras coisas, o que isto junto ao seu ordenado alguma coisa representa» (23).
- Uma outra fonte de conflitos é a ausência de uma *carreira profissional*, que faculte uma promoção aos professores e as recompensas devidas aos mais competentes. Trata-se de uma reivindicação «histórica» do professorado português, pela qual se batia já em 1859 Luiz Filipe Leite, criticando que não houvesse uma verdadeira *carreira profissional*, existindo apenas alguns aumentos salariais concedidos por antiguidade: ora, uma carreira organizada em função dos anos de serviço não pode funcionar como estímulo para ninguém... (24). O 3.º Congresso do Magistério Primário, celebrado no Porto em Dezembro de 1897, regressará a este tema aprovando uma resolução onde se

(23) Este episódio é descrito na imprensa pedagógica da época com alguma minúcia. Ver, por exemplo, a revista *Educação Nacional* (11.º ano, n.º 530, 11 de Novembro de 1906).

(24) Luis Filipe Leite, «Instrução Pública», *Archivo Universal*, vol. II, 15 de Agosto de 1859 e seguintes.

pode ler: «Contratado o pessoal, deve-se garantir a sua carreira» (25).

- Finalmente, não se podem deixar de mencionar os atritos que se geram em torno da constituição de *associações de professores*, sistematicamente proibidas pelos governos ou autorizadas unicamente a debater assuntos da «educação nacional», estando portanto impedidas legalmente de intervir em defesa dos interesses sócio-profissionais dos professores (26).

*
* *

Em síntese: entre o final do século XVIII e o princípio do século XX, os professores vão-se constituir em *profissão* graças ao enquadramento e à intervenção do Estado. O estatuto de *funcionários públicos* permite-lhes libertarem-se das influências locais a que estavam sujeitos até então; concede-lhes também uma certa segurança no emprego e estabilidade profissional, bem como a institucionalização de escolas de formação de professores. A reacção emotiva dos professores e das suas associações (mesmo das mais radicais e progressistas) contra as diversas tentativas de *descentralização do ensino* — por exemplo, contra os projectos de descentralização da Lei de 1878 e da Reforma republicana (27) —

(25) Cf. Bernardino Machado, *O ensino primário e secundário*, Coimbra, Typographia França Amado, 1899, p. 168.

(26) A propósito da história do movimento associativo dos professores neste período é útil consultar:

— A série de artigos publicada na revista *Educação Nacional* (do n.º 37 de 15 de Junho de 1913 ao n.º 40 de 6 de Julho de 1913), da autoria de Eurico, com o título: «A Mesa do Directório perante o professorado primário português».

— A série de artigos publicada na revista *Educação Nacional* (do n.º 24 de 17 de Março de 1918 ao n.º 39 de 9 de Junho de 1918), da autoria de Manuel da Silva, com o título: «Apontamentos para a história da união da classe».

— A série de artigos publicada em *A Escola Primária*, a partir do n.º 51 de 25 de Outubro de 1928, com o título: «Os acontecimentos da União — A sua história e os seus historiadores».

(27) Cf. António Nóvoa, *op. cit.* (1987), vol. II, pp. 536-542.

justifica-se em grande parte pelo receio de perderem o estatuto de *funcionários públicos* e de serem transformados em meros *empregados camarários* ou, pior ainda, de ficarem à *mercê dos pais e das comunidades*. Em 1917, Manuel Ramos de Oliveira repetia nas páginas da *Educação Nacional*, uma vez mais, o argumento central dos professores contra a descentralização do ensino: «Dantes, o professor não tinha que corar de pejo como agora, ao receber ordens de quem sabe menos do que ele» (28). E António Augusto Martins terminou, por entre o aplauso geral, um brilhante discurso em defesa da Reforma Camoesas, pronunciado no V Congresso da *União*, com as seguintes palavras: «Todavia, o céu azul da Nova Reforma tem uma nuvem que hoje é pequena, mas que amanhã será grande — a administração do ensino entregue às Câmaras — negando-se assim apenas à classe do professorado primário o direito de administrar o ensino» (29).

Já referimos as vantagens que o estatuto de *funcionário público* trazia para os professores. Já referimos também alguns dos inconvenientes: salários baixos, inexistência de uma carreira profissional, restrições ao associativismo docente, enfim, ausência de *autonomia profissional*. Esta constatação levará alguns professores, mais atentos a uma reflexão sociológica sobre a sua própria profissão, a avançarem desde finais do século XIX com algumas propostas inovadoras de organização da *profissão docente*, todas elas portadoras de uma visão crítica do *professor-funcionário público*.

Retomando algumas tímidas sugestões lançadas em meados do século XIX no sentido de uma organização mais autónoma da profissão docente — veja-se, por exemplo, a decisão tomada pela *Associação dos Professores*,

(28) Manuel Ramos de Oliveira, «Centralização? Descentralização?», *Educação Nacional*, n.º 23, 4 de Março de 1917.

(29) Ver o Relato do Congresso no Jornal *O Professor Primário*, n.º 201, de 23 de Agosto de 1923.

em 1856, de instituir uma escola normal no seio da sua corporação, de forma a que o professorado assumia a responsabilidade de formar autonomamente os seus profissionais (30) —, Júlio de Mattos vai escrever as seguintes reflexões críticas em 1881:

«Ao professor oficial, uma vez garantida pelo estado a sua subsistência e uma vez garantido o respeito, ainda que fictício, do seu ensino, que estímulos lhe restam para estudar e progredir? [...] se não tem a dura responsabilidade científica das opiniões que professa, porque ensina segundo programas e livros oficiais, nem a responsabilidade moral dos seus votos.

[...]

Ou a máxima liberdade tem lugar, e existe o mestre que *ensina*, ou a intervenção do estado, se faz sentir, e então existe simplesmente o empregado que *fiscaliza*.

[...]

Porque os governos portugueses essencialmente rotineiros e conservadores, se reservam a faculdade de impôr aos professores opiniões, pontos de vista, moldes doutrinários. Porque, notemos o facto insólito, os governos não se limitam a determinar a área dos assuntos que devem ser estudados; vão mais longe e escrevem nos programas a *doutrina*, as *opiniões* que têm de ser mantidas pelos professores!

[...]

Se os cérebros dos professores têm de submeter-se, como a estatura dos soldados, a bitolas convencionais, como será o ensino e como serão os discípulos?!

[...]

Com que direito tudo isto, gloriosos estadistas? Como haveis de obrigar-me a ensinar em filosofia que *Deus criou o mundo* e em direito público que a monarquia representativa, em cujo cilindro girais, é a mais aceitável das formas de governo?» (31).

(30) Cf. o editorial da revista *A Instrução Pública*, n.º 22, de 15 de Maio de 1856.

(31) Julio de Mattos, *op. cit.* (1881), pp. 8-19.

Este grito de alerta contra a *funcionarização dos professores* vai ganhar uma nova dimensão durante o período republicano, na ambiência do mais importante movimento pedagógico que jamais «atravessou» a sociedade portuguesa: o *Movimento da Educação Nova*. Então, a tentativa de *imaginar um outro estatuto para a profissão de professor* ganhará maior amplitude, em sintonia, por um lado, com o incremento do associativismo docente e com os esforços de automatização do professorado e, por outro lado, com o reconhecimento de uma maior dignidade profissional e de uma intervenção mais consistente na gestão do sistema educativo, de que a experiência das *juntas escolares* é um exemplo paradigmático.

Dois dos directores da secção portuguesa da *Liga Internacional pró-Educação Nova*, Adolfo Lima e António Sérgio, vão referir-se diversas vezes a esta questão, pugnando por uma maior *autonomia dos professores*.

Num artigo polémico datado de 1915 sobre o recrutamento dos professores, Adolfo Lima afirma que o professorado não se pode converter «num mero emprego público, *manga de alpaca*, exercido como um encargo burocrático, rotineiro e mercenário, friamente, sem entusiasmo e paixão pela ciência, pelo saber e pela educação da mocidade [concluindo que] a própria natureza das coisas está, pois, a indicar que o Estado é incompetente para tratar de assuntos pedagógicos e, nomeadamente, do recrutamento de professores», o qual, na sua opinião, devia ser da inteira e exclusiva responsabilidade do professorado dos diversos estabelecimentos de ensino: «os males apontados evitar-se-iam desde que aos respectivos corpos docentes assistisse o direito de escolher e seleccionar todos os seus futuros colegas» (32).

Neste mesmo sentido se pronuncia António Sérgio, em 1918, quando escreve que o sistema de ensino «tende a constituir os professores numa casta, dando-lhes uma situação

(32) Adolfo Lima, *art. cit* (1915), pp. 360-362.

económica mesquinha, mas subtraindo-os à concorrência que conduz ao aperfeiçoamento [concluindo que no nosso país] o professorado é um pretexto para viver do orçamento, sem produzir» (33).

Poderíamos invocar muitos outros testemunhos desta época — *a idade de ouro dos professores* — para demonstrar que, no período histórico em que se consolida a *funcionarização dos professores*, várias correntes de opinião, internas e externas ao movimento associativo dos professores, se interrogam sobre os limites e os condicionalismos que este estatuto implica e procuram *imaginar uma outra forma de ser professor*. Neste âmbito, a experiência das *juntas escolares* merece uma referência especial. Criados em 1919, numa reformulação das perspectivas republicanas sobre a descentralização do ensino, estes organismos vão concitar um largo consenso no seio do professorado, que vê neles uma forma de responsabilizar os *técnicos do ensino* pela direcção do sistema escolar (34). Sintetizando o sentir da *classe*, Mário Sedas Nunes escreveu, em 1921, na *Voz do Professor*:

«Bradava-se, e com razão, que o professorado primário, que esta classe de educadores, não podia estar à mercê das câmaras municipais, que não escrupulizavam a sua acção, que tinham algumas à frente do pelouro da instrução verdadeiros cabotinos, quase analfabetos.

Bradava-se e com razão que os interesses do ensino primário não podiam estar à disposição de criaturas que pouco ou nada conheciam de assuntos pedagógicos.

[...]

O Estado concordando que só os professores primários, os técnicos, poderiam tratar de si e da instrução com o desvelado

(33) António Sérgio, «A escola portuguesa, órgão parasitário; necessidade da sua reforma sob a ideia directriz do trabalho produtivo», *Pela Grei*, vol. I, série 1, n.º 3, Julho de 1918, p. 170.

(34) Cf. António Nóvoa, *op. cit.* (1987), vol. II, pp. 536-542.

carinho e aturada atenção que estes assuntos merecem, e depositando confiança na classe, entregou-lhes parte do ensino primário.

[...]

As juntas escolares que contam no seu seio professores primários, os técnicos, se deixassem de existir punham em cheque a nossa competência, o nosso interesse, o nosso zelo, o nosso entusiasmo, enfim, numa palavra, a nossa dignidade profissional»⁽³⁵⁾.

Avessos a uma *descentralização administrativa do ensino*, os professores vão bater-se durante os *anos vinte* por uma maior participação na gestão do sistema educativo (nomeadamente através das *juntas escolares*), pela melhoria das condições de formação inicial e contínua, pelo reconhecimento de uma maior autonomia na escolha dos conteúdos programáticos e dos métodos pedagógicos, pela aquisição de um estatuto sócio-profissional mais prestigiado, enfim, pela valorização da *profissão de professor*.

O Estado Novo vai cortar cerce todas as veleidades de uma *organização mais autónoma do professorado*, impondo-lhes um rigoroso controlo político, ideológico e profissional. Contudo, seria estultícia ignorar que as dificuldades na evolução do *estatuto dos professores* mergulham muito fundo nas raízes sócio-históricas da profissão docente.

E hoje? Neste tempo de transição para o século XXI, que significa para nós *ser professor*? É possível continuar a defender, na esteira de Pombal, que os professores devem ser *funcionários do Estado*?

*

* *

Permitam-me um breve parêntese teórico, antes de procurar responder a estas perguntas,

para lembrar que qualquer profissão se organiza com base num *corpo específico de conhecimentos* e num *conjunto de valores ético-deontológicos* que lhe são próprios.

No caso da profissão docente, este corpo específico de conhecimentos, estruturado em torno de um saber pedagógico, nunca conseguiu afirmar-se do ponto de vista científico e social, malgrado todos os esforços desenvolvidos pelo menos há um século. Em 1917 já António Walgode falava da Pedagogia como «a arte tornada hoje ciência»⁽³⁶⁾ e oito anos mais tarde Adolfo Lima não hesita em afirmar que está definido «o lugar da acção pedagógica como sendo uma ciência e não apenas uma prática»⁽³⁷⁾.

Ora, o não reconhecimento da pedagogia enquanto corpo autónomo de saberes, a não legitimidade de uma ciência da educação, impedem obviamente que uma profissão se possa constituir em torno dele, criando uma situação ambígua de relação entre os profissionais do ensino e o saber pedagógico, entendido mais como uma técnica instrumental de intervenção do que como um conhecimento científico fundamental.

Basta lembrar, por exemplo, que a hierarquização no seio da profissão docente se faz por referência a um saber geral (a uma cultura científica nas diversas áreas disciplinares), pondo no topo do prestígio os professores universitários, e não por referência a um saber específico, isto é a um saber pedagógico.. isto obviamente se admitirmos que as diversas categorias de professores pertencem à mesma profissão! O desabafo proferido em 1915 por José

⁽³⁶⁾ António Walgode, «A reforma primária e as Escolas Normais», *Educação Nacional*, n.º 23, de 4 de Março de 1917.

⁽³⁷⁾ Adolfo Lima, «Evolução da Educação», *Educação Social*, 2.º ano, n.º 12, 15 de Dezembro de 1925, p. 407.

⁽³⁵⁾ Mário Sedas Nunes, «A dignidade da Classe», *A Voz do Professor*, n.º 3, de 1 de Abril de 1921.

Santa Ritta, professor do Liceu de Pedro Nunes, ainda hoje tem sentido:

«Para muitos, em Portugal, e por infelicidade para alguns professores, a pedagogia não é coisa de forma alguma necessária ao professor, pois, para esses, nasce-se professor como se nasce poeta: questão de vocação e entendem que a pedagogia se reduz a umas lérias com que uns maníacos querem complicar esta coisa simplicíssima de ensinar rapazes» (38).

E José Santa Ritta continua o seu texto defendendo a formação profissional e técnica dos professores, tendo como eixo central a ciência pedagógica, e observa com algum humor: apesar do curso de medicina ter sido durante muito tempo incapaz de preparar profissionais competentes, os clamores que contra ele se levantaram não tinham como fim extingui-lo e entregar a curandeiros o exercício da medicina, mas quando se critica a formação de professores é quase sempre para se «demonstrar» a sua inutilidade e para se entregar a educação das crianças nas mãos de... curandeiros do ensino!

Por outro lado, numa perspectiva deontológica, é importante insistir num facto de grande relevância sociológica: os professores começam por aderir a uma ética e a um sistema normativo que lhes são impostos do exterior pela Igreja, para em seguida os substituírem, ainda que apenas parcialmente, por um novo conjunto de valores, desta vez imposto pelo Estado. Estas duas instituições vão desempenhar o papel de mediadoras das relações internas e externas dos professores, impedindo que estes construam uma deontologia e uma identidade próprias. Não é por isso de estranhar que ouçamos constantemente os professores recorrerem a conceitos como sacerdócio, vocação, missão ou

(38) José Santa Ritta, «O recrutamento de professores», *Revista de Educação Geral e Técnica*, série IV, n.º 1, Julho de 1915, p. 30.

magistratura — conceitos claramente «importados» de outras instâncias da sociedade — para definirem a sua própria profissão. Aliás, a resistência «cúmplice» das autoridades estatais e dos professores à elaboração de um código deontológico da profissão docente não pode deixar de merecer uma séria reflexão (39).

É verdade que a emergência na cena social, no princípio do século XX de poderosas associações de professores, portadoras de três grandes reivindicações — melhoria do estatuto socioeconómico, maior autonomia profissional e definição de uma carreira (40) — introduz novos dados nesta problemática. Num certo sentido, pode-se dizer que doravante a unidade extrínseca do professorado, que lhe é imposta pelo Estado através do estatuto de funcionários públicos, tem o seu reverso numa unidade intrínseca do professorado, construída com base na solidariedade profissional e na defesa de interesses comuns.

Todavia, este facto não foi suficiente para permitir uma autonomização progressiva da profissão docente e o Estado continuou a exercer um controlo muito estrito sobre os professores e a impedir que as suas associações de classe assumissem um maior poder na definição das normas de acesso e de exercício da profissão.

Enfim, insista-se, em jeito de conclusão, na ideia de que a *consolidação do estatuto profissional dos professores* se faz em simultâneo com a institucionalização do modelo escolar e a construção dos grandes sistemas estatais de ensino, tal como existem ainda

(39) Ver a este propósito o artigo de Maria Teresa Estrela, *Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente*, separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, 1986, pp. 301-309.

(40) Cf. António Nóvoa, *op. cit.* (1987), vol. I, pp. 81-82.

nos nossos dias. Este estatuto consolida-se numa época em que a uma visão linear da evolução social impregnada da ideologia de um progresso constante correspondia uma crença firme nas potencialidades da escola, investida como um espaço privilegiado de transformação colectiva e de promoção individual. Mais do que ninguém, os professores foram os apóstolos e os porta-vozes desta visão idílica da sociedade e da instituição escolar: citem-se, a título de exemplo, os numerosos trabalhos «demonstrando» que o analfabetismo era a causa de todos os males e que, uma vez alfabetizado o povo, todas as dificuldades se resolveriam, desde os problemas do desenvolvimento económico até às questões de ordem social, passando pela extinção da delinquência e pela eliminação da fome, da miséria e da prostituição ⁽⁴¹⁾. Não resistimos a referir o parágrafo final do célebre *Manifesto de 1897*, que teve em Bernardino Machado o seu primeiro signatário: «Não será uma cruzada santa arrancar quatro milhões de portugueses à mais sombria ignorância? Não há dúvida. Por isso, à semelhança das cruzadas que atravessavam os mares para combater pela fé, unamo-nos todos e combatamos pela luz, porque neste momento é um dos maiores serviços que se podem prestar à pátria» ⁽⁴²⁾.

A profissão docente constrói-se no seio desta ideologia herdada do «século das Luzes», estando portanto reservada aos professores a mais alta e a mais nobre de todas as missões sociais. Era um *tempo de certezas e de optimismos*: ao incarná-los os professores asseguravam o prestígio do ensino e, simultaneamente, o seu próprio prestígio profissional.

As duas Grandes Guerras que, escândalo dos escândalos, serão desencadeadas justa-

mente nos países mais alfabetizados do Mundo (fenómeno que os pedagogos da época jamais conseguirão compreender!), vão semear as incertezas e as dúvidas quanto a uma visão linear do progresso social e económico. Abre-se então um *tempo de interrogações* que, no quadro educativo, deu origem ao que hoje designamos por *crise da instituição escolar e crise da profissão docente*.

Hoje em dia, a esmagadora maioria das crenças e das convicções que serviram de alicerce à construção dos sistemas de ensino encontram-se seriamente abaladas e postas em causa. E, o que é pior, os professores não foram capazes de construir um *outro* universo de referência, um universo que desse um *novo* sentido ético e social à sua intervenção quotidiana junto das crianças e dos jovens.

Portugal 1988. Que professores *temos*? Que professores *queremos ser*? É possível construir *uma forma nova de ser professor*? É possível imaginar *uma outra maneira de estar na profissão docente*?

OS PROFESSORES: À PROCURA DE UM NOVO ESTATUTO PROFISSIONAL

«No primeiro dia, o Deus-Estado criou o aluno, que é a criança desligada da vida, desligada da realidade, condenada a viver na sua cabeça. No segundo dia, foi criado o adolescente, que é o jovem adulto impedido de crescer, pois não tem lugar na Cidade, nem trabalho, nem responsabilidades, nem direitos. E eis-nos chegados ao terceiro dia desta Criação às avessas. Agora é a vez de infantilizar o adulto, condicionando-o a olhar para os superiores hierárquicos como se fossem seus pais e para a sociedade como se fosse uma grande família» ⁽⁴³⁾.

⁽⁴¹⁾ Cf. António Nóvoa, *op. cit.* (1987), vol. II, pp. 562-574.

⁽⁴²⁾ Ver a transcrição deste Manifesto na revista *Educação Nacional*, 1.º ano, n.º 50, 12 de Setembro de 1987.

⁽⁴³⁾ Gérard Mendel, «La Création à l'envers», *L'Éducation*, n.º 437-438, Dezembro de 1980, p. 52.

Estas palavras escritas por Gérard Mendel em 1980 situam-se na esteira das críticas formuladas à *instituição escolar* desde finais da *década de sessenta* ⁽⁴⁴⁾. Não se trata de uma crise conjuntural dos sistemas educativos, mas antes de uma inadequação do *modelo escolar* às necessidades sociais dos nossos dias.

Nas últimas décadas assistiu-se a uma *tripla expansão* dos sistemas educativos: aumento substancial do número de alunos e de professores (no ensino secundário em Portugal os efectivos escolares triplicaram em cerca de vinte anos) ⁽⁴⁵⁾; extensão das práticas educativas a novos públicos (adultos, terceira idade, etc.), num processo que já foi designado por *pedagogização da sociedade* ⁽⁴⁶⁾; diversificação dos recursos educacionais e implementação progressiva de novas tecnologias educativas. Esta *tripla expansão* não é uma manifestação de vitalidade, mas antes um sintoma da crise generalizada em que «mergulharam» os *sistemas estatais de ensino*, incapazes de dar uma resposta coerente e inteligente aos desafios dos tempos de hoje, obviamente incrédulos em relação à «rapsódia do progresso» ⁽⁴⁷⁾ que serviu de alicerce à construção do *modelo escolar*.

É fundamental compreender que a *crise da instituição escolar* é acompanhada por

⁽⁴⁴⁾ Ver, por exemplo, as obras de André Gorz, Étienne Verne, Ivan Illich ou Everett Reimer. Ver também as obras publicadas neste período pelos autores institucionalistas (Jacques Ardoino, Georges Lapsade, Michel Lobrot, etc.).

⁽⁴⁵⁾ Cf. — José Salvado Sampaio, *Portugal — A educação em números*, Lisboa, Livros Horizonte, 1980; — *Análise conjuntural: educação 1986*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação, 1987.

⁽⁴⁶⁾ Ver, por exemplo: — H. Dauber e E. Verne, *L'école à perpétuité*, Paris, Seuil, 1977; — Carlos Lerena, *Reprimir y liberar — Crítica sociológica de la educación y de la cultura-contemporáneas*, Madrid, Akal editor, 1983.

⁽⁴⁷⁾ Expressão utilizada por Daniel Hameline: *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Sion, ÖDIS, 1986, p. 127.

uma *procura crescente de formação* — Jacky Beillerot demonstrou, com algum humor, que a pedagogia é a primeira actividade da nossa sociedade, a seguir ao sono: «passa-se mais tempo em França, em 1981, a ensinar e a ser ensinado do que a produzir directamente bens e serviços» ⁽⁴⁸⁾ — e pela transformação do ensino em factor de produção, na forma de «know-how» científico e tecnológico, que tende a assumir um papel de relevo nas transacções económicas à escala mundial ⁽⁴⁹⁾.

Não é difícil traçar um «quadro impressionista» do nosso actual sistema de ensino. Servimo-nos, para tanto, de um texto recente de Bártolo Paiva Campos: os alunos estão desmotivados e desencantados perante uma escola onde se sentem a desperdiçar a vida; as famílias vivem na intranquilidade do que pode suceder aos seus filhos na escola; os professores sentem-se socialmente desvalorizados e profissionalmente desapoitados e irresponsabilizados; os empresários e os trabalhadores constataam a falta de qualidade do ensino; as actividades escolares são inadequadas às realidades do mundo de hoje; etc. ⁽⁵⁰⁾. Acrescente-se a este panorama uma gritante *ausência de responsabilidades*, o que contrasta com o comportamento de qualquer empresa moderna com um mínimo de dinamismo e de eficácia. A transição para o século XXI não se compadece com uma concepção centralizadora e estatizante do sistema de ensino, concepção herdada de uma época histórica completamente diferente da actual; precisamos de uma *outra* escola e de um *outro* professor. Já em 1885, no Relatório

⁽⁴⁸⁾ Jacky Beillerot, *La société pédagogique*, Paris, PUF, p. 35.

⁽⁴⁹⁾ Ver o documento de projecto do Programa DELTA (Desenvolvimento do Ensino Europeu através do Progresso Tecnológico): Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias, ref. COM (87) 353 final, nomeadamente pp. 6-11.

⁽⁵⁰⁾ Bártolo Paiva Campos, «Participação Social na reforma educativa», *Jornal de letras, artes e ideias*, Ano VII, n.º 295, 1-7 de Março de 1988, p. 6-JE.

rio do Conselho Superior de Instrução Pública, se *entrava* a compreender «que o máximo de educação há-de ser o mínimo de governo» ⁽⁵¹⁾.

Neste quadro não espanta que a *Reforma do Sistema Educativo* português seja um dos *leitmotives* dos discursos políticos, pelo menos desde a *geração Veiga Simão* cujo controlo da máquina estatal de ensino tem sido quase total desde o princípio dos *anos setenta*. O tema ganha hoje uma nova actualidade, devido à publicação de uma série de documentos da *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (Comissão que parece não ter tido qualquer coordenação, nem ter definido qualquer estratégia coerente de actuação), documentos de qualidade desigual, ainda que de um modo geral construídos sem o recurso a metodologias científicas de abordagem dos fenómenos educativos: esta observação ganha maior amplitude em áreas como a *teoria curricular*, no âmbito das quais têm sido produzidos trabalhos de grande qualidade técnica e de grande rigor científico.

Não é este o lugar para uma análise técnica dos materiais da *Comissão*. Saliente-se tão só o grande equívoco que esta Reforma constitui. O nosso *século da escola* é uma longa sucessão de fracassos das «grandes» Reformas do Ensino, desde Passos Manuel (1836) a João Camoesas (1923). Em jeito de provocação, creio que é possível verificar que apenas um regime político, o Estado Novo, não caiu na tentação de fazer a Reforma do Ensino com *R* grande: ele terá sido, porventura, o único regime que teve êxito na sua estratégia, conseguindo ajustar o sistema educativo à medida das suas necessidades. Como confienciava Adolfo Lima ao seu amigo Álvaro Viana Lemos, já em 1928: «Quanto à Reforma (?) normalista ela está

na lógica da situação... Lá lógicos são eles. Assim tivessem sido os republicanos...» ⁽⁵²⁾.

Alimentar a ilusão de uma «grande» Reforma é simultaneamente rejeitar a necessidade de criar dispositivos que permitam uma regulação dinâmica do sistema e impedir que os actores educativos se apropriem dos mecanismos de mudança da instituição escolar. O *equívoco* da «grande» Reforma é que, independentemente de se apelar a uma participação alargada e/ou a uma actuação mais interveniente dos agentes educativos, ela acentua *inevitavelmente* o fosso que separa os *actores* e os *decisores*, concentrando cada vez mais o poder nas mãos do aparelho de Estado. Antoine Prost observa com muita pertinência que é essencial «evitar grandes reformas, dotando o sistema educativo das condições para se reformar a ele próprio, no dia-a-dia» ⁽⁵³⁾.

Dennis Carlson sublinha, num texto intitulado «Teachers as Political Actors», o *paradoxo* das reformas educativas nas actuais condições institucionais: o sistema não pode conceder aos professores e aos estudantes os meios e os instrumentos para a procura da *excelência* do ensino sem lhes dar um controlo muito maior sobre o processo escolar; ora, não há nenhuma garantia que os professores e os estudantes usem este *novo* poder (ou definam a *excelência*) de forma consentânea com os interesses do Estado ⁽⁵⁴⁾.

Urge, portanto, desfazer os equívocos e desmistificar a «grande» Reforma para podermos, finalmente, desencadear uma dinâmica (auto)reformadora do nosso sistema educativo. Uma dinâmica que seja coe-

⁽⁵²⁾ Carta de Adolfo Lima a Álvaro Viana Lemos (17 de Outubro de 1928), guardada nos Arquivos Álvaro Viana Lemos/Movimento da Escola Moderna.

⁽⁵³⁾ Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 146.

⁽⁵⁴⁾ Dennis Carlson, «Teachers as Political Actores: From Reproductive Theory to the Crisis of Schooling», *Harvard Educational Review*, vol. LVII, N.º 3, Agosto de 1987, pp. 283-307.

⁽⁵¹⁾ *Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública — Sessão de Outubro de 1985* [relator: Jayme Moniz], Lisboa, Imprensa Nacional, 1886, p. 34.

rente com o princípio de uma maior participação e controlo dos diferentes *actores* (alunos, professores, pais, autarcas, etc.) sobre o processo educativo. Uma dinâmica, que não contribua, por caminhos enviezados, para reproduzir um sentimento de impotência face à mudança da instituição escolar e para bloquear os desejos de uma maior intervenção dos diferentes *actores*. Uma dinâmica, enfim, que não acentue o que Linda McNeil chama uma *atitude defensiva dos professores* ⁽⁵⁵⁾, mais própria de um funcionário do que de um profissional.

O recente relatório da 15.^a sessão da *Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação* (Helsínquia, 1987), da autoria de Ulf P. Lundgren, aponta claramente no sentido de uma política de *descentralização do ensino* e de maior *autonomia dos professores*, mostrando de que forma estes dois vectores são interdependentes ⁽⁵⁶⁾. Gostaríamos de terminar este artigo com uma reflexão em torno destes dois princípios, ambos congruentes com a procura de uma nova *imagem social* e de um novo *estatuto profissional* para os professores.

A descentralização do ensino de hoje: uma pedagogia centrada na escola

A modernização do nosso sistema educativo passa pela sua *descentralização* e por um investimento das *escolas* (dos estabelecimentos de ensino) como lugares de *formação*, na acepção forte do termo. As escolas têm que adquirir uma mobilidade e uma flexibilidade que lhes permitam uma resposta eficaz aos problemas económicos e sociais, que não se compadecem com a habitual

⁽⁵⁵⁾ Linda McNeil, *Contradictions of Control — School Structure and School Knowledge*, New York and London, Routledge & Kegan Paul, 1986, pp. 157-190.

⁽⁵⁶⁾ Ulf P. Lundgren, *New challenges for teachers and their education*, Strasbourg, Conselho da Europa, 1987, pp. 47-57.

inércia estatal. O poder de decisão tem que estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando de forma mais directa os *actores educativos*. O *Estado mestre-escola*, na expressão feliz de João de Deus Ramos ⁽⁵⁷⁾, cumpriu uma missão importante, que... chegou ao seu termo; que em seu lugar apareça uma *escola mestra de si própria*.

A reivindicação contemporânea da *descentralização do ensino* é fundamentalmente distinta de uma perspectiva de «descentralização administrativa», veiculada, por exemplo, nos projectos reformadores de 1878 e de 1911. Ela é também distinta da perspectiva «corporativa» de que enfermava o projecto das *juntas escolares*. Trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do *papel dos estabelecimentos de ensino como organizações*, funcionando numa tensão dinâmica entre *a produção e a reprodução*, entre *a liberdade e a responsabilidade* ⁽⁵⁸⁾.

Neste contexto importa sublinhar o parágrafo inicial do prefácio de Michael Apple ao livro *Contradictions of Control — School Structure and School Knowledge*:

«Nas últimas duas décadas fizeram-se grandes progressos na explicitação das relações entre os *curricula*, a pedagogia e a avaliação nas escolas elementares e secundárias e as estruturas desiguais da

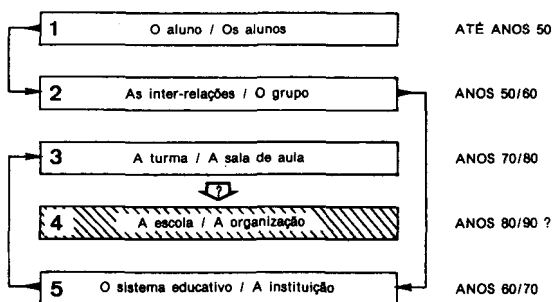
⁽⁵⁷⁾ João de Deus Ramos, *O Estado mestre-escola e a necessidade das Escolas Primárias Superiores*, Lisboa, Sociedade Editora Portugal-Brasil, 1924, p. 16.

⁽⁵⁸⁾ Cf. a este propósito: — Martin Cole, «La enseñanza hasta el año 2000. La conciencia de los profesores en épocas de crisis», *Revista de Educación*, n.º 283, Maio-Agosto de 1987, pp. 165-185; — P. Hallinger e J.F. Murphy, «The Social Context of Effective Schools», *American Journal of Education*, vol. 94, 1986, pp. 328-355; — Lise Demailly, «Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques», *Revue Française de Sociologie*, vol. XXV, 1984, pp. 96-119.

sociedade em geral. Todavia, faltou um elemento central em muitos estudos sobre o papel cultural, político e económico das instituições formais de educação. Estou-me a referir à tendência para ignorar — ou para tratar como um epifenómeno — o trabalho interno das escolas como organizações» (59).

Esta lacuna, que importa colmatar, vem dar um novo sentido à edificação de uma *pedagogia centrada na escola*.

Numa evocação breve das correntes pedagógicas contemporâneas — e adaptando os cinco níveis de análise de todo o *conjunto humano estruturado* utilizados pelos institucionalistas, nomeadamente por Jacques Ardoino (60), ainda que sem reproduzir o percurso unidireccional caminhando da pessoa para a instituição — é possível «arrumar» as ideias e as práticas educativas do seguinte modo:



1 — ATÉ AOS ANOS 50 a pedagogia esteve fundamentalmente centrada nos alunos, encarados numa óptica individual. Sofrendo grande influência da psicologia, o discurso e as práticas pedagógicas assentavam numa *perspectiva pedocêntrica*, ainda que aqui e ali matizada por uma aborda-

gem sociológica, à maneira de um John Dewey ou de um Adolfo Lima. A componente central da intervenção educativa era, no entanto, o *indivíduo-aluno* na sua tripla dimensão: cognitiva, afectiva e motora. Célestin Freinet (e poucos mais) era a excepção, não a regra.

2 — Os movimentos ligados à «dinâmica de grupos» que se desenvolvem sobretudo nos Estados Unidos durante a *década de 50* vão acentuar a importância das *inter-relações* no processo educativo. Eles vão conduzir às pedagogias não-directivas que atingem o seu ponto culminante no decorrer da *década de 60*, período em que as vivências escolares são assumidas como o factor preponderante da intervenção pedagógica. Durante os *ANOS 50/60* celebra-se o *hic et nunc* da formação; o que se *passa* numa sala de aula é mais importante do que o que *aí se aprende!*

5 — Quando, em plena *década de 60*, os «sociólogos da reprodução», com particular destaque para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, desmistificam as crenças algo ingénuas nas potencialidades transformadoras da acção pedagógica — «Nada do que se passa na sala de aula pode ser resolvido no interior da sala de aula» (61) — gera-se alguma confusão no seio do professorado, até aí tão seguro nas suas convicções «iluministas». Os *ANOS 60/70* vão assistir à emergência da *pedagogia institucional*, da *educação permanente* e da *descolarização da sociedade*, movimentos distintos, mas onde é possível distinguir alguns denominadores comuns: a crítica às instituições escolares existentes, a pro-

(59) Michael Apple in *Contradictions...*, op. cit., p. ix.

(60) Jacques Ardoino, prefácio ao livro de Michel Lobrot (*A pedagogia institucional*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, s.d.), pp. 27 e seguintes.

(61) Jean-Claude Passeron, «La relation pédagogique dans le système d'enseignement», *Prospective*, n.º 14, Setembro de 1967, p. 154.

jecção da pedagogia para fora dos quatro muros da escola e a diversificação dos papéis dos professores, entre outros.

3 — A reacção a estes movimentos não se fez esperar e, desde o princípio da *década de 70*, assiste-se ao desenvolvimento de correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino, na linha da «pedagogia por objectivos». A investigação educacional, preocupada com a «análise do processo de ensino-aprendizagem» e com estudos designados de «processo-produto»⁽⁶²⁾, contribuiu para este regresso à sala de aula e às questões da didáctica. Durante os *ANOS 70/80* verifica-se um esforço muito grande na identificação do «irredutível pedagógico» e na tentativa de elaboração de uma *pedagogia objectiva*.

4 — As críticas recentes a esta perspectiva e, sobretudo, a valorização da dimensão *escola-organização* deixam antever que os *ANOS 80/90* vão ser consagrados à construção de uma *pedagogia centrada na escola*, fortemente baseada na teoria curricular e no investimento dos estabelecimentos escolares como lugares de ensino dotados de margens de autonomia pedagógica e curricular, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária.

Esta «arrumação», talvez demasiado simplista, permite-nos compreender que a *des-*

⁽⁶²⁾ Ver o excelente mapa sinóptico da investigação educacional apresentado por Lee Shulman: «Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A contemporary Perspective», in *Handbook of Research on Teaching*, New York, Collier Macmillan, 1986, pp. 3-36.

centralização do ensino não é hoje em dia uma reivindicação unicamente política ou ideológica, nem é apenas uma necessidade técnica e administrativa: ela comporta uma dimensão científica, adquirindo sentido no quadro da evolução das *ideias sobre a educação* e das *práticas educativas*⁽⁶³⁾. Por outro lado, nunca é de mais referir que a implementação de uma estratégia descentralizadora implica uma maior *autonomia dos professores*.... e vice-versa.

A autonomia dos professores: pedra-de-toque de um novo estatuto profissional?

«O professor não é considerado, nem pelos outros, nem, o que é pior, por si próprio, como um especialista na dupla perspectiva das técnicas e da criação científica, mas como um simples transmissor de saber, o que está ao alcance de qualquer um»⁽⁶⁴⁾.

Ao citar estas palavras escritas por Jean Piaget em 1965, Gilles Ferry acrescenta que o acto de ensinar surge frequentemente como um acto banal, que se efectua na continuidade de uma actividade especulativa ou prática: «A quem sabe alguma coisa, ou a quem sabe fazer alguma coisa, parece fácil e natural transmiti-lo a outros»⁽⁶⁵⁾. Esta visão é incompatível com o nível das qualificações que a sociedade exige actualmente aos professores e com a complexidade técnica e científica dos serviços que eles são chamados a prestar. Neste domínio há que ter a coragem de assumir uma ruptura frontal com ideias e tradições conquistadas ao longo dos sé-

⁽⁶³⁾ Sobre esta matéria é indispensável a consulta da obra de Daniel Hameline: *L'éducation — Ses Images et son propos*, Paris, Éditions ESF, 1986.

⁽⁶⁴⁾ Jean Piaget, «Éducation et instruction depuis 1935», in *Encyclopédie Française*, tome XV, 1965.

⁽⁶⁵⁾ Gilles Ferry, *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod, 1987, p. 41.

culos. A complexidade do ensino tem sido demasiadas vezes ignorada, banalizando-se a actividade docente e desvalorizando-se as suas referências científicas. Ora, como afirma Lee Shulman em reacção ao célebre slogan de Bernard Shaw — «Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina.»⁽⁶⁶⁾ —, o teste último à compreensão reside na capacidade para transformar o conhecimento em ensino, concluindo: «Quem sabe, faz. Quem compreende ensina»⁽⁶⁷⁾. A afirmação e o reconhecimento social deste *novo conhecimento científico e técnico* é o primeiro vector da fundação de um *outro estatuto profissional dos professores*.

Na sequência desta reflexão é importante referenciar um outro artigo de Lee Shulman, intitulado «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», onde se apresenta um *modelo da acção e do raciocínio pedagógicos* [compreensão → transformação → instrução → avaliação → reflexão → novas compreensões] e se propõe uma abordagem inovadora da formação de professores⁽⁶⁸⁾. De facto, é impensável que os programas de formação dos professores continuem a ser estruturados com base numa *mescla* epistemologicamente pouco consistente de «saberes académico-científicos» e de «conhecimentos pedagógicos»: por um lado, ainda não se percebeu que aos professores não basta adquirir certos saberes, sendo fundamental compreender o seu percurso histórico de elaboração e o contexto social em que se impuseram, de modo a poderem agir

sobre eles e a transformá-los em produtos passíveis de serem apreendidos pelas crianças ou pelos jovens; por outro lado, mantém-se a tradição de fornecer um conjunto genérico de conhecimentos pedagógicos, cuja pertinência e eficácia deixam muito a desejar e que servem mais para afirmar o prestígio dos «especialistas em educação» do que para formar professores. É urgente desenvolver projectos de formação de professores alicerçados numa reflexão sobre os processos e os itinerários de formação e baseados em estratégias operacionais que facilitem o *transfert* entre a situação de formação e a futura situação profissional. Estes projectos devem integrar um *acompanhamento* dos «jovens professores» durante os primeiros anos de exercício docente, período decisivo da socialização profissional e da aquisição dos conhecimentos, das atitudes e dos gestos próprios à profissão docente⁽⁶⁹⁾; não deixa de ser sintomática a pouca atenção que tem sido dedicada a este momento chave da carreira docente. Finalmente, estes projectos devem perspectivar a *formação contínua dos professores*, em moldes distintos do que tem sido corrente até agora; nos próximos anos vai assistir-se a um excedente de recursos humanos, nomeadamente na área da formação inicial dos professores: esperemos que eles sejam canalizados no sentido de uma adequada formação contínua, que pressupõe a dinamização de projectos de investigação educacional centrados

⁽⁶⁶⁾ Num artigo de 1930 da autoria de Eusébio Tamagnini já se encontra uma referência crítica a este slogan: «Também o povo, cujo poder de intuição é surpreendente, com fina ironia comenta: *quem sabe faz; quem não sabe fazer ensina.*» («A extinção das Escolas Normais Superiores», *Arquivo Pedagógico*, vol. IV, n.º 1-4, Março-Dezembro de 1930, p. 109.

⁽⁶⁷⁾ Lee Shulman, «Knowledge Growth in Teaching», *Educational Researcher*, vol. 15, n.º 2, Fevereiro de 1986, pp. 4-14.

⁽⁶⁸⁾ Lee Shulman, «Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform», *Harvard Educational Review*, vol. 57, n.º 1, Fevereiro de 1987, pp. 1-22.

⁽⁶⁹⁾ Ver a este propósito os números especiais da *Harvard Educational Review* («Teachers, Teaching and Teacher Education», vol. 56, n.º 4, Novembro de 1986) e da *Revista de Educación* («Teoría de la formación del profesorado», n.º 284, Setembro-Dezembro de 1987).

Ver ainda: Corinna Ethington *et al.*, «Entring into the Teaching Profession: Test of a Causal Model», *The Journal of Education Research*, vol. 80, n.º 3, Janeiro-Fevereiro de 1987, pp. 156-163; Lya Kremer-Hayon e Miriam Ben-Peretz, «Becoming a Teacher: The Transition from Teachers' College to Classroom Life», *International Review of Education*, vol. 32, n.º 4, 1986, pp. 413-422.

nas escolas. A *formação de professores* é o segundo aspecto da fundação de um *outro estatuto profissional dos professores* que importava evocar.

É justamente na senda das questões associativas, sobretudo do problema da *carreira profissional*, que gostaríamos de avançar algumas reflexões. Um dos aspectos mais gravosos do estatuto de *funcionários públicos* a que têm estado submetidos os professores diz respeito à impossibilidade de instituir uma verdadeira *carreira profissional*, estruturada segundo o mérito e a competência e não segundo uma progressão linear baseada no tempo de serviço. Um artigo de Maria José Rau situa frontalmente o problema:

«— sem uma carreira motivadora do progresso não há melhoria do ensino;

— só são motivadoras do progresso situações profissionais que impliquem, por um lado, alguma insegurança — como seja, entre outras, a prestação de «contas», a apresentação de resultados, a avaliação do percurso e formação feitas — e, por outro, compensações e estímulos, nomeadamente os remuneratórios» (70).

Esta questão não deve ser vista numa óptica corporativa, como uma espécie de prolongamento de um discurso reivindicativo «tradicional»: melhores salários, melhores condições de trabalho, maior estabilidade profissional, valorização institucional da formação, participação das estruturas sindicais nas decisões respeitantes ao sector da Educação, etc.; sem pôr em causa a justeza (e a urgência) de muitas destas reivindicações, julgo que o cerne do problema se situa numa outra dimensão: *a necessidade de conceber de outro modo a profissão de professor*. Na verdade, tal como Linda McNeil ou Lee

(70) Maria José Rau, «Professores: formação, motivações e carreiras», *Correio Pedagógico*, n.º 13, Dezembro de 1987, p. 2.

Shulman, não creio que a atenção deva ser concentrada na melhoria das actuais condições de exercício da profissão docente, mas antes num esforço de construção de uma *outra maneira de ser professor*: neste sentido devem-se sobrevalorizar as bases intelectuais e científicas necessárias ao exercício da actividade docente e não os aspectos comportamentais ou as exigências técnicas (71).

E assim chegamos ao tema que tem estado presente ao longo de toda a nossa reflexão: *a autonomia dos professores*. Lorin Anderson, num artigo sobre este assunto publicado na *Revista Internacional de Pedagogia*, começa por recordar uma banalidade por vezes esquecida: «a autonomia não pode ser concedida, tem que ser conquistada» (72). Caso contrário estaríamos em presença de uma *heteronomia* e não de uma *autonomia* (73). Esta questão é fulcral, na medida em que implica uma concepção diferente do *associativismo docente*, nomeadamente no que diz respeito ao controlo do recrutamento dos professores e do exercício da actividade docente, e novas formas de *organização profissional do professorado*. A autonomia constrói-se pela acção colectiva de um corpo profissional e obriga à ocupação de novos espaços de poder e de intervenção, o que comporta relações de força com outras instâncias pois, como dizia Jean-Claude Passeron, «a educação não é coisa abandonada em nenhuma sociedade» (74). A defesa da autonomia consagra uma crítica fundamental à *funcionarização dos professores*, ainda

(71) Cf. Linda McNeil, *op. cit.* (1986), pp. 214-216; Cf. também Lee Shulman, *art. cit.* (1987), pp. 19-20.

(72) Lorin Anderson, «The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers?», *International Review of Education*, vol. 33, n.º 3, 1987, p. 370.

(73) O Professor Daniel Hameline tem no prelo uma obra sobre este tema que é uma complicação do curso por ele regido na Universidade de Genebra e que tem o título sugestivo de: *Histoire d'une idée pédagogique: l'autonomie des éducatibles*.

(74) Jean-Claude Passeron, «Pédagogie et pouvoir», in *Encyclopaedia Universalis*, vol. 12, 1972, pp. 677-679.

hoje erradamente entendida como um factor de democratização e de igualização. As palavras de Alain Touraine não podem deixar de interpelar uma visão estatizante da actividade docente:

«É preciso romper de uma vez por todas com a ideia que a estatização e a burocracia são os fundamentos da democracia. [...]

A defesa dos profissionais contra os aparelhos estatais e burocráticos da gestão é uma questão mais fundamental do que a disputa entre a direita e a esquerda, do mesmo modo que no passado a irrupção do movimento operário se revelou muito mais importante do que a oposição entre os monárquicos e os republicanos» (75).

Romper com esta visão é também acabar com a ideia que a *autonomia dos professores* é uma espécie de... «cada um faz o que lhe apetece»! Pois, se assim fosse, certamente que a dependência de um Estado «distante» e «permissivo» continuaria a ser a melhor solução. Dizer *autonomia* é reclamar simultaneamente a definição de *níveis de responsabilidade*. Pode-se mesmo, na linha de D. W. Ryan, considerar que os professores necessitam de *maior autonomia* em certos aspectos e de *menor autonomia* noutros (76). Pode-se também, tal como Lorin Anderson, defender que a *aquisição de autonomia* deve estar intimamente articulada com a progressão na *carreira docente* e que, por exemplo, aos «jovens professores» não deve ser deixada uma total liberdade, nem sequer na escolha das estratégias pedagógicas (77). Estas observações servem apenas para mos-

trar a complexidade do problema que aqui apenas afloram.

Enfim, terminemos com uma citação do já célebre relatório norte-americano *A Nation at Risk: Teachers for the Twenty-First Century*: «Os professores têm que ser capazes de pensar por eles próprios se querem ajudar os outros a pensarem por eles próprios, têm que actuar com grande independência e autonomia e têm que ser capazes de reflectir criticamente» (78). Mas esta atitude não pode ser assumida individualmente: a autonomia implica a criação de um *espírito de corpo* e o desenvolvimento de uma *solidariedade profissional* (79). Só então a aquisição de um *novo estatuto profissional*, baseado numa política de *descentralização do ensino*, numa *pedagogia centrada na escola* e na *autonomia dos professores*, ganhará sentido.

*
* *

No final desta digressão sócio-histórica pela *profissão docente* espero ter deixado explícita a grande complexidade de que se reveste hoje em dia o ensino e a impossibilidade dos professores continuarem submetidos às peias burocrático-administrativas que têm impedido a transformação do seu *estatuto profissional*. Neste contexto, a pouca atenção concedida pela *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* português a esta problemática merece ser assinalada uma vez mais: continua-se a encarar os professores como «correias de transmissão» das decisões emanadas do poder central (independentemente da correcção ou da pertinência

(75) Alain Touraine, «Université: le sens d'une révolte», *Le Nouvel Observateur*, Maio de 1983, p. 39.

(76) D. W. Ryan, «Redefining the Roles of Middle Managers in Outcome-Based Systems», *Outcomes*, vol. 2, n.º 4, 1983, pp. 26-33.

(77) Lorin Anderson, *art. cit.* (1987), p. 370.

(78) Carnegies Task Force on Teaching as a Profession, *A Nation at Risk: Teachers for the 21st Century*, Washington, Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986.

(79) Ver a este propósito um artigo muito interessante de Hugh T. Sockett: «Has Shulman Got the Strategy Right?», *Harvard Educational Review*, vol. LVII, n.º 2, Maio de 1987, pp. 208-219.

destas decisões) e não como profissionais dotados de uma competência e de um saber próprios. *Há que inventar uma outra maneira de ser professor.*

Depois de nos termos debruçado com alguma minúcia sobre a *complexidade técnica e científica da profissão docente*, não podemos deixar de estar de acordo com as palavras de Daniel Hameline: «É impossível educar sem acreditar, sem ter esperança, isto é sem nos indignarmos com o estado em que se encontra actualmente o bem mais precioso da humanidade, a sua infância, sujeita aos mais variados atentados, à estupidez, à incúria da espécie malfazente que é a nossa»⁽⁸⁰⁾. E com a reflexão pertinente de Lee Shulman: «É preciso ter cuidado para que uma abor-

dagem científica dos conhecimentos de base do professor não sobrevalorize uma imagem técnica do ensino, não veja na actividade docente um empreendimento científico que perdeu a sua alma»⁽⁸¹⁾

Para tal é preciso ter a coragem de perceber que o passado da profissão docente foi algures um dos futuros possíveis, não o único. Esta ideia liberta-nos para compreender que hoje em dia há também vários futuros possíveis para a profissão docente e permite-nos trabalhar nas margens da intervenção possível para que alguma coisa mude no estatuto profissional dos professores. Tendo sempre presente que desta *mudança* depende o futuro dos nossos filhos e, portanto, o nosso próprio futuro enquanto comunidade.

⁽⁸⁰⁾ Daniel Hameline, *op. cit.* (1986), pp. 125-126.

⁽⁸¹⁾ Lee Shulman, *art. cit.* (1987), p. 20.