

Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário

Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX) (*)

ANTÓNIO NÓVOA (**)

PRÓLOGO

A PRODUÇÃO DO MODELO ESCOLAR E A PROFISSIONALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE DOCENTE

«Éduquer, c'est instituer l'intégration des éduqués comme agents à leur place assignée dans un ensemble social où ni eux, ni leurs éducateurs ne font la loi. C'est assurer en même temps la promotion de ces mêmes éduqués et, partant, le leurs éducateurs, en acteurs de leur propre histoire individuelle et de l'histoire collective en cours.»⁽¹⁾

Uma das tarefas fundamentais de todas as sociedades humanas organizadas é a transmissão, de geração em geração, de um modo colectivo de viver e de compreender o mundo, é a reprodução de um conjunto de normas sociais através das quais os ho-

mens dão forma à sua existência. Muito antes de Marx, já Erasmo tinha falado no «tornar-se homem do indivíduo».

O processo de transmissão de uma *dada* cultura não constituiu, até uma época relativamente recente da história da Humanidade, o centro de uma atenção sistemática e de uma gestão específica. As sociedades humanas reproduziam as normas culturais estruturantes da vida colectiva através de uma espécie de impregnação cultural: confrontando, desde o seu nascimento, com uma *dada* herança cultural e um universo simbólico preciso, o ser humano integrava-se na comunidade graças a uma vivência quotidiana, onde a acção educativa especializada não tinha lugar.

No final da Idade Média tem lugar uma importante transformação cultural, paralela ao desenvolvimento das primeiras camadas sociais burguesas: o universo medieval vai ser substituído por uma sociedade onde a palavra mudança adquire um novo sentido. O nobre nasce nobre, é *nobre*, e assim se mantém durante toda a vida; o burguês não nasce burguês, *torna-se burguês*, e em qualquer momento pode deixar de o ser. Ora, esta ideia de um *mundo em transformação* e de um *homem em mudança* está na origem da reaparição da intenção educativa

(*) Este texto é a reprodução de uma intervenção proferida no dia 15 de Julho de 1984, na sessão de abertura do 6.º Encontro do Movimento da Escola Moderna. Certas partes foram reescritas, mantendo-se, no entanto, a estrutura inicial, mais própria de uma exposição oral do que de um artigo académico.

(**) Professor no ISEF/Universidade Técnica de Lisboa e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

que, no Ocidente, se manifesta claramente a partir do século XV.

No seu trabalho sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime, Philippe Ariès afirma que:

«[La] civilisation médiévale avait oublié la paideia des anciens et elle ignorait encore l'éducation des modernes. Tel est le fait essentiel: elle n'avait pas l'idée de l'éducation.

[...]

Le grand événement fut donc, au début des temps modernes, la réapparition du souci éducatif. Celui-ci anima un certain nombre d'hommes d'église, de loi, d'étude, encore rares au XV^e siècle, de plus en plus nombreux et influents au XVI^e et au XVII^e siècle où ils se confondirent avec les partisans de la réforme religieuse.» (2)

Inicia-se então uma época em que a infância, até aí anónima enquanto classe de idade diferenciada — uma vez ultrapassada a idade fatídica dos dois/três anos, as crianças passavam a ter o mesmo estatuto que qualquer outro membro da colectividade —, passa a constituir um centro de atenção e de preocupação. A Humanidade vai começar uma nova fase da sua história, caracterizada nomeadamente pelo desenvolvimento das preocupações educativas e pela criação de instituições consagradas ao ensino das crianças e dos jovens. A escola moderna nasceu no seio deste movimento social e das suas interacções culturais, com o objectivo de assumir a responsabilidade pela educação dos «filhos dos homens», o que não constituía uma tarefa primordial das escolas já existentes na Idade Média (3).

Depois de ter constatado que *educação não é necessariamente escolarização*, contrariamente ao que se tornou uma evidência para as sociedades contemporâneas, Roger Chartier refere que os três séculos da época moderna foram marcados no conjunto do Ocidente pelas conquistas da *forma escolar*

em detrimento dos modos antigos da *aprendizagem* (4). A génese e o desenvolvimento do *modelo escolar* constituem um longo processo, produzido no seio de um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas respeitantes ao mundo e aos homens, que deve ser compreendido em paralelo com (5):

1. O desenvolvimento de uma nova concepção da infância, que provocou o aparecimento de dois sentimentos distintos: a criança é um ser vicioso e imoral que é preciso domesticar; a criança é um ser inocente e maravilhoso que é preciso proteger. Aparentemente contraditórios, estes dois sentimentos vão conduzir à mesma conclusão: a necessidade de a sociedade se ocupar das crianças, a pertinência de instituir processos educativos intencionais (6).
2. A instauração de uma «civilização dos costumes», como lhe chamou Norbert Elias, que impõe um controlo do corpo e a interiorização progressiva de um conjunto de regras morais que vão funcionar como mecanismos reguladores das relações entre os homens. O ideal de um adulto «civilizado» vai abrir um fosso em relação ao modelo «natural» da criança: esta distância só pode ser ultrapassada através de uma acção educativa (7).
3. O estabelecimento de uma ética protestante do trabalho, estudada por Max Weber, que vai criar as condições propícias à emergência do «espírito do capitalismo» e à instauração de uma nova ordem socio-económica, bem como ao desenvolvimento de uma nova relação com a leitura e com a escrita (8).
4. A implantação de uma «sociedade disciplinar» que tem como consequência

o encerramento das crianças em espaços que lhes são destinados⁽⁹⁾. Ironia da situação: a época em que a família redescobre a sua função afectiva coincide com o princípio de um longo processo de encerramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que não deixará de se desenvolver até aos nossos dias e a que chamamos a *escolarização*⁽¹⁰⁾.

Como diz Walo Hutmacher:

«Tous ces changements se produisent en parallèle, se nourrissent entre eux et accompagnent le processus de production du modèle scolaire qui incarne au plus point l'idée que l'homme est façonnable (éducable) au moyen d'une démarche rationnelle et organisée.»⁽¹¹⁾.

O processo de *produção do modelo escolar* vai-se desenvolver consideravelmente no século XVI, sob a influência da confrontação entre a Reforma e a Contra-Reforma. Assiste-se, então, a uma verdadeira explosão da vontade de aprender — primeiro, nos países protestantes e, em seguida, nas regiões católicas — e à emergência de um universo cultural dominado pela *escrita*: «Lutero vai tornar necessário, o que Gutenberg tinha tornado possível.»⁽¹²⁾ A escola vai passar de uma *opção possível* a um *investimento social inevitável*. No seu seio o *futuro* da criança vai ser muito mais importante do que o *presente*: deste modo, ela será encarada fundamentalmente como um *projecto*, o que provocará a *generalização de uma relação pedagógica* à infância, a qual irá progressivamente invadindo o conjunto da vida social.

A civilização de «base escolar» está definitivamente estabelecida, como o demonstra a difusão e o prolongamento incessantes da *escolaridade*: doravante, é à escola que compete o trabalho de reprodução das normas e de transmissão cultural. *Grosso mo-*

do, podem observar-se duas grandes fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, caracterizada pelo domínio da Igreja dura até meados de Setecentos; a segunda, que assiste ao controlo do Estado, estende-se até aos nossos dias. No entanto, estas fases não diferenciam *duas histórias* distintas, mas *dois momentos* de um mesmo processo: *a escolarização das crianças*.

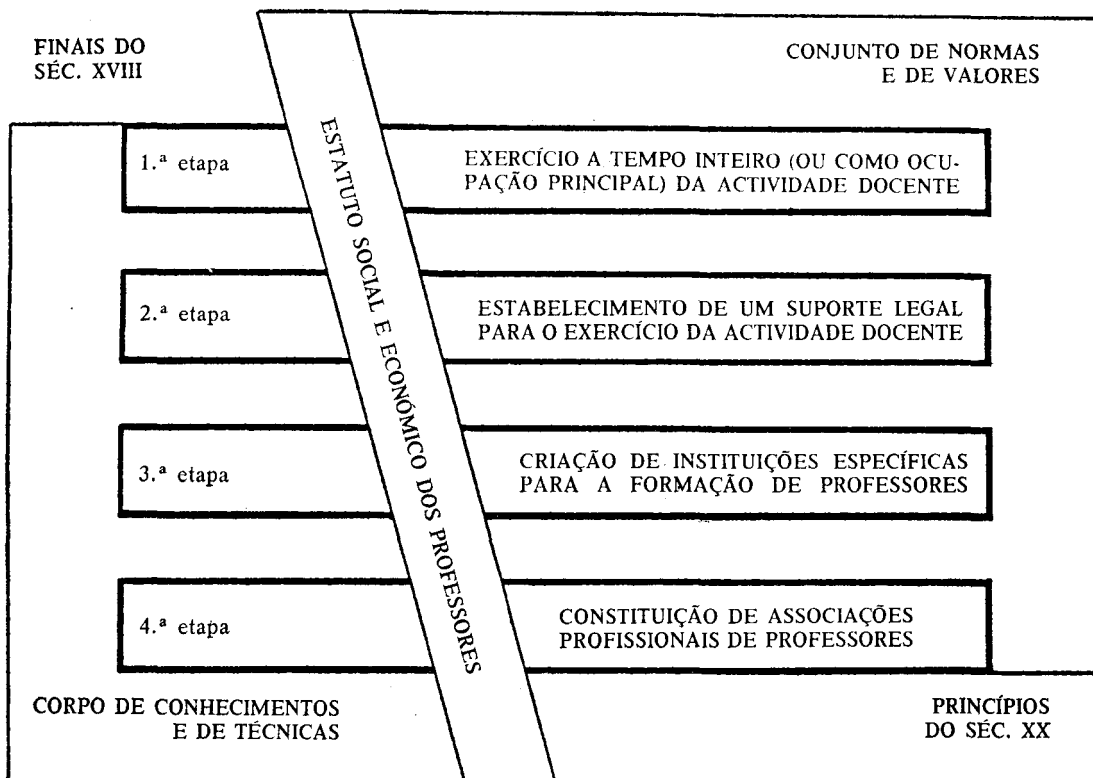
A história *desta* escola pode ser contada de várias maneiras: através do estudo das instituições escolares ou do pensamento pedagógico, através da análise dos programas ou dos métodos de ensino, através da evolução das diferentes disciplinas ou das práticas pedagógicas, etc.; o nosso trabalho propõe-se evocá-la através de uma *reflexão socio-histórica sobre a profissão docente*, utilizando como referência teórica o *processo de profissionalização da actividade docente*.

O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE DOCENTE

O modo como a função docente se separou do conjunto das outras funções desempenhadas pelas famílias e pelas comunidades, tendo sido confiada a um grupo de indivíduos que passaram a ter a responsabilidade de *ensinar* às crianças um certo número de conhecimentos, de técnicas e de comportamentos (e de transmitir através deles os elementos e os valores de uma dada cultura), é um dos capítulos mais apaixonantes da História da Educação. Trata-se, no fundo, de compreender de que forma nasceu, se organizou e se desenvolveu um dos mais importantes grupos profissionais das sociedades contemporâneas: *os professores*.

Não é este o lugar mais adequado para uma especulação teórica sobre a *sociologia das profissões*. Todavia, parece-nos pertinente enquadrar, ainda que, de forma breve, o processo de constituição dos professores em *profissionais do ensino*.

PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE DOCENTE



Como se pode observar pela leitura deste gráfico, o *progresso de profissionalização da actividade docente* organiza-se em torno de:

■ Um *eixo central*: a evolução do *estatuto social e económico dos professores*, bem como do conjunto das relações que eles mantêm com os diferentes grupos sociais. Esta questão é indissociável do problema da identidade profissional dos diversos grupos de professores.

■ Duas *dimensões*:

- A construção de um *corpo de conhecimentos e de técnicas* próprio e específico à profissão docente, corpo que está em constante reelaboração.

- A organização (expícita ou implícita) de um *conjunto de normas e de valores* que devem pautar o exercício da profissão docente e mesmo a actividade quotidiana dos professores.

■ Quatro *etapas*:

- *Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da actividade docente*, constituindo o ensino o modo de vida de um grupo profissional cada vez mais especializado, os professores.
- *Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente*, nomeadamente através da imposição legal dos professores possuí-

rem uma licença (e/ou um diploma) do Estado para poderem ensinar.

- *Criação de instituições específicas para a formação de professores*, que têm como missão transmitir aos futuros professores os conhecimentos e as técnicas, as normas e os valores, próprios à profissão docente, através de um «role-transition» (passagem do papel de aluno ao papel de professor) e não de um «role-reversal»⁽¹⁴⁾ como a maioria das outras profissões.
- *Constituição de associações profissionais de professores*, normalmente de características sindicais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socio-profissional dos professores.

De seguida, procuraremos ilustrar a utilização desta grelha de análise, através de uma *análise socio-histórica dos professores do ensino primário*, o grupo docente que mais cedo profissionalizou a sua actividade. Atente-se no facto de que este grupo conheceu várias designações ao longo da História Moderna, mencionando-se apenas as mais relevantes: *Século XVI-Século XVIII* — Mestre ou Mestre-escola ou Mestre de ler (e escrever); *Finais do século XVIII* — Mestre régio ou Mestre régio de ler, escrever e contar; *Princípios do século XIX* — Mestre das primeiras letras ou Professor das primeiras letras; *Finais do século XIX-Princípios do século XX* — Professor de instrução primária ou Professor primário; *Finais do século XX* — Professor primário ou Professor do ensino primário.

É evidente que esta «arrumação» não deve ser entendida de forma rígida e que, em determinadas épocas, deparamo-nos com a coexistência de várias designações; contudo, ela exprime uma evolução do *estatuto dos professores*, que servirá de fio condutor à nossa reflexão.

I. NO PRINCÍPIO ERA O MESTRE-ESCOLA...

A situação educativa em Portugal, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, caracteriza-se até meados de Setecentos por uma grande diversidade (a situação no «ensino secundário», perdoe-se-nos o anacronismo da expressão, é bastante diferente devido à acção dos jesuítas). As situações escolares são muito distintas, estando sujeitas, na maior parte dos casos, a uma negociação pontual entre os mestres e os pais das crianças (e/ou as comunidades) ou entre os mestres e as autoridades locais, com quem são celebrados verdadeiros contratos de trabalho. Um único denominador comum: toda a acção educativa é supervisionada pela Igreja.

A caracterização sociológica dos *mestres-escola* não é muito fácil, devido à grande heterogeneidade dos indivíduos que exercem actividades docentes. Há um pouco de tudo:

- Artesãos que, paralelamente ao seu ofício, ensinam as crianças a ler e, por vezes, a escrever: há numerosas referências a sapateiros, barbeiros, carpinteiros, etc., que foram mestres-escola;
- Particulares que, sobretudo nas cidades, dão lições privadas nas casa dos nobres e dos burgueses ricos, frequentemente a troco de uma simples refeição;
- Trabalhadores que, impedidos de exercer actividades desgastantes do ponto de vista físico, recebem crianças em suas casas. O *Hebdomadário Lisboense* publica diversos anúncios de mestres oferecendo os seus serviços: «Quem quiser mandar ensinar meninas a boas educações, a ler, escrever, cozer, fazer meia, luvas, e a Doutrina Cristã, poderá falar a uma Mestra moradora na rua da Triste feia a Nossa Senhora das Necessidades, que

ensina a preço de um tostão cada Mês, e um pão todos os Sábados»⁽¹⁵⁾;

- Homens ligados à vida religiosa, membros de alguma congregação religiosa (o ensino da leitura é normalmente confiado aos «irmãos leigos») ou ajudantes dos párocos (neste caso, as tarefas docentes são secundárias em relação às actividades do foro religioso).

Na Época Moderna os *mestres-escola* eram relativamente numerosos, contrariamente ao que costuma afirmar-se: uma estatística da cidade de Lisboa de 1552 menciona a existência de trinta escolas de ler e escrever, onde há cinco ou seis mil crianças⁽¹⁶⁾; em 1620 este número elevava-se já a «sessenta Mestres que ensinam a ler e escrever meninos»⁽¹⁷⁾.

Um texto muito interessante de João de Barros, datado de 1540, denuncia a confusão que reina no seio dos *mestres-escola*:

«Uma das coisas menos olhada que há nestes reinos, é consentir em todas as nobres vilas e cidades, qualquer idiota e não aprovado em costumes de bom viver, pôr escola de ensinar meninos. E um sapateiro que é o mais baixo ofício dos mecânicos: não põe tenda, sem ser examinado. E este, todo o mal que faz, é danar a sua pele e não o cabedal alheio, e maus mestres deixam os discípulos danados para toda a sua vida.»⁽¹⁸⁾

Apesar da heterogeneidade dos *mestres-escola* é possível delinear alguns traços comuns, três dos quais merecem referência:

1. Apesar do exercício docente estar sujeito ao controlo da Igreja, quase todos os mestres-escola pertencem ao estado laico, contrariamente aos professores do «secundário».
2. A profissão de mestre-escola é bastante desvalorizada do ponto de vista social. Como diz Adolfo Lima, «a ex-

pressão *mestre-escola* envolve qualquer coisa de ridículo, de baixa consideração, de inferior categoria, devido não só à sua ascendência de escravo, mas também porque o *mestre* era um misto de bobo e de homem de serviços, mercê da sua tradicional pobreza, da sua muita ignorância, ou, pelo menos, da sua minguada ciência»⁽¹⁹⁾.

3. Normalmente, o ensino não constitui a ocupação principal dos mestres-escola, o que impede o desenvolvimento do processo de profissionalização da actividade docente.

O mestre-escola dos séculos XVI e XVII, indivíduo sem nenhuma preparação para o exercício da actividade docente e com um estatuto socio-económico muito baixo, irá ser um antepassado indesejável para sucessivas gerações de professores do ensino primário que, a cada instante, procurarão exorcizar este fantasma, ligado à génese da sua profissão. Um texto de 1904 de Manuel Antunes Amor termina com um «grito» bem significativo: «Abaixo pois o mestre-escola! Viva o professor de hoje.»⁽²⁰⁾

II. A ESTATIZAÇÃO DO ENSINO E A NOMEAÇÃO DE MESTRES RÉGIOS DE LER, ESCRIVER E CONTAR A PARTIR DA REFORMA DE 1772

A chegada ao poder do Marquês de Pombal e a Reforma de 1772, a primeira do género na Europa católica, vão alterar substancialmente este estado de coisas. À diversidade educativa vai suceder-se um vasto projecto de uniformização das situações educativas e de homogeneização das práticas escolares. A partir da época pombalina é ao Estado que compete o controlo e a coordenação das actividades escolares. Como diz João de Deus Ramos:

«Assim se transferiu o mester da educação, do *sacerdócio* e superintendência

da Igreja para a *burocracia* e superintendência do Estado.

O Estado fez-se *Mestre-Escola.*»⁽²¹⁾

A instituição de um *sistema de ensino estatal* nos finais do século XVIII vai conduzir ao desaparecimento progressivo dos *mestres-escola* e ao nascimento de uma nova geração de profissionais do ensino, os *mestres régios de ler, escrever e contar*. Duas medidas contidas no texto da Lei de 1772⁽²²⁾ demonstram bem a intenção dos reformadores de levar à prática as intenções reformadoras: a definição de uma verdadeira «rede escolar» a nível nacional e a nomeação de mestres régios pagos pelo Tesouro público; o lançamento de um imposto especial, desde logo conhecido pelo nome de *subsídio literário*⁽²³⁾, destinado à constituição de um fundo monetário para o pagamento de um corpo profissional docente.

A instituição do *subsídio literário* — medida ímpar no quadro das reformas europeias do século XVIII — mostra claramente a vontade pombalina de estatizar o ensino. Obrigando todos os povos a contribuir para o esforço nacional de desenvolvimento dos estudos, sem que qualquer excepção fosse admitida, os reformadores pombalinos desencadearam uma dinâmica social de «procura de educação» de que certamente não estariam à espera. As diversas populações, obrigadas ao pagamento do *subsídio literário*, sentiam-se no direito de reivindicar a abertura de classes régias nas respectivas localidades. O aparelho de Estado é invadido, a partir de 1772, por centenas de petições pedindo a nomeação de mestres régios. Citemos um documento de 1790:

«Dizem os Moradores e Povo da Freguesia de S. João de Loure, termo da Cidade de Aveiro, que em razão da mesma Freguesia ser muito populosa, tanto assim que tem três Varas de Juizes, e não ter Mestres públicos, onde a mocidade daquele distrito vá aprender as

primeiras regras de Ler, Escrever, e Contar, senão na Cidade de Aveiro, entre a qual e a Freguesia dos Suplicantes me-deiam rios caudalosos que mesmo no Verão se não podem passar senão em barco, com efeito padecem muito os Suplicantes, não tendo por quem mandar educar seus filhos. E porque isto não é justo, depois de estarem contribuindo com uma grande soma a título de Subsídio Literário; pretendem que V. Magestade se haja de dignar provê-los de remédio, ordenando que a Real Meza da Comissão sobre o Exame e Censura dos Livros haja de nomear Mestre de Ler, Escrever e Contar para a dita Freguesia.»⁽²⁴⁾

De uma forma geral a resposta a estes pedidos é positiva, até que se atinja um equilíbrio entre as receitas e as despesas do *subsídio literário*. É este facto, muito mais que considerações de ordem ideológica e política, que explica o aumento do número de *mestres régios* (efectivamente em exercício) até cerca de 1785 e a estabilização subsequente:

Anos	N.º de mestres
1774	130
1776	144
1778	148
1780	543
1782	679
1784	702
1786	719
1788	726
1790	735 (25)

Estas petições desencadearão ainda um outro processo extremamente importante para o nosso estudo: muitas vezes, os Suplicantes não se limitam a pedir a abertura de uma classe régia, propondo desde logo o nome de um mestre que estará apto a ocupar o lugar. Quando estas indicações são aceites, o futuro *mestre régio* fica numa

situação de grande dependência face às comunidades locais, que vão outorgar-se o direito de exercer um controlo social sobre as actividades escolares. Uma das mais importantes questões educativas do final do século XVIII é justamente o «braço de ferro» que os mestres régios e as populações vão travar em torno desta pretensão das comunidades.

Os mestres régios vão reclamar a sua condição de «especialistas do ensino» e a sua dependência exclusiva do aparelho de Estado no sentido de obstem a uma intervenção das populações na «coisa educativa». As comunidades locais, pelo seu lado, vão afirmar que os mestres régios são pagos com o seu dinheiro (através da cobrança do *subsídio literário*) e que, portanto, estes têm que lhes prestar contas. Se é verdade que várias vezes os protestos das populações surtiram efeito, não é menos verdade que o movimento de escolarização e de profissionalização fluía num sentido diametralmente oposto e as comunidades terão cada vez menos legitimidade (e autoridade) para se imiscuírem nos assuntos escolares.

Nesta relação de forças, um preceito legal vai ser decisivo: estamos a pensar na disposição da Reforma de 1772 que obriga todos os mestres, públicos e privados, a possuírem uma *habilitação legal para o ensino*, a qual é concedida após um exame público. Esta licença, que vai funcionar como um *suporte legal para o exercício da actividade docente*, é a arma mais importante que os mestres vão utilizar para confirmarem a sua condição de especialistas e de profissionais do ensino. Esta arma servir-lhes-á, também, para a denúncia vigorosa, que frequentemente deu origem à prisão dos prevaricadores, de todos os indivíduos que se dedicavam à actividade docente sem para tal estarem habilitados pelas autoridades estatais: a repressão dos «mestres clandestinos» é uma das estratégias utilizadas pelos mestres régios para demarcarem o campo social da sua actuação e, concomitantemente, para

criarem as condições necessárias à monopolização do ensino e à melhoria do seu estatuto sócio-profissional. A consolidação, nos finais do século XVIII, do «estatuto de exterioridade» das comunidades em relação à instituição escolar é paralelo à entrada dos mestres régios na órbita do aparelho de Estado e ao início da «funcionarização» progressiva dos agentes educativos.

Na base do que Ribeiro Sanches havia defendido em 1760, a Reforma de 1772 estipulava o pagamento de um salário anual aos mestres régios entre 40\$000 e 90\$000 rééis, consoante a localização da classe. Tratava-se de uma remuneração miserável, que situava o mestre régio ao nível de um pedreiro, de um carpinteiro ou das camadas mais baixas da administração pública; contudo, se o salário era muito reduzido, nem por isso os mestres régios deixavam de usufruir dos «privilégios de nobres», o que constituía uma importante regalia social. Esta ambiguidade do estatuto do mestre é muito interessante, pois ela tornar-se-á uma das características sociológicas da profissão docente: por um lado, os professores têm um nível económico muito baixo; por outro lado, o diploma e o prestígio ligado ao «saber» e ao «conhecimento» situam o corpo docente num nível social bem mais elevado do que a remuneração deixa supor.

Sob a protecção do Estado assiste-se, portanto, nos finais do século XVIII a um forte impulso do *processo de profissionalização da actividade docente* em Portugal: os exames públicos e os concursos nacionais para a nomeação de mestres régios definem um corpo de competências necessárias ao exercício da profissão docente e traçam o perfil profissional dos novos responsáveis pela educação da infância. Esboça-se, então, pela primeira vez uma *carreira profissional* no domínio do ensino.

É este conjunto de ideias que nos ajuda a compreender a grande *estabilidade profissional dos mestres régios* na transição do século XVIII para o século XIX: a duração

média da vida profissional dos mestres régios é de 19 anos, o que tendo em conta as condições socio-económicas da época não pode deixar de se considerar uma média bastante alta⁽²⁶⁾.

A situação descrita pelos moradores da Vila das Galveias em 1787, perfeitamente aceitável algumas décadas antes, não é mais possível. O que era permitido ao *mestre-escola* deixa de ser autorizado ao *mestre régio* que, ao ser investido como especialista do ensino e ao assumir-se como profissional, tem que passar a agir em conformidade com o seu novo estatuto:

«Queixão-se a V. Majestade os Moradores da Vila das Galveias, que eles se acham na última conternação pela falta de ensino de seus filhos no ministério de ler, e escrever, que havendo na dita Vila um professor chamado Domingos Jozé, este faz a sua obrigação tão insuficientemente, que o mais do tempo não dá lição aos discípulos, e por esta falta a dão os mesmos meninos uns aos outros, tudo na maior desordem sem adiantamento algum para os ditos, outras vezes fechando a Aula, e fazendo jornadas de três e quatro dias, como há tempos fez para uma romagem a Nossa Senhora do Bonfim; todas as semanas, assim na 6.^a como no sábado, se ocupa em fazer barbas, assim nos montes, como na terra, em que falta na Aula, sem terem os meninos naqueles dias nem Mestre nem Substituto. Senhora, é verdade que ele é incapaz deste ministério pelas muitas ocupações que tem; ele é Procurador de Causas, ele é Escrivão de Sisas, ele é barbeiro, sangrador, ele é comediante, sendo certo que no princípio os Moradores desta Vila mandavam seus filhos à dita Aula (pois agora) os mandam aprender com pessoas particulares.»⁽²⁷⁾

Ora, termina um documento do mesmo género redigido pelos moradores do Barreiro, «quem sofre são aqueles que vivendo na precisão não têm dinheiro para pagar a

diferente Mestre o ensino dos seus filhos, sendo obrigados por falta de meios a deixarem-nos entregues à rudez do seu primeiro nascimento»⁽²⁸⁾.

Os documentos transcritos são bem elucidativos da transição do mestre-escola para o mestre régio: *o novo mestre, habilitado com a licença estatal, em que exercer a tempo inteiro (ou como ocupação principal) a actividade docente*. Dito de outro modo: percorridas as duas primeiras etapas do *processo de profissionalização da actividade docente*.

Em suma:

«No final de Setecentos existem em Portugal uma série de escolas régias funcionando segundo um modelo relativamente estável: alunos jovens, de idade homogénea, integrados em classes segundo as aquisições escolares anteriores, alunos de que se aguarda uma atitude de receptores de um saber que é fornecido por adultos, que têm como função única (ou principal) a actividade docente. Estes mestres são remunerados pelo Estado, que exerce um controlo sobre as suas actividades e que define os conhecimentos a transmitir, os programas, os métodos e as técnicas de ensino, as normas e os processos de avaliação, etc. Numa frase: os papéis de aluno e de professor estão relativamente normalizados no seio de organizações escolares de uma certa estabilidade.»⁽²⁹⁾

Uma espécie de diário de Manoel Jozé Branco, mestre régio em Beja, datado de 1801, redigido em forma de diálogo entre os professores e os alunos, é a melhor confirmação das ideias que acabamos de expor⁽³⁰⁾.

III. MESTRE OU PROFESSOR DAS PRIMEIRAS LETRAS: UMA HESITAÇÃO TERMINOLÓGICA CHEIA DE SIGNIFICADO

As primeiras décadas do século XIX são algo indefinidas quanto à construção da

profissão docente, o que é natural tendo em conta a instabilidade sociopolítica do País. Desenha-se, no entanto, de forma nítida a transformação do *mestre régio em mestre ou professor das primeiras letras*.

Mestre ou Professor? Eis uma hesitação que atravessa grande parte da literatura pedagógica da primeira metade do século XIX e que encerra um importante significado sociológico. Os *mestres*, grupo até aí claramente distinto dos professores de gramática latina, de retórica, de grego e de filosofia (isto é, dos professores do «secundário»), começam a afirmar-se como fazendo parte integrante do grupo social «professores», ainda que das «primeiras letras». Um importante documento de 1818 confirma este movimento de aproximação no interior da profissão docente. Trata-se de um abaixo-assinado colectivo dos mestres e dos professores régios da cidade do Porto, documento que seria impensável alguns anos antes:

«Representam a V. Majestade com profundo respeito e submissão os Professores e Mestres Régios da Cidade do Porto: [...] Que tendo-se com o andar dos tempos aumentado e crescido excessivamente o preço dos géneros e o aluguer de Casas, como é de notoriedade pública, são os seus Ordenados actualmente sobremaneira diminutos, não só para uma subsistência cómoda e decente, mas ainda mesmo para o que é indispensável ao sustento da vida. [...] E como é desejo de V. Majestade que todos os Empregados Públicos tenham com o que se possam sustentar decentemente [...] vêm os Suplicantes requerer o aumento dos seus Ordenados.»⁽³¹⁾

Entretanto, dois documentos de 1811 e 1814 são dignos de menção nesta evocação da história da profissão docente em Portugal:

- O primeiro, estipula um subsídio especial para o transporte urgente dos párocos e dos professores para as terras que foram invadidas pelo inimigo: logo que as tropas napoleónicas foram rechaçadas, estes dois personagens (simultaneamente, adversários e cúmplices!) são considerados os elementos-chave para a reorganização da vida local⁽³²⁾.
- O segundo, aplica uma resolução régia de 1790 e nomeia, finalmente, as três primeiras *mestras régias de ler, escrever e contar*: Margarida Jesus, Maria Procópia e Teresa Rosa de Jesus são as três primeiras professoras do ensino primário oficial de que há memória em Portugal⁽³³⁾.

A nova fase da vida dos professores corresponde, como já referimos, ao abandono progressivo das múltiplas ocupações e actividades que, até ao século XVIII, eram acumuladas com o ensino. Mas, como os salários dos *professores das primeiras letras* se mantêm a um nível muito baixo, estes vêm-se compelidos a encontrar, no interior do exercício docente, os expedientes necessários ao equilíbrio dos respectivos orçamentos familiares. Datam desta época as «lições particulares», as «aulas extra» e outras actividades que, entre nós, se prolongaram até há bem pouco tempo. O retrato, sem dúvida caricatural e bastante exagerado, que Santos Marrocos (professor régio de Filosofia) traça, em 1799, dos *professores das primeiras letras* não deixa de ter um «fundo de verdade»:

«Pelo que estes Mestres, como bufarinhos com loja de quinquilharia, vendem aos discípulos papel, tintas, penas de escrever e lápis, tabuadas, pautas, regras, e pastas; fazem imposições mensais contribuindo cada um para água de beber, tendo mais alto preço sendo por um copo, varrer a Escola, e o mais que omito: e

se alguém quer estar com presunção de gravidade separado em uma casa ou quarto particular, e vigiado com mais atenção no ler e escrever, a que se chama Aula de horas vagas, satisfará por vários preços. Porém ainda ao mais pobre da chusma, que no fim do mês não pode contribuir com 120 réis a quem compete o nome de Discípulo da Escola Régia, lá são remetidos os sapatos do sr. Mestre, e levados pelo pequeno para serem concertados pelo pobre pai; ou qualquer outro traste competente a seu ofício.»⁽³⁴⁾

Dorovante, os *mestres de primeiras letras* compensarão a fraca remuneração que usufruem, dedicando-se primordialmente ao ensino ou a actividades afins. Este facto acentua a «especialização» da profissão docente e contribui para uma maior separação entre a função docente e as outras funções sociais: o fosso entre os professores e as famílias vai aumentar durante o século XIX, conduzindo mesmo a uma «inversão de papéis» que levará os professores a outorgarem-se o direito de exercer uma acção de vigilância sobre as práticas familiares. Atente-se neste trecho publicado em 1822 no jornal *O Conciliador Lusitano*:

«Seria muito interessante que a sua [dos mestres] inspecção não se limitasse às paredes das escolas. Eles deveriam ter certa autoridade, ou inspecção sobre a educação doméstica dos *Discípulos*, e até mesmo autorizá-los para aconselharem os *Pais de família* sobre a educação dos seus filhos, e repreender aqueles, que por maus exemplos, ou por negligência fizessem perder aos filhos o fruto da Instrução Pública.»⁽³⁵⁾

Durante o século XIX, *educação* torna-se praticamente sinónimo de *escolarização*. Este facto, conjugado com o papel preponderante que é concedido ao professor na organização do acto educativo, explica que

o tema central dos discursos pedagógicos da época seja a preparação adequada do corpo docente, através da *instituição de um sistema de formação de professores*. Pois se, como afirma, em 1835, o director do *Jornal Mensal de Educação*: «Os Mestres, mormente quando se trata de lançar os fundamentos da educação pública, são tudo: métodos perfeitos que valem, se os Mestres são inábeis; e de que lhes serve a aptidão literária, se a moralidade lhes falta?»⁽³⁶⁾.

A primeira metade do século XIX é dominada pelos debates em torno da *institucionalização do ensino normal*, onde os professores aprendam os conhecimentos e as técnicas e integrem as normas e os valores próprios à profissão docente. Não cabe no âmbito deste estudo uma análise das primeiras tentativas de criação de escolas normais em Portugal; sublinhem-se, todavia, duas ideias: a ligação entre as escolas normais e a difusão de certos métodos de ensino; a preocupação primordial com a «formação contínua» dos professores.

O ensino normal em Portugal na primeira metade do século XIX está intimamente ligado à difusão de três métodos de ensino, que se foram apresentando sucessivamente como o meio mais adequado para a resolução dos problemas educativos nacionais: o *método de ensino mútuo*, que permitiria solucionar a questão do analfabetismo num curto lapso de tempo; o *método de leitura repetina (ou método português)* da autoria de Castilho, que foi um dos pioneiros dos cursos normais; e a *cartilha maternal (ou método João de Deus)*, que suscitou acesos debates no seio das escolas normais.

Por outro lado, os primeiros esforços com vista à implantação do ensino normal centraram-se, fundamentalmente, na preparação dos professores já em exercício e na sua reciclagem em novos métodos. Sem descurar a «formação inicial», as escolas normais da primeira metade do século XIX preocuparam-se, sobretudo, com a «formação contínua» dos professores. Esta tradição

mantém-se até à República e, mesmo após 1862, os *alunos-mestres* coabitam com os *professores-alunos* no interior das escolas normais. Saliente-se ainda que, 1836 uma das justificações para abrir escolas normais em cidades da província era o papel de dinamização da vida local, nomeadamente ao nível cultural, que estas instituições não poderiam deixar de desempenhar.

IV. PROFESSOR DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA: NÃO UM SÁBIO, MAS UM HOMEM DO POVO ILUSTRADO

No dia 21 de Abril de 1862, discursando na inauguração da Escola Normal de Marvila (a primeira verdadeira «escola normal»), afirmava o director Luiz Filipe Leite:

«Uma das primeiras necessidades em instrução pública é encontrar homens que abracem o Magistério como verdadeiro sacerdócio e não como simples indústria; homens cuja inteligência rivalize com a dedicação; cujos princípios de moralidade não desmitam por duvidosos ou pervertidos a missão gravíssima que são chamados a exercer; para que o apostolado se lhes não falseie na prática; para que a palavra se lhes não esterilize desconceituada pelo exemplo; para que as obras lhes não sirvam de condenação quotidiana.

A regeneração moral dos povos não se obtém sem um sistema de educação geral que disponha de tais mestres. [...] os homens que o desenvolvimento intelectual e moral dos povos reclama não se encontram, formam-se.»⁽⁸⁷⁾

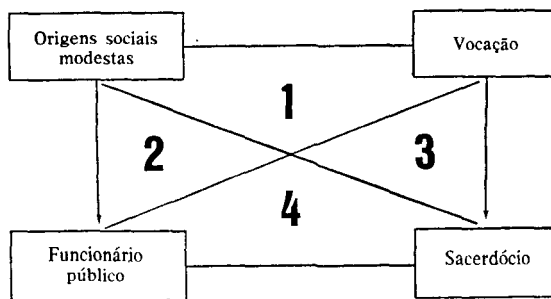
Com esta frase lapidar — «os professores não se encontram, formam-se» — Luiz Filipe Leite inaugura simbolicamente a terceira etapa do processo de profissionalização da actividade docente: *a criação de instituições específicas para a formação de pro-*

fessores. Desde esta data, e apesar das inúmeras hesitações e retrocessos, jamais os professores do ensino primário deixaram de possuir estabelecimentos próprios para a sua formação profissional (com excepção dos anos 1936 a 1942 em que as escolas do magistério primário estiveram fechadas).

O discurso de Luiz Filipe Leite marca também o fim do *mestre ou professor das primeiras letras* e o nascimento do *professor de instrução primária*, designação que se tornou dominante nesta época e que só viria a ser abandonada nos últimos anos da Monarquia. O *professor de instrução primária* viverá num dos períodos mais férteis do pensamento pedagógico em Portugal e numa época em que a crença nas potencialidades da escola como factor de regeneração nacional e de promoção individual era quase total.

O perfil do *professor de instrução primária* pode ser encontrado na intersecção de quatro componentes, tal como se ilustra no gráfico seguinte.

PERFIL DO PROFESSOR DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA



1 — O *professor de instrução primária* deve ser recrutado nos *meios sociais desfavorecidos*, entre os jovens que manifestam vocação para o ensino. João de Andrade Corvo afirma num discurso pronunciado em 1866 que «o professor de instrução primária deve ser um homem do povo, um homem do povo ilustrado»⁽⁸⁸⁾.

- 2 — *O professor de instrução primária* deve conservar «os costumes simples de que não convém jamais desviá-lo»⁽³⁹⁾: «modesto funcionário público»⁽⁴⁰⁾ ele deve cumprir com zelo a sua importante missão social.
- 3 — «A missão do mestre primário é formar simultaneamente o cristão e o cidadão: deste modo, a carreira do magistério deve «convidar todas as vocações decididas a adquirirem no seio destas escolas os conhecimentos especiais de que precisam para o desempenho deste sacerdócio.»⁽⁴¹⁾
- 4 — Enfim, «sacerdote» e «funcionário», o *professor de instrução primária* ocupa-se 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»⁽⁴²⁾.

Em suma: o *professor de instrução primária* deve ter uma origem social modesta, demonstrar vocação para o magistério, levar uma vida de sacerdócio e assumir o seu papel de modesto funcionário público, com uma função social claramente definida. Um professor com este perfil tem que ser formado em estabelecimentos próprios, as escolas normais — às quais «não compete a criação de doutores em pedagogia, mas sim de bons mestres»⁽⁴³⁾ —, pois «se a profissão do magistério é uma profissão científica, como qualquer outra, o professor precisa de um período de aprendizado, que o habilite a entrar capaz e dignamente no exercício das suas funções»⁽⁴⁴⁾.

O *professor de instrução primária* viveu no «século da escola», tão grande era a aposta social no *modelo escolar*: discursos como «a indústria desenvolve-se na razão directa da instrução» (J. Andrade Corvo), «abrir uma escola é fechar uma prisão»

(Guerra Junqueiro) ou «cada escola que fundades são muitas famílias que arrancais à fome» (D. António da Costa) constituem o motivo central dos textos sobre a educação e o ensino. E, no entanto, a situação dos *professores do ensino primário* continua a deixar muito a desejar: ausência de uma carreira profissional claramente definida, remunerações a um nível muito baixo, más condições de trabalho, etc. Este conjunto de problemas vai-se agravar, na óptica dos professores, com a Reforma descentralizadora de Rodrigues Sampaio (1878) à qual o corpo docente se opôs em bloco, exigindo que os professores continuem a seu *funcionários públicos* e não sejam transformados em meros *empregados camarários*. Surgem então na imprensa notícias «dramáticas» de professores que vivem na miséria ou que morreram à fome... tudo culpa das autoridades municipais!

Estas reflexões pretendem sublinhar a *ambiguidade do estatuto dos professores*, presente mais do que nunca nos finais do século XIX: como diz D. António da Costa em 1870, por um lado, afirma-se que «o professor é tudo», que «o professor é a primeira instituição nacional», e, por outro lado, «faz-se-lhe a mercê de lhe conceder o diploma oficial de morrer à fome»⁽⁴⁵⁾.

É uma situação que será, de algum modo, resolvida no princípio do século XX, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, quando as remunerações auferidas pelos professores serão consideravelmente aumentadas. Para que este objectivo fosse atingido, muito contribuiu uma lei que tem sido algo «maltratada» pelos historiadores — que referem, aliás a justo título, os aumentos salariais irrisórios e o autoritarismo repressivo da lei⁽⁴⁶⁾ —, a Reforma de 1901, que estipula no seu art. 30.º:

«— Constitui habilitação para o exercício do Magistério Primário a aprovação no curso das escolas normais ou de habilitação para o Magistério Primário.»⁽⁴⁷⁾

Esta disposição legal é fundamental na medida em que ela encerra a *terceira etapa do processo de profissionalização da actividade docente*. Na verdade, se as escolas normais já existiam desde meados do século XIX, o curso dos liceus ou qualquer curso superior, bem como a aprovação num exame «de habilitação para o magistério primário», continuavam a ser condições suficientes para que qualquer candidato entrasse, em igualdade de circunstâncias com os normalistas, nos concursos de provimento dos lugares de professor de instrução primária. A partir de 1901 esta possibilidade deixa de ser autorizada e a obtenção do *diploma normal* passa a ser obrigatória. A relevância desta medida é acentuada pelo facto de, ainda hoje, o ensino primário ser o único grau de ensino em que tal exigência é obrigatória: o motivo de uma profissionalização mais precoce dos professores do ensino primário em relação aos outros grupos docentes reside, em grande parte, nesta obrigatoriedade imposta pela Reforma de 1901.

V. A TRANSIÇÃO DO «SÉCULO DA ESCOLA» PARA O «SÉCULO DA CRIANÇA» É CARACTERIZADA PELO ASSOCIATIVISMO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS

Ao situarmos a nova fase da vida do professorado primário na transição do século XIX para o século XX pretendemos sublinhar a importância do *movimento associativo docente* que adquire nesta época uma vitalidade que não tinha conhecido até aí: lembre-se que definimos este momento como a *quarta etapa do processo de profissionalização da actividade docente*.

É evidente que, durante todo o século XIX se desenvolveram tentativas várias de *associação dos professores*. Já mencionámos os abaixo-assinados do princípio do século; refira-se agora, ainda que de forma passageira (⁴⁹):

- A *Associação dos Professores do Reino e Ilhas*, fundada em 1854 por iniciativa, entre outros, de Luiz Filipe Leite;
- A *Associação dos Professores Primários de Lisboa*, fundada em 1880 por professores normalistas;
- Os esforços em prol da criação de uma *Federação do Professorado Primário Português*, sobre a qual escreve Teófilo Ferreira em 1886: «É tempo de reagir contra todas as prepotências e desconsiderações, sacudindo o jugo dos que nos aviltam por sistema ou por estupidez.
[...] Compenetremo-nos da grande obra da nossa emancipação e auxiliemo-nos reciprocamente para que nas faces dos nossos irmãos não deslize mais uma única lágrima de desconforto e desespero.
[...] Só pela Federação do Professorado Primário Português poderemos aspirar às vantagens a que temos direito, mas que nos são usurpadas; porque confiam na fraqueza proveniente da nossa desunião.» (⁴⁹)
- Os três importantes *Congressos Pedagógicos* de 1892 e de 1897, nos quais Bernardino Machado teve um papel preponderante.
- A *Associação dos Socorros Mútuos do Professorado Primário Português*, instituída em 1897, que marca o regresso a uma perspectiva «mutualista» do movimento associativo.

Todavia, é apenas a partir de 1907, com a *Liga Nacional do Professorado Primário Português* e, mais claramente, após a implantação da República, que os esforços associativos dos professores ganham uma certa consistência, podendo falar-se com legitimidade da constituição de verdadeiras *associações profissionais de classe*. Este facto não é estranho à *missão* que a República comete ao *novo professor primário*: a Reforma de 1911 começa com esta frase

célebre — «O homem vale sobretudo pela educação que possui.» E, no ano seguinte, Manuel de Arriaga (primeiro Presidente eleito da República), dirige-se aos participantes no 3.º Congresso Pedagógico nestes termos:

«Eu desejaria, a cada um dos congressistas, individualmente, apertar a mão, e demonstrar, em nome da Nação, a grande esperança que todos vemos desabrochar na alma popular, confiante no início de uma pátria nova redimida pela instrução. Os grandes mentores, pais espirituais, da geração nova, são os professores. Saúdo-vos comovidamente. A pátria confia em vós; a minha soberania é a vossa.»⁽⁵⁰⁾

Estas citações dão bem o tom do que era o *professor primário* da República: um homem investido de uma missão social de primordial importância, um profissional convicto de que sem a formação de um homem novo não poderia haver um mundo melhor. É claro que este *discurso* tinha, na outra face, uma *realidade* escolar e educativa que continuava a deixar muito a desejar... ou, como escrevia J. Simões Dias: «Quer dizer: imaginamo-nos na Europa e estamos em Marrocos.»⁽⁵¹⁾. Por agora importa acentuar que a *imagem do professor primário* no princípio do século XX é grandemente responsável pela necessidade sentida pelo corpo docente se organizar (com o objectivo de defender e de melhorar esta imagem, bem como de a sintonizar com uma realidade quotidiana) e pela acção social interveniente que caracterizou o comportamento dos professores durante a República.

1907 — *Liga Nacional do Professorado Primário Português*

1911 — *Sindicato dos Professores Primários Portugueses*

1916 — *Associação Geral dos Professores Primários de Portugal*.

Estas foram as três etapas principais percorridas pelos professores primários até à constituição da mais importante associação de professores que existiu em Portugal: a *União do Professorado Primário Oficial Português*, criada em 1918.

A *União* vai desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de um espírito e de um comportamento de *corpo profissional* por parte dos professores; a sua acção enquanto elemento estruturante de uma *identidade profissional* foi decisiva e esta constatação que justifica a sua grande representatividade: em 1925 a *União* congregava cerca de 90% dos professores primários.

Organizada segundo um *modelo sindical*, e fortemente imbuída das perspectivas do *sindicalismo profissional*, a *União* cai encerrar definitivamente um debate que se tinha instaurado no seio do associativismo docente desde as suas origens: o professorado deve adoptar um *modelo sindical*, mais próprio dos meios operários, ou um *modelo profissional*, à imagem das associações dos médicos e dos advogados? Adolfo Lima, por exemplo, afirma num importante texto de 1915:

«O professorado deve bastar-se a si próprio e ser exercido exclusivamente por indivíduos que façam dele a sua vida, a sua única profissão, vivendo dela e para ela.

[...] O recrutamento dos professores não pode ter por base e critério a caça ao emprego público.

[...] A própria natureza das coisas está, pois, a indicar que o Estado é incompetente para tratar de assuntos pedagógicos e nomeadamente do recrutamento dos professores.

[...] É, portanto, aos professores, aos corpos docentes que cumpre escolher e seleccionar aqueles que devem ser os seus leais e honestos companheiros de traba-

lho — na luta pela ciência e pela verdade.»⁽⁵²⁾

Trata-se de uma proposta de *organização da profissão docente* que não vingará, na medida em que a *profissionalização da actividade docente* continuou largamente dependente da intervenção do Estado, não se desenvolvendo de forma autónoma.

De 1918 até 1927, data em que os seus principais dirigentes foram presos (no que se pode considerar a primeira vaga repressiva do Estado Novo contra o associativismo docente), a *União* representou uma associação de professores de grande vitalidade, tendo dado um contributo decisivo à melhoria das condições socioeconómicas e do estatuto profissional dos professores primários. Aliás, desde o Congresso de 1918 que as reivindicações corporativas constituem o fulcro das atenções da *União*, como é patente no discurso proferido por Canhão Júnior:

«Temos tido fome, muito dos nossos filhos terão mendigado a côdea do pão, por essas aldeias fora, à porta de nossos educandos; um professor primário estendeu já a mão a uma esmola junto da porta dum cemitério!

[...] Avante, pois. A união do professorado primário português, neste momento da história pátria e universal, não será só o despertar de uma classe: será talvez o despertar de uma pátria! Assim seja.»⁽⁵³⁾

O sucesso da actividade da *União* pode ser confirmado pelo facto de, pela primeira vez (talvez mesmo pela «única vez»!) na sua história profissional, os professores primários se declararem satisfeitos com o seu estatuto socioeconómico; no Relatório de 1920-1921 da Comissão Executiva pode ler-se:

«A *União* porém venceu conseguindo a situação material de que hoje desfrutamos.»⁽⁵⁴⁾

O ano de 1926 termina com um aviso da direcção da *União* às autoridades nacionalistas:

«[...] mal do governo mais forte se a classe do magistério primário, composta por 8000 professores espalhados pelo País, com uma esplêndida organização associativa por distritos e concelhos, tudo em relação com um organismo central, entrasse de espalhar pelo País o descrédito dum ministério.»⁽⁵⁵⁾

Esta «ameaça» não passava, já, de um «bluff», como ficou demonstrado pela ausência de reacção da *classe* dos professores primários à prisão de um grupo de activistas sindicais (nomeadamente, Carvalhão Duarte, Adolfo Lima, César Porto, Canhão Júnior e António Augusto Martins) e à dissolução da *União*, em Outubro de 1927. Adolfo Lima escreverá uma carta da prisão, onde fica bem patente o seu isolamento e a sua «dessolidarização» face a um movimento para que tanto tinha contribuído:

«Foi uma grande surpresa para todos e principalmente para mim a situação em que me encontro. Não sei ainda de que sou acusado, pois, após vinte dias de prisão ainda não fui ouvido. Logo que o seja tenho a certeza de que o equívoco desaparecerá e serei restituído à liberdade.

[...] Nunca fui, nem poderia ser dos corpos gerentes da União do Professorado Primário. Sou apenas sócio da Lutuosa. Nunca fui à sua sede; nunca fui aos seus congressos e reuniões magnas; nunca escrevi no seu órgão.»⁽⁵⁶⁾

Esta prisão desencadeará, aliás, algumas reacções internacionais, a mais conhecida

das quais é o artigo escrito pelo «apóstolo da Educação Nova», Adolphe Ferrière⁽⁵⁷⁾.

«UN SAVANT PORTUGAIS EMPRISONNÉ

Notre ami et collaborateur M. Ad. F., bien placé pour être renseigné, nous écrit:

En vérité, la contagion de la dictature, dans les pays latins, la suffisance de certains grands de ce monde et l'ignorance impuissante des peuples aboutissent à des résultats étranges. La Ligue internationale pour l'éducation nouvelle est fondée — tout le monde le sait — sur la science et sur le bon sens: science qui est la poursuite objective de la vérité (même s'il arrive à ceux qui la cherchent de se tromper) et bon sens qui est la mise au point intuitive de tous les procédés pour viser à conserver et à accroître chez l'enfant la puissance de son esprit.

Or, la section portugaise de la Ligue vient d'être décimée, sa revue rendue muette, son chef, M. Adolfo Lima, un savant éminent, emprisonné.

La création de cette section avait été décidée en principe au IV^e congrès international d'éducation nouvelle, été dernier; elle n'était pas encore officiellement constituée. Mais la réaction, au Portugal, en avait eu vent. On soupçonnait, à tort, ses chefs d'entretenir des rapports avec la Russie soviétique; on confondait éducation nouvelle avec éducation anarchique, le congrès de Locarno ayant étudié, avec le sérieux que l'on sait, le problème de la liberté en éducation; des policiers, vraisemblablement au service de la réaction catholique, avaient cru devoir taxer, d'immorale la pratique de la coéducation, alors que les enquêtes les plus objectives ont révélé son innocuité, mieux: sa haute valeur psychologique et morale, lorsqu'elle est réalisée dans de bonnes conditions.

Mais qui parle, là-bas, dans les cercles dictatoriaux, d'objectivité, de bon sens,

de science? Vat-on discuter avec l'arbitraire, l'ignorance et la mauvaise foi? S'il n'y avait l'emprisonnement d'Adolfo Lima, on se contenterait de hausser les épaules et de patienter: rien ne peut, à la longue, résister à la vérité. Mais quand on voit un savant intègre et noble, tout dévoué au bien de son peuple et de la science, traité comme un criminel de droit commun, on ne peut se taire: il faut que l'opinion publique du monde entier soit saisie de ce déni de justice.

Ad. F.»

Esta referência permite-nos abrir o último capítulo deste trabalho, durante o qual procuraremos evocar a importância do *Movimento da Educação Nova no processo de profissionalização da actividade docente*. Até agora procurámos explicar as quatro etapas deste processo, em articulação com o seu eixo central — *estatuto social e económico dos professores* — e com as suas duas dimensões — *corpo de conhecimentos e de técnicas e conjunto de normas e de valores próprios à profissão docente*.

De seguida, iremos aprofundar o estudo destas duas dimensões, através da argumentação de uma tese algo polémica: *a Educação Nova fecha o «ciclo da modernidade» da profissão docente, aberto pelas Reformas Pombalinas, e encerra (simbolicamente) o processo de profissionalização da actividade docente*.

VI. A EDUCAÇÃO NOVA NA ENCRUZILHADA DO MODELO ESCOLAR: AS NORMAS E OS SABERES PRÓPRIOS A PROFISSÃO DOCENTE

«Escola Nova!

Escola Nova. Aurora de um mundo novo, beijo nupcial da Humanidade no coração do Infinito; partida do Homem

Livre, cantando, para a jornada do Ideal, em demanda do seu destino.

Escola Nova! Asa e norte do pensamento novo, nova epopeia dos povos!

[...] Utopistas do mundo inteiro! Anjos alados do planeta! Sonhai!

[...] A Escola Nova é a marcha ascensional do Homem para a Perfeição.»⁽⁵⁸⁾

Este texto foi publicado em 1924, no primeiro número da revista *Escola Nova*, órgão da *Associação dos Professores de Portugal*. Ele é bem sintomático da crença que os homens da *Educação Nova* depositavam na escola, não só para a educação das crianças, mas também para a transformação da sociedade. Esta crença no *modelo escolar* tal como ele foi concebido no século XVIII e sistematizado no século XIX deixa perceber que a Educação Nova é mais *o fim de um período da história da educação* do que *o princípio de uma era nova*, contrariamente ao que incessantemente reclamaram os seus mentores.

É verdade que os homens da *Educação Nova* se uniram em torno de uma crítica cerrada a uma pedagogia a que chamaram «tradicional» (aliás, esta crítica é talvez um dos únicos denominadores comuns da *Educação Nova!*), mas esta atitude nunca os conduziu a uma interrogação fundamental sobre o modelo escolar ou a uma reflexão sobre a instituição escolar. *A escola e a criança* (J. Dewey), *A escola activa* (Ad. Ferrière), *Uma escola nova na Bélgica* (A. Faria de Vasconcelos), *As escolas novas* (L. Luzuriaga), *A escola por medida* (Ed. Claparède), *Uma escola na vida* (O. Decroly), *Conceito da escola no trabalho* (G. Kerschesteiner): poderíamos continuar, quase indefinidamente, esta citação de títulos de obras dos principais arautos da *Educação Nova*, que mostra bem a «centração» do discurso destes pedagogos *na escola*.

Aliás, eles assumem claramente esta perspectiva, sublinhando apenas a necessidade de uma *transformação da escola* e de uma

ligação da escola à vida. Reportemo-nos a John Dewey para mencionar a sua «*conception de l'école envisagée comme une société reflétant et reproduisant sous une forme typique les principes fondamentaux de la vie sociale*»⁽⁵⁹⁾ e a Adolfo Lima para citar um texto de 1925:

«Assim à escola-prisão, à escola-caserna, à escola-convento, à escola-oligárquica e chauvinista, sucede a Escola Social.

Esta corresponde à doutrina de que o centro do sistema escolar é a criança; corresponde à necessidade de que a escola deve preparar para a vida. E o melhor meio de realizar este requisito é fazer da escola um organismo social, em que se encontrem organizadas as instituições sociais que são o ideal dos seus membros e onde se exercitem, se corrijam e se eduquem na prática da vida social.

[...] A escola deve ser considerada, como um laboratório sociológico, como uma estufa.»⁽⁶⁰⁾

Escola — miniatura do mundo, Escola — laboratório sociológico: nestas duas expressões exprimem-se, paradoxalmente, as potencialidades e os limites da *Educação Nova*: potencialidades que dizem respeito à vitalidade deste movimento na transformação das ideias pedagógicas, das práticas escolares e do papel dos professores; limites que passam pela incapacidade de pôr em causa o modelo escolar concebido na época moderna e de imaginar uma outra forma de educar. Por isso, afirmámos que a *Educação Nova* encerrava o «ciclo da modernidade» da história da educação.

E, no entanto, nas entrelinhas dos seus discursos os homens da *Educação Nova* deixam já perceber alguma desconfiança em relação ao *modelo escolar* inaugurando, deste modo, a reflexão contemporânea sobre a educação e o ensino. O delicioso prólogo de Adolphe Ferrière ao livro *Transformemos a Escola* (cuja tradução portu-

guesa, datada de 1928, foi uma das primeiras obras proibidas de circular pelo regime nacionalista) é o «cúmulo do paradoxo»: a *crença* e a *desconfiança* na escola são totais.

Conta Ferrière que um belo dia deu o diabo uma saltada à terra e, não contente com a sua obra, decidiu criar a escola:

«A criança adora a natureza: encerram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. Pretende saber se a sua actividade serve para alguma coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objectos: ei-la em contacto com ideias.»

Não tardou que o regime desse frutos. A criança aprendeu a adaptar-se a estas condições artificiais. Dir-se-ia por um instante que a escola levava a melhor. O diabo julgava-se vitorioso.

Foi então que, de repente, se viu a pequenada fugir para os bosques, trepar às árvores, correr à aventura e até fazer caretas ao diabo. Este rangeu os dentes, ameaçou com o punho e eclipsou-se: «E com ele desapareceu a *escola* que tão sabiamente imaginara.»

E Ferrière concluiu desafiando os leitores a acabarem com estas «gaiolas à moda antiga» e a construírem «escolas novas»⁽⁶¹⁾.

O pensamento pedagógico em Portugal vai também desenvolver algumas perspectivas que apontam não só na perspectiva de uma escola que deve «conter dentro de si a sociedade», mas que apontam já a necessidade de uma «abertura da escola ao meio», pondo assim em causa o processo de marginalização das comunidades do acto educativo e o estatuto de exterioridade das famílias em relação à escolarização das crianças, consolidados durante o século

XIX. A este respeito, uma importante autobiografia manuscrita (que revelamos pela primeira vez) de António Sérgio, redigida na Suíça em 1914-1915, é exemplar:

Je crois avoir gagné dans ces travaux (où) je suis en contact avec des anglo-saxons) un sens assez exact des réalités sociales et des besoins sociaux, que je trouve manquer assez souvent chez les professeurs de la jeunesse, même quand ils sont d'excellents maîtres, entraîneurs, et psychologues; à mon sens ils n'ont pas assez vu au travail le monde des usines, des bureaux, des banquiers, des industriels, des commerçants, des travailleurs. Ce sont là des points de vue sur la vie moderne où il est bon de se placer lorsqu'on demande (comme on le répète aujourd'hui, et d'ailleurs très justement) une éducation «pour la vie»⁽⁶²⁾.

Regressemos às duas dimensões do *processo de profissionalização* para mostrar de que modo a *Educação Nova*, prolongando uma tendência que tem as suas origens no século XIX, vai:

- por um lado, fundar a *ciência* (ou ciências) da educação, através da reivindicação de um estatuto científico para a *pedagogia*, isto é, na opinião de Adolfo Lima, «a ciência aplicada, que baseando-se no estudo sistemático da natureza da criança (Pedagogia) estabelece um sistema de leis naturais e de princípios fundamentais em que deve basear-se a Educação do ser humano (Sociologia)»⁽⁶³⁾.
- por outro lado, organizar um conjunto de referências, simultaneamente culturais e científicas, que vão tornar-se dominantes no discurso dos professores, constituindo uma componente essencial para a sua definição como profissionais.

Os autores dos finais do século XVIII insistem na ideia de *arte da educação*, que remete para as ideias de intuição, de vocação e de habilidade natural, mas também para as aptidões necessárias ao exercício de um ofício, que se aprende graças a uma prática continuada⁽⁶⁴⁾. Em meados do século XIX começa a encarar-se a *pedagogia* sobretudo como um conjunto de técnicas educativas: define-se então a *pedagogia* como «a arte e a ciência da educação»⁽⁶⁵⁾, expressão que confirma as dificuldades sentidas na clarificação deste conceito. Finalmente, no final de Oitocentos, na esteira de Alexander Bain, todos os esforços vão no sentido de considerar «*l'art d'enseigner au point de vue scientifique*»⁽⁶⁶⁾. Estamos na antecâmara do *Movimento da Educação Nova* e no limiar da transição da *pedagogia às ciências da educação*; em 1906, François Guex observa com pertinência que «*le livre de Bain pourrait ainsi s'appeler tout aussi bien "La Science dans l'éducation" que "La Science de l'éducation"*»⁽⁶⁷⁾. Em Portugal, esta fase da história da pedagogia é marcada por um importante discurso de M. A. Ferreira-Deusdado, em 1891, na lição de abertura da cadeira de «*Psicologia aplicada à educação*» do Curso Superior de Letras:

«A pedagogia pode ser considerada como uma arte ou como uma ciência: considerada como uma arte consiste essencialmente na acção, e inspira-se sobretudo nas disposições naturais do educador. [...]

A pedagogia teórica, isto é, o conhecimento especulativo da psicogenia sob o aspecto da educação, é uma disciplina nova entre nós. Herbart não teve em Portugal discípulos que publicamente apostolassem o estudo da psicologia aplicada à educação. É este o nome que nós preferimos ou simplesmente *ciência da educação*, reservando a palavra *pedagogia* para o lado prático desse ensino, isto é, considerada como arte.»⁽⁶⁸⁾

A partir do final do século XIX começa a produzir-se um discurso sobre a educação que procura *dotar o saber pedagógico de um estatuto científico*: «*le désir de scientificité a ainsi marqué de son ambivalence toute la pédagogie depuis cent ans*», afirma justamente Daniel Hameline⁽⁶⁹⁾. No princípio do século XX, a *psicologia e a sociologia* vão torna-se as referências científicas obrigatórias do discurso pedagógico, o qual consagra já «*l'exclusion de la pratique comme pouvant constituer le savoir en pédagogie et la supériorité du théoricien-spécialiste sur le praticien*»⁽⁷⁰⁾. A importância do *Movimento da Educação Nova* reside no aprofundamento desta clivagem, tendo conduzido à passagem da pedagogia às ciências da educação, da arte à ciência da educação. Jean Houssaye descreveu muito bem este processo:

«*Paradoxalement, l'éducation nouvelle est à la fois la consécration et la mise à mort de la pédagogie; elle en est la consécration car on assiste alors à une véritable explosion des pratiques innovatrices; elle en est la mise à mort car elle consacre la référence à la science et la dérive vers les sciences de l'éducation. Le praticien innovateur finira par être enterré et renié au nom des sciences de l'éducation, ou nom de l'exclusion de la pratique.*»⁽⁷¹⁾

As *ciências da educação* vão ser socialmente legitimadas graças à atitude da *Educação Nova*: tal facto não bastará, por si só, para fornecer aos professores as estratégias e os instrumentos necessários à transformação das suas práticas pedagógicas. A questão epistemológica central das *ciências da educação* (e, também, da *Educação Nova*) reside nesta incapacidade de revivificar a prática pedagógica com base nas contribuições teóricas das diferentes ciências humanas e sociais. O «melhor» da *Educação Nova* encontra-se no seu carácter mul-

tiforme e multidisciplinar, na sua capacidade para integrar diversas abordagens científicas, articulando-as com uma reflexão sociológica e filosófica; mas este movimento revelou-se incapaz de dar o «salto epistemológico» que teria permitido instituir a acção pedagógica em lugar de produção científica, recorrendo às outras ciências, sem negar o «irredutível pedagógico».

Esta ideia permite-nos passar ao estudo da *segunda dimensão do processo de profissionalização*. Na verdade, se a influência directa das teses da *Educação Nova* nas práticas escolares não foi muito grande, já o mesmo não se pode dizer no que diz respeito à sua repercussão no seio dos professores. Num certo sentido, podemos afirmar que as teses da *Educação Nova* não constituem um corpo estruturado de conhecimentos, mas antes o reflexo no universo pedagógico de toda uma evolução social e cultural; ora, o que surge à primeira vista como uma das suas principais fragilidades, transformar-se-á num trunfo decisivo deste movimento: na verdade, enquanto «banho cultural» ninguém pode escapar à sua «contaminação» e a definição dos professores como profissionais passará pela adesão aos princípios da *Educação Nova*.

A este propósito a interrogação de Adolphe Ferrière em 1934 é bem significativa:

«Inovação e tradição: onde estará o meio justo?

[Os] bons meios são os dum pai e os duma mãe sensatos e amantes dos seus filhos; são também os da Escola Activa.»⁽⁷²⁾

Eis a *Educação Nova* «reduzida», pela pena de um dos seus mais destacados propagandistas, a uma questão de «bom senso», à aplicação da sabedoria da prudência e do afecto no domínio educativo. De facto, a *Educação Nova* é muito mais um *sintoma* do que uma *causa*, muito mais o *eco* de uma «inelutável» mutação cultural do que a

consequência de uma reflexão pedagógica. Estas características explicam que, no princípio do século XX, as *ideias novas* se tenham tornado nos princípios fundadores de todas as relações com as crianças, tanto no interior da escola, como no meio comunitário e familiar. De tal modo que, como diz Daniel Hameline:

«Il n'est pas possible de tenir le discours inverse qu'au prix de vastes précautions (comment se déclarer "contre" la "créativité" sans passer pour un affreux?), ou au prix d'une véritable provocation.»⁽⁷³⁾

Difundidas por todo o lado sem o menor enquadramento teórico, as teses da *Educação Nova* fundem-se numa espécie de amálgama onde não é possível distinguir o discurso científico e a banalidade (e/ou o lugar comum). Deste modo, o *êxito* da *Educação Nova* é também, paradoxalmente, uma das razões do seu *fracasso*. No decurso dos *anos vinte* os princípios da *Educação Nova* tornam-se dominantes no discurso pedagógico, obrigando os professores à sua adopção como factor de *identidade profissional*.

É evidente que as razões e os motivos que levam os diferentes grupos de professores a *aderir* às «ideias novas em educação» não são uniformes. A diversidade do *estatuto da adesão à Educação Nova* conduz-nos a um agrupamento dos professores em quatro grandes categorias: «os militantes sociais e/ou políticos», «os militantes pedagógicos», «os militantes dos valores oficiais» e «os militantes da indiferença activa». Esta categorização, que não temos condições para desenvolver neste estudo, pretende acentuar a ideia de que não se pode ser profissional (sobretudo, na profissão docente que historicamente fundou os seus alicerces sobre a «militância») sem aderir a um *conjunto de normas e de valores* que constituem a imagem de uma *identidade profissional*.

No caso dos professores, esta *imagem* vai ser construída com base *nas normas e nos*

valores próprios à profissão docente que se tornarão dominantes devido à acção do *Movimento da Educação Nova*. Insista-se sobre a ideia de que este «conjunto normativo» é resultado de dois factores: a explicitação de toda uma série de valores que sempre estiveram subjacentes ao exercício da actividade docente; e a nova relação à infância, à ciência da educação e à profissão docente instaurada no princípio do século XX.

Nos anos vinte a definição do *professor profissional* passa inevitavelmente por uma referência (implícita ou explícita) à *Educação Nova*. É por isso que este movimento — que coincide com a institucionalização de processos específicos e autónomos de *formação dos professores* e com a consolidação de *associações de professores*, e que atinge o clímax no período em que os *professores primários* conseguem impor-se socialmente como *corpo profissional* usufruindo de um estatuto socioeconómico de acordo com a missão que lhes é confiada — apresenta um tão grande interesse para a análise do *processo de profissionalização da actividade docente*.

EPILOGO

OS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO HOJE: MILITANTES OU ESPECIALISTAS?

Uma vez acabada a evocação da história dos *professores do ensino primário* entre o final do século XVIII e o princípio do século XX, história solidária da «ideologia do progresso» herdada das luzes e impregnada de uma visão optimista do «modelo escolar», é oportuno lançar algumas pistas de reflexão sobre as encruzilhadas contemporâneas da profissão docente. Quando a partir da Segunda Guerra Mundial foi desmistificado o discurso que assimilava o progresso económico e social à escola, e vice-versa, abriu-

-se uma «brecha» na profissão docente que ainda hoje não foi fechada: as teses defendendo uma «maior profissionalização» do ensino passaram a ser confrontadas com as ideias da «des-profissionalização» da actividade docente.

A *crise de identidade* dos professores tem origem no «estilhaçar», em pleno século XX, do *modelo escolar*, provocado nomeadamente pelas *pedagogias não-directivas*, pelo *movimento da descolarização* e pelas *abordagens institucionalistas*. Se até à *Educação Nova* ninguém põe em causa a essência do *modelo escolar*, a partir de meados do século, desenvolve-se um pensamento que procura interrogar os fundamentos do sistema escolar e, por consequência, o estatuto e os papéis desempenhados pelos *professionais do ensino*.

Paralelamente, assiste-se a uma verdadeira «inflação» das tarefas cometidas aos professores: detecção de problemas de saúde e do foro psicológico, combate à droga, prevenção contra a delinquência, educação rodoviária, educação alimentar, etc.; Daniel Hameline descreve esta situação dizendo que a escola se transformou numa *criada para todo o serviço*:

«Investie de toutes les missions éducatives concevables, l'école, victime d'un véritable délire inflationniste, se voit, par la fait même, dépouillé de la spécificité d'une éducation définie (c'est-à-dire limitée) comme scolaire. Et c'est précisément ce qui commence à mettre mal à l'aise nombre d'enseignants, de parents et même d'élèves. Ils ne savent plus ce qu'est une école tant on s'y essouffle à miner tous les rôles, en position servile de bonne à tout faire»⁽⁷⁴⁾.

Hoje em dia, os *professores do ensino primário* encontram-se submetidos à influência de duas correntes contraditórias:

- uma que vai no sentido de uma profissionalização crescente da actividade docente e do estatuto dos professores;
- outra que, na esteira das ideologias da libertação da escola e da descolarização da sociedade, procura confiar a instâncias extra-escolares toda uma série de funções pedagógicas e, simultaneamente, atribuir aos professores tarefas distintas das que tradicionalmente lhe pertenciam⁽⁷⁵⁾.

Hoje, mais do que nunca, a interrogação de J. Beillerot — os professores: militantes ou especialistas?⁽⁷⁶⁾ — deve constituir um motivo de reflexão para todos os «profissionais do ensino». Mas, independentemente, das vias que a profissão docente irá trilhar no futuro, parece estabelecer-se um largo consenso em torno da ideia que a *profissão de professor do ensino primário* deve:

- ser objecto de uma formação de nível superior e ter um contacto mais estreito com as teorias e as disciplinas científicas;
- funcionar segundo um grau de autonomia cada vez maior, nomeadamente no que se refere à organização do trabalho escolar, à escolha dos instrumentos pedagógicos e à selecção dos materiais didácticos;
- estar sujeita a uma regulamentação menos administrativa, no sentido burocrático do termo;
- assumir-se como uma profissão cada vez menos «funcionarizada» e cada vez mais interveniente e criativa, tanto ao nível social como ao nível pedagógico e científico⁽⁷⁷⁾.

É esta atitude que consolidará a ideia de que os *professores do ensino primário* fazem parte integrante do grupo social «professores», detentores de uma *formação*, de um

reconhecimento social e de um *estatuto profissional* idênticos aos das outras categorias do *corpo docente*.

*

Cheguei ao fim desta digressão despreziosa pela *história da profissão docente em Portugal*, centrada nos *professores do ensino primário*. Tentei delinear as grandes linhas de força deste percurso, sem entrar em análises que obrigariam a um enquadramento teórico mais consistente. Entre elas merecem referência: o estudo da integração profissional; o estatuto dos mestres e dos professores particulares; a questão das actividades que tiveram origem no professorado (directão, inspecção, etc.); a comparação entre as diversas categorias de professores; a comparação entre a profissão docente e actividades afins (educador, animador, formador, etc.); a feminização da profissão docente.

Enfim, das parcas dezenas de *mestres-escola* da época moderna ao meio milhar de *mestres régios* nomeados pela administração pombalina, dos mil *mestres ou professores das primeiras letras* do Liberalismo aos cerca de 4500 *professores de instrução primária* do final do século XIX, dos 8500 *professores primários* do final da Primeira República aos cerca de 40 000 *professores do ensino primário* dos nossos dias, é toda a trajectória profissional, é toda a vida de uma profissão que está ainda por escrever. Vida que, como diz António Sérgio:

«não é *ser*, mas sim *devir*; não é *estar*, mas sim *ir sendo*: e a ideia vitalizante não se há-de buscar em cousa estática, imóvel, realizada, como o histórico e tradicional; o que dá vida é um plano de acção, o querer um *futuro*, o ter uma meta — a ideia-força de um *porvir* que vamos criar em faina estrénuo.

[...] É o *amanhã* que organiza o *hoje*»⁽⁷⁸⁾.

O *amanhã* da profissão docente — um amanhã que organiza o hoje — não está certamente numa «visão idílica» do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível neste final tormentoso do século XX. Lembre-se, contudo, que denunciar a *ilusão* não é renunciar a criar *esperança*⁽⁷⁹⁾. Os professores não são certamente os «salvadores do mundo», como muitas vezes se proclamou, mas eles também não são «meros agentes» de um poder que os ultrapassa, como por vezes nos quiseram fazer crer. Só reencontrando um equilíbrio e uma identidade profissional que perderam em meados deste século, os professores poderão definir estratégias de acção, que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa*, não é *coisa de somenos*.

RESUMO

Através da introdução do conceito de processo de profissionalização da actividade docente, que se desenvolve em duas dimensões (corpo de conhecimentos e de técnicas e conjunto de normas e de valores próprios da profissão docente) e em quatro etapas (prática a tempo inteiro da actividade docente → estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente → criação de instituições específicas para a formação de professores → constituição de associações profissionais de professores), este artigo evoca a história dos professores do ensino primário em Portugal, desde o século XVI até aos nossos dias.

Utilizando uma abordagem socio-histórica, o autor mostra de que forma a constituição dos professores em «profissionais do ensino» está directamente relacionada com a produção do modelo escolar (Era Moderna) e com a estatização do sistema de ensino (Época Contemporânea). O artigo sublinha a relevância das mudanças operadas ao longo dos séculos no estatuto profes-

sional e no papel social dos professores, ilustrando-as através das diferentes designações por que foram sendo conhecidos: mestre-escola ou mestre de ler (século-XVI-XVIII) → mestre régio de ler, escrever e contar (finais do século XVIII) → mestre ou professor das primeiras letras (princípios do século XIX) → professor de instrução primária ou professor primário (finais do século XIX-princípios do século XX) → professor do ensino primário (finais do século XX).

Retomando uma pergunta «clássica» de Jacky Beillerot — os professores: militantes ou especialistas? — o artigo termina com uma reflexão sobre quais os critérios mais adequados para a definição (e para a compreensão) da profissão docente.

RÉSUMÉ

A travers l'élaboration du concept de processus de professionnalisation de l'activité enseignante, qui s'organise en deux dimensions (corps de savoirs et de savoir-faire et ensemble de normes et de valeurs propres à la profession enseignante) et en quatre étapes (pratique à plein temps de l'enseignement → création d'un support légal à l'exercice de l'enseignement → mise en place de procédures institutionnalisées de formation des enseignants → constitution d'associations professionnelles d'enseignants), cet article évoque l'histoire des professeurs de l'enseignement primaire (instituteurs) au Portugal, à partir du XVI^e siècle.

Par le biais d'une approche socio-historique, l'auteur analyse la constitution des enseignants en professionnels en interaction avec la production du modèle scolaire (Temps modernes) et avec l'étatisation du système d'enseignement (Epoque contemporaine). L'article souligne l'importance des changements opérés, pendant plusieurs siècles, dans le statut professionnel et dans le

rôle social des enseignants; à l'aide des différentes expressions qui désignent les professeurs de l'enseignement primaire, l'auteur illustre le parcours historique de ce groupe professionnel: maître d'école ou maître de lecture (XVI^e-XVIII^e siècle) → maître royal de lecture, d'écriture et de calcul (fin du XVIII^e siècle) → maître ou professeur des premières lettres (début du XIX^e siècle) → professeur d'instruction primaire ou professeur primaire (fin du XIX^e-début du XX^e siècle) → professeur de l'enseignement primaire (fin du XX^e siècle).

En reprenant une interrogation «classique» de Jacky Beillerot — les enseignants: militants ou experts? — l'article se termine avec une réflexion sur les critères les plus adéquats pour la définition (et pour la compréhension) de la profession enseignante.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(¹) Daniel HAMELINE — *Le Domestique et l'Affranchi — Essai sur la tutelle scolaire*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1977, p. 32.

(²) Philippe ARIÈS — *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 2.^a ed., 1973, p. 8.

(³) Ver a entrevista de Philippe ARIÈS à revista *Psychologie (Connaissance de soi — Connaissance des autres)*, n.^o 60, Janeiro de 1975, pp. 27-35.

(⁴) R. CHARTIER, M.-M. COMPÈRE e D. JULIA — *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES, 1976, p. 293.

(⁵) Na exposição seguinte inspiramo-nos nas teses defendidas por Walo HUTMACHER durante o seu curso «Éducation et Société» leccionado na Universidade de Genève em 1980-1981.

(⁶) Cf. Philippe ARIÈS, *op. cit.* (1973), pp. 177-186.

(⁷) Cf. Norbert ELIAS — *La civilisation des moeurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, pp. 179-187.

(⁸) Cf. Max WEBER — *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964, p. 234.

(⁹) Cf. Michel FOUCAULT — *Surveiller et punir — Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, pp. 137 e seg.

(¹⁰) Cf. Philippe ARIÈS — *op. cit.* (1973), p. 8.

(¹¹) Prefácio de Walo HUTMACHER ao livro de Eric MORADPOUR, *École et Jeunesse*, Cahier n.^o 14 do S. R. S., Julho de 1981, p. V.

(¹²) F. FURET e J. OZOUF — *Lire et Écrire — L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, vol. I, 1977, p. 71.

(¹³) Cf. António NÓVOA — *La professionnalisation des professeurs au Portugal*, Genève, Tese de Doutoramento, 1986, pp. 814-817.

(¹⁴) Cf. Bud B. KHLEIF — «Modes of Professionalization», *Sociologia Internationalis*, vol. 18 (1-2), 1980, p. 209.

(¹⁵) *Hebdomadario Lisbonense*, n.^o 5, 1764.

(¹⁶) João BRANDÃO — *Tratado da Majestade, Grandeza e Abastança da Cidade de Lisboa, na 2.^a metade do século XVI* (Estatística, de 1552), Lisboa, Livraria Ferin, 1923, p. 149.

(¹⁷) Frey Nicolao d'OLIVEIRA — *Livro das Grandezas de Lisboa*, Na Imprensa Régia, 1804 (manuscrito do princípio do século XVII), p. 180.

(¹⁸) João de BARROS — *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, Lisboa, Luís Rodrigues, 1540, pp. 172-173.

(¹⁹) Adolfo LIMA — *Pedagogia Sociológica*, Lisboa, Ed. de Couto Martins, 1.^o volume, s. d. (1929), p. 12.

(²⁰) Manuel Antunes AMOR — «O professor actual e o mestre-escola antigo», *Revista Pedagógica*, n.^o 20, 17 de Abril de 1904, pp. 308-310.

(²¹) João de Deus RAMOS — *O Estado mestre-escola e a necessidade das Escolas Primárias Superiores*, Lisboa, Sociedade Editora Portugal-Brasil, 1924, p. 16.

(²²) *Lei de fundação das escolas menores de baixo da inspecção da Real Meza Censória* (6 de Novembro de 1772).

(²³) Cf. António NÓVOA — «Le premier budget de l'éducation ou comment l'État portugais créa en 1772 un impôt en vue développement de l'enseignement public», in *Information Zur Erziehungs-Und Bildungshistorischen Forschung*, Heft 24, vol. II, 1984, pp. 221-235.

(²⁴) Petição dos Moradores e Povo da Freguesia de S. João de Loure: *Arquivo Geral das Alfândegas de Lisboa*, Livro 174-B.

(²⁵) Investigações levadas a cabo no *Arquivo Nacional da Torre do Tombo* e no *Arquivo do Tribunal de Contas*: cf. António NÓVOA, *op. cit.* (1986), pp. 243-260.

(²⁶) Investigações levadas a cabo nos mesmos *Arquivos*: cf. António NÓVOA, *op. cit.* (1986), pp. 298-304.

(²⁷) Petição dos Moradores da Vila de Galveias: *Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra*, ms. 2532, doc. 27.

(²⁹) Petição dos Moradores do Barreiro: *Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra*, ms. 2531, doc. 2.

(³⁰) Cf. Walo HUTMACHER, *op. cit.* (1981), pp. I-XII.

(³¹) Manuscrito guardado na *Biblioteca Pública de Évora*, códice CXIII/1-25.

(³²) Documento guardado no *Arquivo Geral das Alfândegas de Lisboa*, Livro 174-D, doc. 3.

(³³) Documento guardado no *Arquivo do Tribunal de Contas*, Erário Régio 3939, fl. 323.

(³⁴) Ver a este propósito António NÓVOA, *op. cit.* (1986), pp. 312-314 e pp. 355-358.

(³⁵) Francisco José dos Santos MARROCOS — *Memória sobre o estado dos estudos menores em Portugal* (1799), publicada in *Revista de Educação e Ensino*, VII ano, 1892, p. 541.

(³⁶) «Instrução Nacional», *O Conciliador Lusitano*, n.º XVII, vol. I, 30 de Setembro de 1822, p. 262.

(³⁷) Cf. António NÓVOA, «Jornal Mensal da Educação: publicada há 150 anos a primeira revista pedagógica portuguesa», *Jornal da Educação*, Ano VII, n.º 86, Outubro de 1985, pp. 14-15.

(³⁸) Luiz Filipe LEITE — «Discurso de abertura da Escola Normal Primária de Lisboa», *Boletim Geral de Instrução Pública*, n.º 13, 30 de Abril de 1862, p. 189.

(³⁹) João Andrade CORVO — *A instrução pública*, Lisboa, 1866, p. 21.

(⁴⁰) Luiz Filipe LEITE, — *art. cit.* (1862), p. 193.

(⁴¹) João Andrade CORVO — *op. cit.* (1866), p. 21.

(⁴²) Luiz Filipe LEITE — *art. cit.* (1862), pp. 194-195.

(⁴³) J. A. Simões RAPOSO — *Conferências Pedagógicas do Porto em 1885*, Porto, Typographia do Commercio do Porto, 1885, p. 6.

(⁴⁴) Luiz Filipe LEITE — *art. cit.* (1862), p. 195.

(⁴⁵) Manuel FERREIRA — «A necessidade de preparação pedagógica do professorado português», *Revista de Educação e Ensino*, II ano, 1887, p. 157.

(⁴⁶) D. António da COSTA — *A instrução nacional*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1870, pp. 195 e 199.

(⁴⁷) Ver a este propósito os trabalhos de: Áurea ADÃO — *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.

Gomes BENTO, *O movimento sindical dos professores (finais da Monarquia e 1.º República)*, Lisboa, Ed. Caminho, 2.ª ed., 1972.

(⁴⁸) Cf. *Reforma da Instrução Primária — Decretada em 24 de Dezembro de 1901*, Porto, Liv. Portuense de Lopes & C.ª, 1902, p. 36.

(⁴⁹) Cf. os trabalhos já citados de Áurea ADÃO (1984) e Gomes BENTO (1978).

(⁵⁰) Teófilo FERREIRA — «Necessidade da Federação do Professorado Primário Português», *O Ensino*, n.º 24, Dezembro de 1886, p. 373.

(⁵¹) Discurso de Manuel de ARRIAGA, in *Terceiro Congresso Pedagógico* (Abril de 1912), Lisboa, Imprensa Nacional, 1913, p. 344.

(⁵²) J. Simões DIAS — *A escola primária em Portugal*, Porto, Educação Nacional, 1897, p. 16.

(⁵³) Adolfo LIMA — «O recrutamento dos professores», *Revista de Educação*, série III, n.º 4, Abril de 1915, p. 361.

(⁵⁴) Canhão JÚNIOR — «Ao Professorado Primário Português», *A Federação Escolar*, n.º 327, 22 de Junho de 1918.

(⁵⁵) *O Professor Primário*, n.º 107, 6 de Outubro de 1921.

(⁵⁶) *O Professor Primário*, n.º 365, 28 de Novembro de 1926.

(⁵⁷) Carta de prisão de Adolfo Lima (Outubro de 1927), gentilmente cedida pela família deste pedagogo.

(⁵⁸) Artigo de Adolphe FERRIÈRE publicado no *Journal de Genève*, de 12 de Novembro de 1927.

(⁵⁹) *Escola Nova*, Ano I, n.º 1, 25 de Julho de 1924.

(⁶⁰) John DEWEY, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 2.ª ed., 1922, pp. 143 e segs.

(⁶¹) Adolfo LIMA — «A autonomia dos educandos», *Educação Social*, n.º 4, 2.º ano, 15 de Abril de 1925, pp. 106-121.

(⁶²) Adolphe FERRIÈRE — *Transformemos a escola*, Paris, Truchy-Leroy, s. d. (1928) pp. 11-16.

(⁶³) Autobiografia manuscrita de António Sérgio (1914-1915): *Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau* (Genève).

(⁶⁴) Adolfo LIMA, *op. cit.*, vol. I (s. d., 1929), p. 488.

(⁶⁵) Louis NOT — «Sciences ou Science de l'Éducation?», in *Une science spécifique pour l'éducation?*, Toulouse, Universidade de Toulouse — Le Mirail, 1984, pp. 17-19.

(⁶⁶) E. M. CAMPAGNE — *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, Porto, Liv. Inter-nacional de Ernesto Chardron, vol. III (1886), p. 208.

(⁶⁶) Alexander BAIN — *La science de l'éducation*, Paris, Lib. Germer Baillière, 2.^a ed., 1880, p. V.

(⁶⁷) François GUEX — *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne, Payot & Cie., 1906, p. 601.

(⁶⁸) M. A. FERREIRA-DEUSDADO — «Psychologia applicada à educação», *Revista de Educação e Ensino*, VII ano, 1892, pp. 52-53.

(⁶⁹) Daniel HAMELINE — «Le statut de la pédagogie», in *Encyclopaedia Universalis*, vol. 12, -1980, p. 673.

(⁷⁰) Jean HOUSSAYE — «L'esclave pédagogue et ses dialogues», *Éducation et Recherche*, n.º 1, 1984, p. 31.

(⁷¹) *Ibidem*, p. 47.

(⁷²) Adolphe FERRIÈRE — *A escola activa*, Porto, Educação Nacional, 1934, p. XII.

(⁷³) Daniel HAMELINE — *op. cit.* (1977), p. 172.

(⁷⁴) Prefácio de D. HAMELINE e D. PIVETEAU à tradução francesa do livro de Neil POSTMAN, *Enseigner c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981, pp. 16-17.

(⁷⁵) Antoine LÉON — «La profession enseignante: motivations, recyclage, promotion», in *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris PUF, vol. 7, 1978, p. 29.

(⁷⁶) Cf. o livro de Jacky BEILLEROT, *Idéologie du savoir — Militants politiques et enseignants*, Paris, Casterman, 1979.

(⁷⁷) A.-M. HUBERMAN — «L'évolution de la formation américaine», in *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris, PUF, 1978, p. 324.

(⁷⁸) António SÉRGIO — *Virtudes fundamentais da reforma da educação* (Conferência na Sociedade de Geografia, em 25-VII-1923) (brochura sem qualquer indicação), pp. 24-25.

CONGRESSOS

- **1987 — Julho, 15 a 17 — Bruxelas - BÉLGICA**
«10.ª Conferência Internacional sobre Avaliação da Personalidade»
(Universidade de Minnesota, Univ. Livre de Bruxelas, Univ. de Antuérpia).

- **1988 — Agosto, 28 — Setembro, 2 — Sidney - AUSTRÁLIA**
«XXIV Congresso Internacional de Psicologia»
Informações: The Secretariat, XXIV ICP, GPO Box 2609,
Sidney, N.S.W., Austrália 2001.

- **1989 — Julho, 2 a 7 — Amesterdão - HOLANDA**
«1.º Congresso Europeu de Psicologia»
(European Federation of Professional Psychologist Assoc.)
Informações: Congress Secretariat, P. O. Box 5362,
1007 AJ Amsterdam. The Netherlands.

- **1990 — Julho 22 a 27 — Kyoto - JAPÃO**
«XXII Congresso Internacional de Psicologia Aplicada»
Informações: Secretariat, 22nd IAAP Congress, c/o Kyoto
International Conference Hall,, Takara - Ike,
Sakyo-Ku 606, Kyoto, Japan.