

Os Professores na História

JUSTINO MAGALHÃES & AGUSTÍN ESCOLANO

(ORGANIZADORES)



SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PORTO

1999

OS PROFESSORES NA HISTÓRIA

JUSTINO MAGALHÃES & AGUSTÍN ESCOLANO

(ORGANIZADORES)

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PORTO

1999

FICHA TÉCNICA

Título
OS PROFESSORES NA HISTÓRIA

Organização
JUSTINO MAGALHÃES
AGUSTÍN ESCOLANO

Capa, Execução, Orientação Gráfica e Fotocomposição
TEKNODESIGN

Impressão e Acabamentos
LUSOGRAFE

Depósito Legal
145679

ISBN
972-96834-9-2

© Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
Rua João de Deus, 38
4100 Porto
Telef.: 22 6009525

500 Exemplares
Porto — 1999

Apoio à publicação
Publicação com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia,
Centro de Estudos em Educação e Psicologia e do
Governo Civil de Braga

ÍNDICE

<i>Os Professores na História — 3º Encontro Ibérico de História da Educação</i>	7
Justino Magalhães	
<i>Los profesores en la historia</i>	15
Agustín Escolano Benito	
<i>Le maître et ses dilemmes dans l'histoire: transmettre, éveiller, ou construire?</i>	29
Willem Frijhoff	
<i>Crisis de identidad en los papeles y en la formación de los profesores. Tradición y reforma</i>	45
Josep González-Agàpito	
<i>Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica</i>	59
António Teodoro	
<i>El maestro como artesano/práctico y como intelectual</i>	69
Antón Costa Rico	
<i>O mestre como artesão/prático e como intelectual</i>	83
Joaquim Pintassilgo	
<i>La historia social del profesorado en España</i>	101
Carmen Benso Calvo	
<i>História, profissão docente e construção social do professor e do professorado</i>	129
João Carlos Paulo	
<i>Profissionais da Educação, Cultura Escolar e Relações de Género</i>	147
Luciano Mendes de Faria Filho	
<i>"O Professor na História"</i>	165
Cynthia Pereira de Sousa	
<i>O "Protagonismo" na Construção da Universidade na Região de Campinas, São Paulo, Brasil, 1942-1968</i>	169
Sílvia Sánchez Gamboa	
<i>Escolas & Memórias — Apresentação e Catálogo da Exposição Sociedade Martins Sarmento, 12-25 de Junho de 1998</i>	189
João Carlos Paulo	

OS PROFESSORES NA HISTÓRIA — 3º ENCONTRO IBÉRICO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

JUSTINO MAGALHÃES
(Universidade do Minho)

1. Os Encontros Ibéricos de História da Educação são reuniões promovidas conjuntamente pela Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Sociedad Española de Historia de la Educación com os objectivos de: a) contribuir para o conhecimento histórico do passado de ambos os povos, marcado por tradições e destinos, em boa parte comuns, através de um relacionamento construtivo dos mais destacados investigadores de Espanha e de Portugal; b) dar a conhecer o património histórico e as fontes arquivísticas e museológicas; c) perspectivar linhas de investigação e de acção, conjuntas, no quadro dos novos desafios lançados pela Comunidade Europeia e pela Globalização, resgatando o papel histórico de um e outro povo na mundialização da Humanidade.

Entre 24 e 26 de Abril de 1993, realizou-se, em S. Pedro do Sul (Portugal) o 1º Encontro Ibérico de História da Educação, que para além dos cinquenta investigadores portugueses e espanhóis, contou com a presença de colegas do Brasil e da Colômbia — Nóvoa, A. e Ruiz Berrio, J. eds. (1993). *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Sociedad Española de Historia de la Educación.

Entre 6 a 10 de Junho de 1995, teve lugar em Zamora, o 2º Encontro Ibérico de História da Educação, organizado pela Sociedad Española de Historia de la Educación, reunindo de idêntico modo cinquenta investigadores entre os mais credenciados de uma e outra das duas associações. Participaram no 2º Encontro, representantes de *La Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana*, do *Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd (Brasil)*, do *Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»*, de *La Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*.

Desse evento foram publicadas as Actas — Escolano, Agustín e Fernandes, Rogério, eds. (1997). *Los Caminos hacia la Modernidade Educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Sociedad Española de Historia de la Educación/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Fundación Rei Afonso Henriques.

O 3º Encontro Ibérico foi organizado pela Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, na Universidade do Minho, Braga, 10-12 de Junho de 1998. Participaram para além de Historiadores da Educação, de Espanha e de Portugal, em representação das Universidades e outros Centros de Formação e Investigação, o Presidente da Rede de Historiadores Latino-Americanos; o Coordenador do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Willem Frijhoff, como conferencista convidado; Cynthia de Sousa, da Universidade S. Paulo, na qualidade de visitante da Universidade do Minho.

2. Os Encontros Ibéricos de História da Educação constituem eventos científicos com vista à consolidação do conhecimento e à perspetivação e projecção de linhas e programas de investigação. São de igual modo um momento de reflexão e troca de experiências. Neste contexto, o 3º Encontro Ibérico ficou assinalado por uma singela homenagem ao Professor Joaquim Ferreira Gomes, a pretexto da sua jubilação. Autor de uma vasta obra científica, a História da Educação em Portugal deve ao Professor Ferreira Gomes um contributo fundamental na sua constituição como domínio científico e na sua inclusão nos currículos da formação de Professores. Mestre, directa e indirectamente de muitos dos presentes e companheiro de outros, foi um raro privilégio para os presentes poderem congregarem-se, para homenagear uma figura maior do mundo científico e académico, nas últimas décadas, com destaque em Portugal e no Estrangeiro.

Usaram da palavra, a Professora Teresa Estrela em nome próprio e do Professor Albano Estrela, Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ambos tinham sido colegas de formação do Professor Ferreira Gomes. Usaram também da palavra o Professor Agustín Escolano, na qualidade de Presidente da Sociedad Española de Historia de la Educación e os Professores António Nóvoa, Rogério Fernandes e Justino Magalhães, Coordenadores da Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. A tónica comum de todos estes depoimentos foi a do reconhecimento de uma obra científica de raro mérito, construída por um mestre e um académico da rara verticalidade e de uma benevolência exemplar na formação e troca de conhecimentos com as gerações mais novas. Nas palavras de agradecimento, o Professor António Ferreira Gomes, dirigindo-se a Colegas e Amigos, acentuou uma vez mais, com a autoridade que lhe é reconhecida, a justeza destas iniciativas científicas internacionais no desenvolvimento da História da Educação.

3. A definição do tema deste Encontro — Os Professores na História, — assenta em primeiro lugar na ideia de que a história da profissão docente é uma temática central na História da Educação e que essa centralidade epistémica foi

conquistada não apenas pela relevância do objecto científico em si mesmo, mas sobretudo pela construção do conhecimento historiográfico. Há uma história da profissão docente, escrita em diferentes tempos e em diferentes registos epistémicos e metodológicos que não deixara de nortear os trabalhos deste 3º Encontro. Mas há também histórias da profissão docente que continuam adiadas. Há memórias, acções e vivências que continuam a desafiar os historiadores para novos rumos conceptuais e heurísticos.

A temática deste evento é desafiante em três sentidos: em primeiro lugar porque, sendo os participantes duplamente historiadores e professores não podem deixar de envolver-se, nos planos afectivo e cognoscente, pelo conhecimento dos móveis, comportamentos e factores identitários que dão sentido à sua existência, como também não podem ficar insensíveis aos riscos hermenêuticos que tal proximidade comporta. Em segundo lugar porque constitui uma temática de renovação da historiografia da educação. Em terceiro lugar porque, num quadro de crise da sociedade e da educação, se reveste da maior oportunidade, procurar um sentido para a docência e os docentes, projectando novos olhares e novas abordagens.

Os professores na história é uma forma particular de dizer que a docência, a mestria e os professores tiveram e têm um papel como construtores do humano, nos planos material, civilizacional e antropológico. E essa dimensão afigura-se tão estimulante como ignorada pelo conhecimento historiográfico.

Os trabalhos decorreram sob a forma de Mesa-Redonda, que contaram com um comunicante e um comentador, do lado espanhol e do lado português, para introdução dos debates. As Mesas-Redondas versaram as seguintes temáticas: a crise de identidade dos professores; a dialéctica entre a acção e a reflexão — o mestre e o intelectual; a história social da profissão docente. Foram comunicantes pela parte espanhola: Josep González Agàpito, Antón Costa Rico, Carmen Benso Calvo e pela parte portuguesa: António Teodoro, Joaquim Pintassilgo, João Carlos Paulo.

A Conferência de Abertura "O mestre na história — transmitir, abrir, ou construir?" foi proferida por Willem Th. M. Frijhoff da Universidade Livre de Amsterdão.

4. Reflectir sobre os Professores na História é, mais que uma revisão da historiografia da profissão docente, alargar o campo historiográfico sobre as representações históricas da acção e das funções dos professores. Como intelectuais reflexivos e como formadores, os professores desenvolveram uma participação e uma acção fundamentais no destino histórico das sociedades humanas. A historiografia desta acção, constituída como centralidade da história da educação, desafia a uma (re)conceptualização teórica e a um alargamento das fontes de informação. Esta temática, abordada a partir das três entradas que corresponderam às Mesas-Redondas e da reflexão dilemática da conferência inaugural, foi alvo de intensos debates, permitindo estreitar linhas de investigação e esboçar novas perspectivas metodológicas.

Para o caso português, a história da profissão docente tem sido construída a partir de duas abordagens distintas: uma baseada nas fontes legislativas e numa lógica institucional em que os professores são o factor e o elemento integrador e ordenador da relação pedagógica e da instituição escolar — há trabalhos fundamentais neste contexto e nesse sentido, com relevo para os estudos de Ferreira Gomes, Rogério Fernandes, Áurea Adão, designadamente; uma outra linha de trabalho, é constituída por uma história sociológica dos professores e da profissão docente, em que a partir de um marco teórico sugerido pela construção material, social e simbólica das profissões se procura interpretar, compreender e periodizar o processo histórico, sociológico, pedagógico, institucional e identitário da profissão docente em Portugal e na Europa de uma forma geral. Nesta segunda linha de pensamento relevam os trabalhos de António Nóvoa, João Barroso, Helena Araújo, nomeadamente.

A tese de António Nóvoa, desenvolvida num quadro conceptual de história comparada, tomando por referência toda a historiografia produzida ao tempo sobre esta temática, assim os trabalhos de Ozouf, Dominique Julia e outros, rasgou um horizonte historiográfico identificando quatro fases de construção histórica da profissão docente e dos professores que têm constituído um referente fundamental para a história da escola e também da educação não escolar. No caso português, essa construção histórico- sociológica e identitária da profissão docente não tem deixado de constituir um marco para a escrita e para a reflexão em educação, nos planos historiográfico e de política educativas.

5. Abordar a temática dos professores na história é uma forma particular de dizer que a docência, a mestria e os professores tiveram e têm um papel como construtores do humano, nos planos material, civilizacional e antropológico. E que esta dimensão historiográfica se afigura tão estimulante como ignorada pelos historiadores. É a partir desse enfoque na renovação e no alargamento da história da profissão docente que a análise da crise de identidade pode ser interpretada como uma provocação à historiografia da profissão docente. No final dos dois dias de debate, foram cumpridos os objectivos fundamentais, mas houve aspectos em que o debate poderia ter ido mais longe, desafiando o engenho para vislumbrar outras linhas de horizonte e orientar as reflexões nessa direcção. A crise de identidade da profissão docente gerou uma perturbação, mas também uma sensibilidade acrescidas sobre a temática — frequentes vezes o investigador se investiu na pele do investigado, precipitando explicações, sem uma distanciação suficientemente informada e uma heurística que permitisse uma factorização multidimensional.

Os textos desta publicação constituem todavia um reforço da informação e apresentam bases metodológicas que permitem suprir algumas das insuficiências do debate.

6. Uma dimensão fundamental que porventura não fora suficientemente tratada foi a que se refere ao ponto da situação sobre o conhecimento e a

produção historiográfica — e esta é uma dimensão estruturante destes Encontros. Há no entanto nesta colectânea levantamentos actualizados que permitem reencaminhar as investigações, evitando que a historicização e um certo historicismo das temáticas prejudique a historiografia e a historiologia dos mesmos. Professor e historiador (historiador/professor), a temática da profissão docente gera uma sobreposição que desafia a um esforço conceptual e metodológico pela sua proximidade, pela vastidão e complexidade, pela interdisciplinaridade, pela diversidade de olhares. Houve por consequência propostas bem concretas para uma aproximação investigativa e para o desenho de linhas de investigação — foi sugerida uma historiografia a partir de uma materialidade da profissão docente, como o foi a partir das representações, dos papéis, da noção de construção da identidade.

Há dimensões da historiografia da profissão docente e dos professores que continuam adiadas. Cabe perguntar em que medida a história da profissão docente não continua cativa de uma orientação historiológica marcada pela convergência com o todo, por vezes amorfo, que é o sistema educativo?

Em que medida a morfologia da profissão docente, como a sua génese, a que se referiu detalhadamente o professor Frijhoff, na comunicação inicial, se transferiram da e para a historiografia da escolarização? Que o mesmo será perguntar em que medida a gramaticalidade escolar, o núcleo duro da relação pedagógica (educacional e/ou didáctica) de que fala, entre outros Dominique Julia e David Tyack, não se transferiu para a da profissão docente e para os professores, ofuscando o historiador que assim fica impedido de ver outras periodicidades, outros caminhos, e de explorar a relação e quiçá a conflitualidade mais que a convergência e a homogenia? O percurso histórico-pedagógico do mestre ao professor será exclusivo da pedagogia e da cultura escolar?

Em que medida o tempo e as lógicas institucionais constituem o tempo e as lógicas pessoais? O tempo e as lógicas profissionais, grupais e de representação? O que nos reservam investigações elaboradas a partir de entradas particulares, histórias de vida; familiarquias de professores? Em que medida os professores, as dinastias de professores, não são construtoras de uma meta-profissão, de uma representação, de uma modelação, de uma cultura profissionais? Haverá professores (pessoas) na história (institucional) da profissão docente?

Falava-se do professor como construtor — como poderá o historiador abordar o fenómeno da apropriação e conhecer em que medida os destinos de vida dos alunos de ontem, como de hoje, são marcados pelos professores? E por contraponto — como também em vários momentos se recordou, nestes dias, qual a originalidade e a criatividade das funções docentes? Como reage o historiador a provocações, — como a de entender que a profissão docente é uma gestualidade (uma técnica, uma arte, uma prática), que emana de uma clericalização, sedimentada numa cultura laica, para gerar cidadãos e assim sucessivamente ...?

Com frequência se falou das resistências dos professores, como factor de identidade, como não faltou quem falasse de mimetismo. E as oportunidades de

intervir na inovação educacional corresponderão a uma mesma cultura da profissão docente?

7. A função docente mergulha hoje numa grande crise: de um lado, jamais os professores foram tão solicitados a desenvolver a sua profissão num contexto e num plano autonómico como na actualidade, mas por outro lado, os alunos solicitam do professor um dever-ser ele mesmo, como profissional, o que o torna responsável por uma alteridade. A autonomia da criança e dos alunos constituem uma nova aprendizagem e uma nova formação para os professores. Quando as representações da escola não são as melhores, o professor continua todavia a ser chamado a motivar, explicar, examinar, acompanhar.

Eis um contexto de renovação da história da profissão docente — uma história sociológica, pedagógica, mas também antropológica. Pois que se a representação da escola e da função docente estão em crise pela dificuldade de resolução de todas as dimensões práticas e profissionais, o exemplo, o sincretismo da imagem, tornam-se básicos para a relação pedagógica.

De novo dois eixos se cruzam: o da vida e o da função docente. De um lado uma tecnologização profissional, na base de uma engenharia pedagógica, de outro lado o testemunho, a representação duma alteridade, em face da comunidade e dos alunos — uma “bricolage”, uma arquitectura pedagógica. As histórias de vidas dos professores mostram esta tensão entre a memórias, a representação que os outros fazem dos professores e a representação que os próprios professores fazem de si mesmos. Frequentemente o resultado do ensino é positivo, mas o sacrifício e a frustração pessoal tiveram um preço demasiado caro.

Há etapas na vida dos professores: depois da formação e iniciação, vem uma fase de aventura e de criação, seguida de uma fase de pessimismo e rotina que traduz a fixação e finalmente a angústia do fim e a vontade de prosseguir um caminho experimental, em que o testemunho e a personalidade seriam suportes básicos. A expectativa da sociedade sobre a educação faz da profissão docente um factor de grande “stress”: a um lado é necessária estabilidade intelectual, afectiva, emocional, do outro lado fica o confronto da evolução e da mudança dos contextos e das formas de vida.

A uma história serial que procura os princípios que transversalizam a profissão docente, é necessário acrescentar uma outra história de sentido antropológico. Como fazê-la? a partir da oralidade, a partir da memória própria e dos outros, sobretudo dos membros das comunidades em que os professores desenvolveram a sua função, mas também as suas vidas. Que pensam os alunos de ontem? Como estão associadas as suas vidas à intervenção dos professores? A história oral é um suporte para a investigação das gerações vivas, mas também para outras. Como dar sentido e validar as informações frias e áridas dos processos de contratação que restam nos arquivos das instituições educativas? Como restabelecer o clima profissional para o passado, senão por analogia com a história actual?

Eis tantas outras questões que o tema do 3º Encontro foi levantando e que estimulam a investigações conjuntas.

8. A realização do 3º Encontro Ibérico de História da Educação foi apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pela Universidade do Minho (Reitoria, Gabinete de Relações Públicas, Serviços Sociais, Presidência do Instituto de Educação e Psicologia, Presidência do Instituto de Estudos da Criança, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Curso de Mestrado em Educação, Área de Especialização de História da Educação e da Pedagogia, Departamento de Pedagogia e Unidades Culturais do Arquivo Distrital e da Biblioteca Pública). o 3º Encontro foi ainda possível graças ao apoio da Câmara Municipal e do Gabinete Histórico de Guimarães; Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão e Direcção da Casa-Museu Camilo Castelo Branco; Gabinete Cultural da Câmara Municipal de Braga; colaboração da Direcção da Sociedade Martins Sarmento, em cujas instalações decorreram os trabalhos do dia 12 de Junho e esteve patente a Exposição "Memórias e Escolas", sobre materiais museológicos e arquivísticos para a História da Educação; patrocínio do Governo Civil de Braga e da Caixa Geral de Depósitos.

Como organizador principal do 3º Encontro Ibérico de História da Educação desejo agradecer e relevar a extraordinária colaboração do Colega Alberto Filipe Araújo a quem confiei o andamento da processo, quando da minha permanência em Paris, como bolseiro do INRP. Relevo a colaboração dos Colegas da Comissão Organizadora: Rodrigo Azevedo, João Paulo, José Afonso e Lucinda Silva — Lucinda Silva acolheu e acompanhou os Participantes no Encontro com a dedicação e a simpatia que se são peculiares. Agradeço reconhecido todo o empenhamento do Director dos serviços Sociais, Dr. Armando Osório de Araújo que ultimou um dos sectores da Residência Universitária, para alojamento dos Participantes; reconhecimento e agradecimento extensivos à Responsável do Gabinete de Relações Públicas, Dra Francisca Xavier a quem se deve a organização do Programa de Acolhimento Social e Cultural extra-Encontro. Ao então Reitor, Sérgio Machado dos Santos e ao então Vice-Reitor Chaínho Pereira deve-se uma acção decisiva para que o Encontro ficasse definitivamente associado à Universidade do Minho. Graças à colaboração do Presidente do Instituto de Estudos da Criança, Varela de Freitas, foi possível realizar o Encontro num espaço central da Cidade.

Autarcas e homens de cultura, os Presidentes das Câmaras Municipais de Guimarães e Vila Nova de Famalicão tornaram possível o desdobramento dos espaços do Encontro e uma viagem de reconhecimento cultural ao Património dos dois Municípios. Foi graças à Direcção da Sociedade Martins Sarmento, muito especialmente o seu Director Dr. Santos Simões, que o Encontro pode decorrer no último dia em Guimarães e que foi possível organizar a Exposição Escolas & Memórias.

Para todos e àqueles que não nomeio, mas não esqueço, em meu nome e dos Participantes, um muito obrigado.

LOS PROFESORES EN LA HISTORIA

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO
Universidad de Valladolid

La condicion docente de nuevo a examen

El *III Encontro Ibérico de História da Educação*, que tuvo lugar en Braga en junio en 1998, ha supuesto a nuestro entender un importante esfuerzo de renovación de los enfoques historiográficos acerca de la profesión docente. Ya el *I Encontro* (San Pedro do Sul, 1992) abordó, en dos ponencias paralelas, la historiografía sobre la formación de los maestros primarios en nuestros respectivos países¹. Mas el tema requería, en el sentir de las dos comunidades académicas, un tratamiento que fuera más allá del balance de las investigaciones efectuadas en las últimas décadas y se abriera a nuevas perspectivas desde las que orientar en el próximo futuro la investigación.

La profesión docente es hoy uno de los núcleos fundamentales en los estudios sobre educación, tanto en las áreas de conocimiento que versan sobre las dimensiones prácticas del trabajo de los enseñantes como en las que analizan la genealogía y las condiciones sociales del oficio de profesor. A este respecto, la investigación histórica es solicitada no sólo para ilustrar cómo se ha configurado el papel de los docentes en el pasado, sino para explicar las numerosas situaciones que condicionan en la actualidad la formación de los profesionales de la enseñanza y el ejercicio de su actividad, y hasta para intuir la proyección de estos condicionamientos en la sociedad del porvenir.

Las tres ponencias en que se ha articulado el programa de trabajo de este *III Encontro* han suscitado, en primer lugar, un sugerente debate en torno a la crisis de identidad por la que actualmente atraviesa la profesión de enseñante, examinando al tiempo las raíces históricas de esta crisis. También han analizado las ambigüedades y contradicciones que se derivan de la consideración del oficio de maestro como profesión artesana e intelectual. Por último, se ha reflexionado sobre el estatus y las funciones de los profesores en las sociedades ibéricas desde

la perspectiva de la historia social de la educación. Esta visión multifacética, en cierto modo triangular, de la condición docente ha permitido abrir nuevas líneas de investigación que orientarán programas también nuevos en orden a la comprensión del papel jugado por los profesores en la historia.

El oficio de maestro, una tradición inventada

El oficio de maestro se ha ido configurando históricamente en el juego interactivo entre las prácticas en que se ha materializado el ejercicio de la profesión y las atribuciones que le han conferido a esta una identidad y la han socializado en el imaginario colectivo. Porque, en efecto, el oficio de enseñante — tal como hoy lo conocemos — constituye una tradición inventada en buena medida por los propios actores que lo representan y por las imágenes de identidad que ha creado la misma sociedad que lo reconoce y legitima.

No hay identidades, desde luego, sólo atribuidas, como hizo notar António Teodoro, porque todas ellas — también la de maestro — son identidades construidas o al menos negociadas entre las propuestas "virtuales" de quienes las definen y las biografías "reales" de los que las encarnan ². Ninguna instancia simbólica es capaz por sí sola de regular las identidades y de darles continuidad, de suerte que la forja de las señas definitorias de la profesión de maestro vendría a ser la resultante de una tradición colectiva, pero recreada por los individuos que en cada ciclo histórico han desempeñado sus funciones y por la sociedad que ha asignado roles adscritos al imaginario que la representa. De ahí el interés de la historiografía y de los programas de formación por la reconstrucción de la genealogía de este oficio y de la evolución de las formas que ha ido adoptando como tradición.

Según lo anterior, la identidad de la profesión de maestro no sería transmitida mecánicamente de una generación a otra, sino que se reconstruiría en cada etapa histórico-social mediante una especie de transacción entre las tradiciones recibidas y las estrategias que las instituciones y los individuos desarrollan al recrearla. La apropiación de la memoria corporativa del oficio de profesor, que estaría asistida por su reconstrucción histórica, se complementaría así con las pautas de cambio que cada generación incorpora. La genética de estos procesos puede incluso llegar a configurar toda una normatividad acerca de la profesión docente, que es en definitiva, como sugiere Willem Frijhoff, el imaginario que todos hemos internalizado ³.

En algunos escritos nuestros hemos sugerido la necesidad de dar un giro a la historia de los profesores y de su formación. La propuesta, que está también motivada por la necesidad de recontextualizar la historia de la educación como disciplina formativa, se podrá resumir en el siguiente punto ⁴.

Los maestros no han aprendido la pragmática de su oficio en los tratados pedagógicos utilizados por las escuelas normales, aunque hayan tenido que legitimar sus titulaciones profesionales en las oportunas acreditaciones académicas. Con independencia de que elevadas cuotas de enseñantes no

podieran mostrar en el pasado ni siquiera el "certificado de aptitud", los que se graduaron en las instituciones normalistas tampoco inspiraron su acción sólo en los rudimentos culturales y técnicos que transmitían tan arcaicos centros de formación. Más bien al contrario, los análisis genealógicos que trascienden la historia externa de los normales muestran que en el aprendizaje del oficio de maestro han predominado los modos de apropiación empírica de las competencias prácticas que el colectivo de enseñantes fue configurando como reglas artesanas de un trabajo especializado y semiprofesional. Estos saberes son los que justamente constituyen el oficio docente como tradición inventada.

La memoria de la corporación

La reconstrucción de la memoria de la corporación, objetivada en los modos de enseñanza y apropiación antes aludidos, vividos en la escuela por los aprendices y maestros en ejercicio, y la inserción de estos en los programas de las facultades y escuelas de educación como prácticas formativas, ofrecen, contempladas de forma coordinada, nuevas perspectivas para recontextualizar el papel de la historia en la preparación de los profesores.

Los estudios históricos clásicos acerca de la profesión de maestro han caído con frecuencia en la falacia de confundir lo que realmente constituyó la práctica del viejo oficio de enseñar con lo que se pensó que debía ser en función de los discursos teóricos y técnicos que transmitieron las escuelas normales. Estos enfoques de la historiografía tradicional, condicionados por la lógica del idealismo tardío y del positivismo, construyeron además relatos mitificadores sobre el estatuto y la formación de los profesores, sublimando con metáforas las virtudes y rasgos del noble arte de la enseñanza, o elaborando imágenes alienantes, muy alejadas de la realidad, del mundo de la vida cotidiana de los docentes y de los escleróticos programas que ofrecían las instituciones formadoras.

Existe en España, es verdad, abundante erudición relativa al estudio del pasado de los establecimientos que se han encargado de la formación de los maestros. Numerosas monografías examinan el desarrollo institucional de estos centros provinciales, la crónica de su vida administrativa, los contenidos de sus programas y textos, la extracción geográfica y social de los candidatos a la enseñanza elemental, el perfil de sus profesores y otros aspectos de la vida de estas escuelas que se crearon en el entorno del ecuador del pasado siglo.

En los últimos años, al cumplirse el siglo y medio de existencia de estas instituciones en nuestro país, muchas de ellas han conmemorado, con actos académicos y publicaciones, su creación y desarrollo. La historiografía que antes, e incluso ahora, se ha producido es sin embargo en gran medida, pese al meritorio esfuerzo de sus autores, una crónica externa, notarial, y a veces hagiográfica, de las escuelas. Aun cuando se aproximen a análisis sociales y culturales más complejos, las conclusiones de estas historias no deben conducirnos al engaño de pensar que los maestros de "carne y hueso" que se formaron en estos centros desempeñaron luego su oficio conforme a los cánones de aquellos planteamientos

académicos. Más aún, partir de los resultados que ofrece esta historiografía para implementar los nuevos programas de formación de enseñantes aboca otra vez a reforzar la falacia antes notada que confundía la realidad con el discurso.

Frente a esta historia al uso hasta hace poco entre nosotros, los nuevos enfoques de la investigación acerca de la genealogía y evolución del oficio de maestro empiezan a sugerir planteamientos más pragmáticos y realistas que tratan de explicar cómo se ha originado y conformado la profesión de enseñante y cómo se pueden incorporar las contribuciones de la memoria gremial a las acciones formativas ⁵.

Acercamiento etnográfico

Una primera aproximación a este enfoque se puede llevar a cabo a través de ciertas fuentes que ya utilizó la historiografía clásica, como la prensa, los diarios y las memorias, la novela, el teatro social y de costumbres, la iconografía, los documentos administrativos y la etnología escolar, entre otras. A través de ellos, el investigador puede obtener una imagen real y una representación icónica y literaria de la vida cotidiana de los maestros, de su comportamiento social y escolar, del ajuar que utilizaron en sus trabajos y de los hábitos culturales y profesionales dominantes en el colectivo. Estos registros empíricos, y no los *curricula* de las normales, son los que en realidad acreditan las prácticas que configuraron en el pasado el arte de la enseñanza y las condiciones de vida de los docentes primarios, así como permiten evidenciar la disonancia entre estas observaciones y los discursos formales acerca de su preparación académica.

Un estudio sistemático de estos y otros posibles testimonios, entre los que han de incluirse las fuentes orales para las épocas de memoria viva, ha de conducir a un conocimiento más realista y complejo de las reglas empíricas de la profesión docente, de la construcción social del rol de enseñante como expectativa de un oficio entre artesano e intelectual, y a la comprensión de los modos de transmisión y apropiación de tales pautas entre los miembros de la corporación. El giro historiográfico y hermenéutico que el nuevo enfoque comporta daría origen a un programa investigador de gran alcance, aún por definir, aunque el *Encontro* haya propuesto algunas líneas de estudio, que exigiría la constitución de un *corpus* de nuevas fuentes materiales y documentales y un centro de memoria de la educación.

Es probable que este enfoque heurístico conduzca a conclusiones que enfatizen la influencia de los procesos de aprendizaje y apropiación por observación directa y ensayo empírico en la adquisición del rol de profesor. La memoria de los modos de instrucción vividos como escolar, la imitación de experiencias compartidas con maestros artesanos en situaciones de pasantía o ayudantía, las formas de autodidaxia y otros aprendizajes basados en la interacción, que algunas investigaciones recientes han puesto de manifiesto en relación a las pautas que siguen los docentes noveles en sus primeras actuaciones,

estarían presentes en el análisis de la genealogía de la profesión y en la construcción de sus señas de identidad.

Escolantes y enseñaores

A fines del XIX, medio siglo después de la erección de las escuelas normales, uno de cada cuatro maestros elementales sólo aportaba el llamado "certificado de aptitud" para acceder a un cargo docente. Las juntas locales de educación expedían esta carta de presentación, que sólo acreditaba estar en posesión de ciertos rudimentos de alfabetización y una determinada moralidad, por lo demás juzgada según los criterios caciquiles de la época. En ciertas regiones, como Galicia, la cuota de este tipo de "maestros" podía ascender a más del cuarenta por ciento, según ha verificado Narciso de Gabriel ⁶.

Este mismo autor ha mostrado cómo, antes de que el Estado se hiciese cargo de la red de instrucción pública primaria, en Galicia, al igual que en otras regiones, aunque en cada caso con rasgos propios y específicos, buena parte de los individuos que se ocupaban de la enseñanza — los denominados allí "escolantes" — respondían a una serie de características que aún distaban de las que se podrían atribuir a una profesión bien definida. He aquí algunas:

- La enseñanza no constituía su única ocupación, y a menudo ni siquiera era la principal.
- En general, ejercían su actividad en régimen de temporada (invierno), acomodándose a los ritmos de las actividades agrarias.
- Estos enseñantes carecían de formación específica para la docencia.
- Los maestros eran retribuidos, a veces en especie, por los padres, y no por los municipios ni por el Estado.

Además de los escolantes gallegos, figuras análogas, aunque con rasgos propios, se perfilaron en otras regiones. Tal es el caso de los "enseñaores" o "perrilleros" (cobraban por la enseñanza una "perrilla", la moneda de inferior valor), y de las antiguas maestras de "amiga" en Andalucía o de los maestros "catapotes" asturianos (de origen leonés) ⁷. La sustitución de estos enseñantes por los maestros con titulación formados en las normales fue lenta, y con frecuencia cohabitaron unos y otros en la red escolar pública. No obstante, la docencia fue cada vez más desde comienzos de nuestro siglo una ocupación academizada. Los maestros titulados adoptaron la enseñanza como forma de vida y ocupación principal, con el tiempo única, o al menos preferente, iniciándose ya desde fines del pasado siglo los movimientos societarios que lucharían por la defensa de sus intereses: los derechos de jubilación, las vacaciones, el estatuto de la profesión, la reforma del escalafón, el salario, la exclusión del intrusismo... ⁸.

Academicos y artesanos

Torpes o diestros, dómines o ignorantes, con título o sin el, los enseñantes que desempeñaron en el pasado el rol de maestro han ido creando la tradición del arte de la enseñanza.

Hace algunos años, el profesor Miguel Pereyra llamó la atención sobre el escaso interés que la historiografía de corte tradicional había prestado al estudio de los comportamientos de los maestros antiguos que iniciaron la invención de las reglas del oficio. Los liberales españoles del XIX, creadores de las normales, despreciaron a estos enseñantes tildándoles de viejos, arcaicos y aficionados, y exaltando por contra los modelos académicos que ellos implantaron. Pero estos mismos políticos y técnicos del siglo pasado olvidaron que, además de los sacristanes, barberos y otros aficionados que nutrían el colectivo de quienes oficiaban de maestros de primeras letras en el Antiguo Régimen, existían docentes artesanos que ostentaban una importante tradición gremial y técnica, especialmente en algunos campos como la escritura y el cálculo.

Aquellos primeros liberales, tanto los exaltados como los moderados, marginaron, y aun persiguieron a veces, a los antiguos maestros, en su intento por legitimar la profesión en moldes académicos y de conformarla a los cánones de la pedagogía, la nueva disciplina que podía desplazar a las artes basadas únicamente en la práctica⁹.

El modelo liberal de formación de docentes rompió, por una parte, con las tradiciones de oficio de los maestros de tipo antiguo, y desarrolló una planta académica no sólo alejada del mundo de la práctica escolar cotidiana, sino de las exigencias pedagógicas modernas. La inicial definición de los estudios de magisterio como enseñanzas profesionales fue una falacia, a juzgar por el corte culturalista de los sucesivos currícula y por la exigua atribución programática y horaria otorgada a la pedagogía, disciplina por lo demás anclada entonces, según muestran los manuales de la materia, en vetustos moldes filosóficos, o disociada de las exigencias reales de las escuelas.

Pese a todo lo anterior, la tradición magistral, que se nutrió en parte de la memoria corporativa de las gentes de oficio, siguió su curso. Enseñantes artesanos, autores de manuales, editores, inspectores y algunos profesores normalistas continuaron construyendo las reglas de la profesión que aseguraban la identidad del arte de la enseñanza y del oficio de maestro. Nuevas fuentes pueden documentar estos procesos históricos de desarrollo del tracto de la tradición. Memorias y autobiografías de maestros, libros escolares, materiales del utillaje pedagógico de las escuelas, cuadernos de informes de visitas de inspección, producciones escritas de los alumnos, documentos administrativos sobre la vida de los docentes y sobre la gestión de los centros, anuarios, prensa profesional... Todo un conjunto de objetos, textos y registros que nos pueden ayudar a desvelar los "silencios" de la historia de la escuela y las claves de la construcción real del pasado del oficio de maestro.

Génesis de una escisión

Para completar la comprensión de la separación entre conocimiento y acción que subyace al anterior dualismo, es preciso hacer un breve excursus histórico, que servirá asimismo en orden al desarrollo de la conciencia intelectual y profesional de los docentes en relación a la crisis de identidad que hoy padecen.

Como es sabido, los saberes pedagógicos se constituyeron como disciplinas académicas en el pasado siglo para satisfacer las demandas de racionalidad teórica y práctica que suscitaron los primeros centros de formación de maestros. Sus objetivos fueron, pues, dos: fundamentar los principios y la sistemática del conocimiento acerca de la enseñanza y la educación, y asegurar una metodización racional de la práctica instructiva. Para atender al primero, la emergente ciencia pedagógica se inspiró en la filosofía, en los idearios políticos y en la reflexión sobre algunos elementos de la vida de la escuela. De esta reflexión se derivaron ciertos principios que conferían una fundamentación a la actividad educativa. Así ocurrió, por ejemplo, con las teorías de Herbart y los herbartianos, con el intuicionismo de Pestalozzi o con la simbología lúdico-formal de Fröebel, por referirnos a los modelos más característicos de la pedagogía europea del último siglo.

La España del XIX recogió todas estas influencias, así como las que se asociaron al positivismo en la etapa de entresiglos, corriente que proyectó configurar una ciencia de la educación basada en la observación conformada a métodos naturalistas y en la verificación de hipótesis experimentales. Casi siempre recibió estos modelos a través de diferentes vías de influencia externa que van desde la apropiación en el exilio (Pablo Montesino) a la recepción por traducción y adaptación (krausopositivismo). Por lo demás, gran parte de los manuales españoles de pedagogía usados en las normales de la época están plagados de transcripciones, a veces literales, de los tratados europeos (Rendu, Paroz, De Gerando, Compayré, Schwarz, Ziegler...). Estos textos teóricos se ofrecían al modo de discurso supraestructural, sin apenas relación no ya con el mundo de la práctica, sino incluso con la propia cultura nacional. Las técnicas que tales manuales sugerían, no siempre coherentes con los supuestos teóricos, se aplicaron en todo caso de forma mecanicista, de suerte que aquellos compendios académicos terminaron por ofrecer la imagen de una cultura escindida de la acción.

La llamada "edad de oro" de la pedagogía española, que cubre el ciclo comprendido entre los finales del XIX y el primer tercio del siglo en curso, se definió sobre todo por una apropiación ecléctica de todo tipo de influencias exteriores. Por otro lado, la configuración de la ciencia de la educación como disciplina académica superior se orientó sobre todo a implementar las nuevas funciones relacionadas con la modernización del sistema escolar, y menos a la renovación de los programas de formación de los docentes primarios.

En los anteriores procesos históricos, los maestros y la escuela elemental quedaron anclados en el mundo de la práctica ingenua, ciega teóricamente y mecánica en sus inercias artesanales. La pedagogía científica quedaba reservada a orientar las nuevas formas culturales de policía social, construyendo lenguajes y discursos cada vez más alejados de las necesidades reales de la escuela y de los maestros. Sólo en algunos círculos de innovación, como ocurrió con los asociados a los movimientos de renovación pedagógica, se ensayaron escuelas-laboratorio para experimentar los métodos de la enseñanza activa, pero en nuestro país los

científicos de la educación tuvieron escasa incidencia en las estrategias de modernización de la escuela; más aún, muchos de ellos, aunque procedían del mundo de la docencia, se desclasaron y adoptaron un rictus academista en sus estudios y publicaciones. De este modo, la formación de los maestros quedó en una vía marginal y el oficio de enseñante se abocó a lo que podríamos calificarlo de práctica escolar ingenua.

A través de nuevos establecimientos de enseñanza superior, los reformadores de la España de comienzos de siglo, vinculados todos ellos al regeneracionismo que, bajo una orientación liberal y progresista, intentó situar al país en lo que Ortega llamó la "altura de los tiempos", elevaron la pedagogía y las disciplinas relacionadas con ella al estatus universitario y le atribuyeron una función nuclear en todo lo referente a la modernización de la cultura y la sociedad. Esta proyección de la ciencia en la realidad no se registró tanto en el mundo de la vida escolar, que en buena medida siguió bajo las rutinas antes notadas, cuanto en las actitudes de la nueva *intelligentsia* hacia la cultura, quedando segada por tanto por una orientación en cierto modo elitista.

Aquel impulso, que quedó pronto frustrado con la guerra civil, cuando empezaba a madurar, también comportó, no obstante, algunos gestos en el orden de la práctica. El llamado "plan profesional" de 1931 quiso mediar entre las exigencias académicas de la pedagogía científica y las demandas empíricas de las escuelas y los maestros. Frente al carácter culturalista de los *currícula* tradicionales, el nuevo plan de estudios adoptaba una marcada orientación didáctica. La reforma anterior situó a nuestro país en este campo entre los más avanzados de Europa y América, y quedó registrada desde luego como el primer intento en la historia de las normales españolas por insertar la formación de los maestros primarios en instituciones superiores, así como de profesionalizar la carrera docente¹⁰.

Tras la guerra, se abrió un largo ciclo de aislamiento y de ruptura con las anteriores tradiciones pedagógicas, que en todo caso llegaban a España desde el exilio a través de las publicaciones que hicieron los editores latinoamericanos de las obras de los intelectuales españoles y de otros autores. En el interior del país, las normales retornan a los planes anteriores a la República, y la pedagogía científica fue sustituida por la retórica ideológica del nuevo régimen y por los tópicos de un escolasticismo decadente. Mientras tanto, los maestros, habilitados muchos de ellos en la posguerra por procedimientos poco académicos, volverán a las formas arcaizantes de trabajo y a las inercias de la práctica mecanicista que permitían regular y controlar de manera empírica la marcha de las escuelas.

Más adelante, en el ciclo tecnocrático del franquismo, la pedagogía teórica y práctica trató de escapar a los discursos pseudofilosóficos de posguerra, abriéndose a la racionalidad tecnológica que imponían las modas del momento, más afines por lo demás a las exigencias del eficientismo que planteó el desarrollo económico del país entre los años sesenta y setenta. Esta nueva orientación, de origen positivo-funcionalista, se difundió sobre todo en los círculos de apoyo a las

reformas impulsadas por la Administración para la puesta al día de las antiguas organizaciones educativas. En la recepción de las corrientes modernas, y en su instrumentación al servicio de la escuela, jugó un papel decisivo el Centro de Orientación Didáctica, organismo técnico, creado en 1958, encargado de implementar la renovación escolar. A él se adscribió un cuadro de técnicos jóvenes de formación universitaria, procedentes de la inspección de enseñanza primaria, y en algún caso de las normales. El tradicionalismo pedagógico de las décadas anteriores no era compatible con los procesos de cambio que se estaban desencadenando en la sociedad española, y ello propició el acercamiento a los patrones de innovación que estaban en boga en el exterior: el estudio empírico de los hechos educativos, los enfoques sociológicos de corte funcionalista, las tecnologías de la comunicación, las contribuciones de la psicología conductista al ámbito de la enseñanza, el uso de nuevos criterios económicos y organizativos en la gestión del sistema escolar... Pero, además del empeño renovador de la nueva agencia, el sistema trató de hacer compatible el discurso neopositivista con las filosofías que mejor se asociaban a la ideología dominante. Los valores del sistema se combinaron sin pudor con los modelos tecnocráticos produciendo un ordenamiento pedagógico casi siempre alejado de la práctica, sobre la que incidió sólo como lógica normativa, en el caso de los discursos. Mientras tanto, la cotidianidad de la vida escolar y los comportamientos docentes siguieron, en su mayor parte, condicionados por la rutina y la tradición.

Las últimas reformas, aunque sitúan la formación de los docentes en la educación superior, han inducido a la consolidación de la escisión teoría-práctica, así como a la cohabitación en el mismo escenario académico de las dos culturas que se enraízan en la tradición normalista y en la pedagógica. Ambas están próximas en el espacio, pero distantes en el diálogo. Los nuevos líderes del conocimiento experto, aunque iniciaron la revisión epistemológica de estas tradiciones, han terminado por instalarse en sus "nichos" académicos aislados del mundo de la acción y del trato con los *parvenues* universitarios¹¹.

La sucinta historia hasta aquí expuesta ejemplifica bien el divorcio que en el pasado ha existido entre la pedagogía y la profesión. Tal escisión no es exclusiva de nuestro país. En los medios próximos a nuestro entorno cultural se ha operado una ruptura de similar naturaleza. António Nóvoa, en un interesante trabajo, ha mostrado, en la perspectiva de la historia comparada, cómo la formación de las ciencias de la educación ha excluido la práctica como fuente del conocimiento pedagógico. A finales del siglo XIX, el desarrollo científico operado en el sector consagró la superioridad del experto en relación con el profesor y creó nuevas reglas de juego en el ámbito de la educación. Después, en la segunda mitad de nuestra centuria, la expansión de los sistemas escolares estableció también nuevas relaciones entre los Estados, la sociedad civil y el mundo académico, con importantes repercusiones en la formación de los docentes y en su profesionalización. Los enseñantes se definirán como miembros de un cuerpo que necesita ser manejado y controlado por el Estado y la universidad, y el reciente desarrollo institucional de las ciencias de la educación ha de ser comprendido

bajo esta perspectiva, en la que los maestros y demás docentes habrán sido segregados de los núcleos de producción del saber pedagógico¹².

El anterior análisis sugiere la necesidad de articular dos enfoques historiográficos hasta ahora disociados. De un lado, el que privilegia la reflexión interna sobre la epistemología del saber, que puede revelar los compromisos de este con el poder; de otro, el que ha estado orientado a la investigación acerca de la imagen e identidad de los profesores, al margen de sus relaciones con el conocimiento pedagógico. La integración de estos análisis debería permitir interrelacionar la historia de las ciencias de la educación con la evolución de los sistemas escolares y los cambios que se han ido operando en el seno de la profesión docente.

El trabajo aludido examina la interrelación entre los procesos de construcción del discurso científico en educación y los de profesionalización de los enseñantes a lo largo de los momentos críticos que se enmarcan entre los finales del XIX y los años centrales del presente siglo (1880, 1920, 1960). En este tiempo largo, países de una misma región cultural (España, Francia y Portugal) exhiben, en sus continuidades y rupturas, las interdependencias entre la devaluación de la profesión docente y la deslegitimación de los profesores como productores de conocimiento, así como la correspondiente aparición de nuevos grupos de expertos que se afirman como autoridades científicas en el campo de la educación. Más aún, el autor de este análisis constata la paradoja de que a cada avance que se produce en las ciencias de la educación se opera una mejora de la imagen y de la condición de los docentes, pero también una depreciación de sus competencias, sobre todo en lo que concierne al estatuto atribuido a sus saberes, es decir, a los construidos a partir de la experiencia y la reflexión sobre la práctica.

No es posible extendernos más en la glosa de este importante aporte historiográfico, pero parece evidente que la anterior conclusión viene a implementar una de las tesis centrales de nuestro trabajo, la que ha sido anteriormente expuesta en torno a la coexistencia de las dos culturas o tradiciones en materia de educación y a la escisión de las mismas.

Aunque los primeros proyectos liberales españoles, según vimos, se orientaron a la creación de un cuerpo de maestros, controlado ideológica y académicamente desde las normales, la gestión de las escuelas elementales se vio largo tiempo abandonada a las prácticas de oficio que los enseñantes — titulados o no — fueron construyendo en el ejercicio de la profesión. De este modo, los docentes desempeñaron en parte el rol adscrito de disciplinar socialmente a las clases populares, pero su acción vino determinada por la propia experiencia o la memoria de la corporación, y no por las reglas de la pedagogía académica. Este es un proceso crítico en la escisión teoría/práctica, originado en el tiempo que suscitó los primeros ensayos de institucionalización de la profesión de maestro.

La búsqueda de una pretendida "ciencia de la educación", especialmente desarrollada por los pedagogos positivistas, condujo a la apropiación por parte de los especialistas de toda la legitimidad del saber acerca de la enseñanza y a la

entronización del valor del conocimiento experto, construido generalmente al margen de la práctica.

Por diferente vía, los maestros irán construyendo en el ejercicio de su trabajo una cultura profesional con procedimientos empíricos y reglas que responden a una lógica y una moral distintas. En el orden técnico, la cultura de la escuela se plasmará en las pautas que han ido orientando la práctica de la enseñanza: los métodos, el utillaje, la organización de los espacios y tiempos, los contenidos de los programas, las reglas de disciplina y examen... Esta cultura es la tradición inventada desde la experiencia, distinta al conocimiento experto. Por lo que se refiere a la moral, la invención de esta cultura se asocia también al desarrollo de la conciencia societaria de los enseñantes y a su constitución como grupo profesional con identidad. Justamente entre los años finales del XIX y los comienzos de nuestro siglo emergen en España los primeros movimientos asociativos del magisterio que, al tiempo que reivindicaban los derechos económicos y sociales de sus agremiados, definieron un programa de reformas enraizado en el mundo de lo cotidiano escolar ¹³.

Cohabitación/aproximación de las dos culturas

La cultura pedagógica del llamado conocimiento experto ha seguido, no obstante sus pretensiones, un camino complejo en su legitimación. El profesor Tenorth ha hecho notar cómo, incluso hoy, la pedagogía que cultivan los académicos no ha logrado un estatuto disciplinario que se puede considerar definitivamente asumido, lo que hace que la historia de la construcción de la "ciencia de la educación" sea en parte la "historia de una quimera" ¹⁴. En nuestro tiempo, esta pedagogía científica aún conserva formas que derivan de su origen, permaneciendo en una especie de *ghetto* institucional, con vetustas influencias clericales y filosóficas en su tradición erudita, así como con proyectos que se refieren al control de las instituciones y a la policía social con que los profesores, los políticos e incluso los teólogos han querido diseñar el orden de lo público y lo privado. Estos programas, casi siempre expresados en diseños utópicos para formas alternativas de sociedad, han determinado en gran parte la inadecuación de las teorías.

Tal vez por todo lo anterior, la "ciencia de la educación" ha permanecido siempre en una especie de "estado de crisis", no sólo por su imagen académica de "falsa teoría", por la "inseguridad de su estatuto teórico" o por la "deformación" a que fue sometida por las ideologías, sino también por la percepción que de ella se han formado los prácticos. "La práctica de la enseñanza ha sido una víctima de la cientifización de la educación", y la teoría "ha perdido habilidad para asistir a la práctica", concluye Tenorth. El conflicto entre ciencia y profesión, investigación y política o teoría y praxis está instalado y abierto al tiempo.

Las anteriores escisiones han venido a desembocar en la actual cohabitación de las dos culturas que dan cobertura a los sistemas de enseñanza y pautan las relaciones entre los expertos y los prácticos. En esta situación, que

puede ser también fuente de conflicto, aunque a menudo se salde asumiendo acríticamente la realidad esquizoide, los maestros aparecen como excluidos, y los pedagogos como pequeños ideólogos refugiados en su "nicho" académico.

Hoy se asiste a una redefinición del papel de los docentes en la sociedad y en la escuela. Cierta nostalgia del maestro artesano ¹⁵ intenta recuperar las tradiciones empíricas del oficio, así como refutar por esotéricos y abstrusos algunos discursos y saberes del conocimiento experto. Este, desde los paradigmas constructivistas y críticos, ensaya nuevas legitimaciones con el mundo de la acción, y hasta implica a los movimientos renovadores de maestros en la producción de un conocimiento pedagógico compatible con la práctica, reconociendo al tiempo la importancia de las teorías implícitas y el pensamiento de los profesores en la gestión del currículum y de la institución escolar. Los docentes, en un intento de dotar de sentido a su práctica ingenua, reconstruyen su tradición, la cultura que da identidad a su oficio. Esta conceptualización es una operación de naturaleza intelectual que transforma la experiencia en cultura profesional, y que si se pone al servicio de proyectos emancipatorios puede introducir sentido a la racionalidad. Desde esta perspectiva, la reconstrucción histórica de la cultura de la escuela puede cobrar nuevas significaciones en cuanto a la configuración del oficio docente.

Aunque los enseñantes hayan perdido a veces el control sobre su propio saber y sobre su trabajo, y se hayan sometido a los dictámenes de los expertos y a otras instancias de liderazgo, la reconstrucción de su historia profesional y de la escuela puede, además de saldar las deudas de solidaridad con la tradición, intuir nuevas perspectivas que trasciendan la dimensión instrumental de su oficio.

Notas

- 1 ADÃO, A.: "A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas", en NÓVOA, A. Y RUIZ-BERRIO, J. (eds): *A história da educação em Espanha e Portugal*, Lisboa, SPCCE-SEDHE, 1993, pp-123-135. GABRIEL, N. de: "Historia de la profesión docente en España", ibidem, pp. 137-156.
- 2 Véase TEODORO, A.: "Crise de identidade nos papéis e na formação dos professores", texto inédito de la 1ª ponencia.
- 3 FRIJHOFF, W.: "Le maître et ses dilemmes dans l'histoire", nota de la conferencia inaugural del *III Encontro*.
- 4 ESCOLANO, A.: "Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos." *La Universidad en el siglo XX, Murcia*, Murcia, SEDHE — Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, 1998, pp. 674-680.
- 5 Véase nuestro trabajo: "La investigación histórico-pedagógica y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*, 157 (1994) 55-69.
- 6 GABRIEL, N. de: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y social en Galicia (81875-1900)*, A Coruña, Edicios do Castro, 1990, pp. 272-273.

- 7 Véase: BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de España*, Madrid, Magisterio Español, 1927, vol. II, pp. 232-233. Sobre los "enseñaores", además de diversos pasajes del vol. II, el autor hace diversas referencias en el vol. IV (Madrid, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, 1929).
- 8 Véase: BORQUE, L.: *El magisterio primario en Asturias (1923-1937)*, Oviedo, Dirección Provincial MEC, 1991.
- 9 PEREYRA, M.: "Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias", *Revista de Educación*, núm. extra, 1988, pp. 195-200.
- 10 Sobre este punto y lo que sigue puede verse nuestro trabajo: "El oficio de maestro y el futuro de la memoria", *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*, Bogotá. 13-4 (1996, 17-33).
- 11 Ver nuestro trabajo: "Un siglo, dos culturas. Pedagogía académica y cultura de la escuela", *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Universidad, en prensa.
- 12 NOVOA, A.: Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Education", DREWEK, P. Y LUTH, Ch. (eds.): *History of Educational Studies*, Gent, Paedagogica Historica, Suppl. Series, 1998, pp. 403-430.
- 13 TERRON, A.: "El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica", *Historia de la Educación*, 6 (1987) 279-299.
- 14 TENORTH, H.E.: "The History of Educational Science", *XVII ISCHE, Papers*, Opening Adress, Berlin, 1995, documento policopiado.
- 15 Empleamos aquí esta expresión por analogía a la que utiliza Antonio SANTONI en su obra: *Nostalgia del maestro artesano* (México, UNAM-CESU, 1992).

LE MAÎTRE ET SES DILEMMES DANS L'HISTOIRE: TRANSMETTRE, ÉVEILLER, OU CONSTRUIRE?

WILLEM FRIJHOFF

Université Libre, Amsterdam

Puisque le professeur — je l'appellerai ici de préférence le maître et je ne le considérerai que sous cet aspect — est le sujet de cette conférence, vous me permettrez de commencer par un constat simple qui est à la fois une thèse, et un sujet de réflexion: Le maître est le mal aimé de l'éducation. On le souhaite idéal, mais en même temps l'on voudrait pouvoir s'en passer. Le maître est l'alibi de l'élève: si le maître ne remplit pas ses devoirs, comment voudrait-on que l'élève le fit? Pas de bonne éducation sans que le maître soit excellent, pas d'élève modèle sans maître exemplaire. Il n'est que de consulter les trésors nationaux des proverbes pour s'apercevoir de l'expansion universelle de cette sagesse populaire. Corrélativement, la qualité de l'enseignement du maître est censé descendre sur l'élève et se refléter dans lui comme Narcisse dans l'eau. Autrement dit, la relation que l'élève — et à travers lui toute une société — entretient avec le maître, va bien au-delà d'une simple transmission des connaissances et aptitudes. Le maître est l'objet de fantasmes qui touchent au plus profond de notre existence et de notre identité.

Le maître et les parents

Le maître est regardé avec des yeux d'aigle et d'Argus. Si je dis "maître", on lira, bien sûr, "maîtresse" là où la position sexuée s'applique. Ce que le maître fait est pesé et soupesé pour bien mesurer si ses actions profitent à l'élève. Le maître a d'autant moins droit à l'échec que — motif autant que conséquence de la généralisation de l'enseignement scolaire aux XIX^e et XX^e siècles — la société tout entière l'a maintenant investi d'une multitude de tâches et de missions qui, d'une façon ou d'une autre, étaient jadis la prérogative d'autres personnes ou

étaient liées à des positions sociales précises: le père, la mère, les domestiques ou employés, les parrains, les voisins, le confesseur, le gardien, le gendarme. Toutefois, on aurait tort de croire à une évolution purement linéaire, les maîtres étant toujours plus surchargés de fonctions que d'autres personnages dans la société n'arrivent plus à assumer. En réalité, la place du maître fut dans l'histoire constamment modelée et remodelée par la configuration changeante des fonctions de base du professeur: transmettre, éveiller, construire. C'est la demande sociale et culturelle, conjuguée avec l'imaginaire social, qui donne au maître à chaque instant sa forme concrète, qui est la base de son identité sociale. Quiconque veut lui rendre la certitude de sa place et la satisfaction de son travail, doit donc aller à la recherche de telles configurations et en tirer les conséquences pratiques.

Je prends pour exemple la délicate position du maître dans le domaine sexuel. Au XVIII^e siècle, on commençait à se méfier des précepteurs particuliers — des maîtres masculins surtout, mais, comme en témoigne la littérature érotique de l'époque, à l'occasion des gouvernantes aussi. Sans même parler des surveillants dans les pensionnats ou les séminaires. On les soupçonnait de véhiculer les plaisirs interdits. De par leur fonction, et parce que les parents se désintéressaient socialement de leurs enfants, les précepteurs et professeurs entraient dans l'intimité de l'élève. On croyait facilement qu'ils s'adonnaient à des perversités avec leurs jeunes élèves pour les introduire dans le vaste domaine du vice qui, tout bien pesé, n'est qu'une autre forme, socialement non souhaitable, de savoir collectif. Le maître particulier avait, en effet, repris la quasi-totalité des fonctions parentales, y compris, sans aucun doute, celle de venir à bout de l'ignorance sexuelle des jeunes ou de savoir manier les désarrois occasionnés par leurs expériences. Les parents, absents de l'éveil du jeune, s'en inquiétaient sans avoir l'intelligence sociale de savoir comment intervenir. C'est donc la rupture d'un certain équilibre entre la fonction parentale et la fonction magistrale qui a transféré sur le maître une culpabilité dont les parents absents ou déficients voudraient alors pouvoir se laver.

Prenons un autre exemple de la façon étroite dont la relation magistrale et la relation parentale s'imbriquent: la peinture de genre du XVII^e siècle hollandais, le siècle de Rembrandt, Vermeer, Jan Steen et tant d'autres. Alors que les étrangers dans leur journaux de voyage louent les enfants hollandais pour leur caractère éveillé que les peintres fixent sur leurs toiles, les parents se plaignent de la sévérité des maîtres, de la violence qu'ils font à leurs enfants. En fait, en raison de l'amour — les étrangers le disent excessif — que les parents hollandais vouent à leurs enfants et de la grande permissivité qu'ils manifestent à leur égard, les maîtres sont obligés de reprendre à leur compte le rôle correcteur, voir correctionnel des parents. C'est ce rôle correcteur qui nous est resté dans les documents historiques, non le rôle formateur du maître — car c'est bien évidemment en bonne partie à eux que nous devons le très haut taux d'alphabétisation de la société hollandaise d'alors — ni leur rôle constructeur

comme agents de l'intérêt que les jeunes prennent alors au renouveau technique, de leur éveil à la nature et de la transmission des connaissances qui ont assuré la fortune de la Hollande du Siècle d'Or. Les sources qui nous restent de cette époque nous donnent donc une image tronquée du rôle des maîtres, en accentuant — en négatif — une seule des fonctions de base que les maîtres remplissaient dans cette société. L'historien doit péniblement reconstruire les autres à partir de matériaux ingrats.

Au XX^e siècle, ces fantasmes de l'incapacité, des abus, des violence, voire de la perversion des maîtres perdurent — ou plutôt, ils reprennent leur vigueur. Car entretemps le rapport parents/maître s'est modifié. Le XIX^e siècle, âge d'or de l'autorité parentale et véritable début de l'interventionnisme d'État, a vu le recul de l'autorité propre du maître mais aussi celui des soupçons qui pesaient sur lui. Dans l'interstice, le maître d'école exemplaire du XIX^e siècle a pu se développer, telle qu'il ressort pour la France des grandes enquêtes de Jacques et Mona Ozouf, ou, pour le Portugal, des remarquables travaux d'António Nóvoa. Mais au XX^e siècle, devant l'offensive scolaire tous azimuts qui a réinvesti le maître d'une multiplicité de tâches et de responsabilités, les vieux fantasmes ont peu à peu repris le dessus, jusqu'à rendre les maîtres eux-mêmes inquiets. Ils leur font perdre l'assurance professionnelle qui, faisant tout le secret du maître d'école de la société industrielle, reposait sur un équilibre entre l'offre et la demande de la matière éducative — si je puis m'exprimer ainsi.

À l'heure actuelle, l'éducation est, dit-on, déchirée entre le spécialisme, la bureaucratie et les lois du marché. Le professeur n'y trouve plus son compte en matière d'investissement personnel, d'idéal, ou de transmission de son savoir. Les parents, vaguement culpabilisés par leur démission plus ou moins forcée, et fortement inquiets, tentent de compenser leurs sentiments par une vigilance accrue à l'égard des maîtres: chaque école a maintenant ses conseils scolaires, ses structures de co-participation, ses conseils de parents. Il y a cependant une marge étroite entre la responsabilité éducative des parents et le report systématique des angoisses parentales sur le maître. Ne voit-on pas déjà aux États-Unis la naissance de la surveillance permanente des professeurs d'école sous l'oeil de caméras vidéo, qui transmettent instantanément le travail des maîtres vers le lieu de travail ou le domicile des parents?

Le discours sur le maître

Les parents voudraient être à la place des maîtres, mais en ayant seulement les plaisirs d'une éducation réussie sans en avoir les inconvénients. Ils soupçonnent vaguement que le maître, par sa relative distance même à l'égard de l'enfant, a plus d'influence sur lui qu'eux-mêmes. Mais ils voudraient garder le maître à cette distance, pour qu'il ne leur prenne pas tout en s'introduisant dans l'intimité de l'enfant. Aussi s'opposent-ils de toutes leurs forces à un rapprochement plus soutenu entre maître et élève, tout en surchargeant les maîtres de responsabilités qui présupposent justement un tel rapprochement.

Dans les sociétés prudes du Nord de notre hémisphère, de part et d'autre de l'Atlantique, où le vice sexuel est dénoncé en même temps qu'étalé, le maître d'école (professeur de collège, instituteur) figure maintenant en bonne place parmi les accusés d'abus sexuels sur les enfants ou les jeunes. Dans les collèges et universités des États-Unis, les règlements très stricts et les codes de conduite draconiens dictés par les fantasmes du *sexual harassment* ont même profondément influencé les rapports entre maîtres et élèves.

Loin de moi de vouloir diminuer l'importance du phénomène ou de nier son existence: un certain érotisme, dans lequel le maître se montre celui qui sait dominer et orienter le désir, ne fait-il pas partie de toute éducation vraiment réussie? Il y a donc lieu de se méfier quelque peu du discours de ces professeurs qui, dans le contexte totalisateur de l'école actuelle, mettent exclusivement l'accent sur la transmission des connaissances, en niant ou en passant sous silence leur rôle d'éveilleur ou de constructeur de la personnalité des élèves à tous les niveaux. Ce qui m'intéresse ici, par contre, c'est la dimension symbolique de la problématique. C'est le constat qu'il existe une corrélation entre la place relative du maître dans l'univers culturel ou l'édifice social, et l'imaginaire qui l'entoure. Corrélation historique aussi bien qu'actuelle: l'analyse qui vaut pour le XVIII^e siècle vaut tout autant pour le XX^e. Il me semble que nous sommes là au cœur du problème de la place du maître et du rapport de son image avec ses tâches envers la société. Le maître n'a pas d'autorité propre sur son élève, mais il est investi d'une autorité déléguée, soit par les parents, soit par des groupes sociaux ou la société toute entière, soit encore par l'élève lui-même qui se met sous sa tutelle. C'est précisément la raison pour laquelle toute étude sur le maître doit constamment s'interroger sur la configuration précise de ces trois pôles qui tous ensemble constituent le champ d'action du personnage du maître: les parents, la société, l'élève.

Rétrospectivement, dans la vie d'un ancien élève, le maître — surtout le maître exigeant voire sévère — se trouve souvent dans la position auréolée d'une personne adorée en raison de ses qualités d'éveil et de transfert de savoir: "il m'a tout appris", "il m'a ouvert les yeux pour les beautés de la musique", "sans lui, je n'aurais jamais atteint cette perfection" — ce sont des phrases que l'on peut lire dans quasi toute biographie de star, de savant, ou de musicien célèbre. On reconnaît aisément dans ces trois phrases-type les trois fonctions primaires du maître: éveiller l'élève au monde qui l'entoure, transmettre des connaissances (un *body of knowledge*), construire la personnalité de l'élève pour en faire un adulte équilibré sachant respecter les valeurs communes et se servir au plus grand bien de lui-même et des autres du savoir, des aptitudes et de l'information qui lui ont été transmis. L'accent mis par l'élève sur l'une ou l'autre de ces qualités est cependant souvent trompeur. Tel maître réputé éveilleur s'avère, vu de plus près, avant tout un excellent transmetteur des connaissances formulées par des tiers mais doté de bien piètres qualités personnelles en matière d'éveil et d'ouverture.

C'est que l'appréciation que l'élève construit de son maître fait partie d'un récit, d'un discours, d'un narratif que l'élève raconte sur lui-même et dans lequel — souvent inconsciemment — son évolution ultérieure, les impératifs du moment, voir son propre intérêt dominant tous les autres aspects, jusqu'à effacer son sens des réalités passées. Chaque discours est un narratif construit, qui dit autant sur le constructeur que sur le sujet. Autrement dit, les historiens que nous sommes aurions bien tort de prendre au pied de la lettre toute l'information sur des maîtres qui nous vient de leurs élèves: c'est une information intéressée, souvent biaisée, rarement brute. L'élève qui réfléchit sur le rôle de son maître, reconstruit leur relation selon les normes et paramètres de sa propre perception. A nous la tâche redoutable de remettre les choses à leur place et de reconstruire l'analyse.

L'éducation sans maître

L'importance de l'imaginaire dans la relation entre maître et élève transparaît dans une des plus vieilles et plus tenaces images de nos sociétés occidentales: l'image glorieuse de l'éducation sans maître, de l'autodidacte, du *self-made-man*. Le mythe qui sous-tend cette image le dit clairement: au fond, le maître est superflu, il n'est qu'un pis-aller. L'homme est capable d'inventer tout seul la société humaine et de se construire lui-même un rapport créateur à l'égard du monde. Aussi le *self-made-man* se permet-il parfois de cracher sur les connaissances dont le maître est le symbole — témoin Henry Ford et sa célèbre boutade "History is humbug".

L'éducation sans maître est une utopie que nous voyons ressurgir dans l'histoire à des moments réguliers. Dans presque chaque mouvement réformateur de l'histoire nous sentons poindre le besoin pressant de se débarrasser des maîtres traditionnels, anciens, sur lesquels on transfère le malheur des savoirs vieillissants. On veut recommencer à zéro, quasi sans maîtres. Nous sommes là, en quelque sorte, en présence du modèle du messenger que l'on tue parce qu'il est porteur d'un mauvais message. Quasi sans exception, les nouveaux maîtres eux-mêmes (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Piaget, Ferrer i Guardia, Ferrière, Freinet, Freire, et tant d'autres) préfèrent rester le plus possible à l'arrière-plan: il s'agit pour eux de faire jouer l'élève, ou d'utiliser la métaphore familiale.

Parfois le refus de l'école est plus radical. Saint Thomas More dans son *Utopia* rêve d'une éducation purement parentale, où le père est un maître sans le savoir. Robinson Crusoe incorpore pour des générations de lecteurs l'idéal d'une science en parfaite harmonie avec la nature mais aussi sans maître, apprise au hasard des besoins ressentis au fil de la vie. Toutefois, subrepticement il se fait lui-même le maître de son compagnon et serviteur, Vendredi: pas de vie sociale sans rapport maître/élève, tel est le message caché du roman. Toute une idéologie anti-magistrale a pu se construire autour des arts plastiques et de la littérature. À en croire les biographies des peintres (Michelangelo, Rubens, Rembrandt, Van Gogh), musiciens, artistes et romanciers, ils se seraient quasi tous formés eux-mêmes,

sans l'intervention de personne: le génie leur est conféré de naissance, ou par le ciel. À y voir de plus près, cependant, nous découvrons une structure extrêmement fine d'apprentissages, d'influences subies ou même cherchées, de transmissions familiales ou sociales de savoir-faire et d'aptitudes qui démentent vigoureusement le mythe du génie spontané.

À l'autre côté, en bas de l'échelle sociale, le rêve est cependant identique, que se soit par aspiration légitime ou par méfiance envers le savoir des classes dominantes. La devise "Ni Dieu ni maître" profile et prolonge un idéal qui considérerait l'ouvrier comme un être parfaitement capable de se former, s'instruire, se cultiver lui-même, en s'aidant tout au plus de bibliothèques, athénées, clubs ou associations autogérés. Et en effet, les mémoires d'ouvriers du XIX^e siècle et leurs autobiographies — comme celles, bien connues, d'Agricol Perdiguier, de Martin Nadaud ou de Louise Michel — se construisent presque sans exception sur le mode de la réussite par l'effort purement personnel, sans l'aide de personne. Ivan Illich ne fut sûrement pas le dernier des maîtres à vouloir se démagistérer — si l'on me permet ce néologisme. Le maître intelligent reconnaît dans son élève le désir d'être reconnu pour lui-même, pour la personnalité qu'il veut être, et de se débarrasser des servitudes que la reconnaissance envers un maître lui imposerait.

Le fantasme d'une autodidaxie intégrale, impossible à réaliser dans nos sociétés, éclaire donc de façon singulière le rapport entre maître et élève. Il nous apprend surtout qu'un rapport réussi renvoie à une construction achevée. En construisant, et en transmettant peu à peu l'aptitude à se construire lui-même, le maître s'efface progressivement devant l'élève. Il n'y a de meilleur maître que celui que l'on ne voit pas. En revanche, le maître qui ne s'efface pas encourt une critique acerbe. Ce n'est pas un hasard si l'humanisme, qui a tant fait pour généraliser l'éducation scolaire, a posé ici des jalons solides. Jamais maîtres étaient autant critiqués que par les humanistes, à commencer par les invectives d'Érasme, par les tirades d'un Vivès ou d'un Mathurin Cordier, et par toute une ribambelle d'auteurs dont l'aigreur le dispute parfois à l'ironie: le modèle du maître honni, le pédant, renvoie à un maître qui ne connaît pas sa place dans l'univers du savoir, qui ne sait distinguer entre choses importantes et choses futiles, et qui transgresse la norme de l'effacement final du maître devant son élève.

Le pédant, c'est celui qui est toujours là pour vous dire que vous n'êtes pas parfait. Il vous empêche donc de grandir et de prendre votre place dans la société. La figure du pédant constitue une accusation contre ceux qui investissent tout leur travail dans la transmission du savoir, tout en négligeant totalement leur devoir d'éveiller l'élève et de le construire comme une personne propre, individuelle, autonome. Là encore il ne faut pas toujours prendre au pied de la lettre la critique des humanistes. Érasme, grand érudit mais piètre personnalité, a toujours voulu se venger de ceux à qui il devait quelque chose, et la réputation du collège de Montaigu a fait les frais du mauvais vin qu'on y servait et qui lui aurait démoli l'estomac. Plus généralement, le mépris que les savants de la République des Lettres manifestent presque sans exception à l'égard du simple maître d'école,

prototype de l'ignorant — puisqu'il prétend savoir tout en ne sachant rien vraiment — est un topos qui leur sert à se glorifier eux-mêmes. C'est un poncif de groupe qu'il faut savoir décoder.

Il en va de même pour une autre source traditionnelle de notre image de l'école d'autrefois: les tableaux peints et les gravures représentant des écoles de l'ancien régime. Une bonne partie provient des Pays-Bas, société avancée pour l'époque et hautement scolarisée, par exemple ceux du peintre Teniers d'Anvers, qui figurent sur la jaquette de maint manuel d'histoire de l'éducation. Le désordre apparent qui règne dans les espace scolaires peints sur ces images recèle pour maint commentateur d'aujourd'hui un message négatif: c'est l'école telle qu'elle ne doit plus être, pittoresque mais mauvaise, l'école qui en toute apparence se désintéresse de l'élève et où le maître ne sait faire valoir aucune autorité. En fait, il faut savoir lire ces tableaux avec les lunettes d'autrefois. L'enseignement dispensé n'y est pas classique mais individuel. Tandis que le maître se consacre tout entier à l'un de ses élèves, d'autres élèves s'adonnent à des formes d'enseignement individuel mais aussi mutuel, dans un mélange qui rend justice aussi bien aux qualités du maître qu'aux capacités de l'enfant à s'instruire lui-même. La valeur exprimée par ces images est celle d'une harmonie entre maître et élève, ce rapport harmonieux précisément qui au XVII^e siècle rendit les Pays-Bas du Nord capables de conquérir l'économie du monde et de remporter la victoire sur une grande nation comme l'Espagne. La soumission au maître et la capacité de se former soi-même sous son impulsion y vont de pair. Le maître y est avant tout celui qui éveille et qui construit, non pas celui qui transmet bêtement un code figé de connaissances.

Cependant, le désir autodidactique révèle encore une autre limite du maître. En effet, le savoir que le maître dispense est un savoir socialement reconnu, mais aussi socialement limité. C'est le savoir permis. Or, l'autodidacte ne connaît pas ces limites, il cherche le savoir absolu, tabou, parfait. Les motifs de Prométhée enchaîné et de la chute d'Icare, jeune garçon à la fois trop curieux et déobéissant à l'égard de son maître, inculquent la règle selon laquelle tout savoir doit être temporisé; qu'il n'est bon pour personne de tout vouloir savoir; et qu'il n'y a pas d'usage socialement sûr ou intelligent du savoir sans l'obéissance au maître. Dans les Vies des saints nous rencontrons ces motifs sous d'autres formes, mais ce sont au fond les mêmes: le motif de l'illettré éclairé par le Saint-Esprit, doté de la science infuse, renvoie par exemple au désir immodéré — et au fond inhumain — de savoir tout. Toujours, cependant, dans un deuxième temps ce désir est modéré par un maître, un guide spirituel, un confesseur, pour pouvoir être utilisé pour le bien des autres et de la société. Il n'est pas sans intérêt que ce motif se rencontre surtout dans la vie des femmes saintes: Sainte Angèle Merici, par exemple, ou Marie de l'Incarnation. C'est que le rapport des femmes aux maîtres et au savoir est, à l'époque moderne, équivoque: il demande un dépassement de la norme publique qui s'exprime dans l'archétype de la science infuse, passant outre aux normes sociales.

Sans aller aussi loin que de vouloir une éducation sans maître, par la seule force intérieure du caractère de l'homme, donc en quelque sorte par son élan vital ou par le dynamisme du jeu de ses rôles dans la société, d'autres formes d'intervention tentent régulièrement de diminuer l'influence des maîtres sur l'enseignement, sur l'apprentissage et jusque sur les jeunes eux-mêmes. Le discours sur le maître répond donc toujours à un discours de la société sur elle-même. Cela revient à dire qu'il n'est pas possible de réfléchir convenablement sur l'histoire des maîtres sans tenir en compte les conditions sociales et tout l'imaginaire social dans lesquels leur activité et leur personnage s'inscrivent.

Questions de méthode

Arrivé à ce point, il me faut rendre compte de la méthode suivie dans cet essai introductif, volontairement un peu provocateur par moments. Je me suis proposé d'y réfléchir sur les fonctions du maître, non pas à partir d'un matériau empirique — puisque sans nul doute vous le ferez mieux que moi au cours des travaux de cette conférence — mais sur la base d'une longue expérience de lecture et de travail. Je préfère opérer par des voies concentriques: sans aller droit au but — car cela risque de nous faire oublier l'essentiel, qui se manifeste souvent dans le détail ou le marginal — je préfère opérer en circonscrivant la matière lentement, comme par l'extérieur, afin de pouvoir révéler le noeud de la problématique. Ce noeud, c'est l'endroit où le problème du maître (qui est au coeur de cette conférence) se conjugue avec celui de la société et de la culture (qui en constitue en apparence le contexte, mais est en fait l'autre face de la même problématique). Ma réflexion privilégie, en outre, le transversal, aussi bien dans le temps (l'axe diachronique) que dans l'espace (la multitude de pays), dans le réseau institutionnel de l'éducation (les différents niveaux scolaires) comme dans la société elle-même (les différents milieux sociaux et culturels). C'est, en effet, l'approche comparée qui mieux que toute autre nous fait apprécier les similitudes et les différences, et discerner ce qui est propre à chaque société individuelle.

Le problème principal, devant lequel chaque historien se trouve constamment posé, se résume en peu de mots: comment éclairer la genèse et le devenir des phénomènes que nous étudions, en les reliant aux grandes évolutions historiques de la société et de la culture? C'est par ce lien entre l'objet, d'une part, et le social ou le culturel, d'autre part, que les phénomènes reçoivent leur éclairage et leur signification, non seulement pour nous, aujourd'hui même, mais tout aussi bien dans leur propre temps. Le sens des phénomènes n'est pas immanent. Il ne réside jamais en eux-mêmes, mais en ce qu'ils peuvent nous apprendre sur autre chose, situé hors d'eux. — Pour les expliquer, il ne suffit donc pas d'adopter une attitude paresseuse revenant à postuler que les phénomènes sociaux et culturels changent tout seuls, comme mûs par un ressort intérieur: comme si, appliqué à notre sujet, le maître d'école ou de collège ou le professeur d'université évoluerait tout seul d'une fonction magistrale à l'autre

parmi celles que j'ai distinguées (transmission, éveil, construction). En fait, l'évolution se fait essentiellement par un jeu d'interactions, de demandes et de réponses entre les maîtres, les usagers et les intéressés par l'enseignement. Il s'agit donc de mettre à nu les ressorts de cette interaction, que nous pouvons représenter sous la forme d'une spirale autour de l'axe qui est la position sociale du maître. Certaines combinaisons de fonctions reviennent à des moments précis dans les différentes constellations socio-culturelles de l'histoire. C'est pourquoi le maître de tel siècle peut ressembler à celui d'un autre. C'est la surprise de telles reconnaissances qui donne vigueur et joie à notre métier d'historien et nous incite à poursuivre l'analyse.

Il n'est pas difficile de diagnostiquer pour notre temps — comme le programme de votre conférence le fait — une certaine crise d'identité des maîtres. Le maître ne se trouve-t-il pas placé devant un dilemme, ne sachant point choisir entre plusieurs approches possibles, mais dont certaines sont négativement connotées par la société du moment, et d'autres peuvent avoir des effets pervers non souhaitables? Je reconnais dans ce diagnostic de crise le phénomène que j'observe dans mon propre pays, la Hollande, tout particulièrement dans l'enseignement secondaire. Par les dernières réformes, on a imposé aux professeurs simultanément la fonction de transmettre (les faits, dont l'importance dans l'éducation connaît une nouvelle vigueur: *back to basics*), la fonction d'ouvrir ou d'éveiller l'élève à la recherche propre et individuelle (c'est ce qu'on appelle la *studiehuis* ou la "maison d'étude", censée préparer les adolescents à la liberté dont ils jouiront à l'université), enfin la fonction de construire (exprimée dans l'omniprésence des images visuelles à l'état brut dont l'élève doit apprendre le maniement, et dans l'analyse des narratifs). Le professeur est donc surinvesti d'attentes, de toutes les attentes à la fois. Or, telles quelles ces trois fonctions ne peuvent pas simplement être surajoutées, elles s'excluent en partie.

Pour pouvoir analyser les solutions à ce problème, il faut non seulement comprendre les trois fonctions en soi et pour soi, mais il faut également décider comment le professeur se situe dans l'ensemble des dimensions qui structurent le milieu vécu des élèves. Qu'est-ce donc qui relève de la tâche propre du professeur: l'enseignement seul, la formation aux aptitudes, la construction de la personnalité, l'étiquette, l'hygiène et la gymnastique, le théâtre et les arts plastiques, l'orientation professionnelle, l'éducation sexuelle, la prévention des drogues ou de l'alcoolisme, l'inhibition de la violence adolescente, etc. etc.? Trop souvent ces choix et déterminations restent implicites: le professeur est chargé du "reste", de tout ce que les premiers responsables, pour l'une ou l'autre raison, n'assument pas. Le problème est ancien: nous le rencontrons déjà dans les traités d'éducation de l'époque moderne. Mais il n'en est pas moins poignant, et le sens de mon intervention aujourd'hui se veut net à cet égard: regardons, avec nos regards d'historiens, les problèmes d'aujourd'hui en face, laissons-nous inspirer par eux, et apportons à notre tour nos analyses historiques sous la forme des modèles de solution dont nous avons peu vérifié les paramètres au cours de nos recherches.

Les alternatives du maître

Dans la dernière partie de cette conférence introductive, je veux donc brièvement évoquer ce qui à mon avis est essentiel pour mieux comprendre les maîtres dans leur condition historique — une condition qui inclut, bien sûr, leur situation actuelle. Là encore, je préfère passer par des chemins de traverse, en vous laissant l'usage (et le péage) de la grande autoroute du savoir.

Pour circonscrire et déterminer la condition du maître, il faut avant tout connaître les éléments du dialogue entre le maître et les parents ou tuteurs de l'élève qui engagent le contrat éducatif. Socialement, la fonction magistrale est souvent pensée comme un métier en soi. Mais si l'on se place sur le plan des mentalités elle apparaît très largement tributaire d'autres images: elle est comme un négatif de la fonction parentale, ou de la fonction custodiale au sens large. Jusqu'à sa majorité, l'enfant est en effet sous la tutelle de ses parents ou tuteurs: dans l'imaginaire social il y a toujours un équilibre compensatoire entre l'autorité parentale et l'autorité magistrale. Ces deux autorités couvrent toujours des domaines différents ou du moins décalés: elles ne sont jamais identiques. Si, en telle époque, le maître se soucie du savoir et le père de l'éducation sociale ou morale, la mère s'occupera de l'éducation spirituelle; mais en d'autres époques, la religion est affaire du père, la morale appartient à la mère, tandis que le maître se soucie de l'éducation sociale.

Dans un bel article, Dominique Julia a montré que même au plus fort du délaissement parental dans les élites, à l'apogée du pensionnat de luxe en France durant le XVIII^e siècle, la correspondance des parents révèle un souci vibrant et authentique de participation à la construction de la personnalité des enfants. Les maîtres étaient simplement considérés comme investis de la fonction de transmettre le savoir, le pensionnat tout entier étant, quant à lui, l'instrument d'éveil. Le problème de la construction de la personnalité de l'élève se trouve ainsi déplacé du seul maître vers l'ensemble de ceux qui s'occupent de l'enfant, famille et tiers instances incluses, et c'est seulement à ce niveau collectif que nous pouvons l'aborder convenablement.

Il nous faut donc identifier avec beaucoup de précision ce qui dans l'histoire, dans chaque groupe social et à chaque moment précis, entre dans la balance entre le maître, d'une part, et les parents, tuteurs ou autres responsables, d'autre part. Par conséquent, ce sont avant tout, en quelque sorte les alternatives disponibles pour le travail du maître que nous devons identifier. J'ai déjà référé à l'autodidaxie. Les grandes poussées autodidactiques sont clairement situées dans le temps, tout comme l'essor de l'idéal mutualiste, ou de l'éducation parentale ou familiale en tant que modèle éducatif dominant. Selon les pays, le retour des parents sur le devant de la scène éducative a eu lieu au XVII^e, au XVIII^e (surtout), voire au XIX^e siècle. Il répond à une crise de l'enseignement, mais beaucoup plus à une crise des valeurs. Le repli sur le cocon familial est moins une motion de méfiance à l'égard des maîtres que l'expression d'une ferme volonté de reprendre

en main les affaires de sa propre famille et d'engager, dans une société qui change, sa responsabilité éducative envers ses enfants et l'avenir de la communauté.

Manuels, Lettres et Conseils

Pour documenter de tels déplacements d'accents, il existe, bien sûr, de nombreuses sources. Je veux simplement renvoyer ici au genre des *Lettres* publiées: la quantité d'éditions ou de réimpressions — grossièrement connue pour la plupart des pays européens grâce aux travaux de l'équipe d'Alain Montandon — est une bonne mesure pour la conjoncture parentale ou magistrale. Ainsi fleurissent au XVIII^e siècle les *Lettres d'un père à son fils* ou *d'une mère à sa fille*. Les plus célèbres sont celles de Lord Chesterfield à son fils (1774), rapidement traduites dans plusieurs langues: elles formulent l'éducation sociale, l'étiquette urbaine du gentleman (mais tout y est dans la fonction sociale). Pour la France, je pense à la Marquise de Lambert, avec son très populaire *Avis d'une mère à son fils et à sa fille* (1728), à Madame Leprince de Beaumont, qui après *Le magasin des enfants* (1758) et celui *des adolescentes* (1760), fit fortune avec ses *Instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde, se marient, leurs devoirs dans cet état et envers leurs enfants* (1764). On peut lire ces textes comme des ouvrages clos, repliés sur soi, comme des témoins fermés d'un système social. Je plaiderais ici plutôt pour une lecture ouverte, intertextuelle, afin de définir leur apport propre dans le domaine plus large des responsabilités partagées entre parents et autres éducateurs, et d'y reconnaître cumulativement, non exclusivement, les différentes tâches, images et rêves des personnes impliquées dans l'éducation des enfants.

D'autres alternatives pour le travail du maître sont développées par le groupe des pairs de l'enfant: les autres membres de la fratrie, le groupe d'âge, ses camarades d'école ou de quartier. Il en va ainsi pour l'éducation par le jeu, ou pour l'éducation mutuelle qui commence en tant qu'expérience réfléchie dès le XVIII^e siècle pour s'étendre aux nouvelles villes manufacturières au XIX^e — mais j'ai déjà montré plus haut comment reconnaître l'éducation mutuelle sous sa forme quotidienne sur des tableaux hollandais peints deux siècles plus tôt.

Une troisième concurrente est l'éducation générale telle que nous la voyons réfléchie dans les manuels de civilité qui ont fleuri depuis Érasme et Vives. Pour l'Espagne je pense surtout à celui de Gracián (le *Galateo español*), pour le Portugal au manuel de Fray Antonio de Guevara (1539), ou à *La Perfecta casada* (L'épouse parfaite) de Fray Luis de Leon (1583). En France, St. Jean-Baptiste de la Salle publia *Les règles de la bienséance* en 1702: il y eut environ 180 éditions jusqu'en 1875. Pour ce qui est de la Hollande, il serait à peine exagéré de dire que le plus grand éducateur hollandais n'est connu comme tel de personne: il s'agit, en effet, d'Érasme, dont le petit livre sur la *Civilité puérile*, littérature quasiment obligatoire à l'école pendant au moins deux siècles, a imprégné plusieurs générations de Hollandais d'un ensemble de règles de comportement qu'ils ont si bien intériorisées que plus personne ne se souvient de leur auteur. Si les historiens

restituent aux auteurs de tels ouvrages ce qui leur est dû, ils oublient, en revanche, trop souvent les maîtres qui dans ce processus d'appropriation des règles jouent éminemment le rôle de constructeur de la personnalité. Sans leur travail répétitif et extrêmement ingrat mais indispensable de façonnement des comportements, l'intériorisation des règles n'aurait pas lieu et le livre du grand savant, penseur ou théoricien resterait lettre morte.

La profession du maître: professeur

La deuxième voie royale pour saisir le maître dans l'ensemble du milieu éducatif passe par sa profession en tant que telle. Bien sûr, le maître est toujours étudié, par les historiens de l'éducation, dans son activité, comme une personne intéressée *par* l'enseignement. Mais le maître est aussi une personne intéressée *dans* l'enseignement. L'enseignement est non seulement ce qu'il dispense aux autres, mais c'est son intérêt propre en tant que professionnel. Il nous faut donc toujours rester attentifs à l'histoire de la profession de maître, son histoire sociale aussi bien que culturelle. C'est par les conditions d'exercice de sa profession, et par la définition collective des fonctions qu'il doit assumer, que le maître se taille une identité sociale.

Cependant l'on a tendance à oublier — non seulement en histoire mais aussi dans la pratique des sciences de l'éducation — que le maître n'est pas seulement professeur dans un segment du système scolaire (le pré-scolaire, le primaire, le secondaire, le supérieur, le professionnel), mais qu'il partage socialement et culturellement l'état de professeur avec les collègues des autres niveaux éducatifs. Par le cloisonnement de nos disciplines et souvent même de nos propres recherches, nos analyses portent presque toujours sur un seul niveau ou segment du système éducatif à la fois. Or, les problèmes que j'ai définis ici s'appliquent à l'ensemble de la fonction magistrale ou enseignante, pour la très simple raison que ce sont des problèmes d'ordre socio-culturel et que les trois fonctions primaires du maître (transmission, éveil, construction) se retrouvent alternativement à tous les niveaux de l'enseignement. La société, bien sûr, ne se laisse pas découper en tranches primaires, secondaires et supérieures. Il faut donc prendre en compte le système tout entier et laisser éclairer par d'autres niveaux d'enseignement ce que l'on ne retrouve plus au sien propre. Les problèmes provoqués par les passages mêmes entre les différents niveaux ou segments éducatifs sont souvent plus éloquents que l'analyse interne des différents types d'écoles: par les oublis involontaires du savoir de l'élève, ou par son repli sur soi, ces passages révèlent en effet les faiblesses et les fractures dans la construction de la personnalité de l'élève à l'étape antérieure. Je plaiderais donc volontiers pour une approche plus intégrée de la fonction magistrale dans tout le système éducatif.

Cette intégration foncière sur le plan professionnel s'exprime historiquement de multiples façons. Ainsi par la similitude du système de nomination des maîtres de tous les niveaux, ou par les parallélismes de leurs

cahiers d'obligations. Mais aussi, dans les pays catholiques, par la naissance et la lente dissémination depuis le XVI^e siècle d'un nombre croissant de congrégations enseignantes ou d'ordres religieux chargés d'enseignement. Progressivement ils descendent de l'enseignement supérieur, qu'ils assuraient dès le Moyen Âge dans les universités et les *studia particularia*, vers le secondaire puis le primaire, intégrant ainsi dans un seul système l'ensemble des niveaux d'enseignement. Ce constat doit nous inciter à étudier le système éducatif en tant qu'ensemble socio-culturel, partageant les mêmes valeurs éducatives et proposant des solutions similaires. Point n'est besoin d'énumérer ici ces ordres et congrégations: l'on connaît l'entrée des Jésuites — un petit peu malgré eux — dans le monde éducatif, qu'ils dominent à l'échelle européenne vers 1750; ou celle, également un peu forcée, de l'Oratoire de Béruille, des Frères de la Doctrine Chrétienne, puis depuis la fin du XVII^e siècle, au niveau élémentaire, celle des Frères des écoles chrétiennes en France, ailleurs les Escolapis, etc., jusqu'à ce que, depuis le XIX^e siècle, toute une floraison de congrégations d'hommes et de femmes y joigne encore le pré-scolaire et l'enseignement spécialisé et technique.

Le maître dans le système éducatif

Pas de meilleur exemple de l'éducation comme système intégré que la *ratio studiorum* des Jésuites. Formellement, elle englobe tous les niveaux d'enseignement dès l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 20 ans et plus: le cycle commence par l'apprentissage de la lecture et finit par celui de la Bible et de la théologie. Dès 10 ans l'élève entre dans la faculté des arts, pour y suivre toutes les humanités, les études supérieures débutent dès l'âge de 14 ans avec la rhétorique, l'université se profile vers 17 ans avec la théologie. Saint Ignace lui-même parlait d'une faculté des langues pour les 10-13 ans, d'une faculté des arts pour les 14-16 ans, et d'une faculté supérieure à partir de 17 ans. On sait que les Jésuites, comme d'autres congrégations catholiques, sans oublier les *gymnasia* calvinistes et luthériens dans le Saint-Empire et ailleurs, ont été très largement tributaires des *paedagogia* du XVI^e siècle: c'est-à-dire du modèle européen des écoles urbaines, qui a pris naissance à Strasbourg sous Jean Sturm, après avoir été élaboré comme école intégrée aux Pays-Bas et en France. Ce modèle favorisait une approche didactique d'ensemble, en conjuguant classes de niveau et professeurs de disciplines, ces derniers enseignant en public. Ainsi à Strasbourg y avait-il vers 1600 dix professeurs de classes, à côté de dix-neuf professeurs publics: respectivement pour l'art oratoire, la dialectique, l'éthique, la physique, les mathématiques, l'histoire, le hébreu, le grec, la poésie, le droit (4), la médecine (2), la théologie (4).

Au XVIII^e siècle, la professionnalisation du métier d'enseignant se manifeste non seulement par l'instauration des premiers essais d'écoles normales, ou de concours d'entrée dans la profession (le concours d'agrégation, par exemple, en France), mais surtout par la naissance d'une réflexion systématique sur le mode d'enseigner: la didactique. La percée de la didactique est saisissante. Pour ne

prendre qu'un seul exemple, celui de la Hollande, je comparerai le curriculum des écoles latines secondaires (les collèges) du XVII^e siècle avec la proposition de réforme faite par un révolutionnaire influent en 1792. Le curriculum fixé en 1625, estimée alors l'un des plus modernes de l'Europe, était entièrement calqué sur l'apprentissage du latin et du grec: toutes les vertus pouvaient être obtenues et toutes les aptitudes acquises au sein de ces deux langues: l'art oratoire, l'histoire, la logique, la physique, l'arithmétique et jusqu'à la géographie. Le professeur était en quelque sorte un révélateur et un compagnon dans la familiarisation de l'élève avec les auteurs classiques, qu'il suffisait d'imiter.

A la fin du XVIII^e il ne reste plus grand'chose de cet optimisme. Le plan du révolutionnaire Gerrit Vatebender (1792), qui annonce le programme des écoles centrales en France quelques années plus tard (1795), prévoit une démarche toute différente: en accord avec la critique de son époque, Vatebender tire un trait sur la lenteur de l'apprentissage du latin et du grec. Les langues classiques, limitées au quart des cours, conservent encore leur place centrale à l'école, mais leur rythme d'apprentissage est accélérée. Elles libèrent de la place pour les matières vraiment utiles: le français (que l'on pratique sous les cours de dessin), l'histoire de la patrie et la géographie dès la VI^e, les mathématiques, l'anglais et la danse en IV^e, l'architecture et l'algèbre en III^e, l'astronomie, l'italien, l'histoire universelle, l'escrime et l'équitation en II^e, la mécanique, l'anatomie, le droit et la botanique en I^{ère}. La progression suit l'âge de l'élève, et l'ouvre progressivement à un monde plus grand: l'histoire de la patrie, puis de l'humanité; la géographie du pays, puis de l'univers avec le globe, enfin l'astronomie; les langues proches précèdent les langues lointaines. Langues classiques, langues modernes, mathématiques, humanités au sens propre (histoire, géographie), et arts pratiques sont autant de blocs vitaux qui traversent toute la scolarité. On retrouve ces cinq blocs dans le détail deux siècles plus tard, dans les derniers projets ministériels qui reformeront l'enseignement secondaire aux Pays-Bas à partir de cette année 1998.

L'école de 1792, qui devait vivre de façon militaire, sur un rythme martial, se veut véritablement le berceau de la citoyenneté: en entrant, les élèves étaient juste censés savoir lire et écrire, calculer, parler un peu de français, et avoir quelques connaissances en géographie. Autrement dit, l'école primaire n'était pas encore vue comme une institution d'apprentissage, mais seulement comme une instance de socialisation. A l'école secondaire, par contre, l'élève est amené à porter progressivement plus d'attention au monde qui l'entoure. C'est avant tout un lieu d'éveil, où le professeur, loin de transmettre bêtement une foule de connaissances (mais l'ordinateur est maintenant en train de lui voler ce rôle), s'applique au contraire à former l'élève pour en faire un membre vaillant et valable de la société qui l'entoure.

Je pourrais enchaîner ici sur d'autres changements majeurs, tel la dénonciation de la lenteur des apprentissages que l'on pouvait entendre sur tous les plans en Europe à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle — par exemple dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour les réformateurs, ces lenteurs symbolisaient des blocages didactiques. Le rejet de l'habitude paresseuse

et de la routine pure prépara la place pour l'enseignement méthodique. Ce qui importe ici, cependant, ce n'est pas le simple changement de méthode, mais l'incidence profonde que ce changement eut — comme tout changement a et aura — sur la fonction du maître: d'un dispensateur de savoirs et d'aptitudes, il devint un constructeur de capacités et d'attitudes.

Ce changement dans le statut de l'éducation et dans la place ou la fonction éducative des maîtres se reflète d'ailleurs dans les documents privés, les *egodocuments*, comme Rudolf Dekker l'a récemment montré: depuis la fin du XVIII^e siècle, les auteurs des autobiographies se construisent peu ou prou une jeunesse dans laquelle leurs maîtres trouvent une place organique comme co-formateurs de leur personnalité. Les expériences scolaires ne sont plus considérées comme des reliquats ingrats d'une jeunesse reculée, qu'il vaut mieux passer sous silence, mais comme autant de briques contribuant à la construction de leur personnalité, et qui méritent donc d'être exaltées.

Bien sûr, il faut rester attentifs aux liens pervers qui peuvent exister entre la promotion de la compétence professionnelle, et la promotion d'un certain type de savoir: comme Marina Roggero l'a suggéré pour l'Italie, le modèle souhaité par les réformes peut rapidement prendre le dessus sur l'expérience vécue, surtout dans le narratif du souvenir des élèves. On se souvient, en effet, avant tout de ce qui est socialement et personnellement souhaitable. Il n'en demeure pas moins que ce sont de tels liens entre les structures éducatives et les narratifs des intéressés qui, plus souvent que les sources analysées en elles-mêmes, peuvent nous éclairer sur le rôle et les fonctions des professeurs tels qu'ils ont pris forme de réalité dans l'histoire. Regardons donc toujours le domaine éducatif comme un ensemble, un champ sémantique cohérent dans le sens qu'y donne Pierre Bourdieu. Et ne croyons surtout pas que les problèmes actuels sont des problèmes nouveaux. Ils se posent, bien sûrs, dans des termes nouveaux, mais ces termes mêmes cachent souvent des solutions anciennes. Le champ sémantique de nos sociétés actuelles englobe l'histoire — toute l'histoire.

CRISIS DE IDENTIDAD EN LOS PAPELES Y EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES. TRADICIÓN Y REFORMA

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO
Universitat de Barcelona

La evolución del profesorado en España es un proceso amplio y complejo que requeriría un desarrollo que supera los límites de esta exposición. Así, procuraré trazar una visión general de la problemática pensando especialmente en nuestros compañeros portugueses para que sirva de apoyo para una visión comparada en el debate que ha de seguir.

El teatro, la novela y las memorias españolas del siglo XIX nos han dejado testimonio de la percepción social del magisterio. De sus páginas aflora el maestro inculto, harapiento y pobre. "Pasar más hambre que un maestro" o ser "un mestre tites" son algunas frases hechas nacidas de esta imagen labrada en el barroco español y que se consolida en nuestro siglo XIX, a pesar de los esfuerzos de redentoristas de la Ilustración para hacer surgir un contramodelo de maestro culto e integrado en su medio con personajes de la talla de Reixac.

Sin duda una de las mejores y más gráficas descripciones de la situación de abandono por parte del Estado del magisterio y de escuela pública española del ochocientos son las actas del Congreso Nacional Pedagógico de 1888 ¹. De su lectura afloran palabras como estas de un congresista: "Me han llegado al alma en estos días, en medio de los discursos y disertaciones, los amargos lamentos de nuestros maestros que cobran mal o que no cobran nunca sus sueldos, porque esa desatención gradúa el tristísimo estado de nuestra nación desventurada, en la que no se hace inverosímil que individuos del magisterio lleguen a morir de hambre; y esta sola consideración, que abate el ánimo y descorazona, probaría ya de por sí la ineficacia de nuestras discusiones y aún, la del Congreso en general" ².

La mísera condición del magisterio español, su formación tan escasa y su baja consideración es en buena parte consecuencia de la ruina de los municipios,

de quienes dependían, a causa de la segunda desamortización y las cicateras leyes de régimen local. Estas connotaciones del magisterio expresan el fracaso del sistema educativo español que contrasta con el desarrollo de estos sistemas en otros países de la Europa occidental.

Como Manuel Puelles señaló en el pasado Encuentro de Zamora, este fracaso se produjo a pesar del cariz progresista de los planteamientos político-educativos surgidos de la primera Constitución de 1812 que propugnan la creación de un sistema educativo *nacional* y fueron "factores políticos, internos y externos, los que inclinaron la balanza en 1836 hacia el modelo doctrinario partidario de la erección del sistema educativo *estatal*. De esta forma, los liberales abandonaban la senda heterodoxa surcada en 1812 y volvían a la vieja familia liberal europea partidaria de los sistemas *estatales*"³. Será abandonado el programa escolar del liberalismo democrático. Este cambio de rumbo en el liberalismo español marcará la política de los gobiernos moderados que cristalizará en la ley Moyano de 1857. El origen y consecuencias de este proceso han sido ampliamente estudiados en la publicación coordinada por Leoncio Vega Gil bajo el título de *Moderantismo y educación en España. Estudios entorno a la ley Moyano*⁴. Señalaré, no obstante, el significativo abandono del principio de gratuidad universal y la limitación de la libertad de enseñanza. Tampoco debe olvidarse que este proceso político y el largo abandono de la enseñanza pública sirven claramente a los intereses de la oligarquía española sustentada, en buena parte, en una sociedad rural tradicional controlada por la trama del caciquismo. Portugal y España permanecen al margen del desarrollo industrial que a partir de la mitad de siglo XIX va calando en Francia, Bélgica y Alemania y que, llegado el año 1900, se ha extendido por la Europa occidental.

El moderantismo, como expresión del particular desarrollo del capitalismo en España, verá el despliegue de la educación popular obligatoria y gratuita como algo innecesario cuando no peligroso.

De ahí el abandono de la educación pública y la muy deficiente formación del profesorado. Asegurada la educación de las burguesías a través de los colegios de la Iglesia y con el diseño de una educación secundaria finalista destinada a la formación de estas burguesías no existen intereses de peso para abordar seriamente la mejora del sistema escolar público. El abismo que media entre la legislación educativa y su puesta en práctica es significativo de este abandono del sistema escolar español. Las omisiones en política también son una política.

Esto contrasta con la imagen y el rol que se va confiriendo a los maestros en otros países. En sistemas estatales de educación como el francés al maestro se le encomienda la interiorización de pautas y mecanismos de integración social ante la complejidad de los cambios sociales desatados por la revolución industrial que llega a poner en crisis elementos básicos de control social como la familia tradicional. Resultado del trabajo externo de la mujer y el desarraigo inmigratorio, entre otros factores. En cambio, en el caso español, a pesar de que aquel objetivo es recogido por textos como la Ley Moyano de 1857, la ineficacia del sistema es

causa y efecto del recelo de la opinión pública hacia la educación estatal. La vía española, como veremos, continuará reservando aquel papel de interiorización de mecanismos de integración social a la Iglesia, tanto en el plano docente como en educativo social. Acción reforzada por una creciente política coercitiva en el plano social por parte de los gobiernos.

La escuela pública y sus maestros son vistos con un circuito secundario y de mala calidad destinado a aquellos que no pueden costearse una educación "de verdad", es decir privada.

El régimen disciplinario de la Ley Moyano y de los reglamentos posteriores procuraron crear un magisterio servil a los caciques locales y amordazado política y ideológicamente. Súmase a esto la contradicción interna de este magisterio que se siente o aspira a pertenecer a las clases medias y cuyo sueldo es en muchas ocasiones menor que el del peonaje. Las viejas levitas mantenidas a base de motearlas con café para ocultar el vergonzante lustre que adquirirían de tanto uso, son todo un símbolo de este desclasamiento del maestro que ejemplifica sus contradicciones corporativas y profesionales. Vestidos de pequeños burgueses con sueldos de peones. "El señor Quim... era un maestro, es decir otro desgraciado" escribía Santiago Rusiñol de los maestros de la época de la Restauración ⁵.

Llegados aquí pienso que es necesario una cierta revisión del tópico social sobre el maestro español del XIX que ha contaminado en exceso el examen historiográfico.

La primera caución es la de un cierto presentismo que examina el magisterio español del XIX sólo desde la óptica pública. Quizás los análisis realizados en los ámbitos franceses ha desenfocado algunos trabajos históricos sobre el magisterio español. En el caso de España, su particular sustitución del Antiguo Régimen por el liberalismo no conlleva el habitual proceso de secularización, paralelo al desarrollo de la industrialización y el urbanismo, basado en el cientifismo que descarta fundamentar la sociedad sobre bases teológicas o teocráticas y que pone lo religioso o lo cultural en un segundo término.

Tal como ya señaló Antoni Jutglar, nuestras burguesías al renunciar a algunos de los objetivos más trascendentes de la revolución liberal retornan, y necesitan, a los antiguos pilares como el ejército, la Iglesia y la nueva aristocracia ⁶. Así pues, la Iglesia a pesar de las corrientes del siglo y de los intentos del liberalismo progresista, continuará siendo la pieza clave en la formación de las clases medias y de las oligarquías e incluso realizará una amplia proyección sobre las clases populares, especialmente a partir de la Restauración, en un esfuerzo de recatolizar al proletariado tanto des de la escuela como en ámbitos educativos no formales. Ello es también posible porque la Iglesia española, mayormente a partir de la década moderada, aceptará el liberalismo y hará compatibles su deseo de perpetuar una sociedad entendida como *cristiandad* con la moral, los postulados y las formas de actuación del liberalismo y del capitalismo. Pacto rubricado con el concordato de 1851 que confiere un papel destacado a la Iglesia en los terrenos de la enseñanza y la cultura.

Es por ello que una visión comprensiva de la identidad del magisterio y el profesorado español del XIX debe basarse en buena medida en el estudio del comportamiento y prácticas del profesorado ligado a la Iglesia institucional, y especialmente de las órdenes y institutos religiosos dedicados a la enseñanza, en un siglo en que la Iglesia española se manifiesta tan activa y combativa en el campo cultural y educativo. Más aún dado el papel que se confiere a este profesorado en la interiorización de conductas sociales adecuadas y adaptadas como acabo de señalar.

Sin embargo existe un sorprendente desinterés por estudiar esta pieza clave de la educación española contemporánea. No obstante ya empezamos a contar con interesantes monografías sobre la enseñanza religiosa en España que superan los trabajos acráticos producidos en la primera mitad del franquismo, iniciadas por la monografía de Ana Yetano sobre la Restauración ⁷.

El profesorado de estas escuelas, por su condición de clérigos gozaba de un nivel cultural superior al de muchos maestros y de mejor medios de vida. Algunos dedicados a la educación popular como los escolapios tenían gran reputación como muestra su pervivencia durante el período revolucionario del Trienio Liberal (1820-1823) ⁸.

Muy distinta era la situación del profesorado religioso femenino con una baja culturalización y que proporcionaban una mezquina enseñanza a sus alumnas tal como testimonia Gil de Zárate refiriéndose a la primera mitad del siglo XX ⁹. Pero tampoco debemos olvidar que en este mismo período la atención pública a la escolarización femenina era casi simbólica y en consonancia con la mentalidad vigente sobre el papel y la función social de la mujer.

Otra tipología de maestro es la de las escuelas privadas. En ella encontramos un minoritario profesorado con una alta preparación de los grandes colegios como el Colegio de Valldemia creado en 1855 inspirado en afamados internados europeos y que cubría las necesidades educativas de la gran burguesía con un currículum pragmático. Los cuales serán sustituidos paulatinamente en esta función por los grandes centros de institutos religiosos.

Pero la mayoría de escuelas privadas fueron establecimientos surgidos en el medio urbano y que atendían una clientela formada por la menestralía y las clases medias que desconfiaban de la escuela estatal y especialmente de su magisterio. Este hecho, unido a la falta de escuelas públicas, llevó en las grandes ciudades a identificar escuela pública con escuela de pobres. Excepto en algunas escuelas afamadas dedicadas a la burguesía, sus maestros participaban de las miserias del profesorado público. El ya citado Santiago Rusiñol nos ha dejado un vivo retrato, de las contradicciones, dificultades y procedimientos de estos maestros, basado en su propia experiencia como alumno.

Este replanteamiento historiográfico es indispensable si queremos llegar a una visión comprensiva de todo el magisterio y profesorado español habida cuenta que la escuela privada y la escuela religiosa en España a lo largo del siglo XIX supera el volumen de centros de la escuela del estado, tal como muestran los siguientes datos sobre el número de escuelas públicas y privadas ¹⁰:

1846	12.357 públicas	15.640 privadas
1865	20.768	24.862
1880	17.565	27.467
1908	24.403	29.002

Insisto, pues, en la necesidad de replantear la visión de la escuela y del magisterio del XIX atendiendo al peso específico y en la necesidad de emprender estudios sobre la mentalidad y condiciones del magisterio privado, y en particular del religioso.

Quizás sea de interés añadir algunas observaciones acerca de la mentalidad pedagógica del magisterio del XIX y, especialmente, de su mayoritario rechazo hacia el naturalismo pedagógico. Bernat Sureda en su documentado estudio sobre la innovación pedagógica y su imbricación sociopolítica entre 1803 y 1839 muestra como las propuestas del naturalismo pedagógico no hallan eco en España ni en la política educativa del Trienio Constitucional. Esta impermeabilidad, cuando no oposición, del magisterio español mantiene inalterable el concepto tradicional de la relación maestro-alumno. "Este fenómeno provoca el fracaso de los ensayos renovadores sucesivos y demuestra la imposibilidad de cambiar de forma efectiva la práctica educativa tradicional sin descubrir que la naturaleza del niño y su desarrollo psíquico son diferentes a los del adulto." Y, lógicamente, "desconocido este hecho no se sentía la necesidad de que los maestros recibieran una formación especializada" ¹¹.

Evidentemente será con el afianzamiento del liberalismo, en 1834, que se fundará en Madrid la primera escuela normal de España, con un educador naturalista como Pablo Montesino, al frente. Sin embargo, a pesar de hechos como este, la visión inmovilista del magisterio permanecerá y será mayoritaria.

Tómese como ejemplo la presencia de Fröbel en los tratados pedagógicos mas conocidos del siglo XIX y se constatará como se ha reducido su aportaciones a los dones, material y ejercicios desvinculándolos de lo más innovador que tiene el método: la nueva visión de la infancia con significación biológica. Así puede verse en la conocida obra *El Arte de Educar* de aragonés Julián López Catalán, publicada en 1866 ¹².

Una aceptación real de Fröbel habría puesto en cuestión no sólo la práctica educativa sino la concepciones sociales vigentes. Por ello a partir de que el movimiento renovador de la Institución Libre de Enseñanza se convierte en paladín del fröbelismo, como metodología que traduce los nuevos valores que se desean inculcar a la sociedad española ¹³, el magisterio español se dividirá entre fröbelianos i antifröbelianos. Así el propio López Catalán, haciendo suyas las posiciones del magisterio conservador español tanto público como religioso, afirmará en 1887 en plena Restauración que el método de Fröbel es de raíz anticatólica y contiene tres principales errores: afirmar que el niño es naturalmente bueno, considerar la educación como desarrollo natural del niño y fomentar la libertad del niño ¹⁴. Otras veces el fröbelianismo será denunciado

como "antiespañol" y opuesto al "acerbo nacional" pedagógico que constituía el magisterio de Montesino. Uno se pregunta cuantos de aquellos maestros que escribían así en la conservadora revista *El Clamor de Magisterio* habían leído alguna vez a Montesino.

El sector renovador del magisterio que se identifica con la obra regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza pretenderá innovar la escuela desde el activismo y practicado un exquisito neutralismo laico, que siempre será interpretado por la Iglesia como pernicioso y antieducativo.

Ante la altura intelectual de los hombres y mujeres de la Institución, los amplios sectores inmovilistas del magisterio también iniciaran un rearme teórico y metodológico con que oponerse a la penetración del naturalismo y el activismo pedagógicos. La Iglesia se pondrá al frente de esta operación liderada, durante el primer tercio del siglo XX por el jesuita Ramón Ruiz Amado. Se hallará en Herbart el puntal de este revestimiento cientifista de las prácticas y objetivos de la escuela y el magisterio tradicional.

Existe abundante bibliografía que describe esta renovada imagen del maestro tradicional. Quizás una de las más significativas es la que nos da Rufino Blanco en su *Teoría de la Enseñanza* ¹⁵, de 1912. Aunque sea el Padre Manjón quien mejor represente los esfuerzos del catolicismo social ¹⁶ de puesta al día del perfil social y profesional del magisterio tradicional en su *El maestro mirando hacia dentro* publicado en 1915 ¹⁷.

Pero a pesar de las circunstancias descritas y especialmente desde la Restauración, va afianzándose dentro del magisterio un grupo cualificado que sintoniza con los aires de renovación educativa que impulsa la Institución Libre de Enseñanza y el grupo de profesores universitarios y de enseñanza media que la que apoyan. Este grupo del profesorado y del magisterio impulsará la renovación educativa con núcleos destacados en Madrid, Asturias, Baleares y País Valenciano entre otros. Impulsarán obras y acciones que serán caudales para propiciar un cambio de mentalidad del magisterio y en la percepción de su misión social. Acción que se desarrollará intensamente durante el primer tercio del siglo XX.

Entre 1907 y la Dictadura de Primo de Rivera en 1923 se realizan iniciativas tendentes a propiciar un cambio de mentalidad del profesorado. Entre otras hay que señalar la política de viajes de estudios al extranjero de la Junta de Ampliación de Estudios, la creación del Instituto-Escuela de Madrid en un intento de modernizar la pétrea enseñanza media española, la Escuela Superior del Magisterio que será levadura entre los maestros más sensibilizados, el Museo Pedagógico, la aparición de revistas como el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y la *Revista de Pedagogía*, amén de importantes colecciones de libros de pedagogía que dotarán de fundamentación teórica y metodológica a este nuevo magisterio.

El nuevo maestro que propugna la Institución tiene una de sus mejores descripciones en la obra de Manuel B. Cossío *El mestro, la escuela y el material de enseñanza* ¹⁸.

Junto al institucionalismo el otro puntal innovador será el movimiento de renovación pedagógica catalán impulsado por el catalanismo, el cual es fundamentalmente un movimiento político regeneracionista basado en un proyecto de una España federal. El catalanismo dará un gran impulso a la educación activa desde las instituciones públicas y la iniciativa privada. Tiene como objeto principal la creación de una nueva i eficaz escuela pública como paso indispensable para el desarrollo social i económico de Cataluña. Dirigió sus principales esfuerzos a conseguir una nueva figura del magisterio que rompiera con la tradición ochocentista. Un magisterio con una nueva mentalidad en línea con la escuela activa y como herramienta indispensable del objetivo de realizar una basta operación de educación social que trasformara al proletariado. Ya que este aparecía como el principal obstáculo de la obra de modernización y reconstrucción nacional que emprende la burguesía catalana. Sus escuelas formarán uno de los conjuntos más interesantes de la educación activa europea. Obra de regeneración que será continuada por el gobierno de Esquerra Republicana durante la época de autonomía de la II República desde planteamientos mas democráticos.

También existen corrientes cualitativamente importantes de maestros que rompen con el rol y la función tradicional del magisterio como perpetuador del orden establecido. Son revolucionarios que arrancando desde el siglo XIX redefinen su papel i su identidad pues entienden su función social como una contribución al despertar de la conciencia del proletariado. Especialmente importantes será para ellos la búsqueda de una alternativa educativa desde los obreros y para los obreros denunciando los componentes burgueses del sistema educativo oficial y su objetivo de conformar al proletariado a los intereses de la burguesía que los presenta como los intereses nacionales. El desarrollo del anarquismo en los territorios ribereños del mediterráneo hará surgir un magisterio dispuesto a realizar una educación racional, laica, mixta y libertaria que encontrarán en Ferrer i Guàrdia su exponente y referencia y que durante el periodo revolucionario de la guerra civil de 1936 realizará interesantes experiencias.

Entre este magisterio revolucionario el sector de maestros socialistas adquieren destacada presencia a partir de la revisión de los planteamientos educativos del Partido Socialista. En efecto, a partir de 1905 y coincidiendo con el despertar de un decidido interés del socialismo por la educación buscarán la creación de una escuela socialista tanto en el plano teórico como el metodológico ¹⁹. Los maestros socialistas ejercerán un destacado protagonismo en las controversias y experiencias de la II República.

Tampoco podemos olvidar el peso y influencia social de los maestros blasquistas en Valencia y otros sectores de maestros revolucionarios en otros puntos de la geografía española.

Así pues, por la convergencia de estas concepciones regeneracionista, reformistas y revolucionarias del magisterio, se va produciendo a lo largo del

primer tercio del siglo XX una nueva visión de la función social del profesorado alentada por el reverdecimiento del ideal de la modernidad de transformar positivamente la sociedad a través de la educación. Esta extendida mentalidad sobre el poder e influencia del profesorado y del magisterio será, paradójicamente, la causa mediata de los fusilamientos sumarios y encarcelamientos de maestros a ambos bandos de la cruenta guerra civil que enfrentará a las dos Españas en 1936.

El triunfo bélico del franquismo traerá, consecuentemente, una durísima represión sobre el profesorado universitario y el magisterio primario que son considerados como sembradores de ideologías socialmente perniciosas y antiespañolas. Para los vencedores la imagen tanto de los maestros revolucionarios como de los reformistas es, en palabras de José María Pemán, la de "envenenadores del alma popular, primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de hogares honrados de España" ²⁰. La muerte, prisión o depuración de este profesorado es medida indispensable para que la escuela y la universidad pasen a ser un importante componen del aparato de propaganda ideológica de la dictadura siguiendo el ejemplo de los países modélicos: Alemania, Portugal, Italia y Japón que se alzan frente a la decadencia de las democracias.

Esta misma imagen y papel del magisterio era también percibida en el bando republicano. Una investigación en curso espero que podrá aportar datos significativos de la depuración realizada por los republicanos especialmente al inicio de la contienda.

Para comprender el alcance de la represión franquista véase su desarrollo en algunas zonas, como Euskadi ²¹ o Cataluña. En esta afectó al 50,5% de los maestros y casi un tercio (28,50%) del magisterio desapareció por expulsión o traslado fuera de Cataluña y provincias limítrofes. La represión fue dirigida especialmente contra el grueso del núcleo renovador del magisterio incluidos los católicos ²².

Esta política represiva se correspondía con el adoctrinamiento. Era necesario forjar un nuevo maestro con una nueva mentalidad y un nuevo rol. Las escuelas normales y secciones de pedagogía universitarias se las dotó de un profesorado de especial confianza ideológica que se autoreprodujo a través de su control sobre las oposiciones, el peso del cual ha sido uno de los principales frenos a la renovación educativa durante la larga dictadura franquista y ha actuado como reproductor del rol tradicional del maestro.

La Iglesia recuperó su situación privilegiada anterior a la política laicista de la II República, situación que en muchos casos atemperó el adoctrinamiento de la escuela estatal.

A partir de los años sesenta en España se produce una importante quiebra del rol y del estatus social tradicional del maestro. Fenómeno que es una manifestación más de una amplia crisis social y de valores que recorre occidente y que cristaliza a final de la década con las revoluciones estudiantiles de los campus norteamericanos, mejicanos i franceses. Crisis que se produce en el marco de la

profundización de las libertades individuales y públicas y del estado del bienestar impulsado por socialdemócratas y democristianos en Europa para frenar el creciente atractivo de las conquistas sociales del comunismo, aunque este, también, inicia su declive con el aplastamiento militar soviético de la llamada "primavera de Praga" de 1968.

En España los valores de la sociedad y la escuela franquistas son ya caducos sobrepasados por hechos ya de orden sociológico como, por ejemplo, el turismo (que muestra a los españoles conductas y valores de la Europa democrática y laica) ya de orden político, como la cada vez más pública presencia de la oposición democrática al régimen franquista y el surgimiento de los sindicatos obreros clandestinos incluidas las "comisiones de enseñantes". La propia "intelligentzia" del franquismo no consigue elaborar una doctrina que pueda digerir este cambio. Los pedagogos orgánicos del régimen entre los que destacan nombres como Víctor García Hoz son incapaces de construir una alternativa, acorde con los nuevos tiempos, a aquella función que el franquismo de posguerra atribuyó al maestro, a la escuela primaria y al sistema educativo en general. García Hoz juzga así esta época: "La unidad doctrinal que aparentemente orientaba la política de Franco se iba resquebrajando. Por otra parte, el renacer económico de España, que se iba a poner claramente de manifiesto en la década de los 60, contribuyó a una cierta euforia en la cual, junto a un debilitamiento del ideal religioso, iba estableciéndose insensiblemente un deseo de asemejarse a la vida cómoda y burguesa de las sociedades de consumo, bien representadas por los Estados Unidos y las naciones europeas del Norte, con las cuales las relaciones económicas y culturales iban siendo cada vez más estrechas" ²³. Ante estos hechos se intentará una salida hacia delante con planteamientos tecnológicos y la incorporación de las nuevas metodologías vaciándolas de los contenidos ideológicos que las sustentan. Especialmente significativo de este intento es el ministerio de Jesús Rubio (1956-1962) que representa el inicio de esta etapa, tras el período relativamente libelarizador de Ruiz Giménez (1951-1957), y culminará con la Ley General de Educación de 1970 y el ministerio de Villar Palasí.

La autoridad de la familia y del profesorado empieza a ser contestada. Las jóvenes generaciones de profesoras y profesores, (ajenas al enfrentamiento de la guerra civil y formadas en las luchas universitarias contra el franquismo), critican abiertamente el rol tradicional del profesorado y especialmente su carácter vocacional y misionero en el que coincidían desde conservadores a anarquistas desde el siglo XIX. Papel que es puesto, así mismo, en tela de juicio por las nuevas corrientes de la pedagogía. Son años en que hallan especial resonancia los análisis que presentan al profesorado como reproductor del mantenimiento del orden social establecido, que a través de la escuela, le proporciona legitimación.

El análisis marxista y los planteamientos de Gramsci, las tesis de Bourdieu y Passeron, las corrientes no directivas e institucionales, la pedagogía de la liberación de Freire o las propuestas de Freinet conectan con la sensibilidad de este joven profesorado decidido a realizar profundos cambios sociales a través de

la educación y le proporcionan las bases teóricas y metodológicas para romper los mecanismos de reproducción social de la escuela o, al menos, ponerlos en crisis. Aunque jóvenes, constituyen ya una amplia mayoría del profesorado y el magisterio español a causa de la rápida expansión del sistema educativo debido a la explosión demográfica y al aumento del nivel de vida. Así surge un nuevo rol del profesor ante el alumno que se manifiesta hasta en su forma de vestir. Gran parte de este profesorado se siente agente del cambio social e incluso de la revolución y formará un destacado colectivo de la izquierda opositora al franquismo que incluye socialdemócratas, socialistas marxistas y comunistas. Otro sector de este nuevo profesorado se halla vinculado a opciones democratacristianas o al liberalismo democrático y se oponen, así mismo, al franquismo.

Este nuevo profesorado procede ahora, en su mayoría, de las nuevas capas medias urbanas e industriales, además del habitual origen de la pequeña burguesía rural.

Así, durante la segunda mitad de los sesenta y la década siguiente, se consolida el papel de reformador social de este nuevo profesorado que encuentra sus referentes históricos en la Institución Libre de Enseñanza, en la renovación pedagógica catalana novecentista o en la Escuela Moderna de Farrer i Guàrdia.

Su acción se halla dinamizada en los llamados movimientos de renovación pedagógica que tienen su origen en la institución de Rosa Sensat creada en Barcelona en 1965 por un grupo de maestros con el apoyo económico del sector más dinámico de la burguesía catalana que ha reencontrado en el discurso histórico economicista de Jaume Vicens Vives su papel de líder de la reconstrucción política, social y civil de Cataluña y que aspira a construir un país europeo, moderno en una España democrática.

En 1966 Rosa Sensat organiza la primera Escuela de Verano, que restaura las iniciadas en 1914. Estas escuelas tienen un papel muy importante en la formación de un nuevo perfil profesional del docente y en su toma de conciencia de las dimensiones políticas de la educación.

A partir de este núcleo catalán, surgirán importantes movimientos de maestros renovadores en el País Valenciano y Euskadi a los que seguirán los de Baleares, Madrid y Galicia que van rompiendo con el paso de los años la configuración que el franquismo había dado al magisterio como grupo social.

Este movimiento de maestros presenta unas características propias puesto que no surge impulsado por una minoría sensibilizada externa, como fue en su momento el caso de la Escuela Nueva catalana o la Institución Libre de Enseñanza. Se trata de un movimiento donde los maestros toman la palabra y la iniciativa. Tanto es así que surge a espaldas de las Secciones de Pedagogía y las Escuelas Normales, las cuales, víctimas de la depuración y politización del franquismo, continúan ancladas en los valores continuistas del régimen, excepto algunas notables excepciones personales. De este modo la renovación pedagógica se produce fuera de la universidad y en cierto sentido contra la pedagogía

universitaria, la cual continuará impermeable a la renovación que se está articulando fuera de ella por estos movimientos de maestros renovadores. Será necesario aguardar hasta la transición para que, como ocurrió en su día con la Ilustración, la universidad española haga suyo este movimiento gracias especialmente a la incorporación de joven profesorado proveniente de los ámbitos renovadores.

Empieza en estos años la feminización del magisterio que a finales de los setenta alcanza cotas muy superiores a los de otros países. La gran oferta de trabajo que se produce en esta época de desarrollo económico vacía el magisterio del grueso de los hijos varones de la pequeña burguesía rural que había utilizado estos estudios como forma de promoción social dada la proximidad de las normales de cada capital de provincia. La situación de dedicarse profesionalmente al magisterio con carácter forzado o sustitutorio deja de producirse por la expansión del mercado de trabajo. También existe un corrimiento del profesorado masculino hacia la enseñanza media en una profesión que es socialmente más valorada cuanto más alta es la edad del alumnado. Este desplazamiento se ve favorecido por la gran ampliación de la oferta universitaria y de bachillerato de finales de los sesenta y la década de los setenta ²⁴.

Desgraciadamente, esta feminización de la profesión también es indicativa de desvalorización social, proceso semejante al que esta sometida actualmente, salvando las distancias, la medicina o la farmacia.

Junto con la universidad, los movimientos vecinales y los sindicatos clandestinos, los movimientos de maestros son elementos de gran influencia social y política en la última década del franquismo, de ahí el interés de los partidos clandestinos en estar presentes en ellos y el esfuerzo represor de las autoridades educativas y la policía franquista sobre estos colectivos de profesores. Esta peso e influencia social aumentará durante los años de la transición, prueba de ello son las luchas que en Cataluña se producen por el control entre socialistas y comunistas por la hegemonía en Rosa Sensat que acabará con la defenestración de estos últimos. Otro ejemplo es la voluntad de crear un movimiento de maestros afín por parte de los partidos de centroderecha y socialdemócratas.

Estos hechos son indicativos de la consolidación e importancia del rol de estos maestros progresistas como agentes dinámicos del cambio social y político español que tiene en revistas como *Cuadernos de Pedagogía* su expresión y análisis teórico tanto a nivel metodológico como político. La expansión de las Escuelas de Verano son otro significativo síntoma de su extensión por todo el territorio español, así en 1977 se celebran la de Barcelona, País Valenciano, Lleida, Madrid, Sabadell, Euskadi, Aljarafe (Sevilla), Extremadura, Aragón, Tarragona, Girona y el congreso de escuelas Freinet en Granada. La huelga de maestros estatales de 1977 reivindicado mejoras salariales es todo un ejemplo, a pesar de la falta de una conciencia sindical clara, de los cambios operados en este cuerpo de funcionarios tradicionalmente dóciles.

Estos movimientos lucharán por conseguir una escuela pública única, plural y bajo control social a nivel municipal, de acuerdo con la tradición socialista de

igualdad para todos los ciudadanos. Proyecto al que se opondrán la amalgama de fuerzas de centro y conservadoras que forman la UCD, la derecha proveniente del franquismo, la Iglesia, así como los partidos que aspiran a una democracia social de corte europeo. La composición de las Cortes constituyentes excluirá este modelo del texto de la Constitución.

Con la paulatina normalización de la vida democrática en España, a partir del final de la década de los setenta, adquieren naturaleza legal estos movimientos de renovación pedagógica y representan no sólo la avanzadilla pedagógica del magisterio sino que, también, se responsabilizan de la difusión de los valores de la democracia que renace en España en un contexto sociológico donde el franquismo ha dejado su pósito. A medida que la política recupera los espacios vedados por la dictadura franquista, el magisterio centra su preocupación en cuestiones pedagógicas y didácticas y se produce "un *redescubrimiento* del alumnado, un afán para ponerse al día en las nuevas metodologías, etc. que viene a converger en una extraña "edad de oro" de los Movimientos de Renovación Pedagógica" ²⁵. Este interés se traduce hasta mediados de los años ochenta con una asistencia masiva a las Escuelas de Verano, núcleo aglutinador del movimiento convertidas en ámbito de práctica crítica.

Pero la vitalidad del movimiento se resiente negativamente a medida que avanzan los tiempos. Entre otros factores porque las reivindicaciones profesionales son ejercidas por los sindicatos, la formación permanente se institunaliza (CEPs, CERS, etc.) desde las diversas administraciones educativas a las cuales, además, se incorporan buena parte de los dirigentes del movimiento. El movimiento entra en crisis, hecho favorecido por la desmovilización cívico-política propiciada por la administración socialista de autonomías y grandes ayuntamientos y después desde el propio gobierno central a partir de 1982. El Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Gandía, en 1992, señala el punto álgido de esta crisis de identidad no sólo de los movimientos sino, también, del propio magisterio ²⁶.

La transición democrática puso de relieve las graves deficiencias sociales y técnicas de la Ley General de Educación de 1970 elaborada por el franquismo y, por ello, la *reforma educativa* será uno de las atenciones prioritarias del gobierno socialista desde su inicio en 1982. Sin embargo este proceso de reforma — iniciado por la universidad — va ha ser largo y plagado de dificultades y coincidiendo con una época de desencanto y crisis del profesorado que llevará a hablar incluso de una situación de "malestar docente".

Probablemente el profesorado no vive un malestar distinto a otras profesiones sociales, pero su propia evolución histórica de los últimos treinta años le ha dotado de una sensibilidad y una actitud nueva respecto a su propia consideración.

Pero, también, esta crisis de identidad del profesorado hay que inscribirla en la crisis general que vive la escuela como fruto de la época de transición

iniciada con la quiebra de la modernidad y sus consecuencias éticas, políticas, sociales y educativas. Sin olvidar los orígenes económicos de esta quiebra.

Se halla, pues, ahora mismo el profesorado español sumergido en esta crisis. Es por ello necesario que desde la historia de la educación dirijamos nuestra atención a facilitar su comprensión a través del estudio de su origen y evolución en el pasado.

Notas

- 1 Cf. *Actas del Congreso Nacional Pedagógico*, Barcelona: Tip. de la Casa de Caridad, 1888.
Hay una amplia referencia a su contenido en DELGADO, Buenaventura, "La generación del 98 y la educación española" en *Revista de Educación*, 1997, núm extra, p. 13-23.
- 2 *Actas...* p. 154.
- 3 PUELLES BENÍTEZ, Manuel, "Incidencia de los factores políticos en la génesis y configuración del sistema educativo español (1809-1836)" en ESCOLANO, Agustín y FERNANDES, Rogério, (Er.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 67.
- 4 VEGA GIL, Leoncio (editor), *op. cit.*, Zamora: Instituto Florián Ocampo, 1995.
- 5 RUSIÑOL, S., "Quan jo anava a estudi" en *Quaderns d'Estudi*, n. 7 (1916), p. 174.
- 6 Véase JUTGLAR, Antoni, *Ideologías y clases en la España Contemporánea II (1874-1931)*. Madrid: Edicusa, 1969.
- 7 YETANO, Ana, *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*, Barcelona: Antropos, 1988.
- 8 En FLORENSA, Joan: *L'ensenyament a Catalunya durant el Trieni Liberal (1820-1823). El mètode dels escolapis*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996, p. 198-200 se describe la formación de los maestros escolapios en 1820 y se basaba en la caligrafía, aritmética, doctrina cristiana, gramática latina y retórica con elementos y técnicas didácticas del llamado método escolapio. Los alumnos más aventajados proseguían con estudios de filosofía, ciencias físicas, naturales y matemáticas.
- 9 GIL DE ZÁRATE, Antonio, *De la instrucción pública en España*, Madrid: 1855, vol. 1, p. 368.
- 10 Extraído de COSSIO, Manuel B., *La enseñanza primaria en España*, Madrid: Museo Pedagógico, 1915.
- 11 SUREDA, Bernat, *Del pestalozzismo al movimiento normalista. Los métodos educativos en el transito del Antiguo Régimen al Nuevo Régimen en España (1803-1839)*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 1982, p. 782.
- 12 LÓPEZ CATALÁN, Julián, *El arte de educar*, Barcelona: Bastinos, 1866. Especialmente el capítulo 26.
- 13 Sobre la presencia de Fröbel en la ILE véase CACHO VIU, V., *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Rialp, 1962, p. 442-443 y 495-496.

- 14 LÓPEZ CATALÁN, Julián, *El froebelianismo puro y neto. Breve historia de dos arrepentidos escrita por Zenón Palá Tullactja y publicada bogaño para evitar nuevos deslices*. Barcelona: Bastinos, 1887.
- 15 BLANCO, R., *Teoría de la enseñanza*. Madrid. Imp. Revista de Archivos, 1912. Véase especialmente los capítulos VI y VII dedicados al maestro y a las relaciones de éste con la familia.
- 16 Sobre la nueva conciencia social del catolicismo, especialmente a partir del pontificado de León XIII, véase RUIZ RODRIGO, Cándido: *Catolicismo social y educación. La formación del proletariado en Valencia (1891-1917)*. Valencia, Facultad de Teología, 1982.
- 17 MANJÓN, A.: *El maestro mirando hacia dentro*, Madrid, 1915.
- 18 COSSÍO, M. B.: *El mestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid: Rojas, 1906.
- 19 A este respecto véase TIANA, A.: *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992. Especialmente el capítulo 9 (pág. 362 y ss.)
- 20 Circular del presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza a los vocales de las comisiones depuradoras de Instrucción Pública. Burgos, 7-XII-1936.
- 21 Cf. OSTOLAZA, Maitane: *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)*. Donostia: Ibaeta Pedagogía, 1996.
- 22 Cf. GONZÁLEZ-AGAPITO, J. y MARQUÈS, S., *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1996.
- 23 GARCÍA HOZ, Víctor, *La educación en la España del siglo XX*, Madrid: Rialp. 1980, p. 272.
- 24 Para este y otros aspectos sociológicos del profesorado véanse los trabajos de GOMEZ BARNUSELL, A., *El magisterio como profesión*, Barcelona: Ariel, 1972 y de MASJUAN, Josep M., *Els mestres de Catalunya*, Barcelona: Nova Terra, 1974.
- 25 SOSA, Ricardo, "Los Movimientos de Renovación Pedagógica. Una aproximación histórica desde la pasión" en *Trabajadores de la Enseñanza*, 1992, n. 134, p. 6.
- 26 Sobre esta cuestión véase:
DOMÈNEC, Joan M., "Gandia 1989, un punt de referència", en *Perspectiva Escolar*, 1989, n. 139, p. 63-65.
CELA, Jaume y DOMÈNECH, Joan M., "Reflexions sobre la crisis d'uns moviments", en *Perspectiva Escolar*, 1994, n.189, p. 65-67.

CRISE DE IDENTIDADE NOS PAPÉIS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUATRO TÓPICOS A PARTIR DE UMA LEITURA SOCIOLÓGICA

ANTÓNIO TEODORO

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

0. Permitam-me que comece por expressar o quanto me sinto honrado pelo convite que me foi dirigido pela Comissão Organizadora deste 3.º Encontro Ibérico de História da Educação no sentido de ser o *comunicante* da parte portuguesa nesta primeira mesa-redonda, intitulada "Crise de identidade nos papéis e na formação de professores: da tradição às reformas". Àqueles que sugeriram o meu nome e, em particular, ao Professor Justino P. Magalhães, que me dirigiu o convite, o meu sincero agradecimento pela confiança depositada.

Penso, todavia, que a sugestão e o convite nasceram de um *equívoco*: o de se ter pensado, possivelmente, que a minha anterior condição, durante largos anos, de fundador e de rosto do sindicalismo docente em Portugal, pelo menos da sua parte mais activa e representativa, associada à circunstância de ser um *aprendiz* neste campo da História da Educação, poderiam constituir alguma mais valia para a apresentação, numa reunião de intercâmbio científico, de um tema que tem os professores como objecto central de estudo.

Se o convite nasceu seguramente de um equívoco, a sua aceitação representou — estou agora mais certo do que nunca — um enorme *atrevemento*. Afirmo-o em plena consciência, pois os professores e a condição docente não têm sido, nos últimos anos, o meu campo de trabalho, nem me encontrava com disponibilidade, em tempo e em meios, para recolher informação circunstanciada sobre as linhas de investigação presentemente existentes em Portugal sobre esta temática.

Não podendo agora voltar atrás na aceitação do convite, espero, contudo, que da junção de um *equívoco* e de um *atrevemento* possa resultar algo de útil

para um tão necessário intercâmbio entre as comunidades científicas presentes neste Encontro, a quem saúdo com amizade e elevada consideração.

1. Começamos então pelo princípio, pelo conceito de *identidade*. Numa das recentes obras de referência no campo da sociologia das profissões, Claude Dubar (1997) esboça uma teoria sociológica da identidade, assumindo, como ponto de partida, a recusa de uma distinção entre identidade individual e identidade colectiva.

[...] a identidade não é mais do que o *resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constróem os indivíduos e definem as instituições* (Dubar, 1997, p. 105).

Deste ponto de vista, a construção das identidades faz-se pela *articulação* entre dois processos identitários heterogêneos, designados por Dubar (1997, p. 106-110) de *identidades virtuais* e de *trajectórias vividas*, que produz o que designa então de identidades reais. O primeiro processo identitário, o das identidades *virtuais*, diz respeito à atribuição de identidades pelos agentes e instituições que interagem directamente com o indivíduo e no qual ele próprio está implicado. O segundo processo, o das trajectórias *vividas*, designa a forma como os indivíduos reconstróem os acontecimentos da sua biografia social que julgam particularmente significativos e relevantes.

Neste contexto teórico, a *identidade nunca é atribuída, é sempre construída*, através de uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade virtual a propor. Ou seja, na síntese feliz de Dubar (1997, p. 110):

Nenhuma instância simbólica reguladora (a religião, o Estado...) é capaz de assegurar a continuidade necessária entre as identidades reconhecidas ontem e as de amanhã. O desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos mas autónomos: não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade.

A produção das identidades resulta então da convergência de dois processos, o *biográfico* e o *relacional*. O primeiro, o da identidade *para si*, decorre no tempo e resulta de uma construção pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizantes. O segundo, o da identidade *para os outros*, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de acção em que participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação.

A identidade social não é "transmitida" por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (Dubar, 1997, p. 118).

O assumir desta perspectiva sociológica implica, no campo específico da história da profissão docente, considerar como objectos de estudo privilegiados as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social, o associativismo docente, numa ponderada articulação entre os dois processos identitários, biográfico e relacional.

2. Referido (sumariamente) o conceito de identidade, podemos agora centrar a nossa atenção no tema central desta nossa mesa redonda, a *crise de identidade* nos papéis e na formação dos professores.

O termo *crise de identidade* aparece, em geral, associado ao conceito de *mal-estar docente* — *teacher burnout* na literatura anglosaxónica, *malaise enseignante* na literatura francófona —, utilizado por José Manuel Esteve (1992) para "descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência" (p. 31).

Numa excelente revisão de literatura, embora predominantemente anglosaxónica, Barbara Byrne (1995) enfatiza que o *mal-estar* docente nunca pode ser conceptualizado de uma forma unidimensional. Deve antes, sublinha, ser olhado como uma construção multidimensional que compreende três facetas conceptualmente distintas, embora empiricamente relacionadas: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal. Nessa revisão de literatura, Byrne (1995) faz um exaustivo levantamento dos factores objecto de investigação empírica no quadro da procura das determinantes do mal-estar docente, reunindo-os em três grandes grupos: *demográficos*, *organizacionais* e *de personalidade*. No primeiro grupo, a autora refere os estudos centrados no género, na idade, nos anos de experiência profissional, no estatuto familiar ou marital, e no grau ou sector de ensino em que o professor trabalha. No segundo grupo, salienta o conflito em que vivem os professores perante a contradição entre, por um lado, o aumento da quantidade de trabalho, das áreas de responsabilidade e das expectativas sociais e, por outro, os meios e apoios que a administração e a sociedade estão dispostos a colocar à sua disposição, a ambiguidade nas obrigações, direitos e responsabilidades, uma significativa sobrecarga de trabalho, a erosão do clima da sala de aula, com a multiplicação das situações de indisciplina, a marginalização nas tomadas de decisão e a falta de apoio da administração das escolas. No terceiro grupo, Byrne destaca, de entre os factores de personalidade, a questão da auto-estima e do *locus* de controlo da actividade docente ser sobretudo externo.

3. A reflexão sobre a *identidade* e a *crise de identidade* dos professores tem sido predominantemente um terreno da sociologia. Tenho defendido que o desenvolvimento deste campo de estudo ganharia em ter alguma *espessura histórica*, até para tornar compreensível algumas das manifestações mais evidentes dessa crise nos papéis e na formação¹, como reza o título desta mesa-redonda. É o que pretendo fazer, de forma talvez um pouco provocatória, a partir da *realidade portuguesa*, com os **quatro tópicos** que a seguir se enunciam.

4. Primeiro tópico: o debate sobre a crise de identidade dos professores não pode ignorar a forma como foi construído o sistema de educação de massas em cada país, um processo fortemente influenciado pela sua localização no sistema mundial

Reportando-me à realidade portuguesa, importa sublinhar o carácter tardio do desenvolvimento da escola de massas, bem espelhado no facto de só na segunda metade da década de cinquenta do nosso século se ter conseguido alcançar (estatisticamente) a universalidade da escolaridade primária de 3 anos, embora a obrigatoriedade legal tenha sido declarada cento e vinte anos antes, quando, na sequência da vitória dos liberais, Rodrigo da Fonseca Magalhães fez publicar um decreto em 7 de Setembro de 1835 a obrigar os *pais de família* a enviar os seus filhos às escolas públicas, "logo que passem de 7 anos".

Esse contraditório facto constitui um dos exemplos que costumo utilizar, não apenas para assinalar o carácter tardio da construção da escola de massas em Portugal, mas sobretudo para sublinhar o seu enraizado percurso *retórico*², que se pauta por uma significativa descoincidência entre, por um lado, o discurso político e a acção legislativa, e, por outro, a afectação de meios e a concretização dos propósitos enunciados, característica particularmente acentuada em países semiperiféricos, como é o caso inequívoco de Portugal no contexto europeu³.

Um tal processo pode ter conduzido, no caso português, a dois aspectos que ganhariam em ser confirmados (ou infirmados) através de investigação empírica: (i) uma possível taxa de feminização da actividade docente mais acentuada que nos países centrais; (ii) uma coincidência, neste último quarto de século, entre percursos de construção (e consolidação) de uma forte identidade docente e a emergência de fenómenos de crise de identidade, próprios dos professores trabalhando em sistemas educativos cuja massificação se verificou no imediato pós-guerra.

5. Segundo tópico: o movimento sindical dos professores, sendo a mais expressiva manifestação de associativismo profissional, constitui um espaço privilegiado de estudo sobre os processos de afirmação e de crise da(s) identidade(s) docente(s)

Como na generalidade dos países europeus, o associativismo docente português teve no mutualismo a sua origem⁴. Afirmando-se na transição de século, o movimento sindical dos professores teve o seu período de ouro na 1.^a

República, assumindo-se como um protagonista incontornável no campo social e educativo nesse primeiro terço do século XX⁵. O movimento de 28 de Maio de 1926, conduzindo à implantação do Estado Novo, ao suprimir drasticamente todas as formas de liberdade de associação, deu um golpe mortal no sindicalismo e no associativismo docentes. Na ordem corporativa, apenas passou a ser tolerado o sindicato do ensino particular — sector que, em Portugal, tinha uma fraca expressão quantitativa e uma enorme dependência face ao Estado —, onde coexistiam, lado a lado, num *sindicalismo* de Estado obrigatório, os professores e os proprietários de colégios, sob estreita tutela e vigilância do Ministério das Corporações.

Embora a intervenção no sindicato corporativo de professores não identificados com o regime ainda tivesse possibilitado a conquista de alguns espaços de liberdade, estando mesmo na origem de algumas iniciativas no campo dos movimentos de renovação pedagógica surgidos nos anos sessenta⁶, o renascimento de um movimento de cariz reivindicativo entre os professores surge nos primórdios dos anos setenta, aproveitando a *abertura marcelista* e o discurso de mobilização de Veiga Simão em torno da *reforma do ensino*. Sob a designação anódina de Grupos de Estudos, esse movimento começou por reunir as reivindicações dos jovens professores eventuais e provisórios de pagamento dos seus salários nas férias grandes, para rapidamente se alargar a todo o ensino secundário e estabelecer mesmo contactos informais com professores do ensino primário e do ensino superior. Partindo de uma reivindicação localizada e específica de um sector profissional, embora o mais numeroso e activo, com experiência anterior nas lutas académicas, cedo os Grupos de Estudo colocam no centro da sua actividade a questão da liberdade de associação, lançando, na transição de 1973 para 1974, a palavra de ordem da constituição de uma Associação de Professores, de nítido recorte sindical⁷.

A *explosão* de participação propiciada pela Revolução de Abril teve nesse movimento a base organizativa que permitiu, antes da aprovação de qualquer legislação pelo novo poder revolucionário, a constituição de sindicatos *únicos*, abrangendo professores e educadores de todos os graus de ensino e categorias docentes, da educação pré-escolar ao ensino universitário, do público e do particular, embora de natureza regional, de forma a possibilitar formas de participação de democracia directa, na base de grandes e concorridos plenários e assembleias gerais.

A afirmação dos professores no plano social fez-se, no pós-25 de Abril, predominantemente através de uma intervenção sindical aguerrida, com significativa projecção mediática e uma inquestionável representatividade. Apresentando-se inicialmente como uma identidade única sob o impulso e a liderança dos professores dos ensinos preparatório e secundário, que antes de Abril de 1974 tinham estado na génese dos Grupos de Estudos, cedo emergem outros projectos sindicais com, possivelmente, outros entendimentos da profissão docente e da actividade sindical. Nas três etapas da divisão do movimento sindical docente português neste último quarto de século,

- 1ª etapa — de natureza político-ideológica, entre 1979 e 1983, levando à criação das duas grandes federações do sector, FENPROF e FNE/FNSP.*
- 2ª etapa — por grau de ensino, no final dos anos oitenta, aquando da negociação do estatuto da carreira docente dos ensinos básico e secundário, com a criação de organizações que pretendiam contestar a hegemonia do ensino secundário (SINPEB, no ensino básico/primário; SNESup, no ensino superior).*
- 3ª etapa — por habilitações de base (sindicatos de professores licenciados) e por tipo de organização (movimento Pró-Ordem), a partir de 1993.*

esses outros *entendimentos* da profissão docente (e do papel do sindicalismo docente) estão presentes, constituindo um interessante campo de investigação ainda totalmente inexplorado.

6. Terceiro tópico: a elevação da formação académica de base dos professores do 1º ciclo do ensino básico e dos educadores de infância e a multiplicação de formações pós-graduadas podem estar a gerar um novo tipo de hierarquia estatutária

Os últimos anos foram marcados, em Portugal como em vários outros países, por significativas e profundas mudanças na formação inicial dos professores e nos respectivos estatutos docentes. Até há bem pouco tempo, a profissão docente era constituída por três corpos claramente separados, com formações, carreiras e estatutos remuneratórios distintos:

- (i) os professores do ensino primário (e infantil), formados em Escolas do Magistério inseridas no ensino médio, com uma carreira e um estatuto remuneratório próprios, independente de quaisquer outras qualificações que entretanto tivessem obtido;*
- (ii) os professores dos ensinos secundário e preparatório, formados, em geral, no ensino superior universitário, com uma carreira e estatuto remuneratório próprios;*
- (iii) os docentes do ensino superior universitário, na sua maioria assistentes, onde o doutoramento aparecia tardiamente, muitas vezes como o culminar de uma carreira académica.*

A situação actual apresenta diferenças marcantes face a esse passado, ainda bem presente no plano simbólico:

- (i) uma carreira única, da educação pré-escolar ao fim do secundário, com dois pontos de entrada em 1989, correspondentes aos graus de bacharel e de licenciados, e um único a partir de 1998-1999 com a exigência da licenciatura como habilitação profissional para todos os professores e educadores; a formação, toda ela obtida no ensino*

- superior, pode ser feita tanto no ensino universitário como no ensino politécnico, em escolas públicas ou privadas;*
- (ii) *duas carreiras no ensino superior, uma no politécnico, outra no universitário, tendo como distinção principal a questão do doutoramento, não obrigatório na carreira do politécnico.*

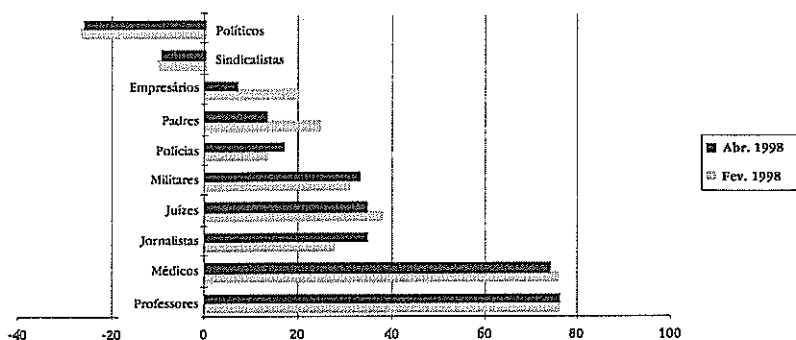
A estas mudanças na formação inicial e nas carreiras docentes associaram-se alguns outros factores cujo significado e consequências estão ainda por determinar na(s) identidade(s) docente(s). A título de exemplo, refira-se a transferência de centenas de professores do ensino secundário para o ensino superior, designadamente no campo da formação de professores e em particular nas Escolas Superiores de Educação (muitos estando em regime de requisição ou destacamento, o que significa a manutenção ainda da sua situação profissional no secundário), a rápida multiplicação de pós-graduações e mestrados, frequentados em grande número por professores dos ensinos básico e secundário que continuam a trabalhar nesses sectores de ensino, e uma cada vez mais generalizada assunção do princípio de que o doutoramento constitui o ponto de partida para um percurso académico no ensino superior, com o crescimento exponencial do número de doutorados.

Estes são campos onde a investigação tem estado praticamente ausente. Na abordagem da "crise de identidade nos papéis e na formação de professores", tema desta mesa-redonda, são seguramente aspectos a considerar, até pelas novas legitimidades que estão em construção e que, num sistema escolar como o português, onde o acesso a posições de direcção é predominantemente feito por eleição entre pares, podem entrar em confronto com essa outra legitimidade, a da escolha democrática.

7. Quarto tópico: em sociedades onde a construção da escola para todos ainda se encontra em curso, os professores constituem um grupo profissional de elevada aceitação social, mas, em contraponto, com uma fraca auto-estima

Alguns órgãos de comunicação social publicam regularmente sondagens sobre o grau de aceitabilidade da sociedade portuguesa face a determinados grupos profissionais e, consequentemente, face a instituições a que pertencem. É o caso, a título de exemplo, de uma sondagem divulgada recentemente pelo *Diário de Notícias* e pela TSF, realizada em Fevereiro e Abril de 1998, em que a questão colocada era a seguinte: "em relação às seguintes profissões com importância na vida nacional, diga se tem ou não confiança na sua acção".

Profissões: grau de confiança na sua acção (1998)



Fonte: Centro de Sondagem da Universidade Moderna, in *Diário de Notícias*, 27 Abril 1998

Os dados deste tipo de sondagem coincidem com outros feitos entre os jovens, onde à questão, "o que querem ser", a profissão de professor (isolada, ou na companhia do médico) aparece em primeiro lugar, sobretudo entre os jovens das camadas sociais mais baixas, o que denota que o professorado ainda é entendido como uma profissão de ascensão social.

Esta imagem social positiva da profissão docente não é, todavia, assumida pelos próprios professores, que mostram, enquanto grupo profissional, uma auto-estima bastante baixa, manifestando, em finais da década de oitenta, uma elevada intenção de abandono da profissão e fazendo uma avaliação *pessimista* da evolução do prestígio dos professores, como mostrou o relatório sobre *A situação do professor em Portugal* (Braga da Cruz *et. al.*, 1988).

Embora existindo já alguma investigação neste campo, penso que se torna imperioso o reforço de linhas de investigação que acompanhem as rápidas mutações profissionais que se estão a verificar no professorado português.

8. Num contexto teórico em que se recusa que uma identidade profissional seja uma qualidade que se *transmite*, qual então o papel da História (da Educação) no conhecimento da(s) identidade(s) de um grupo profissional, neste caso, a dos professores?

O contributo de Claude Dubar (1997) tem já subjacente uma compreensão do papel da História, quando sublinha que a *construção* de uma identidade por cada geração é feita com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, sobre as quais incide a sua acção através de novas estratégias identitárias nas instituições que integram, contribuindo para a sua transformação (e reconstrução). Trata-se de reconhecer, com Carlo Cippola, (1993), que o *presente* não é mais do que "uma pequena fatia de futuro agarrada a uma pequena

fatia de passado, sendo as dimensões das fatias determinadas arbitrariamente pelo sujeito" (p. 93), pois *o passado nunca é morto ou exorcizado* — "as decisões que se tomaram ontem representam limitações e condicionalismos às decisões e às escolhas de amanhã" (p. 93).

Nesta perspectiva, o estudo e a análise do tema *crise de identidade* nos papéis e na formação de professores, que nos reúne nesta mesa-redonda, só tem a ganhar com o reforço da investigação que permita dar *espessura histórica* aos debates actuais. Não se trata, como alertava A. Nóvoa no 2.º Encontro Ibérico, em Zamora, a propósito dos percursos da História da Educação, de ir procurar nas "lições do passado" as respostas para as interrogações do presente: "A questão é mais complexa e passa pela necessidade de compreender o presente nas suas diferenças com o passado, mas também o modo como o passado foi trazido até ao presente influenciando as nossas maneiras de pensar e de falar de educação" (Nóvoa, 1996, p. 429-430).

Notas

- 1 Em Portugal, esse caminho foi trilhado por António Nóvoa em alguns dos seus mais representativos textos na segunda metade dos anos 80 e na primeira metade dos anos 90 sobre os professores (e.g., Nóvoa, 1991).
- 2 A definição do conceito de *construção retórica da educação* pode ser encontrada em Soysal e Strang (1989).
- 3 Sintetizando um trabalho de maior fôlego, abordei esta questão na comunicação que apresentei ao XIV Congresso Mundial de Sociologia, Montréal, Julho — Agosto de 1998 (Teodoro, 1998).
- 4 Ver Fernandes (1989).
- 5 Ver Bento (1978) e Nóvoa (1987).
- 6 Foi o caso do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da Cooperativa de Formação e Educação Permanente (CEFEP), surgidos na sequência de reuniões convocadas por iniciativa de Rui Grácio no então Sindicato Nacional dos Professores, que configuram, seguramente, as primeiras acções de formação contínua dos tempos modernos. Ver, sobre esta questão, S. Niza (1997).
- 7 Ver o imprescindível artigo de R. Grácio (1982).

Referências bibliográficas

- BENTO, G. (1978). *O Movimento Sindical dos Professores. Finais da Monarquia e I República* (2ª ed. refundida). Lisboa: Editorial Caminho.
- BRAGA DA CRUZ, M. *et al.* (1988). A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. *Análise Social*, 103-104, 1187-1293.
- BYRNE, B. M. (1995, November). The Nomological Network of Teacher Burnout: a Literature Review and Validated Model. Paper for Conference on "Teacher Burnout", Marbach, 1995 (policopiado).

- CIPPOLA, C. M. (1993). *Introdução ao Estudo da História Económica*. Lisboa: Edições 70. (ed.or. 1988).
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora (ed.or. 1991, 1995).
- ESTEVE, J. M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher (ed. or., 1991).
- FERNANDES, R. (1989). *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa.
- GRÁCIO, R. (1982). O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo. *Análise Social*, 77-78-79 (XIX), 757-791.
- NIZA, S. (1997). Mesa redonda: Identidade(s) de uma profissão: que contributo do associativismo e do sindicalismo docente. In A. Teodoro & R. Páscoa (Eds.). *Professor/a: uma profissão em mutação?* (pp. 423-429). Charneca de Caparica: Fórum Educação.
- NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII.è-XX.è siècle)*. 2 Vols. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, A. (1991). Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In S. R. Stoer (org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem interdisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento.
- NÓVOA, A. (1996). História da educação: Percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, 4 (XIV), 417-434.
- SOYSAL, Y. N. & Strang, D. (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- TEODORO, A. (1998, Julho). *The construction of mass schooling in the European semiperiphery. The case of Portugal*. Comunicação ao XIV Congresso Mundial de Sociologia, 26 Julho — 1 Agosto, Montréal.

EL MAESTRO COMO ARTESANO/PRÁCTICO Y COMO INTELLECTUAL

ANTÓN COSTA RICO

Universidade de Santiago de Compostela

Sin duda, se constata actualmente una crisis de identidad en el rol social y una falta de claridad en la formación de los maestros, cosa que por de pronto no deberíamos generalizar al conjunto de los docentes. Aunque los maestros tienen una competencia social oficialmente establecida y reconocida ¹, no es menos cierto que los retos de la naciente sociedad de la información, el relativismo y la diversidad cultural, las nuevas demandas socio-económicas, la creciente complejidad científico-tecnológica, la reducción de los núcleos familiares y la competencia efectiva y creciente de otras agencias y medios formativos y socializadores, han llevado a asignarle a la escuela y a los maestros unos cometidos y funciones excesivamente amplios y variados. Así, podemos contemplar hoy la diversidad de papeles que se les atribuyen: transmisores, formadores, protectores de la infancia, moldeadores de personalidades en formación...; incluso el papel de "investigador" (Stenhouse, 1987), o el de "intelectuales", que deberían desarrollar un "pensamiento crítico" en relación con las decisiones profesionales a adoptar en el día a día (Giroux, 1990).

Tantas atribuciones, tantos retos,... a los que el colectivo profesional de los maestros no ha alcanzado a dar una respuesta solvente, viéndose sometido el oficio de enseñar, dicho en términos tan queridos para nuestro reconocido Carlos Larena, a un proceso de descualificación. Los maestros, habiendo perdido buena parte de sus tradicionales funciones sociales ² que habían contribuido a cristalizar su posición y papel como categoría social ³, se encuentran inmersos en una situación de ambivalencia de su trabajo y de "incertidumbre valorativa", tal como ha señalado el profesor Agustín Escolano ⁴, debido a una vivencia de roles en conflicto ⁵, ocasionándoles un considerable desgaste profesional, expresado a través de una sintomatología que entre nosotros fue categorizada por el profesor

Esteve como "malestar docente", todo lo cual es, por otra parte y en buena medida, consecuencia de un proceso genealógico que no ha permitido más que construir una figura con un modesto y frágil *status*.

Se concluye que ante un escenario de crisis de las finalidades tradicionales asignadas a las instituciones escolares, también un cristalizado entendimiento de los roles de los maestros ha tocado fin, de modo que de piezas claves en el engranaje social han pasado a ser piezas prescindibles, y es por ello que acucia la realización de una revisión sobre la figura del maestro y de la maestra de escuela primaria y aún si cabe una "reconstrucción" de tales figuras. Al caso hay que señalar que el estudio de la profesión/oficio de los maestros ha cobrado un creciente vigor, llegando a convertirse, en palabras de Antonio Nóvoa, en un nuevo "objeto" de investigación educacional⁶.

Llegados a este punto, nos podemos preguntar con J. Carbonell:

¿"Qué es el maestro: un artesano de la infancia, un técnico de la docencia, un artista de la formación, un trabajador de la enseñanza, un misionero, un intelectual, un profesional de la educación, un semiprofesional ambiguo?"⁷
¿Acaso, un investigador, un poeta, un arquitecto, un escultor, un jardinero?

La respuesta no es fácil. Sería una respuesta simple y retórica quedarnos sin más con la frase escrita en su día por J. Rusiñol: "El señor Guní era un maestro más, es decir, otro desgraciado". El propio J. Carbonell anota que la respuesta es distinta según los tiempos y las visiones ideológicas y educativas y aún no solo lo anterior. A la hora de hablar del concepto y de los significados del magisterio y mejor del conjunto de los docentes hemos de reconocer que no nos encontramos ante un sector profesional uniforme; que, al contrario, aparece históricamente jerarquizado, fragmentado internamente (catedrático de universidad — catedrático de instituto — profesor itinerante de escuela rural), con su distinto acompañamiento salarial, todo lo que ha venido conduciendo a un prestigio social dispar, de donde han derivado consecuencias en cuanto a su poder, autonomía y otras condiciones de trabajo. Diferencias que también se extienden a los maestros primarios, según ha señalado J. Carbonell:

Diferencias de prestigio entre los que enseñan en la escuela rural y urbana; de autonomía y calificación entre los maestros de la escuela pública y los de ciertas escuelas privadas; de expectativas y de satisfacción profesional entre los que educan a hijos de los ricos y los que se hacen cargo de los hijos de los pobres, etc. (8).

Por ello, tampoco en este caso podríamos dar una respuesta única y sin matices ante la divergencia bipolar "Práctico-Intelectual". En todo caso y con la preocupación por "reconstruir hermenéuticamente" el oficio de los maestros deberíamos ser conscientes del alcance que concedemos a dichos términos, y examinar también la cuestión desde el punto de vista histórico, en cuanto que de tal examen podríamos extraer algunos de los rasgos identitarios más firmes de la profesión de maestro: en qué condiciones y cómo se produjo la emergencia de tal

actor corporativo, sus procesos de afirmación y de autoconciencia, sus momentos de crisis, la identidad y el imaginario colectivo construido por cada generación docente, su deontología, el ethos configurador de tal profesión, es decir su conducta social aprendida y su modo de relación social, o la imagen y las expectativas sociales (qué se espera del maestro, qué quieren de él los poderes dominantes, los padres y las madres y los propios niños).

Un Práctico/un Intelectual

Decimos de alguien que es "un práctico" en cuanto que le reconocemos una competencia profesional, un dominio empírico de reglas prácticas y de procedimientos técnicos para elaborar algo correctamente. Es lo que comúnmente caracteriza a un artesano al que reconocemos como tal. Sin duda el oficio de maestro puede tener un ajuste, siquiera parcial, con respecto a la anterior caracterización. Pero dejémoslo aquí por el momento.

¿Quiénes son los intelectuales? ¿A quienes llamamos así? Parece que puede haber un acuerdo para poder distinguir con este término a aquellas personas que estando en contacto directo, autónomo y explícito, con el mundo de la cultura, de la ciencia y el pensamiento, están también presentes en los debates sociales, aportando puntos de vista y expresiones, que son fruto de su conocimiento, y de su reflexión; personas rodeadas de un cierto prestigio social, a veces de consideración elitista.

En tal sentido, estaríamos ante un concepto de filiación contemporánea. Para el caso hispano así lo situó Inman Fox al indicar que la introducción del sustantivo intelectual fue debida a la generación del 1898⁹. Justo en el año en que el narrador francés Emile Zola intervenía públicamente en una cuestión de amplio alcance político (el *affaire Dreyfus*) con su famoso artículo "*J'accuse...*", a través de las páginas de *L'Aurore*, haciendo notar así la figura del escritor literato en posesión de la palabra que deja por un momento de atender a la creación de un mundo literario, para intervenir de modo comprometido en la realidad social y política, como protagonista consciente de la historia social y aún voz pública prestada y solidaria a favor de causas y personas con dificultad histórica de audiencia pública. Con esta intervención de Zola nacía también en Europa el concepto actual de "intelectual".

Es mucho lo que sobre ellos se ha escrito. Se ha tratado de diseñar su perfil y al caso se podrían recoger algunos puntos de vista. Entre ellos el de J. Le Goff, quien al referirse a los intelectuales en la Edad Media dice: "el término designa a quienes tienen por oficio pensar y enseñar su pensamiento. Esta alianza de la reflexión personal y de su difusión en una enseñanza caracteriza al intelectual"¹⁰. Por su parte, A. Gramsci matizando la anterior posición, mediante sus escritos de finales de los años cuarenta del presente siglo, y luego de afirmar que todos los humanos podrían ser intelectuales, se refiere a que, sin embargo, "no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales", mencionando así la función social que algunos cumplen, conformando una "categoría profesional" que de ordinario es

"utilizada" por el grupo social dominante a fin de realizar funciones subalternas que contribuyen a la hegemonía social y al ejercicio del gobierno político por parte del grupo dominante ¹¹.

Por su parte, el ya citado Inman Fox alude a los intelectuales como "pensadores o escritores casi siempre en oposición al orden socio-político establecido, o por lo menos al margen de él" ¹², ofreciendo así otro punto de vista, quizás un tanto reduccionalista, si lo confrontamos con la matizada y rica posición expresada por Tuñón de Lara, quien se refiere a los intelectuales como aquellos "cuyo trabajo se realiza mediante actividad mental y reflexiva, que opera no sobre parcelas limitadas del saber, sino relacionando las adquisiciones del saber particular con la temática general y la totalidad de aspectos de la vida humana en una circunstancia histórica dada"; personas productoras de bienes culturales, con sensibilidad y voluntad para la captación comprensiva de fenómenos sociales, ante los que proponen acciones, manteniendo una relación dialéctica entre teoría y práctica, en un contexto de enfoque general de la cultura ¹³.

¿Son por acaso "intelectuales" los profesores? Sin duda, son personas que tradicionalmente se han dedicado a actividades que requirieron y requieren un considerable empleo de la inteligencia, en diversos grados, aunque como categoría profesional su función no ha adquirido la relevancia social que se asigna a la categoría de los intelectuales, bien desde el punto de vista de su contribución a la hegemonía del grupo dominante, como desde aquel otro referido a las posiciones contrahegemónicas. Tampoco desde el punto de vista que sugería Giroux en 1990, es decir, los profesores como personas que desarrollan un pensamiento crítico y reflexivo sobre los principios que estructuran su vida profesional y sus prácticas de aula, con deseable combinación de la reflexión y de la acción, podríamos considerar como intelectuales al grupo profesional de los profesores y profesoras en su conjunto ¹⁴, lo cual no nos habría de impedir reconocer que, muchos profesores, desde su contacto íntimo con tareas intelectuales, han tenido una notable propensión hacia una presencia e intervención social "intelectual", mereciendo ser de tal modo reconocidos, mientras que en otros casos han desarrollado una práctica profesional reflexiva, que les haría merecedores igualmente de su consideración como intelectuales, siguiendo la propuesta de Giroux.

¿Qué concreciones al respecto nos permite observar algún grado de revisión histórica? Es lo que a continuación quisiéramos señalar.

Rol y Funciones de los Maestros

¿Cuáles son las imágenes más queridas para aquellos que podemos considerar como tratadistas de la pedagogía en cuanto al modelo de docente? ¿Con que rasgos y funciones son entrevistados los profesionales?. En tanto que sería extensa la nómina de posiciones y autores, nos haremos solo cargo de algunas de ellas, como síntomas de un estado de opinión a bien seguro extenso.

Por su fuerza en la realidad educativa decimonónica española podemos acercarnos en primer lugar a las posiciones de Avendaño y de Carderera. Ellos dibujan ¹⁵ un maestro como una persona "justa, buena y dulce", caracterizado por su paciencia, bondad y dulzura, de vida pura y de firmeza de carácter, que desarrolla la inteligencia de los niños mediante la instrucción, y su nascente moralidad mediante la educación, al tiempo que se manifiesta como espejo de dignidad moral ante la sociedad. Un modelo de fuerte contenido moral, ensamblado con mimbres pestalozzianos, no exentos en nuestro caso del fuerte moralismo tradicional del catolicismo hispano; un modelo que también expresan, entre otros, Pilar Pascual de San Juan ¹⁶ y José María Santos ¹⁷, o Mariano Carderera quien afirmaba:

"Debe cada uno consultar sus fuerzas, sin abultar ni disminuir las facultades del estado que se propone abrazar. La vocación para este destino se manifiesta por la modestia en hacer el bien, la resignación en las dificultades, la aptitud y el celo para adquirir conocimientos, el afecto a la niñez,... El que descubre en sí mismo estas señales características, el que prefiera una vida decente y sencilla al fasto y la ostentación, el que busca el contento interior, más bien que los intereses materiales, puede considerarse adornado de las disposiciones necesarias para el magisterio y estando prevenido contra las tentaciones de la veleidad y la inconstancia lo ejercerá dignamente" ¹⁸.

No muy distintas eran las cualidades de un buen maestro señaladas por Pedro Alcántara a finales de siglo: el amor al estudio, la firmeza de carácter, la exactitud y el celo en el desempeño de sus funciones, y el don de enseñanza, necesitando además "una regular inteligencia y con ella una cultura superior a la que tenga que suministrar a los niños y suficiente para permitirle alternar airoosamente en sociedad" ¹⁹. Para esta "noble y delicada misión" se precisaría además buena salud, modestia, dignidad, prudencia y vocación, entendida como conjunto de disposiciones naturales de impulso hacia la profesión de donde emanaría a su vez el amor hacia los niños.

Por su parte, Rufino Blanco aludía en 1901 al "buen maestro, sensato y dulce, que ejerce una paternidad espiritual" ²⁰, posición de la que no se distanciaba ni el mismo Joaquín Costa cuando en su "Escuela y dispensa" de 1899 contemplaba la enseñanza como núcleo generador de toda acción social eficaz y al maestro como "sacerdote de la nueva religión de la cultura".

Habrían de pasar bastantes años aún para ver modificaciones en cuanto a la imagen querida de los profesores. Es el caso de lo indicado por dos nuevos tratadistas: Pertusa y Gil y Muñiz. Para estos, el maestro debería ser el alma de la escuela, que debe saber lo que ha de enseñar, para lo cual ha de poseer una cultura general, sólida, seria y sistemática, es decir, construida bajo un sistema, "porque el profesor necesita un concepto unitario del mundo para formar su propia personalidad, como lo exige la seriedad de su misión", y que permita obtener un conocimiento sistemático del mundo. El maestro debe también saber enseñar mediante la obtención de una cultura técnica en el sentido pedagógico. Y aún "educar" sobre todo a través de su acción y de su conducta" ²¹.

Se marca un perfil que se ensancharía en aquel tiempo republicano en que todo parecía posible. Más allá de sus rasgos profesionales se buscan en el profesor otros valores: "escultor, poeta y arquitecto... que inspira el soplo de vida espiritual que ha de llevar alma de libertad y empeño de emancipación en su labor creadora", pedía para el maestro Eloy Luis André ²². Mientras, Rodolfo Llopis pedía la revolución en las conciencias para hacer posible la reforma de la Humanidad, asignándole tal obra a la escuela y a los educadores, según escribía en su libro *Como se forja un pueblo*, elaborado también al calor de la IIª República.

De una forma menos retórica y más tradicional se expresaba el *Diccionario de Pedagogía*, editado por Labor en 1936 ²³, en donde se anota la importancia de la "predisposición pedagógica" para el modelaje de los maestros, lo que quería decir la existencia de un "comportamiento espiritual pedagógico", como un íntimo anhelo de influir sobre otros; la existencia de una personalidad moral y de una "rectitud instintiva", cuasi innata en la actuación pedagógica, así como de la vocación y amor profesional y de la aptitud para enseñar y para mantener la disciplina, lo que se podría resumir ²⁴ en la existencia de un *ethos* específico de los educadores, un *ethos* profesional, fuente inagotable de abnegación, de honor y de escrupulosidad de conciencia, que debería marcar su personalidad ética-profesional.

Las posiciones de Gil Muñoz y de Pertusa y estas recogidas en *el Diccionario de Pedagogía* creo que aciertan a dibujar la imagen más general deseable para los maestros en los años finales del primer tercio del siglo XX, aunque se produzcan derivaciones que se expresan en posiciones como los de Eloy L. André o las de Rodolfo Llopis. En cuanto al aspecto más objetivamente profesional de su formación, también durante este primer tercio del siglo se acentuaron orientaciones acordes con el paidocentrismo y con el activismo. Así lo expresaba Bartolome Cossío en su clásica conferencia de 1905 "El maestro, la escuela y el material de enseñanza" ²⁵:

Si deseais aprender verdadera ciencia de la educación, observad a vuestro alrededor la vida real, la de todos los días; estudiad a los padres y a los niños; apuntad, comentad, reflexionad sobre los hechos, que ellos os darán la clave de muchos problemas educativos y la más segura norma de vuestra conducta pedagógica".

Años más tarde, María de Maeztu ²⁶ después de afirmar que la infancia era un periodo de aprendizaje de la cultura por parte de los niños y de aprendizaje de vivir, asignaba al maestro la función facilitadora y permeabilizadora entre la personalidad de cada niño y el mundo social, para lo cual las Escuelas Normales habrían de capacitar a los educadores para esta tarea, "reduciendo los dos términos a una unidad integral, cuyo eje es la vida del niño".

Los sucesos bélicos de 1936, el estricto totalitarismo y la mentalidad nacional-católica que inspiró la política franquista, eliminaron de la imagen de los maestros españoles cualquier rasgo de riqueza profesional, alejando los acentos de libertad y de crítica en su fisonomía intelectual.

Quizás la primera ruptura sería del tradicionalismo y del monolitismo militarista la podemos localizar en las nacientes escuelas catalanistas durante los años 60. En efecto, el movimiento educativo catalanista que nace en el contexto de una pequeña burguesía con "conciencia nacional", con acentuado amor a la cultura, con compromiso cívico y con creencias católicas aperturistas, permite dibujar también una nueva imagen para los maestros, y no tan nueva si reparamos que el componente moral de su personalidad tiene una fortísima dominancia: alguien con vocación profesional, que responde a un modelo de militancia cuasi religiosa, que con su labor, desarrollada con sentido de austeridad, responde a una ética del compromiso y que entiende la enseñanza como un servicio a la comunidad ²⁷.

Otras rupturas, provenientes de otros espacios similares o de medios católicos populares de fuerte contenido social, también en ocasiones desde ámbitos laicos, bajo influencia marxista, irían tomando cuerpo en estos años, ofreciendo pues una imagen cada vez menos uniforme y al contrario más compleja de los profesores ²⁸, afirmándose crecientemente una imagen profesional dialécticamente constituida a través de una reafirmada posición cívica, al entender la renovación profesional y pedagógica no sólo como un hecho técnico-disciplinar, sino como una toma de conciencia que al ir más allá examina el propio rol social de los docentes.

Así lo expresaba, por ejemplo, Mario Lodi, uno de los mejores símbolos del "Movimento de Cooperazione Educativa", alimentado desde la fuente de la pedagogía freinetiana, al decir:

"Claro está que habría que admitir que la obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar. Precisamente por eso durante tantos años he asociado el compromiso de ciudadano consciente con el de pedagogo" ²⁹.

Como podemos contemplar en este recorrido ninguna de las dos imágenes bipolares goza de suficiente predicamento; estamos ante un maestro que en pocas ocasiones aparece como un intelectual, con formación científica y pedagógica bien trabada y con conciencia de su papel social. Un maestro al que, por lo general, tampoco se le veía como un buen práctico, lo cual ha llevado a hablar de una baja profesionalización. La otra cara de la moneda está situada en la formación recibida: ¿para qué y cómo se les capacitaba?

Formación y Status del Magisterio

En la España contemporánea le correspondió al Reglamento de Instrucción Pública de 1821 el señalar la necesidad de realizar con éxito un examen de conocimientos por parte de todos aquellos que pretendiesen desempeñar el oficio de maestro de escuelas públicas. El Plan del Duque de Rivas de 1836 y la ley de 1838 permitieron avanzar un tanto la configuración de este oficio, al regular la creación de las Escuelas Normales y sus ciclos de estudios propedéuticos.

De todos modos, la reducida instrucción impartida, el control político-administrativo de este oficio desde los ayuntamientos, el escaso e irregular sueldo y la menesterosidad de las generalmente mal llamadas escuelas primarias, no contribuyeron en nada a la construcción de una imagen social positiva de esta "profesión", o quizás mejor "oficio".

La formación inicial recibida era pobre. El reglamento de Gil de Zárate de 1843 afirmaba en este sentido: "todo lo que no sea estrictamente necesario al pueblo - a este respecto Gil de Zárate se aproxima a la mentalidad del despotismo ilustrado - es una excrecencia dañosa, un defecto". En tal sentido, se hace prevalecer ya la imagen del maestro virtuoso, aureolado en su vida diaria por la mediocridad; alguien en posesión de pocos conocimientos, por otra parte, generalmente alejados de prácticas reflexivas.

En otros términos, "los maestros no debían saber más que aquello que debían enseñar" ³⁰, que era bien corto, y de poca relevancia práctica, y este planteamiento no registró sustancialmente variación a lo largo del siglo XIX, como tuvo ocasión de expresar Gómez Rodríguez de Castro: "Las Escuelas Normales parten de un currículo exiguo... Se pensó que sería suficiente para el desempeño de la tarea de un maestro, con lo que se rebajó el status docente, con graves perjuicios para el prestigio de la función" ³¹. Pensemos que el programa general de estudios, con ligeros añadidos fue el mismo por espacio de cuarenta años, desde el Real Decreto de 20 de Noviembre de 1858. A la hora de determinar los estudios de la carrera de maestra (Real orden de 14 de Marzo de 1877), a la hora de reformar la Escuela Normal Central (Real Decreto de 13 de Agosto de 1882), o a la de habilitar profesores licenciados para serlo de las Escuelas Normales (Real Decreto de 27 de julio del 1900) muy poca cosa se podría anotar para formar intelectualmente con alguna seriedad a este profesorado.

Por otra parte, no apreciamos tampoco ninguna materia de estudio relacionada con la sociedad en la que iban a ejercer los profesores: ni en las normas anteriores, ni en el nuevo plan de estudios normalistas de 1903, ni aún en el de 1914, el primero que sin embargo aborda de modo sistemático la formación del profesorado. Sólo en el plan de 1931 encontramos una materia con el siguiente rótulo: "Cuestiones económicas y sociales". Y ello a pesar de que había alguna conciencia previa de tal carencia formativa, como en 1902 lo hacía sentir un pedagogo tan destacado como Pedro Alcántara, al manifestar que "Las Escuelas Normales deben impartir tanto una cultura pedagógica teórico-práctica, como una cultura general, mediante materias desarrolladas con sentido pedagógico" ³².

Por todo lo dicho, una escasa preparación de los maestros, por medio de un curriculum en extremo simplificado, se convertía en el primer impedimento para disponer de un adecuado nivel cultural; carencia que propiciaba el conformismo y la apatía, ya que, por otra parte en términos de carrera docente, al depender la promoción de la antigüedad, no había estímulos para perfeccionarse.

Solo el magnetismo despertado durante el corto tiempo de la IIª República por el desarrollo y la curiosidad cultural y el protagonismo social con que se rodeó a la figura de los maestros, alcanzó a favorecer algunos importantes cambios como

en otro momento había ocurrido durante la primera República portuguesa ³³, o a través de las medidas dictadas tiempo atrás por J. Ferry en Francia, al convertir a los profesores en los húsares de la república y de la laicidad ³⁴.

Entre nosotros, de nuevo, la Dictadura Franquista empobreció extraordinariamente la formación de los maestros, con la reducción al mínimo de los contenidos científicos y la sobrevaloración de los contenidos morales propios del ideario nacional-catolicista y de la vivencia del oficio de enseñar de modo cuasi sacerdotal, bajo el prisma de la retórica vocacional ³⁵, cuestión ésta que encajaba bien con aquel sentido de "arte", con el que se rodeaba a la Pedagogía, connotando su práctica como "savoir faire" innato o "genio". Un sentido así, en buena medida desnaturalizado con respecto a lo que habían querido señalar tratadistas reconocidos como el ya citado Pedro de Alcántara ³⁶.

De este modo, el nacional-catolicismo produjo, como señaló Félix Ortega, un modelo de magisterio como oficio ideológico, controlado por los sectores clericales, bloqueado teóricamente, adoctrinador, con bajo nivel cultural y con baja estimulación de la inteligencia, lo que unido a los bajos sueldos, condujo a la reafirmación tradicional del escaso prestigio del oficio de maestro.

Se confirma así como una figura con status modesto y frágil, alguien distanciado de otros sectores sociales y oficios y profesiones, al tiempo que aislado como grupo social; alguien a medio camino desde el punto de vista de las clases sociales, aislado como precio pagado a su "respetabilidad". Maestros que podían despertar sentimientos de ambigüedad o de admiración entre el extenso campesinado, ya que al estar en posesión de la palabra escrita, los profesores podían en mejores condiciones establecer la ligazón entre las comunidades rurales y el mundo exterior. Maestros que podían mover a menosprecio en los centros urbanos, al ocupar una posición baja en la jerarquía social.

A este respecto, el ya citado Félix Ortega ha indicado que generalmente los maestros han procedido de estratos sociales próximos a las clases subalternas, aunque con la distancia suficiente como para diferenciarse y actuar como agentes de aculturación, transmitiendo códigos y pautas propios de la clase media, convirtiéndose en "zona de amortiguamiento" entre las capas sociales medias y bajas ³⁷.

Una Profesionalidad en Cuestión

La profesión de maestro o de maestra, tan genealógicamente marcada, se concibe actualmente como una profesión sociológicamente ambigua, ante la presencia de rasgos no profesionalizadores.

Si se atiende a que como posibles atributos profesionales se puede hablar de la competencia (como cuerpo de conocimientos sistemático y especializado propio, que incluye el dominio de un lenguaje técnico específico y de determinadas habilidades y capacidades prácticas), de la licencia o campo de actuación propio, de la autonomía profesional, de la autorregulación y control profesional corporativo, del saber experimental común al grupo, o aún de la

vocación, con un renovado sentido, la profesión de maestro no reuniría plenamente ese conjunto de atributos ³⁸, entre otros motivos al no acertar, desde las instancias formativas, a privilegiar un enfoque profesionalizador crítico-reflexivo, mientras tampoco se cultivaría adecuadamente ni un enfoque práctico-artesanal, ni otro posible tecnocrático-academicista ³⁹.

En su conjunto, los maestros serían malos prácticos, por su considerable desconocimiento de las cuestiones epistemológicas, de la psicología del aprendizaje, de la psicología evolutiva y de una didáctica formulada con garantías científicas ⁴⁰.

Y estarían también mal capacitados para la reflexión y el ejercicio intelectual, a pesar de lo que no deberíamos olvidar o menospreciar el hecho de la existencia histórica de numerosos profesores y profesoras, maestros y maestras, que han adoptado una nítida posición profesional, dentro de la que hemos de incluir la dimensión intelectual.

Y es que es preciso pensar que más allá de la formación inicial existe la "experiencia común", fuente de cualificación profesional tradicionalmente importante y "modo de transmisión y de apropiación — mediante observación directa y ensayo empírico — de las reglas empíricas de la profesión docente" ⁴¹. Es decir, no podemos olvidar que los maestros, y en general los docentes, para la construcción de su rol enseñante, de sus señas de identidad profesionales, recurren a la memoria acreditada por la tradición corporativa ⁴². Una memoria que permite instalarse en la tradición, algo que otorga perspectiva, que desempeña una función hermenéutica, que asegura una determinada identidad, o lo que es lo mismo "una cultura profesional que informa los comportamientos de los maestros como grupo con roles definidos", a través de la interpretación de las conductas afirmadas en el tiempo y de su proyección crítica ⁴³.

La tesis, sugerente, que matiza, al menos, lo relativo a la mala capacitación práctica, encuentra su confirmación en el ámbito de la investigación didáctica: aquí se nos indica que los docentes tienden a aprender más en la práctica que en términos de teorías, de modo que no siempre las concepciones guían la acción de una manera ordenada y comprensiva. A este mismo respecto se afirma que los docentes realizan su construcción del conocimiento (especializado) a través preferentemente de experiencias de interacción vinculadas a situaciones diversas de naturaleza personal, práctica y profesional ⁴⁴.

Quizás también habría que matizar el alcance del concepto intelectual aplicado al conjunto de los maestros. Según lo dicho no serían "intelectuales" por más que de modo innegable realicen tareas intelectuales y estén en íntimo contacto con un trabajo que pudiendo ser reflexivo propicia que, en diversas circunstancias, una parte del profesorado pueda ser encuadrado dentro de tal categoría social. De todos modos es posible que un algo de cautela ante la idea exigente de profesor como un "intelectual deliberativo, reflexivo y crítico" que, como tal, toma decisiones en las diferentes situaciones del quehacer educativo, nos devuelva una imagen sometida a un menor rigor, poniéndonos ante una

profesión "fronteriza", entre artesanal e intelectual, la propia de un mediador entre los niños y los adultos, entre la familia y la comunidad, entre la escuela y la sociedad organizada, que construye su oficio, como escribió Escolano, a través de "una combinación inteligente entre las tradiciones corporativas aprendidas y la innovación creadora".

Nos atrevemos a pensar que no encuentran plasmación estos matices con la frecuencia deseable, pero es posible que la memoria de la experiencia exitosa común, sometida a la reflexión crítica y proyectada hacia el futuro, sea un camino óptimo para la "reconstrucción" de las señas de identidad de los maestros en un tiempo de profundas modificaciones. Al menos, hablamos de una profesión de sólidas raíces y permanencia en el tiempo, con cristalizaciones históricas, que es necesario remover "porque los tiempos están cambiando".

Notas

- 1 FERNANDEZ ENGUITA, "La condición del docente", en *La escuela a examen*, Eudema, Madrid, 1990; DIAZ, C., *Oficio de maestro*, Narcea, Madrid, 1989.
- 2 Su afianzamiento como categoría social, ocupando un determinado segmento dentro de la estructura social y su integración funcional dentro del conjunto de agentes propio de las burocracias públicas estatales constituidas a lo largo del siglo XIX se ha puesto en relación con las funciones sociales atribuidas, que han sido entre nosotros: ser transmisores ideológicos de valores morales, culturales y políticos conservadores, ser "espejos morales", censores y calificadores disciplinarios, más que transmisores y generadores de saberes de conocimiento.
- 3 Un ejemplo de conformación estatutaria podemos verlo en la seria contribución de A. ADÃO, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*, Instituto Gulbenkian, Oeiras, 1984.
- 4 ESCOLANO BENITO, A., "Descubrir la memoria", *Vela Mayor*, 11 (1997) 8.
- 5 El profesor Agustín Escolano se ha referido a esta cuestión al señalar como roles en conflicto en la actualidad los siguientes: el rol técnico (como guía de aprendizaje, en alusión a las tareas de matiz tecnológico), su rol como agentes socializadores y moralizadores (con su declarado componente de control social) y su rol terapeuta de apoyo y promoción de la realización de los individuos en formación. ESCOLANO BENITO, A., "Maestros de ayer, maestros del futuro", *Vela Mayor*, 9 (1996) pp. 41 y ss.
- 6 NÓVOA, A. (Ed.), *Vidas de professores*, Porto Editora, Porto, 1992. Se abordan aquí asuntos como la identidad personal y la profesional de los maestros, la autoconsciencia, los procesos de profesionalización, sus imágenes y el imaginario social entre los profesores; se pone de manifiesto la emergencia de una nueva problemática del estudio.
- 7 CARBONELL, J., "El maestro y la maestra", en *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*, Eumo — Octaedro, Vic, 1996, p. 189.
- 8 Ibid, p. 194.

- 9 INMAN FOX, E., *Ideología y política en las letras de fin de siglo (1898)*, Espasa-Calpe, Madrid, 1988, p. 18.
- 10 LE GOFF, J., *Los intelectuales en la Edad Media*, Gedisa, Barcelona, 1990, p. 21.
- 11 GRAMSCI, A., "La formación de los intelectuales", en *Cultura y Literatura*, Península, Barcelona, 1972, pp. 27-48. Entre los textos gramscianos específicos hay que anotar el escrito en 1949: *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*.
- 12 INMAN FOX, *op. cit.*, p. 14.
- 13 TUÑÓN DE LARA, M., "Los intelectuales de 1926 a 1936", en *Estudios de historia contemporánea*, Hogar del Libro, Barcelona, 1977, pp. 177 y ss.
- 14 GIROUX, H.A., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/MEC, Madrid, 1990.
- 15 AVENDAÑO, J., CARDERERA, *Curso elemental de Pedagogía*, Hernando, Madrid, 1859.
- 16 PASCUAL DE SAN JUAN, P., VIÑAS y CUSÍ, *Tratado de Pedagogía para las maestras de primera enseñanza*, Bastinos, Barcelona, 1896.
- 17 SANTOS, J.M., *Curso completo de Pedagogía*, Hernando, Madrid, 1886.
- 18 CARDERERA, M., "Vocación" en *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*, T. IV, Madrid, Imp. de M. Campuzano, 1858, p. 672.
- 19 ALCÁNTARA GARCÍA, P., *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*, Perlado, Madrid, 19033, p. 260.
- 20 BLANCO y SÁNCHEZ, R., *Tratado elemental de Pedagogía*, Impr. Moderna, Madrid, 1901², p. 131.
- 21 PERTUSA y PERIZ, GIL y MUÑOZ, *Pedagogía moderna I. Tratado de la Educación*. R. Alcalá, 1926, Málaga, p. 549 y ss.
- 22 LUIS ANDRÉ, E., "La lucha por la cultura en Galicia", *La República* (Ourense), 7/III/1931.
- 23 SÁNCHEZ SARTO (Dir.), *Diccionario de Pedagogía*, Labor, Barcelona, 1936, T. II, pp. 1950-1954.
- 24 *Ibid*, T. I, pp. 1342-1343.
- 25 Cito por L. SANTULLANO, *El pensamiento vivo de Cossío*, Losada, Buenos Aires, 1936, p. 130.
- 26 MAEZTU, M., "Escuelas Normales", en AAVV, *Libro-Guía del Maestro*, Espasa-Calpe, Madrid, 1936, p. 129.
- 27 GAY, J., PASCUAL, A., QUITLLET, R. *Sociedad catalana y reforma escolar. La continuidad de una institución*, Laia, Barcelona, 1975, pp. 70-72.
- 28 Un ejemplo de lo que decimos se puede observar en J.M. MASJUAN, *Els mestres de Catalunya. Documents a la recerca*, Nova Terra, Barcelona 1974, sobre datos de encuesta de 1971 y 72 relativos a un profesorado que se situaba en el segmento de la clase media baja.
- 29 LODI, M., "Carta a Katia" (1970) en *El País Errado. Diario de una experiencia pedagógica*, Laia, Barcelona, 1973, p.
- 30 GABRIEL FERNANDEZ, N., "Historia de la profesión docente en España", en NÓVOA, A., RUIZ BERRIO, J. (Eds.), *A história da educação em Espanha e Portugal*, Sociedade Portuguesa de História da Educação, 1993, p. 141.

- 31 GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F., "El currículo de la formación del maestro", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 5 (1986), p. 175.
- 32 ALCÁNTARA GARCÍA, P., *De la Educación Popular*, T. II de la serie *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Hernando, Madrid, 1902, p. 307.
- 33 MÓNICA, M^a F., *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, E. Presença, Lisboa, 1978, pp. 173-220.
- 34 Entre otros, VILLIN, M., LESAGE, P., *La galerie des maîtres d'école et des instituteurs. 1820-1945*, Plon, París, 1987, y ALBERTINI, P., *L'École en France XIX^e-XX^e siècle*, Hachette, París, 1992, en donde se trazan los recorridos registrados por profesores y maestros de escuela en pro de su afirmación social colectiva.
- 35 Cfr. ORTEGA, F., "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro", *Revista de Educación*, 284 (1987) 19-38.
- 36 ALCANTARA y GARCÍA, en su *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*, al que hemos examinado en su 3^a edición de 1903 (Madrid, Perlado) afirmaba que la Pedagogía "es a la vez ciencia y arte de educar e instruir, teoría y práctica"(p. 23), explicitando estos términos del siguiente modo: "ciencia" o principios y leyes, es decir, reglas teóricas; "arte" o reglas prácticas que derivan de las anteriores. Dicho de otro modo: "la Pedagogía es el conjunto de los principios que presiden a la educación y de las reglas o medios de aplicarlos en la práctica" (p. 13).
- 37 Por ello, tampoco podríamos entender el "magisterio" como una profesión liberal, genuina y expresión de la clase media. Sería más bien una "semi-profesión", una actividad reservada por sus funciones sociales — moralizar y disciplinar — al servicio de los sectores dominantes, y por su bajo status, a sujetos, en su mayoría, de clases medias-bajas. Cfr. ORTEGA, F., "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro", *op. cit.*
- 38 CARBONELL, J., *op. cit.*, pp. 195-197.
- 39 Siguiendo la propuesta de modelos de profesionalización sintetizada por J. Carbonell, en el mismo lugar.
- 40 A este respecto y con intencionalidad declarada, F. HERNANDEZ y Juana M^a SANCHO, publicaban en 1989 una obra de título bien llamativo: *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (Cuadernos de Pedagogía/Laia, Barcelona). También por algunos de estos motivos las sociólogas Capitolina DIAZ y Beatriz PRIETO han escrito que la actividad de los maestros "se asemeja a la del "bricoleur" (ni científico ni artista), que utiliza ideas heterogéneas en su trabajo educacional, en "Entre el bricolage y la ciencia", *Vela Mayor*, 9 (1996).
- 41 ESCOLANO BENITO, A., "Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos", en SEHDE/UNIVERSIDAD DE MURCIA, *X Coloquio de Historia de la Educación*, Murcia, 1998, pp. 674-681.
- 42 *Ibid.* Afirma A. Escolano: "Los análisis genealógicos muestran que en aprendizaje de la profesión de enseñante han dominado los modos de apropiación empírica de ciertos saberes prácticos que el colectivo de maestros fue configurado como reglas artesanas de un trabajo especializado y gremial".
- 43 ESCOLANO BENITO, A., "Descubrir la Memoria", en *Vela Mayor*, 11 (1997)8, número dedicado a reflexionar sobre "la memoria de la escuela".

-
- 44 FERNANDEZ, F., "La necesidad de repensar la formación docente", en FERNANDEZ, F. (Coord.), *Formación del profesorado*, Biblioteca Básica para el Profesorado, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1998, pp. 12-15.

O MESTRE COMO ARTESÃO/PRÁTICO E COMO INTELLECTUAL

JOAQUIM PINTASSILGO
Universidade de Lisboa

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

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

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

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

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

1. O professor: artesão ou profissional?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. O professor como intelectual

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

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

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

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

Une certaine compétence cognitive, jointe à une vive sensibilité aux valeurs, tels sont les deux ensembles d'attributs par lesquels nous proposons de définir les intellectuels. Il faut ajouter un troisième trait pour les caractériser, qui se rattache à la déontologie dont ils se réclament. Chaque groupe professionnel a sa propre déontologie. Mais outre les obligations *spécifiques*, les professionnels reconnaissent un certain nombre de *principes communs*, comme le dévouement à leurs clients, l'idéalisation des finalités qu'ils sont engagés à poursuivre" (Boudon, Bourricaud, 1986: 336).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Desenvolvimento de um sistema de formação de professores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Desenvolvimento dos espaços de associação e de reflexão colectiva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

LA HISTORIA SOCIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

CARMEN BENSO CALVO
Universidad de Vigo

Introducción

La historia social del profesorado tiene una trayectoria corta en nuestro país, llena de silencios y pendiente de nuevos enfoques que orienten con rigor y acierto los necesarios estudios que en la actualidad reclama este ámbito de la investigación histórico-educativa. Los trabajos sobre los docentes se inician tímidamente en los años setenta; en los ochenta la preocupación selectiva por algunas dimensiones del estudio social del profesorado aparece vinculada a trabajos más amplios articulados en torno a las dos grandes líneas cultivadas por la historia de la educación española del momento, la escolarización y la institución escolar — escuela, normales e institutos — y sólo en la frontera de los noventa adquieren carta de naturaleza por sí mismos generando líneas propias — y nuevas — de investigación.

Como ocurre en otros campos de la investigación histórico-educativa — tal es el caso de la historia de la alfabetización a la que Antonio Viñao define, con acierto, como un campo interdisciplinar ¹ —, en el estudio histórico del profesorado confluyen — y deben confluir — los esfuerzos y el interés de investigadores adscritos a distintos ámbitos de la investigación: la sociología histórica, la historia cultural, la historia de las mentalidades, la historia de la educación, y dentro de ella, como un subcampo específico de estudio, la historia del currículum. La variedad de enfoques, modelos y métodos con que es abordado el estudio histórico del profesorado, un estudio que, aun adoptando distintas perspectivas, necesariamente es de naturaleza histórica y social, evidencia la necesaria coordinación de la investigación y el esfuerzo aunado de todos ².

La historia social del profesorado: emergencia de un campo de estudio en el ámbito histórico-educativo

Al hacer referencia a este nuevo campo de estudio e investigación — la historia social del profesorado — en el marco de la historia social de la educación ³, estamos aludiendo a un nuevo objeto de estudio — el profesorado en su conjunto, o algún segmento del mismo —, a un nuevo enfoque — la perspectiva social, multidimensional, con que se aborda la historia del colectivo docente —, a nuevos métodos y técnicas de trabajo — los métodos y técnicas procedentes de las ciencias sociales — y a una nueva forma de trabajo que exige la planificación de la investigación — elaboración de un marco conceptual, diseño de modelos teóricos, formulación de hipótesis... —. Tres aspectos identifican los trabajos de historia social del profesorado: protagonistas, enfoque y método, a lo que se podría añadir también la planificación y el uso de modelos que guíen la investigación. En definitiva, una línea de investigación histórico-educativa que, a través de la ya renovada historia general, debe mucho en su origen a la escuela de los Annales ⁴. De este modo,

- no es ya el individuo, por muy relevante y paradigmático que sea — o pueda ser —, lo que interesa al investigador, sino el colectivo de profesores o algún segmento de este colectivo. El grupo se erige como protagonista al servicio de la construcción de la historia social de la educación.
- el colectivo docente es analizado desde un poliédrico punto de vista, pretendiendo siempre realizar una lectura multidimensional de los hechos atendiendo a la propia esfera educativa sin olvidar la económica, la política, la socio-cultural...
- la metodología de trabajo, muy variada, es la propia de las ciencias sociales (sociología, economía, antropología cultural, etnología...) adaptada a la particularidad de la investigación histórica que, por su carácter evolutivo, siempre pretende la seriación de los fenómenos.
- los trabajos responden — o deberían responder — a una cuidada y rigurosa planificación que comporta la profundización en el marco teórico de referencia y la definición de modelos que guíen la investigación.

Hacia el final de los años setenta y principios de los ochenta el interés por la historia social del profesorado todavía era muy escasa como hemos tenido ocasión de comprobar al hacer la revisión de los trabajos de investigación que ha generado esta línea de trabajo en España. A esta conclusión ya habían llegado, por caminos distintos, algunos autores que en su día habían realizado sendas revisiones de la investigación histórico-educativa relativa a las últimas décadas. Así, por ejemplo, Pere Solà, revisando las publicaciones — monografías y artículos en revistas especializadas — en el área de historia de la educación, se hacía eco de la carencia de obras acerca del profesorado a la altura de 1981 ⁵. Poco antes, los análisis bibliométricos elaborados por Agustín Escolano y otros autores sobre la

producción universitaria — tesis y memorias de licenciatura — en el área, entre 1940 y 1976, revelaban que hasta esa fecha no se había iniciado en propiedad una línea de investigación sobre el profesorado ⁶. Del lento proceso que experimenta este campo de la investigación socio-histórica en la pasada década, daba cuenta, igualmente, Agustín Escolano ⁷ en este mismo foro hace cinco años cuando, al tiempo que reflejaba los progresos en aspectos tales como "la imagen y condición social de los docentes", sugería que una programación de la investigación histórico-educativa debería enfatizar determinados estudios que, a su entender, "no habían recibido la atención suficiente", citando, entre otros temas, el relativo a la profesionalización del profesorado.

En la base del incipiente interés suscitado por este ámbito de estudio en el colectivo de historiadores de la educación hacia mediados de los setenta, están, sin duda, dos factores:

1º. El paso que se está dando por esa época hacia la construcción de una *historia social de la educación* y la consiguiente apertura de la investigación histórico-educativa hacia temas, métodos y enfoques procedentes del ámbito de la historia general, de otras historias sectoriales y de las ciencias sociales (en este caso particular, por estas fechas, el aparato conceptual y metodológico lo proporcionaron preferentemente la sociología y la economía). Los precedentes más inmediatos de esta nueva etapa de la historia de la educación, y de su apertura al estudio social del profesorado, adoptando patrones conceptuales y problemáticas de las ciencias sociales más avanzadas — demografía, economía, sociología... — y abriéndose a la complejidad y riqueza de los métodos y técnicas utilizados por ellas, hay que buscarlos en los primeros años setenta. El impulso, en este sentido, hay que atribuirlo especialmente a M^a Angeles Galino quien en los comienzos de esta década iniciaba los contactos con los investigadores de la historia de la educación europeos y abría poco después, en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Complutense, nuevas líneas de estudio con enfoques y temáticas renovados. El punto de inflexión tuvo lugar en el curso 76-77 cuando el citado Departamento programó un curso de doctorado, impartido por la profesora Galino, sobre "La Historia de la Educación como ciencia social", fiel testimonio de la nueva orientación que tomaba esta área de investigación y de docencia en España y que originó, como se ha indicado, la apertura de nuevas líneas de investigación — una sobre profesorado — tal como reflejan las tesis de doctorado elaboradas por esos años ⁸. En ellas se ensayaba la aplicación a la investigación histórico-educativa de métodos, conceptos y fuentes importados de la economía, demografía, sociología... ya incorporados previamente por la historia general. Por supuesto, se rompía igualmente con la tradicional fijación en cuanto a las épocas objeto de estudio y a los temas abordados en el periodo anterior.

2º. La influencia que ejerció la Reforma educativa de 1970 en la investigación general — e histórica — sobre el profesorado, puesto que, como observa Goodson, toda reforma educativa genera un nutrido cuerpo de estudios

sobre los docentes ⁹, fruto del creciente interés social que provoca este sector profesional al que se atribuye, prioritariamente, el éxito o el fracaso de la misma. La atención que suscita la problemática del profesorado — un sector muy heterogéneo en el que por entonces cunde el descontento —, que no es exclusiva del ámbito pedagógico, se manifiesta en las reuniones científicas de la época. Así, el sexto Congreso (Madrid, 1976) dedicó una sección a la formación del profesorado. El séptimo Congreso (Granada, 1980) giró en torno a "La investigación pedagógica y la formación de profesores"; la sección segunda se destinó a analizar las "Aportaciones de las investigaciones históricas a la formación de profesores" e intervinieron como ponentes los profesores Julio Ruiz Berrio, Buenaventura Delgado, León Esteban y Alfonso Capitán inaugurando una de las líneas de investigación más prolíficas durante las dos últimas décadas en relación con la historia del profesorado España ¹⁰.

Tendencias y líneas de la investigación

De la revisión de los trabajos publicados y no publicados en los últimos veinticinco años que se encuadran dentro de la historia social del profesorado en España ¹¹, producto de las líneas de investigación que han venido desarrollando los departamentos universitarios en torno al tema, se infieren las tendencias dominantes en este ámbito de la investigación histórico-educativa. En primera instancia, señalaremos las tendencias generales teniendo en cuenta todo el corpus de la investigación histórica sobre los docentes; a continuación, pasaremos a considerar las características de la investigación correspondiente a cada una de las dos fases en las que hemos encuadrado la producción histórica generada sobre el profesorado. Bien entendido que se trata de dos fases de la investigación que, aun mediando entre ellas una indudable continuidad, evidencian ciertas notas peculiares que aconsejan darles un tratamiento individualizado.

a) Tendencias generales de la investigación

Dispersión y fragmentariedad

La primera consideración acerca de los trabajos realizados en el ámbito histórico-educativo sobre el profesorado es la escasez de estudios centrados en este colectivo — o en un segmento del mismo — frente a un tratamiento muy variado, en rigor y profundidad, de la problemática docente insertada en investigaciones que adoptan enfoques más globales sobre la historia de la educación, generalmente de corte local o "regional", y centradas en ciclos históricos concretos. De este modo, una parte importante de la investigación sobre profesorado va asociada a las dos líneas prioritarias de investigación desarrolladas en las últimas décadas: *el proceso de escolarización* y *el sistema educativo* ¹² y, dentro de esta última, preferentemente, a los trabajos sobre *instituciones docentes*. La casi totalidad de las provincias españolas (en menor medida las "regiones") cuentan con estudios sobre la enseñanza y/o la escuela

primaria en algún periodo de su historia, estudios que generalmente abordan la problemática del magisterio en varias dimensiones: formación, situación económica, imagen social, feminización, reivindicaciones laborales, control.... Igualmente, son numerosos los estudios sobre instituciones docentes tales como escuelas normales — incluida la Escuela Superior del Magisterio —, institutos..., que incluyen análisis muy variados acerca de su profesorado. Estas investigaciones, que en forma unitaria no siempre han sido publicadas, con frecuencia han generado publicaciones centradas en este tema que recogen las actas de congresos o que han visto la luz en revistas especializadas. Se trata, por tanto, de una investigación sumamente dispersa, realizada desde distintas perspectivas y con variados enfoques, fraccionada en cuanto a su dimensión temporal y espacial — ciclos históricos generalmente cortos y ámbitos espaciales limitados a la provincia o región — y que por ello está reclamando un esfuerzo de síntesis y comparación.

El magisterio primario como referencia

La investigación se ha centrado casi en exclusividad en un sector del profesorado, el magisterio primario, en clara correspondencia con las mencionadas líneas de investigación cultivadas prioritariamente en esta época. Asimismo, el interés por las instituciones de formación de los maestros y de los maestros normalistas, ha originado los primeros desarrollos de la investigación acerca de este colectivo de profesores, una investigación siempre limitada al estudio de las plantillas del profesorado del centro objeto de estudio. En segundo y muy alejado lugar, queda la investigación — parcial y reducida — sobre el personal de institutos, generalmente siempre insertada en investigaciones más amplias que giran en torno a la institución en la que ha desarrollado su trabajo, mientras que de los estudios centrados en el profesorado universitario, salvo alguna excepción, se han ocupado preferentemente los historiadores "generales" más interesados por el conocimiento de las élites intelectuales y sus relaciones con el poder. Por supuesto, es prácticamente inédito el estudio del profesorado de otras modalidades de enseñanza.

De la formación a la profesionalización de los docentes

De la investigación original prácticamente centrada en una sola dimensión de la historia social del profesorado primario, la formación inicial de este colectivo, se va progresivamente ampliando el objeto de estudio a otras dimensiones de no menos relevancia — unas más desarrolladas, otras apenas apuntadas — orientadas a conocer el largo y tortuoso proceso de la profesionalización de los docentes (selección, estatuto funcional, condición económica, imagen social, formación permanente, asociacionismo profesional, extracción social, control político, depuraciones...), su vida cotidiana (en relación al espacio público y privado) y algunos aspectos de su actividad profesional (publicaciones...).

Hacia nuevos enfoques y temas

Por último, aunque un cuerpo importante de trabajos históricos sobre los docentes ya había incorporado el aparato conceptual y metodológico procedente de las ciencias sociales — economía, sociología... — intentando enmarcar su específico objeto de estudio, el profesorado, en la amplitud de lo social, algunas de las más recientes investigaciones, reflejando un mayor diálogo con la teoría, se abordan partiendo de modelos de trabajo más elaborados que exigen la exploración de fuentes y métodos escasamente utilizados hasta ahora por los historiadores de la educación, abriendo con ello nuevas líneas de investigación en el campo de la historia social del profesorado.

b) Etapas en la investigación

Cabe hablar de dos etapas diferenciadas en relación a la historiografía sobre el profesorado en España. La primera arranca, como ya se ha indicado, de finales de los setenta y con una duración aproximada de diez años, llega hasta finales de los ochenta. La segunda, partiendo de estos años, se extiende hasta la actualidad. ¿Qué determina el paso de una a otra etapa? Una cuestión cuantitativa y otra cualitativa: el impulso que reciben los estudios sobre profesorado en España, y que tiene también su reflejo en el considerable incremento de la producción socio-histórica sobre el tema, y el giro, prácticamente definitivo, de la investigación hacia el estudio del proceso de profesionalización de los docentes, debido, en parte, a la recepción — tardía — de los modelos de corte sociológico en la investigación histórica de los docentes y a la posterior apertura hacia otros enfoques procedentes de la historia cultural, la historia de las mentalidades, la historia de la vida privada y la historia del currículum.

1978-1988

Esta etapa se inicia con buenas expectativas en la investigación socio-histórica acerca del profesorado ¹³ que luego sólo parcialmente se materializan en estudios integrados en trabajos más globales — casi siempre de carácter local o regional centrados en un periodo político concreto — acerca de la educación, en general, — algunos enfatizan el carácter social de la investigación adoptando el título de "Educación y Sociedad en..." — o de la enseñanza primaria, en particular, o en investigaciones sobre instituciones docentes, básicamente las destinadas a la formación de maestros. Sin duda alguna, el tema estrella que en estos años concita mayor interés es el de la formación inicial del magisterio primario — es escasa la atención que recibe la formación del profesorado en el ejercicio ¹⁴ —, asociado — o no — a la evolución de las Escuelas Normales ¹⁵. Los trabajos que abordan la dimensión formativa de los maestros son de desigual rigor; los más serios abordan el tema, desde la perspectiva local en la que comúnmente se instalan, en toda la amplitud de la problemática socio-profesional del magisterio, adoptando un enfoque evolutivo y comparado ¹⁶. De manera preferente, los trabajos sobre el

profesorado primario se centran en la etapa previa a la creación de las Escuelas Normales y, muy especialmente, en la etapa normalista correspondiente al siglo XIX, observándose no obstante una progresiva extensión de la investigación hacia la primera mitad del siglo XX.

Excepcionalmente se analiza la extracción social de los maestros ¹⁷ y sólo de manera incipiente y hacia el final de esta década se percibe en las publicaciones una orientación de los trabajos en la línea de la profesionalización del magisterio ¹⁸, avanzando con ello el enfoque socio-profesional de algunas investigaciones en curso que ven la luz hacia el final de los años ochenta y principios de los noventa. Igualmente apuntan los primeros trabajos enfocados hacia el análisis de "la mentalidad social y los docentes" que anuncian una nueva perspectiva de estudio en la investigación histórico-educativa ¹⁹.

Además de la investigación realizada por los historiadores de la educación, hay que tener en cuenta que algunos buenos — y en todo caso interesantes — trabajos acerca del magisterio primario proceden de los cultivadores en España de la sociología histórica de la educación. Se trata de los primeros trabajos de corte sociológico sobre el profesorado, un área de investigación, como reconocía Carlos Lerena a principios de los ochenta, prácticamente desconocida hasta entonces por la sociología de la educación; en concreto sobresalen en esta época los trabajos de Carlos Lerena ²⁰, Ignacio Fernández de Castro ²¹ — ambos siguiendo la perspectiva marxista —, Julia Varela y Félix Ortega ²² — con un enfoque más ecléctico de la investigación —. Como productos del campo sociológico, son trabajos realizados desde interpretaciones de síntesis, guiados por una teoría y en los que se trabaja, fundamentalmente, con fuentes secundarias.

1988-1998

Esta etapa de la investigación sobre la historia social del profesorado comienza al final de los ochenta. Dos circunstancias concurren en torno a 1988 para señalar esa fecha como el inicio de una nueva fase en la historiografía de los docentes. Por un lado, la intensificación de los estudios sobre el profesorado — de carácter pedagógico, sociológico, histórico... — coincidiendo con las reformas educativas del gobierno socialista — y el interés por dotar de un estatuto propio al profesorado —; prueba de ello es que dos revistas especializadas, la *Revista de Educación y Cuadernos de Pedagogía*, desde perspectivas diferentes, dedican ese año sendos números monográficos a la profesionalidad y profesionalización de los docentes ²³ (previamente, en 1987, la revista *Studia Paedagogica* también dedicaba un monográfico al tema, y algo después, en 1992, lo hacía la revista *Educación y Sociedad*), sin olvidar que algunas agencias de investigación oficiales, como el C.I.D.E., empiezan por entonces a estimular los trabajos en esa línea ²⁴, una política de la que, en pequeña proporción, también se beneficia la investigación histórica ²⁵. Por otro lado, una importante efeméride celebrada en 1988, el bicentenario de la Revolución francesa, es ocasión para reclamar de la comunidad universitaria el interés sobre aspectos de la cultura y la educación del

siglo XVIII, incluyendo, en menor medida, la mirada histórica hacia aspectos socio-profesionales del profesorado como el de Miguel Pereyra, publicado en el número extraordinario que a la "La Ilustración" dedica la *Revista de Educación* ²⁶.

La investigación sobre la historia social del profesorado generada en esta última década evidencia la continuidad de ciertas tendencias heredadas de la década anterior y la incorporación de algunas novedades. Aunque aumenta el volumen de trabajos publicados en el área, la atención que recibe la cuestión social del profesorado sigue siendo relativamente escasa atendiendo al conjunto de la producción histórico-educativa de la época; nos consta que en 1993 eran todavía pocas las líneas de investigación — germen de las tesis de doctorado en marcha — abiertas sobre el profesorado en las universidades españolas ²⁷; tampoco la propia Sociedad de Historia de la Educación ha estimulado suficientemente la investigación en esta línea si se tiene en cuenta que ni ha merecido la atención directa de ninguno de los coloquios nacionales celebrados hasta el momento ni la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*, órgano de dicha sociedad, ha dedicado todavía un número monográfico expresamente al profesorado. Creemos, por tanto, que es de agradecer — y de justicia — que el presente encuentro haya girado en torno a este sector profesional.

A pesar de que todavía las inercias heredadas de la etapa anterior — en cuanto a temas, enfoques... — pesan considerablemente en buena parte de los trabajos realizados en este periodo, los últimos años han traído aires renovados a este campo de la investigación. Se empieza por aumentar de manera notable la publicación de monografías que aportan elementos importantes para la historia social del profesorado, aunque es justo reconocer que gran parte de ellas son fruto de investigaciones en curso durante la etapa anterior y que, algunas con cierto retraso, van siendo publicados en los primeros años noventa; en la lista de nuevas publicaciones figuran, entre otras, las obras de Leoncio Vega ²⁸, Antón Costa ²⁹, Aida Terrón ³⁰, Narciso de Gabriel ³¹, Rosa Domínguez ³², Juan Francisco Cerezo Manrique ³³, Leonardo Borque ³⁴, Angel Mato ³⁵, Julia Melcón ³⁶, Salomó Marqués ³⁷, Paulí Dávila ³⁸ y Francisco Martín Zúñiga ³⁹; unas, más centradas en el profesorado, otras reservando un espacio importante de la investigación al magisterio; casi todas enfocando el análisis histórico del profesorado desde la perspectiva de la profesionalización docente.

Por otra parte, la investigación realizada en los últimos años, reflejada fundamentalmente en los trabajos publicados en los últimos números de las revistas especializadas y, en menor medida, en las monografías y tesis doctorales que han visto la luz recientemente, se diversifica y enriquece, ampliando las líneas de estudio y polarizando la investigación hacia otros periodos de nuestra historia. Además, se percibe una cierta tendencia — pequeña pero significativa — hacia estudios realizados desde una perspectiva más global que analizan la problemática social de todo el profesorado español ⁴⁰ o, en su caso, de algún sector del colectivo docente, perspectiva que no debería olvidarse paralelamente al cultivo de otras historias más locales o "regionales" acerca de la profesión docente. Estas son, en concreto, las tendencias más recientes:

- Sin dejar de estudiarse los siglos XVIII y XIX — sobre todo este último —, que siguen reclamando la atención de muchos investigadores, se evidencia un progresivo desplazamiento o extensión de la investigación en torno al profesorado hacia el siglo XX; dentro de él tres periodos reciben una atención preferente: la Dictadura de Primo de Rivera, el periodo bélico y la primera etapa franquista.
- Aunque tampoco cede la preocupación por el magisterio primario, el creciente auge que ha ido adquiriendo la historia de los institutos provinciales ⁴¹ y, en menor medida, la historia del currículum de bachillerato y de los manuales escolares en relación a este nivel, ha relanzado el interés por el personal de secundaria, a menudo en el cruce de este tipo de investigaciones ⁴². Lo cierto es que se trata de un colectivo que por su influencia en la sociedad española a través de su ocupación profesional, la enseñanza de las élites, de sus publicaciones, de sus actitudes e implicaciones con el mundo de la cultura hegemónica, y por la imagen social que proyectan, especialmente en el mundo de provincias, como representantes del saber legítimo, está reclamando un mayor esfuerzo por parte de los historiadores de la educación y de las ciencias.
- Se va abriendo el campo de la investigación hacia otras dimensiones, apenas exploradas, de la historia social del profesorado. Sin duda la que más sobresale por las aportaciones que se han realizado en los últimos años es la relativa a la problemática del profesorado — especialmente del magisterio primario — generada por la guerra civil y la dictadura franquista en sus primeros años: exilio, depuraciones, control ideológico... ⁴³. Aunque queda todavía un largo camino que recorrer para llegar a construir un estudio completo, a nivel nacional, sobre esta problemática, la orientación de las investigaciones realizadas hasta el momento y el interés manifestado por el grupo de historiadores de la educación implicados en esta línea de trabajo para coordinar sus esfuerzos y orientarlos hacia un proyecto global, auguran a medio plazo pleno éxito en orden a la reconstrucción de este conflictivo y crítico periodo que vivió el profesorado español.
- Las investigaciones de género, apenas iniciadas en la década anterior ⁴⁴, tienen algunos cultivadores — estimulados, en parte, por el tema central del coloquio de 1990 —, si bien como últimamente opinaba Consuelo Flecha en uno de los escasos trabajos sobre las maestras ⁴⁵, la historia social de las mujeres que han accedido a la enseñanza está todavía por hacer.
- A excepción de unos pocos trabajos acerca del profesorado universitario — alguno de indudable interés desde la perspectiva de la profesionalización de este colectivo — generados en el ámbito de la historia de la educación ⁴⁶, la investigación histórica, todavía muy

escasa, de este grupo de docentes ha recaído, casi en exclusividad, en los historiadores generales que desde hace algún tiempo han manifestado un gran interés por el conocimiento de las élites intelectuales y su influjo en la sociedad ⁴⁷.

- En cuanto al enfoque, los modelos y las fuentes de la investigación, los más recientes trabajos publicados en torno a la historia social del profesorado evidencian la apertura de la investigación hacia las corrientes más actuales de la investigación socio-histórica sobre los docentes (profesionalización, mentalidades, vida cotidiana...), una mayor simbiosis con la teoría — o teorías — sociológica y la utilización de fuentes hasta ahora inéditas en este campo: literarias, orales....

Corrientes en la historia social del profesorado: tradición y novedades

En las últimas décadas un corpus importante de trabajos sobre la historia social del profesorado ha adoptado un neto enfoque sociológico intentando construir, con desigual fortuna, la historia de la profesión docente en base a modelos procedentes de las distintas teorías sociológicas: funcionalistas/estructuralistas y marxistas. Otros trabajos han orientado el estudio en la línea de los últimos desarrollos de la historia cultural e intelectual — deudora también de los planteamientos y métodos de la sociología — interesada por el estudio de la élite cultural como grupo, obteniendo interesantes resultados en relación a los cuerpos docentes de élite. Se podría incluir un tercer enfoque de la investigación sobre la historia social del profesorado de corte ecléctico, que intenta articular — e incluso integrar- los enfoques sociológico e histórico en un esfuerzo, por parte del investigador, de adoptar conjuntamente la mirada del historiador y del sociólogo del pasado. Ello no hace sino constatar en nuestro campo de estudio el diálogo que la sociología histórica y la historia social mantienen desde hace algún tiempo y que ha llevado a que las barreras entre los sociólogos que se ocupan del pasado y los historiadores, aunque no se hayan derribado sí se hayan difuminado ⁴⁸. Y es que, parafraseando a Santos Juliá, a menudo — y esto lo sabemos muy bien los historiadores de la educación — "la historia reclama explícitamente la teoría social, o algunos de los conceptos o variables que la constituyen como tal teoría capaz de explicar fenómenos, y la ciencia social reclama a su vez el tiempo como categoría propia" de manera que "es difícil postular una diferencia abstracta entre ciencia social e historia" ⁴⁹.

Al margen de estos enfoques, con larga aunque desigual tradición en nuestro campo, la más reciente propuesta de interrelacionar la investigación sobre el proceso de profesionalización docente con la historia de las disciplinas escolares, puede revelarse muy fructífera. Igualmente cabe esperar que la investigación acerca del profesorado en la perspectiva de la historia de las mentalidades y de la vida cotidiana pueda ofrecer trabajos de gran interés.

Las aportaciones procedentes de la sociología de las profesiones

A finales de los años ochenta, Miguel A. Pereyra se hacía eco de algunos importantes trabajos que se habían generado sobre el profesionalismo docente en el ámbito internacional y que, según el autor, "urgía conocer y estudiar" en el ámbito español ⁵⁰. La oportunidad de esta publicación era clara dado el impulso que por estos años adquiriría en nuestro país la investigación en torno a la profesionalidad y profesionalización del profesorado, impulso que se veía escasamente correspondido por investigaciones con este enfoque en el campo de la historia de la educación. Desde la sociología de las profesiones, los principales modelos que en las últimas décadas han orientado los trabajos sobre la historia de la profesión docente son los siguientes:

a) El llamado modelo *fásico* o de *rasgos ideales*. Se difunde a partir de los años treinta por la llamada sociología de las profesiones, de corte funcionalista, y se basa en un catálogo de criterios o pre-requisitos — no siempre uniforme —, elaborados según el patrón de las llamadas profesiones liberales, que debe cumplir toda ocupación para adquirir la categoría de *profesión*. Este modelo, que en educación tuvo sus máximos desarrollos en los años sesenta y principios de los setenta, ofrecía ciertas posibilidades para el análisis de orientación histórica — no exento de serias limitaciones — puesto que, como observaba Heine-Elmar Tenorth, presuponia un conjunto de características sin un estricto rigor teórico, pero de suficiente claridad conceptual y parcialmente verificable en la historia, por una parte, y un conjunto de procesos típicos de profesionalización, por otra, que daban como resultado una serie de hipótesis cuya confirmación empírica y utilidad analítica se podían constatar y examinar mediante investigaciones históricas ⁵¹. El modelo anglosajón de rasgos sufriría serias críticas por ser, en palabras de Mark B Ginsburg, "poco dinámico, excesivamente determinista, ahistórico, descontextualizado y poco crítico" ⁵². Es evidente que el catálogo de rasgos que definen a las profesiones liberales típicas — la abogacía y la medicina — y los modelos de desarrollo descritos para ellas no se adaptan al estudio histórico del profesorado, un colectivo que se va integrando en el aparato de las burocracias modernas, adquiriendo en gran medida el status funcional.

b) Modelo de la profesión como *proceso*. Frente al modelo de rasgos ideales, derivados de las profesiones de mayor prestigio social, que determinaba la profesionalización o semiprofesionalización de una ocupación dada, como puede ser la de profesor, según el grado de cumplimentación de tales características, una segunda escuela de pensamiento sociológico, coetánea de la anterior y con conexiones evidentes con ella, el modelo de la profesión como *proceso*, concibe los estadios que una ocupación debe superar en orden a conseguir la categoría de profesión incidiendo en la contextualización de la génesis y en la evolución de los fenómenos históricos que conforman la profesionalización de una ocupación. Este modelo pone el acento no en los criterios que determinan si un colectivo llega a adquirir o no el status profesional, sino en los procesos que tienen lugar — normalmente procesos de media o larga duración — en orden a su

profesionalización. Aplicado con mayor acierto que el modelo anterior al caso de los docentes, corre el riesgo, como el anterior, de enfocar el análisis en la mera confirmación o no de la profesionalidad de un determinado oficio.

c) Un tercer modelo, el llamado *modelo del poder*, sin desdeñar algunas orientaciones valiosas del modelo de la profesión como proceso, se basa, en esencia, "en conceptualizar al *poder* como la habilidad que puede desplegar un oficio (mas bien, sus dirigentes o líderes) para obtener y conservar un conjunto de derechos, privilegios y obligaciones, de grupos sociales, que de otra manera podrían no concedérselos". Ante los procesos de descualificación o desprofesionalización que se producen en el marco del capitalismo moderno, los grupos profesionales reaccionan interponiendo resistencias a tales procesos ⁵³.

Este enfoque, ha sido aplicado, analógicamente, al profesorado con validez equívoca como analiza magníficamente Marta Giménez ⁵⁴. Para esta autora, frente a la perspectiva funcionalista que caracterizaba a los docentes como *profesionales* o *cuasi-profesionales*, otras interpretaciones alternativas ponían el énfasis en la génesis de la conciencia de clase de los docentes y en los procesos de "descualificación" de su trabajo. Partiendo de los análisis desarrollados por Marx y de la utilización de los mismos realizada por H. Braverman con objeto de analizar las modificaciones del trabajo en el presente siglo, autores como M. W. Apple, M. Lawn, J. Ozga y Ch. Buswell, entre otros, han considerado al profesorado como un colectivo que se ha visto sometido a un progresivo proceso de proletarianización, con tendencia a ser asimilada por la clase obrera ⁵⁵. Para estos autores, el proceso de racionalización de los trabajos se ha hecho extensivo al trabajo educativo provocando conflictos con los enseñantes y fórmulas de respuesta que van desde el compromiso militante hasta acciones individuales, lo que ha traído consigo la devaluación de las condiciones de trabajo de los docentes y la pérdida de prestigio social del grupo, provocando, por ejemplo, el fenómeno de la feminización de este campo de trabajo. No obstante, la visión aportada por estos autores no ha estado exenta de críticas en el mismo seno de la sociología marxista, como las realizadas por Ch. Derber tratando de mostrar que el proceso "proletarianizador" asume formas específicas en el seno de los trabajos "profesionales" y que no siempre permiten la asimilación de estos agentes a la clase obrera. Derber introduce en sus análisis dos tipos de proletarianización: la *ideológica*, vinculada al control sobre los fines del trabajo, y técnica, relacionada con el control de los modos de ejecución del trabajo. Tal vez, como estima Marta Jiménez, la hipótesis de Derber es la que se adapta mejor para el caso concreto de la proletarianización del profesorado en tanto que se trata de un proceso específico que comprendería no sólo la "proletarianización ideológica" sino también una vertiente limitada de "proletarianización técnica" ⁵⁶.

Las aportaciones procedentes de la historia social

Si el ámbito sociológico — en concreto, la sociología de las profesiones — ha proporcionado modelos de investigación adecuados para el estudio histórico

del profesionalismo docente, la historia social, especialmente algunos enfoques y métodos procedentes de la *historia social de las ideas* — deudora de los planteamientos y métodos de la sociología — y, en concreto, los orientados al estudio social de las élites, se han revelado muy adecuados para el análisis del proceso de profesionalización del profesorado. Precisamente desde que se cuestiona la validez de algunos modelos de corte sociologista — sobre todo del modelo funcionalista de rasgos — para el estudio histórico de profesiones como la de los enseñantes, estas orientaciones adquieren un interés primordial en orden a reconstruir el origen y evolución de la profesión docente, revelándose hasta ahora particularmente útiles en el estudio histórico-social del proceso de profesionalización de aquellos sectores del profesorado, los profesores de enseñanza media y superior, que integran los cuerpos de élite de la enseñanza. Así, por ejemplo, nos consta que uno de los enfoques utilizados en la historia social de las ideas — el que a partir de "campo intelectual" y *habitus*, elaborado por Pierre Bourdieu, trata de descubrir "lo implícito y lo explícito, las ideas y las actitudes, las maneras de pensar y los modos de vida, los roles académico — intelectuales y los sociales" en relación con un grupo determinado —, resulta muy eficaz para reconstruir la historia "de la élite cultural como grupo, de su formación, modos de selección e ingreso en la misma, carrera profesional, status, signos de presentación, identificación y distinción frente a otros grupos sociales relacionados con el poder en sus distintas modalidades, rituales, estrategias de grupo, corporativas e individuales, relaciones de patronazgo y clientelismo, modos de vida y conductas, mentalidades, contextos académicos e intelectuales, prácticas discursivas, léxico, etc" ⁵⁷.

Asimismo, desde hace algunos años, el método prosopográfico ⁵⁸, los análisis longitudinales y el recurso a una serie de fuentes nuevas o escasamente utilizadas bajo la perspectiva serial y colectiva, han dado excelentes resultados en el estudio de las élites intelectuales, desentrañando el protagonismo de las mismas y su evolución desde la Edad Media hasta el siglo XX. En este sentido, el método prosopográfico se ha revelado enormemente eficaz para el estudio de los mecanismos y fuerzas que operan en la formación y selección del profesorado universitario, tal como atestiguan los magníficos trabajos de Salvador Albifana en relación a la universidad valenciana del siglo XVIII ⁵⁹. Como hemos indicado, esta perspectiva de estudio — que supone la elaboración y análisis de las biografías personales y los curricula profesionales del profesorado recurriendo a fuentes muy diversas — puede revelarse muy útil e eficaz para el estudio socio-profesional de los distintos cuerpos docentes ⁶⁰.

Hilde de Ridder-Symoens mantiene que se puede hablar de un antes y un después de Stone — refiriéndose a su obra "The University in Society" — o, más exactamente, de un antes y un después del apogeo de la historia social y del método prosopográfico, en tanto que "si los historiadores de antes ponían más bien el acento sobre los aspectos intelectuales, culturales o educativos, los autores de después se interesan principalmente por el funcionamiento social de la

enseñanza superior, por la relación entre el saber universitario y la sociedad" ⁶¹. Pero la prosopografía no agota ahí sus posibilidades. Estas se extienden igualmente al conocimiento del proceso de construcción de una profesión y de los procedimientos de ingreso y selección en la misma, revelándose el método prosopográfico y el análisis longitudinal como enfoques de extraordinaria riqueza y utilidad para captar la configuración interna de los distintos campos profesionales e intelectuales y, entre ellos, de los académicos y escolares. Como han evidenciado, entre otros, los trabajos de Viñao y Albiñana, este método permite "el estudio meticuloso, por ejemplo, de los procedimientos de selección de los distintos cuerpos de profesores (requisitos, pruebas, formación, títulos y currículum de los candidatos, programas o memorias presentadas, pruebas o ejercicios realizados, jueces, criterios de selección explícitos e implícitos, intervención de autoridades administrativas, políticas o religiosas, decisiones adoptadas, etc)" que sin duda constituye "uno de los aspectos esenciales para entender el proceso de profesionalización docente y, en definitiva, para hacer la historia de la docencia como profesión" ⁶². La construcción de los necesarios repertorios biográficos exige el recurso a fuentes hasta ahora escasamente analizadas desde perspectivas individuales o particulares y, pocas o raras veces, de forma serial o global ⁶³.

Historia de la profesión docente e historia del currículum

Pero es más, la historia de la profesión docente también se vincula a la historia de las disciplinas escolares. Como indica Viñao, éstas surgen y evolucionan, cambian con frecuencia sus espacios de poder en relación con intereses y agentes, acciones y estrategias, y con el tiempo se convierten en "coto exclusivo de unos determinados profesionales acreditados y legitimados por la formación, titulación y selección correspondientes, que pasan, de este modo, a controlar la formación y acceso de quienes desean integrarse en los mismos". Es por ello que "la historia de las disciplinas, su génesis y configuración como tales, con un carácter autónomo, no puede, pues, hacerse sin analizar la formación, las credenciales y el proceso de selección de quienes a ella se dedican o pretenden hacerlo" ⁶⁴. En definitiva, el proceso de profesionalización de un cierto segmento del profesorado dedicado a la enseñanza de una de las parcelas académicas en que se ha fragmentado el conocimiento, las llamadas disciplinas, es indisociable del proceso de creación y configuración de dichas disciplinas ⁶⁵.

Otras perspectivas de estudio: Historia del profesionalismo docente versus historia social del profesorado

A pesar de ser la línea más y mejor estudiada, la historia social del profesorado no se reduce a la historia de la profesión docente, esto es, al proceso de construcción de la profesión docente — un proceso que no es lineal — y a las implicaciones de ciertos segmentos de esta profesión — los cuerpos de élite —

con la cultura y los grupos sociales dominantes. El conocimiento histórico de lo social en relación al profesorado lleva a explorar igualmente los modos de vida de este colectivo tanto en la esfera de la vida privada como en la pública (con una clara orientación hacia la historia de la vida cotidiana), la práctica profesional (en conexión con la intrahistoria escolar), sus creencias, ideas y valores (dentro de la historia de las mentalidades y en la línea de los trabajos actuales sobre el pensamiento del profesor). Todos estos enfoques más recientes de la investigación van más por lo microscópico y lo subjetivo que por lo estructural y colectivo, en clara recuperación del sujeto en la historia social, acercando el trabajo del historiador al del etnólogo: construcción de biografías, uso de fuentes orales...⁶⁶.

Con ello se quiere indicar que la historia social del profesorado está abierta a las nuevas orientaciones historiográficas en la línea del cambio de acento protagonizado por la llamada segunda generación de Annales "desde la larga duración y la determinación estructural hacia la corta duración y los azares de la vida cotidiana"⁶⁷. El agotamiento de la mirada estructural ha llevado a la recuperación del sujeto en la historia convencidos de que a través de los relatos biográficos se puede captar y comprender toda la sociedad. Se entra así en la microhistoria sin perder por ello su carácter de historia social, puesto que, a partir de estudios pormenorizados sobre determinados individuos que, interesan al historiador, se puede reconstruir o comprender a toda una sociedad. Esta historia social en auge recupera, de la vieja historia política, el gusto por la estructura narrativa.

Consideraciones y sugerencias

Aunque en la actualidad se dispone en España de un cuerpo considerable de trabajos acerca de la historia social del profesorado, está todavía por hacer la historia global de este colectivo; más aún, a pesar de ser el magisterio primario el grupo docente más y mejor estudiado, no existe una historia global de la profesión de maestro en España, ni relativa a todo el conjunto español ni a las unidades espaciales y culturales más limitadas — regiones, provincias — que integran el mosaico "nacional". A lo sumo se dispone de algún buen trabajo que desde un enfoque más general analiza algunas dimensiones y procesos de la profesionalización de este colectivo docente.

Dada la dispersión y fragmentariedad de la investigación histórica en torno al profesorado, producto de la actividad individual y espontánea de los historiadores de la educación o de la ausencia de adecuadas líneas de investigación en los departamentos universitarios, es prioritario que los futuros proyectos en este campo respondan a criterios rigurosos de planificación de la investigación, de modo que se enfatizen los estudios sobre aquellos temas, periodos o espacios geográficos en los que se detectan silencios importantes en la historia social de los docentes. Se exige la continuidad de la investigación en el sentido de extender el análisis hacia las dimensiones menos conocidas o hacia los periodos sin explorar⁶⁸. La coherencia y racionalidad que exige la propia

investigación, la necesidad de rentabilizar presupuestos y esfuerzos invertidos en los proyectos histórico-educativos y la conveniencia de dar respuesta a las necesidades académicas actuales, aconsejan orientar la investigación en el sentido apuntado. Nos parece interesante incidir en esta última exigencia: Si convenimos que la investigación histórica tiene que ponerse al servicio de la enseñanza y ello reclama la elaboración de buenos trabajos de síntesis, ya sean de ámbito "regional" o "nacional", en principio parece indicado que la investigación universitaria priorice aquellos temas, o dimensiones de los mismos, escasamente analizados y que se oriente el trabajo hacia los periodos menos conocidos. Y si además la investigación histórico-educativa debe conectar con las preocupaciones del presente, sería conveniente que se primaran aquellos aspectos de la historia del profesorado, insuficientemente conocidos, que pueden ofrecer elementos para la comprensión de los problemas que hoy acusa este sector profesional; tal planteamiento podría inducir a realizar, por ejemplo, investigaciones sobre la construcción de la identidad de los distintos subgrupos docentes y a profundizar en las crisis históricas que ha sufrido la profesión de enseñar, cuestiones que suscitaron un vivo debate en este encuentro. Sin olvidar la necesidad del trabajo de equipo que requieren muchas investigaciones así como la coordinación de la actividad desarrollada por los historiadores que se ocupan de algunas temáticas que reclaman una respuesta amplia y comparada.

En función de los silencios que hemos detectado en la historia social del profesorado, se debería priorizar la investigación sobre ciertos temas y periodos. Hay "silencios" clamorosos en relación a la problemática profesional — y a la propia construcción de la profesión — de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y superior, así como a las relaciones e influjos de estos cuerpos de élite con la sociedad de su tiempo, y todavía han sido escasamente estudiadas algunas dimensiones de la historia social del magisterio: la extracción social de los aspirantes a maestros y maestras, el proceso de feminización, la práctica profesional, sus modos de vida, tanto pública como privada dentro y fuera del aula, el pensamiento del profesor, su filiación política, sus inquietudes, su producción literaria... Hay igualmente lagunas en relación a algunos periodos históricos: la edad moderna — sobre todo los siglos XVI y XVII, la primera mitad del siglo XIX, la historia más próxima del franquismo y primeros años de la democracia... Además, poco o nada se conoce de la particular y variada problemática del profesorado que ha desempeñado su función en el sector privado de la enseñanza en España.

Por último es necesario el avance de la investigación en el sentido del empleo de modelos que orienten la tarea del investigador de manera coherente dando respuesta a los planteamientos teóricos de partida. De igual modo conviene seguir abriendo la investigación hacia nuevos enfoques que en el ámbito historiográfico internacional están dando sus frutos para avanzar en la construcción de la historia social del profesorado. También es aconsejable potenciar los estudios que resultan del cruce de líneas de trabajo, como las

correspondientes al profesorado y al currículum, dado que este tipo de estudios se ha revelado muy eficaz para conocer y comprender determinados aspectos de la profesionalización de los docentes.

Notas

- 1 VIÑAO FRAGO, Antonio, "Un campo abierto, en expansión e interdisciplinar: la historia de la alfabetización", en NÓVOA, António y RUIZ BERRIO, Julio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, pp. 86-100.
- 2 Así se está entendiendo en algunos círculos de investigación europeos como lo demuestra el hecho de la participación de investigadores procedentes de distintos campos en reuniones científicas que abordan temas relativos al profesorado o a determinados grupos profesionales. Por ejemplo, el Coloquio organizado en Francia por el Instituto de Historia Moderna y Contemporánea y la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales sobre el "Personal de enseñanza superior en Francia en el siglo XIX y XX" (junio de 1984) reunió en su día a historiadores, historiadores de las ciencias y sociólogos; el Coloquio tenía asignado un doble objetivo: la descripción del profesorado de enseñanza superior y de sus funciones, y el estudio del rôle de estos hombres en la investigación y en la vida cultural francesas. Igualmente en el Coloquio que tuvo lugar en el Instituto Universitario Europeo de Florencia sobre el tema "Selección escolar y sociedad en Europa entre los siglos XVII^e y XIX^e" (febrero de 1992) participaron historiadores generales e historiadores de la educación, entre los que figuraban los profesores Julio Ruiz Berrio y Antonio Viñao Frago. Según Dominique Juliá, se trataba en este coloquio de plantearse, para ciertas profesiones, de qué modo la meritocracia escolar ha minado (o no) los antiguos sistemas de ordenación social, forzando así a las clases privilegiadas a reunirse o a escapar, y de establecer comparaciones entre distintos países.
- 3 La voz "social" parece aquí redundante porque, como se plantea Antonio Viñao en la recensión a la obra de Santos JULIÁ, *Historia social/sociología histórica*, Madrid, Siglo XXI, 1989 (*Boletín de Historia de la Educación*, n° 16, p. 56), ¿puede la historia de la educación no ser social?. Lo cierto es que se ha adoptado para la historia de la educación el término acuñado para la "nueva historia", un término que se relaciona con la metodología propugnada, con el tipo de trabajo que se defiende y con el mismo objeto de estudio, es decir, respectivamente, con la convergencia de todas las ciencias sociales, la encuesta colectiva y la historia de los grupos sociales (Vid. la citada obra de Santos JULIÁ, p. 9).
- 4 Recordemos que la escuela de los Annales se caracteriza, según Santos Juliá (*Historia social/sociología histórica, op. cit.*, p. 11) por: "conceder el primado de la investigación historiográfica a la formulación de problemas; elaborar conceptos e hipótesis que permitan construir los hechos; comprender el hecho aislado en la totalidad que lo constituye y no en el orden cronológico en que se produce; mantener un diálogo continuo con todas las ciencias del hombre; elaborar encuestas y formular

cuestionarios que permitan recoger información a todos los aspectos de la vida humana; privilegiar el estudio de los grupos sociales sobre los individuos; atender a los elementos constitutivos de la base económica y social".

- 5 SOLÀ GUSSINYER, Pere, "Essai de bibliographie critique de l'histoire de l'éducation en Espagne", *Paedagogica Historica*, XXI/1, 1981, pp. 137-156. En este trabajo el autor se hace eco de la concepción idealista y normativa que imperó en la época franquista, así como de las dificultades y obstáculos para construir una historia social de la educación que solo se va abriendo paso lentamente a lo largo de la década de los setenta. Entre las lagunas importantes que en el umbral de los ochenta registraba la literatura histórico-educativa figuraban una serie de temas que posteriormente irían cobrando una gran interés (unos antes, otros algo más tarde y algunos sólo iniciados recientemente) en el ámbito de la investigación histórico-educativa: libros escolares, currículum, métodos, agentes educativos, enseñanza técnica, instrucción de la mujer... En relación al profesorado, Solà echa en falta, por ejemplo, el análisis de la formación del profesorado de primaria y secundaria y la composición social de los distintos cuerpos docentes, y observa que mientras se suceden los estudios sobre un movimiento minoritario como la I. L.E., se conoce mal "la situación exacta del profesorado en su conjunto" (p. 150). Hay que indicar que en esta revisión crítica no se han considerado las tesis de doctorado que no fueron publicadas en su conjunto, como la realizada por Carmen BENSO CALVO sobre *Las retribuciones del profesorado en España (1940-1975)* (Universidad Complutense, 1978), y tampoco se mencionaban otros trabajos publicados que abrían nuevas perspectivas al estudio del profesorado — cierto es que desde otros ámbitos de la investigación — como el de Antonio MENDUIÑA, *Cómo paga España a sus maestros* (Madrid, Avance, 1974), trabajo realizado desde la perspectiva de la economía de la educación.
- 6 ESCOLANO BENITO, Agustín y otros, *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental (1940-1976)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1980. Las tendencias dominantes en los círculos universitarios durante un periodo tan dilatado como el que se analiza fueron los estudios monográficos sobre autores — prioritariamente los de ámbito nacional —, los estudios histórico-comparativos y los estudios institucionistas, con un claro predominio de los primeros centrados en el pensamiento pedagógico individual, aunque hacia el final del periodo se observa una tendencia decreciente a favor del relativo incremento de los otros dos, lo que revelaba, en opinión de los autores, "la emergencia de trabajos más estructurales favorables al análisis institucional".
- 7 ESCOLANO BENITO, Agustín, "La investigación en historia de la educación en España: tradiciones y nuevas tendencias", en NÓVOA, Antonio y RUIZ BERRIO, Julio (eds.), *op. cit.*, pp. 65-83.
- 8 Entre ellas figura el trabajo de tesis de Carmen BENSO, *Las retribuciones del profesorado en España (1945-1975)*, Madrid, Universidad Complutense, 1978.
- 9 Vid. FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel, "Ciclos en la vida profesional de los profesores", *Revista de Educación*, n° 306, 1995, p. 154.

- 10 Vid. RUIZ BERRIO, Julio, "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores", en *La investigación pedagógica y la formación de los profesores*, Granada, S.E.P., pp. 99-120; DELGADO, Buenaventura, "La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las escuelas normales en España", en *La investigación pedagógica..., op. cit.*, pp. 121-142; ESTEBAN MATEO, León, "Evolución de los objetivos de formación de profesores. Concreción de un caso: objetivos de formación magisterial durante el periodo bélico (1936-39)", en *La investigación pedagógica..., op. cit.*, pp. 75-97; CAPITÁN DÍAZ, Alfonso "La historia de la educación en un plan de formación de profesores", en *La investigación pedagógica..., op. cit.*, pp. 143-156.
- 11 Hemos recurrido a los bancos de datos más representativos de los últimos años: la *Revista Historia de la Educación* y el *Boletín*; además hemos revisado las bibliografías sobre el tema elaboradas por Narciso DE GABRIEL ("Historia de la profesión docente en España", en NÓVOA, Antonio y RUIZ BERRIO, Julio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal*, op. cit., pp. 151-156), Paulí DÁVILA (*La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*, Barcelona, P.P.U., 1994, pp. 223-141) y Cándido RUIZ ("Referencias bibliográficas y documentales en torno a la problemática socioprofesional del magisterio", *Historia de la Educación*, n° 16, pp. 531-541). Aunque no en su totalidad, sí que hemos tenido la oportunidad de analizar una gran parte de los trabajos realizados sobre el tema.
- 12 Vid. ESCOLANO, Agustín, "La investigación en Historia de la educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias", en NÓVOA, António y RUIZ BERRIO, Julio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal*, op. cit., pp. 78-79; IDEM, "La historiografía educativa. Tendencias generales", en GABRIEL, Narciso de y VIÑAO, Antonio, *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, pp. 82-83.
- 13 Por esos años se publican unos cuantos trabajos sobre el profesorado, dentro y fuera de la historia de la educación, con orientación muy diversa —económica, social, socio-profesional...—, respondiendo, como ya se ha indicado anteriormente, al primer encuentro de la historiografía con las ciencias sociales. Citemos, entre otros, el libro de Antonio MENDUIÑA, *Cómo paga España a sus maestros* (Madrid, Avance, 1976), un trabajo elaborado desde la economía de la educación y con prólogo de John Vaizey, para quien el libro supone una importante contribución al conocimiento del magisterio español en todos sus aspectos, "fundamentalmente en torno a las razones por las que la gente con altas y bajas cualificaciones académicas desearían, o no, llegar a ser maestros", clara alusión a los salarios que, comparativamente con otros colectivos de trabajadores percibe este profesional. Las publicaciones de Carmen BENSO sobre la condición funcional del profesorado, su estructura corporativa y sus rentas salariales en el periodo franquista suponen, junto al trabajo anterior, una aproximación al problema económico del profesorado estatal en la España franquista ("La corporatividad en el sector público docente", *Revista Española de Pedagogía*, n°. 134, 1979, pp.157-174; "Status jurídico y económico del profesorado en España (1940-1965)", *Revista Española de Pedagogía*, n° 163, 1984; "La estructura de las rentas del profesorado estatal en torno a la reforma educativa de 1970", *Historia de la*

Educación, n° 3, pp. 237-259). En 1978 se publica un interesante artículo de Alejandro MAYORDOMO ("La problemática socio-profesional del Magisterio Primario en España (1900-1930)", *Revista Española de Pedagogía*, n° 139, 1978, pp. 85-100), más que por la evidente limitación de sus contenidos, por el acertado enfoque que adopta en la línea de la profesionalización del magisterio (formación, status económico, asociacionismo...). Agustín ESCOLANO publica un trabajo sobre "Diversificación de profesiones y actividades educativas" (*Revista Española de Pedagogía*, n° 147, 1980, pp. 83-98), elaborado para una ponencia del VII Congreso Nacional de Pedagogía, en el que, desde el enfoque de la sociología de las profesiones, precisa las principales líneas de estudio "que deberían ser objeto de atención prioritaria" en los trabajos sobre las profesiones educativas. La historia de la educación tardó años en captar el mensaje lanzado aquí por el profesor Escolano, limitándose a explorar uno de los rasgos de la profesión docente: su formación especializada.

- 14 No obstante, hay aportaciones valiosas en este sentido como las de Angel GARCÍA DEL DUJO, (*El Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)*), Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985. Del mismo autor "El Museo Pedagógico Nacional y la formación del profesorado", en *Un educador para un pueblo*, Madrid, UNED, 1987, pp. 149-175), Teresa MARÍN ECED (*La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*, Madrid, C.S.I.C., 1990) y Aida TERRÓN BAÑUELOS ("Las actividades para el perfeccionamiento del magisterio. Sus orígenes históricos", *Andecha Pedagógica*, n° 18, 1987, pp. 31-39. Un estudio de la formación permanente de los maestros asturianos en el primer tercio de siglo XX puede verse en el libro de esta autora, fruto de su tesis doctoral, sobre *La enseñanza primaria en la zona de Asturias (1898-1923)*, Oviedo, Consellería de Educación, Cultura y Deportes del Principado de Asturias, 1990, pp. 253- 286).
- 15 Esta misma apreciación la hacía Narciso DE GABRIEL hace unos años al referirse a la historia de la profesión docente en España: "La historiografía educativa española (...) ha centrado sus esfuerzos en el estudio del "oficio de maestro" prestando mucha menos atención a los profesionales que ejercen su función en otros niveles del sistema educativo" (...) "y en estas investigaciones se concede una prioridad evidente al análisis de la capacitación profesional a través de las Escuelas normales" ("Historia de la profesión docente en España", en NÓVOA, António y RUIZ BERRIO, Julio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal*, op. cit., p. 137.
- 16 Citemos, entre otros, los trabajos de: POZO ANDRÉS, Mª M. del y POZO PARDO, Alberto del, "La creación de la Escuela Normal Central y la Reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (Primera etapa: 1806-1839 y Segunda etapa: 1839-1845)", *Revista Española de Pedagogía*, n° 182 y 183, 1989, pp. 49-80 y 279-311; POZO ANDRÉS, Mª Mar del; SEGURA REDONDO, M. y RIEZ TORRE, R., *Guadalajara en la historia del magisterio español, 1839-1939. Cien años de formación del profesorado*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, 1986 y POZO ANDRÉS, Mª Mar, "La formación del magisterio primario en Guadalajara (1841-1938). Anotaciones históricas", *Boletín de Historia de la Educación*, n° 10-11, enero-diciembre, 1986, pp. 42-49.

- 17 HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, "Los alumnos de las escuelas normales en el siglo XIX", *Cuadernos de Realidades Sociales*, n° 22, 1983, 51-75.
- 18 Vid., entre otros, los trabajos de: BENSO CALVO, Carmen, "Génesis y problemática del funcionariado docente en España", *Historia de la Educación*, n° 2, 1983, pp. 256-262; COSTA RICO, Antón "Rol, situación y comportamiento de los maestros rurales gallegos en los finales del siglo XIX e inicios del XX" en *Escolarización y Sociedad en la España contemporánea*, Valencia, 1983; VEGA GIL, Leoncio, "La formación de maestros en la España Contemporánea. Anotaciones metodológicas", *Studia Paedagogica*, n° 19, 1987, pp. 75-90; BALLARÍN DOMINGO, Pilar, "Situación socio-económica y profesional de los maestros almerienses (1850-1900)", *Rev. Almohad*, n° 5-6, 1985, pp. 188-208; TERRÓN BAÑUELOS, Aida, "El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica", *Historia de la Educación*, n° 6, 1987, 279-299; ESCOLANO BENITO, Agustín "La condición docente y el estatuto del profesorado", *Studia Paedagogica*, n° 19, 1987, pp. 3-10.
- 19 FERNÁNDEZ POMBO, A., *El profesor en la sociedad española del siglo XIX*, Madrid, Universidad Complutense, 1984; CIEZA GARCÍA, José Antonio, "La imagen del maestro de primera enseñanza durante el primer tercio del siglo XX", *Studia Paedagogica*, n° 17-18, 1986. GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso de, "Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XIX", *Revista de Educación*, n° 285, pp. 217-229.
- 20 LERENA ALESON, Carlos, "El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza", *Sistema*, n° 50-51, 1982, pp. 79-102. Texto ampliado en LERENA, Carlos (ed.), *Educación y sociología en España*, Madrid, Akal, 1987, pp. 441-472.
- 21 FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio, "Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo", en *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1983, pp. 335-343.
- 22 VARELA, Julia y ORTEGA, Félix, *El aprendiz de maestro*, op. cit.; ORTEGA, Félix, "La configuración histórica de la profesión de maestro en España (Algunos factores determinantes)", *Studia Paedagogica*, n° 19, 1987, pp. 11-29.
- 23 De especial interés para la Historia de la Educación era el artículo de Miguel A. PEREYRA sobre "El profesionalismo a debate" publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 161, julio-agosto, pp. 12-16.
- 24 En la convocatoria de 1993 se priorizaba la investigación sobre fórmulas que procuraran el prestigio social y el desarrollo profesional del docente. Remitimos al trabajo de Javier BARQUÍN, "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España", *Revista de Educación*, n° 306, 1995, pp. 7-65.
- 25 Entre los trabajos que se han realizado en el marco de la investigación educativa financiada por el M.E.C. a través del C.I.D.E., entre 1983 y 1993, figuran los de: GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel, *Las instituciones para la formación inicial del profesorado en la España Contemporánea*, I.C.E. de la Universidad Complutense de Madrid, 1992; SEGURA REDONDO, M., POZO ANDRÉS, Mª M., DÍEZ TORRES, A. Y GÓMEZ GONZÁLEZ, B., *Aportaciones históricas a la reforma actual del profesorado: la Escuela Normal de la Guadalajara y la incidencia de las reformas entre 1914-1936*, I.C.E. de la Universidad de Alcalá de Henares; MARIN ECED, T., *El perfeccionamiento del profesorado. Una alternativa histórica: el sistema de becas*

- de la Junta de Ampliación de Estudios", I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid, 1985; MOLERO PINTADO, A., *Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del magisterio en España (Desde las Academias de Profesores a los C.E.P., 1840-1990)*, I.C.E. de la Universidad de Alcalá de Henares, (convocatoria de 1990); VARELA, J. Y ORTEGA, F., *El aprendiz de maestro. Estudio sociológico sobre los procesos de socialización, innovación y adaptación de los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E. G. B.*, I. C. E. de la Universidad Autónoma de Madrid, 1983 (incluye un estudio socio-histórico de la evolución de las instituciones de formación del profesorado desde la creación de las Escuelas Normales hasta los planes de estudio de 1970; investigación publicada por el C.I.D.E., Madrid, 1984); ORTEGA, F. Y VELASCO, A., *Escuela y sociedad rural: status, interacción y funciones del maestro rural*, I.C.E. de la Universidad Complutense de Madrid (estudio sociológico con abundantes referencias históricas, publicado por el C.I.D.E., Madrid, 1991).
- 26 PEREYRA, Miguel A., "Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de ls academias", *Revista de Educación*, n° extraordinario "La educación en la Ilustración Española", 1988, 195-243. El trabajo, enmarcado en la historia de la profesionalización de los docentes, contribuye a desvelar la situación profesional y el comportamiento social de los maestros de primeras letras, así como las interacciones y conflictos, tanto sobre cuestiones materiales como simbólicas, mantenidas entre ellos y con otros grupos profesionales con objeto de conservar la autonomía e independencia que caracterizaba a su arte liberal. A este trabajo sobre el profesorado del siglo XVIII, le seguirán otras notables aportaciones sobre los orígenes de la profesionalización de los docentes como los de Julio RUIZ BERRIO ("Le processus de professionalization des instituteurs primaires en Espagne (1770-1800): Le cas du mouvement de San Ildefonso", *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, n° xxx, 1994-1, pp. 231-247), y Antonio VIÑAO FRAGO ("Les origines du corps professoral en Espagne: Les reales Estudios de San Isidro. 1770-1808", *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, XXX, 1994-1, pp. 119-174). Señalemos que por esos años la historiografía general española está abriendo nuevos enfoques para el estudio de los grupos profesionales como el que en relación al profesorado universitario valenciano del siglo XVIII realiza Carlos ALBIÑANA, *Universidad e Ilustración. Valencia en la época de Carlos III*, Valencia, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, Universitat de Valencia, 1988.
- 27 Vid. *Boletín de Historia de la Educación*, n° 21, junio 1993.
- 28 VEGA GIL, Leoncio, *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1988 (En la primera parte se incluye un apunte para la sociología de la profesión docente y en la segunda se realiza el perfil de profesores y alumnos).
- 29 COSTA RICO, Antón, *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*, Santiago, Xunta de Galicia, Consellería da Presidencia e Administración Pública, 1989 (Los capítulos 7, 8 y 9 son dedicados al estudio del profesorado).

- 30 TERRÓN BAÑUELOS, Aida, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, op. cit. (La tercera parte de la obra aborda la "Organización y profesionalización del magisterio asturiano").
- 31 GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso de, *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Coruña, Ediciós do Castro, 1900.
- 32 DOMÍNGUEZ CABREJAS, M^a Rosa, *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 2 vols., 1989.
- 33 CEREZO MANRIQUE, Juan Francisco, *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)*, Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca (Incluye un estudio sobre el profesorado; constituye la continuidad del anterior trabajo de Leoncio Vega sobre las Escuelas Normales y los maestros en Castilla-León en la segunda mitad del s. XIX).
- 34 BORQUE LÓPEZ, Leonardo, *El magisterio primario en Asturias (1923-1937)*, Oviedo, Dirección Provincial de Asturias del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- 35 MATO DÍAZ, Angel, *La escuela primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización*, Oviedo, Dirección Provincial de Asturias del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992. Este trabajo y el de Leonardo Borque continúan en el tiempo los trabajos de Aida Terón sobre la escuela primaria y el magisterio en Asturias.
- 36 MELCÓN BELTRÁN, Julia, *La enseñanza de la geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1837-1915)*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona-C.S.I.C., 1989; IDEM, *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- 37 MARQUÉS SUREDA, Salomó, *L'escola pública durant el franquisme. La provincia de Girona (1939-1955)*, Barcelona, P.P.U., 1993.
- 38 DÁVILA BALSERA, Paulí, *La profesión del magisterio en el País Vasco (1857-1930)*, Publicaciones de la Universidad del País Vasco, Leioa, 1993. IDEM, *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*, Barcelona, PPU, 1994.
- 39 MARTÍN ZÚÑIGA, Francisco, *La enseñanza primaria en Málaga durante el reinado de Alfonso XIII (1902-1931). Historia de un atraso endémico*, Málaga, Diputación Provincial de Málaga, 1992.
- 40 Ciertamente no son muchos los que apuntan en este sentido; entre ellos cabe mencionar la obra de Paulí DÁVILA, *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*, op. cit., y los trabajos de Consuelo FLECHA ("La vida de las maestras en España", op. cit.), M^a Nieves GÓMEZ ("El maestro fuera de la escuela: apuntes para una investigación sobre la vida cotidiana del "maestro nacional (España: 1939-1975)", *Historia de la Educación*, n^o 16, pp. 177-197) y Cándido RUIZ ("Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la Segunda República)", *Historia de la Educación*, n^o 16, 1997, pp. 155-176).
- 41 Un buen precedente es el trabajo de Felicidad SÁNCHEZ PASCUA, *El Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz en el siglo XIX*, Badajoz, Departamento de Publicaciones de la Ecma. Diputación Provincial, 1985 (dedica una parte al estudio de los profesores, especialmente a su currículum y publicaciones). Otros trabajos más

- recientes que incorporan análisis sobre el personal de institutos son los de: DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emilia, *Cáceres y la enseñanza secundaria (1822-1869)*, Cáceres, Institución Cultural "El Brocense"-Excma. Diputación Provincial, 1991; SALAZAR ALONSO, Santiago, *Política educativa y personal docente en el instituto malagueño*, Málaga, Universidad de Málaga, 1994 (Memoria de licenciatura inédita); LORENZO CRIADO, J. A. *Formación del profesorado de enseñanza secundaria en España. Pensamiento e instituciones (1900-1970)*, Madrid, Universidad Complutense (Tesis doctoral inédita).
- 42 En España no ha hecho mas que iniciarse esta línea de estudio que está dando excelentes resultados, como lo prueban los recientes trabajos de Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, y "La historia como profesión docente y como disciplina escolar en España", *Historia de la Educación*, n° 12-13, 1996, pp.449-468.
- 43 Entre los trabajos publicados más recientemente figuran: MARQUÉS SUREDA, Salomó, *L'exili dels mestres (1939-1975)*, Girona, Universitat de Girona, 1995; GONZÁLEZ AGÁPITO, Josep y MARQUES SUREDA, Salomó, *La repressió del professorat a Catalunya sota el Franquisme (1939-1943)*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996; IDEM, "El exilio de los maestros republicanos de Cataluña", *Historia de la Educación*, n° 16, 1997, pp. 351-362; FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y AGUILÓ DÍAZ, Mª Carmen, "Los expedientes de depuración del magisterio como fuente para la historia de la educación", en *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, Universidad de Granada, 1996, pp. 449-462; IDEM, "La depuración franquista del magisterio primario", *Historia de la Educación*, n° 16, 1997, pp. 315-350; OLAZÁBAL ESNAL, Maitane, *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)*, Donostia-San Sebastian, Ibaeta Pedagogía, 1996.
- 44 Véanse los trabajos de Carmen COLMENAR ORZAES, *Historia de la Escuela Normal de Maestras de Madrid, 1858-1914*, Madrid, Universidad Complutense, 1988 (tesis doctoral) y "La formación de maestras por el método educativo de Froebel en España", *Revista de Educación*, n° 290, 1989, pp. 135-158; y de Narciso DE GABRIEL, "Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XIX", *Revista de Educación*, n° 285, pp. 217-229.
- 45 FLECHA GARCIA, Consuelo, "La vida de las maestras en España", *Historia de la Educación*, n° 16, pp. 199-222.
- 46 VALLE LOPEZ, Angela del, "El docente de la Universidad Central hace un siglo: su influjo a través de las publicaciones", *Bordón*, vol. 4, 1, 1988; IDEM, *La Universidad Central y su distrito en el primer decenio de la Restauración borbónica (1875-1885)*, Madrid, Consejo de Universidades, 2 vols., 1990; GÓMEZ GARCÍA, M. Nieves, "Profesores y maestros universitarios. Referencia a la Universidad de Sevilla de primer cuarto del siglo XX", en GÓMEZ GARCÍA, M. Nieves (ed.) *Universidad y Poder: problemas históricos*, Sevilla, G.I.H.U.S., 1993, pp. 15-55; RUBIO MAYORAL, J.L., "El profesorado de la Universidad de Sevilla. Aproximación al proceso de depuración política (1936-1939)", en GÓMEZ GARCÍA, M. Nieves, *op. cit.*, pp. 57-114; VIÑAO

FRAGO, Antonio, "Les origines du corp professoral en Espagne. Les reales Estudios de San Isidro, 1770-1808", *op. cit.*.

- 47 Del campo de la historia general proceden los siguientes trabajos con interesantes aportaciones en torno al profesorado: FELIPO ORTS, Amparo, *La Universidad de Valencia durante el siglo XVIII (1611-1707)*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1991 (incluye un estudio de la vida académica y el catálogo de catedráticos y opositores de la Universidad valenciana); ALINS RAMI, Laura, *La Universidad de Huesca en el siglo XIX*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, (Diputación de Huesca), 1991; POLO RODRIGUEZ, J.L. "El absentismo del profesorado en la Universidad Salmantina de la preilustración (1700-1750)", *Studia Histórica*, V. VIII, 1990, pp. 305-311; RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, L. E. y POLO RODRIGUEZ, J.L., "Remuneración y situación económica del profesorado de la Universidad de Salamanca en la Edad Moderna: 1600-1750", en *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Age a nos jours, I. Structures et acteurs*, Tours, C.I.R.E.M.I.A.-Université de Tours, 1991, pp. 91-111; PESET REIG, Mariano, "Estudios de derecho y profesiones jurídicas (siglos XIX-XX)", en SCHOLZ, J.M. (ed.) *El tercer poder. Hacia una comprensión histórica de la justicia contemporánea en España*, Frankfurt am Main, Vittorio Klosterman, 1992, pp. 349-380 (se analiza la organización, materias y contenidos, manuales y apuntes y calidad profesionales de las facultades de derecho en la España Contemporánea); OLLERO PINA, José Antonio, *La Universidad de Sevilla en los siglos XVI y XVII*, Sevilla, Fundación de Cultura de Sevilla y Universidad de Sevilla, 1992; GUTIÉRREZ TORRECILLA, Luis Miguel, *Catálogo biográfico de colegiales y capellanes del Colegio Mayor de San Ildefonso de la Universidad de Alcalá (1508-1786)*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares; MANCEBO, María Fernanda, *La Universidad de Valencia. De la monarquía a la república (1919-1939)*, Valencia, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert-Universidad de Valencia, 1994.
- 48 JULIÁ, Santos, *Historia social/sociología histórica, op. cit.*, p. 80.
- 49 *IBIDEM*, p. 81.
- 50 PEREYRA FERNÁNDEZ, Miguel Angel, "El profesionalismo a debate", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 161, 1988, pp. 12-16. Los trabajos que el autor revisa corresponden al ámbito sajón y alemán; se echa en falta que no se incluyan importantes aportaciones que ven la luz por entonces en otras lenguas como es el caso del trabajo de Antonio NÓVOA, *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-Xxe siècle)*, 2 vols. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, libro que supone una versión casi integral de la tesis defendida en marzo de 1986 en la Facultad de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève, donde fue realizada bajo la dirección de Daniel Hameline. El autor destina el capítulo I (pp. 23-56) a realizar un examen crítico de las aportaciones tradicionales de la sociología de las profesiones, especialmente de las teorías funcionalistas y simbolistas-interaccionistas.
- 51 TENORTH, Heinz-Elmar, "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones", *Revista de Educación*, 1988, n° 285, p. 78.

- 52 GINSBURG, Mark B., "El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos", *Revista de Educación*, nº 285, pp. 5-31.
- 53 Los trabajos de la socióloga Megalí Sefarti LARSON son paradigmáticos de este modelo y han tenido una importante repercusión en la investigación acerca del profesionalismo de los docentes. Como se sabe, para esta autora el nacimiento y el desarrollo del profesionalismo en las sociedades industriales está vinculado a la adquisición de una experiencia social reconocida (en la que juega un importante papel el sistema educativo) y en el monopolio del conocimiento experto de los profesionales, un conocimiento caracterizado, entre otras cosas, por el uso de un lenguaje técnico y esotérico, oscuro para los profanos y celosamente preservado por el grupo de "expertos" como fuente de legitimidad y control social. Vid. PEREYRA, Miguel A., "El Profesionalismo a debate...", *op. cit.*, p. 16.
- 54 JIMÉNEZ JAÉN, Marta, "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la proletarianización de los enseñantes", *Revista de Educación*, 1988, nº 285, pp. 231-245.
- 55 La perspectiva adoptada por estos autores para el análisis de los enseñantes parte de la consideración de estos agentes como trabajadores que desempeñan un trabajo asalariado y que han sufrido, como colectivo, importantes modificaciones en su composición interna (aumento cuantitativo, vinculación como empleados al estado, feminización...) y en los modos de ejecución y control de su trabajo, no sin provocar importantes formas de respuesta por este colectivo. Esta perspectiva resulta sugerente para guiar investigaciones de carácter histórico como las que ha realizado M. W. APPLE (Vid., entre otras, las siguientes obras del autor: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Madrid, Paidós-M.E.C., 1989; "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual", en T. POPKKEWITZ (ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia, Universitat de Valencia, pp. 55-78.
- 56 JIMENEZ JAEN, Marta, "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes", *op. cit.*, p. 240.
- 57 VIÑAO FRAGO, Antonio, "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones", *Revista de Educación*, núm. 306, 1995, número monográfico sobre "La profesión docente".
- 58 La prosopografía permite dibujar el perfil colectivo de aquellos hombres que no pueden definirse sólo por la posesión de un diploma universitario, y da respuesta, por ejemplo, a preguntas simples pero de gran interés para la historia social, como la que formula Jacques Verger con base en las tesis de Bourdieu: ¿El ascenso social de los graduados al final de la Edad Media ha supuesto el nacimiento de una verdadera meritocracia o ha reproducido las jerarquías sociales preexistentes?. Vid. VERGER, Jacques, "Prosopografía des élites et montée des gradués: l'apport de la documentation universitaire médiévale", en *L'état moderne et les élites. XIII^e-XVIII^e siècles. Apports et limites de la méthode prosopographique*, Actes du colloque international CNRS-

París, 16-19 octubre 1991, edités par Jean-Philippe Genet et Günther Lottes, Publications de la Sorbonne, 1996, p. 370.

- 59 ALBIÑANA, Salvador, *Universidad e ilustración. Valencia en la época de Carlos III*, Valencia, Institució Valenciana d'estudis i investigació, Universitat de Valencia, especialmente la parte dedicada al profesorado. En esta obra, fruto de su tesis doctoral, realiza Salvador Albiñana un estudio sobre toda la población académica que ha exigido la confección de un repertorio biobibliográfico, una prosopografía de quienes opositan, regentan, sustituyen o son tutelares de una cátedra entre 1734 a 1807. En total ha considerado 686 biografías, de variada cronología, que le han permitido estudiar el perfil geográfico del profesorado valenciano, la condición social del mismo (clérigos, religiosos y laicos), la pérdida de la condición docente, las preferencias académicas, esto es, la ocupación de las cátedras en función de la pertenencia social de sus titulares, la movilidad geográfica, estancias y viajes de los docentes, su actividad intelectual... Desgraciadamente, un estudio como éste demanda contrastes con otras realidades del mapa universitario español del XVIII que todavía no es posible realizar.
- 60 Un buen ejemplo de los excelentes resultados que se consiguen con esta perspectiva nos lo ofrecen los trabajos realizados sobre ciertos sectores del profesorado universitario en Francia. Véase, por ejemplo, los trabajos de Agnès LECHANT, "Les professeurs du Collège de France au XIX^e siècle. Origines et carrières" y de Marie-Claude GENET-DELACROIX, "L'enseignement supérieur de l'histoire de l'art, 1863-1940", ambos en *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Actes du colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et l'Ecole des hautes études en sciences sociales. Présentés par Christophe Charle et Régine Ferré, Paris, Editions du C.N.R.S., 1985, pp. 47-65 y 67-78, respectivamente. Este coloquio — que reunió a la vez a historiadores, historiadores de las ciencias y sociólogos — se inscribía en el cuadro de investigaciones emprendidas por el Instituto de historia moderna y contemporánea sobre la prosopografía de las élites francesas en la época moderna y contemporánea; tenía asignado un doble fin: la descripción del personal de enseñanza superior y sus funciones, y el estudio del rol de estos hombres en la investigación y en la vida cultural francesas.
- 61 DE RIDDER-SYMOENS, Hilde, "Reconstruction du milieu universitaire au niveau regional: possibilites et limites", en *L'état moderne et les élites, XII^e-XVIII^e siècles*, *op. cit.*, p. 379.
- 62 VIÑAO FRAGO, Antonio, "Historia de la educación e historia cultural...", *op. cit.*, p. 249.
- 63 Entre estas fuentes cabe citar las memorias y autobiografías, la correspondencia, los expedientes administrativos personales, las relaciones de méritos o currícula profesionales, los expedientes de las oposiciones y concursos —ejercicios, programas, memorias, valoraciones, censuras, y los relativos a la configuración de los planes de estudio y a la creación, modificación o supresión de disciplinas, así como los manuales y libros de texto; también son útiles los elogios fúnebres y la literatura apologética de las diferentes profesiones (Vid. VIÑAO, A., "Historia de la educación e historia cultural...", *op. cit.*, p. 251).

- 64 VIÑAO FRAGO, Antonio, "Historia de la educación e historia cultural...", *op. cit.*, p. 250. Estas consideraciones fundamentan el trabajo del autor sobre los orígenes de los cuerpos de profesores estatales en España a finales del s. XVIII y principios del XIX. La primera parte se ocupa del proceso de selección ("Les origines du corps professoral en Espagne. Les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808", *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, XXX, 1994-1, 119-174). La segunda, de la formación, carreras académicas y méritos aducidos por los candidatos o tenidos en cuenta por los jueces y autoridades implicadas en el proceso de selección; un avance de esta segunda parte, en relación con las disciplinas de Derecho Natural y de Gentes, Física Experimental y Matemáticas, fue presentado por el autor al IV Coloquio International organizado por el Centre Internuniversitaire sur l'Éducation dans le Monde Ibérique et Ibero-Americaine (C.I.R.E.M.I.A.) de la Universidad de Tours. Otros trabajos realizados con estos enfoques y métodos, fuera del ámbito español, son el ya citado de Antonio NOVOA, *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-Xxe siècle)* y los de Dominique JULIA "Le choix des professeurs en France: Vocation ou concours? 1700-1850" (*Paedagogica Historica International Journal of History of Education*, XXX, 1994-1, pp. 119-174) y "La naissance du corps professoral" (*Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 39, 1981, pp. 71-86).
- 65 En este sentido, Raimundo CUESTA, refiriéndose al campo específico de la historia como disciplina escolar, escribe: "Si la evolución de los programas y textos de Historia nos hablan del currículum visible y de las claves explícitas del código disciplinar, el decurso de la profesionalización de su enseñanza nos sugiere algunas de las pistas fiables para empezar a comprender, por debajo de las apariencias, los mecanismos profundos que explican los rasgos que identifican escolarmente a la disciplina" ("La historia como profesión docente y como disciplina escolar en España", *Historia de la Educación*, Vol, XII-XIII, 1993-94, p. 456).
- 66 De ello hay buenos ejemplos en la literatura sajona; citemos las obras de L. Glen SMITH, Joan K. SMITH et al., *Lives in Education. A Narrative of People and Ideas*, New York, 1993, y Richard J. ALTENBAUGH (ed), *The teacher's voice. A social history of teaching in twentieth century america*, London-Washington, The Falmer Press, 1992.
- 67 JULIÁ, Santos, *Historia social/sociología histórica*, *op. cit.*, p. 53.
- 68 Ciertamente hay departamentos que avanzan en esta dirección, dando continuidad a las investigaciones iniciadas en la historia social del profesorado. Citemos, a modo de ejemplo, la serie de trabajos realizados en la Universidad de Oviedo sobre la escuela y el profesorado en Asturias.

HISTÓRIA, PROFISSÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR E DO PROFESSORADO

JOÃO CARLOS PAULO
Universidade do Minho

«Connaissez-vous, vous, une histoire que ne soit pas sociale?»

Ernest Labrousse

A ironia implícita à interrogação de Labrousse é aqui reproduzida no duplo intuito de identificarmos uma opção epistemológica e de, através dela, justificarmos os objectivos e limites da reflexão acerca da "história social da profissão docente". Em boa verdade, convém tornar explícito à partida que nos parece relevante aplicar a questão e a ironia anteriores à história do professorado. Contudo, sustentar que o inquérito atinente ao passado dos professores é, forçosamente, um problema da história social produz simultaneamente tanta clareza na afirmação de identidades no seio das "escolas históricas", quanta penumbra na formulação exacta dos processos de pesquisa e de escrita históricas. Outro tanto poderia ser arguido, *mutatis mutandis*, a propósito do estatuto e da função, actividade e formação docentes, seja no amplo território das ciências e da reflexão educacional, seja no âmbito mais circunscrito da problemática da profissionalização. Efectivamente, sob o aparente consenso atribuído ao significado das expressões "história social" e "profissão docente" encontram-se profundas diferenças teóricas, metodológicas e conceptuais que não podemos continuar a dissipar.

Não se trata aqui todavia de proceder a qualquer inventário crítico desta problemática, nem tão pouco de propor quaisquer novas formas de análise da questão. O reconhecimento expresso dos diversos sentidos culturais, históricos e historiográficos que emergem da utilização da expressão "história social da profissão docente" deve antes ser lido como algo que nos força a identificarmos

quais as perspectivas, os problemas e as metodologias de abordagem histórica subjacentes à análise do passado dos professores e da sua actividade educativa, cultural e, certamente, social. A primeira parte deste texto inscreve-se neste domínio e nestas preocupações, tendo também por objectivo introduzir a segunda parte da nossa reflexão, que respeita à enunciação de algumas das pesquisas inovadoras neste domínio, designadamente pela referência mais detalhada ao estudo histórico dos actores, da memória e das representações sociais dos professores.

A este último propósito importa desde já enunciar os limites e o contexto em que se inscrevem as ideias aqui apresentadas. Trata-se, em primeiro lugar, de enunciados que resultam de um conjunto de pesquisas não exclusiva nem prioritariamente centradas no professorado, entendido em termos exclusivamente socioprofissionais. Deste modo, procura-se aqui formular propostas de investigação que visam enquadrar os professores na análise de práticas socioculturais de representação da escola e da educação (Paulo, 1998a); e, simultaneamente, na observação histórica dos processos de regulação dinâmica da cultura escolar (Julia, 1995). Trata-se, em segundo lugar, de referir em traços gerais e problemáticos um conjunto de trabalhos ainda em curso, no âmbito dos quais julgamos oportuna uma reflexão centrada na constatação da "crise da história social" (Charle, 1993: 45) e nos modos através dos quais podemos traçar linhas de rumo para a superação de tal "crise".

Em que falamos quando utilizamos a designação "história social da profissão docente"? Há duas ou três décadas atrás, o sentido teórico-metodológico e as práticas de investigação adjacentes a esta expressão reuniram provavelmente maiores consensos, entre a comunidade de historiadores, do que aquilo que acontece nos nossos dias. Efectivamente, a expressão combina dois conceitos que representam, *por si próprios*, dois territórios e percursos de investigação ambivalentes e, talvez por isso mesmo, ambíguos. Numa primeira observação, história social corresponde usualmente a um conjunto de tópicos relativos aos modos de enquadramento teórico e de definição de territórios de pesquisa centrados na análise de grupos e estruturas sociais. Em complemento, usamos também com frequência a expressão para nos referirmos à análise de questões relacionadas com a definição desses grupos através de metodologias e conceitos quase sempre — mas não forçosamente — utilizados pela sociologia, (e.g. género, raça, classe, identidade, profissão, poder, etc), ou desenvolvidos a partir dessa disciplina (e.g. a análise de séries, os indicadores sócio-económicos de estatuto social, etc). Esta primeira observação, "aplicada" à *profissão docente*, suscita uma dupla perspectiva de enquadramento do estudo histórico do professorado, ora como assunto inter-relacionado com a problemática histórico-sociológica da profissionalização (Nóvoa, 1998a), ora pela inscrição das questões docentes em enquadramentos sócio-culturais mais amplos que se ligam à análise histórica dos próprios fenómenos educativos e de socialização. Esta linha de raciocínio conduzir-nos-ia obviamente à conclusão de que não seria possível explicar o

passado dos professores senão através de uma história social da docência e da sua profissionalização.

Todavia, o aparente consenso existente em torno destas primeiras observações não tem forçosamente por corolário quaisquer definições singulares, seja por referência ao objecto de estudo, seja por reportação a área(s) de especialização historiográfica. Deste modo, é muito improvável que uma monografia sobre um liceu seja inscrita no domínio da história económica ou que um trabalho sobre o caciquismo seja qualificado de história da educação, sendo contudo provável que ambos possam ser catalogados como história social. Como o afirmam a generalidade dos autores aqui referenciados, o território e as práticas de investigação inerentes ao termo não são de fácil definição. Tal justifica-se, em boa parte, porque se podem privilegiar, através da designação "história social", os tópicos de investigação histórica (associativismo, revoltas e grupos sociais, por exemplo); mas também a eleição de estratégias metodológicas de pesquisa e análise (digamos, séries documentais em vez do "monumento documental" e caracterizações estruturais em vez de singularidades); ou ainda as referências a filiações teóricas e ideológicas inerentes à própria historiografia (no sentido da distinção, por exemplo face à história "événementielle", ou no da identificação promovida por temáticas como o movimento operário, o socialismo, etc). Em suma, a dificuldade em transformar a história social numa especialização análoga às que se reportam à economia ou à literatura, por exemplo, deve-se à impossibilidade em isolar o objecto de estudo. Deste modo, poder-se-ia concluir, não faria qualquer sentido uma "história social da profissão docente", mas tão só e simplesmente uma história do professorado.

A compreensão destas constatações paradoxais remete portanto para a relevância da análise das mesmas nos contextos científicos, institucionais e culturais da produção historiográfica, mormente daquela que se refere aos professores e à docência. Mesmo não cabendo nos propósitos desta exposição tecer qualquer análise aprofundada destes problemas, convirá aqui abordar alguns tópicos que se afiguram essenciais para posteriormente referirmos, por um lado, alguns trabalhos realizados em Portugal neste domínio e, por outro lado, sustentarmos algumas das propostas da última parte do texto.

Embora seja possível definir diversos processos de génese e desenvolvimento das "correntes da história social" (e.g. Burke, 1990; Appleby, Hunt & Jacob, 1994; Prost, 1996; Castro, 1997; e Hobsbawm, 1998), a história social enquanto problemática existe desde a construção iluminista do mundo histórico (Koselleck, 1997). Reportar a pressupostos sociais os fenómenos históricos, as estruturas de funcionamento do passado e as dinâmicas de mudança abarca um vasto leque de pretensões teóricas que podemos identificar desde Diderot à "escola des Annales", passando por Marx, Comte, Weber ou Durkheim. No plano metodológico, o mesmo podemos constatar quando analisamos certas abordagens positivistas tendentes à constituição de uma história da civilização, quando nos referimos às histórias culturais e nacionais do século XIX, ou quando

nos centramos nas propostas mais recentes de constituição de pesquisas históricas locais ou regionais tentando abarcar todos os domínios da existência material e espiritual. Na verdade, pela autojustificação teórica inerente ao estudo global da sociedade, a história social manifesta pretensões de generalização que se podem estender e aplicar a todas as histórias especializadas, da história diplomática à história da educação por exemplo. Na prática, a evolução desta herança teórica e metodológica estabelece-se a partir de esforços que se escoram na pretensão anterior e, por outro lado, na sua contraposição a duas tendências opostas: a da designada história "événementiel" e política; a par com a de certa história intelectual ou das ideias que pugna pelo estudo dos sistemas de pensamento independente do referente aos contextos político-sociais. Em resultado, o denominador comum das várias "escolas", heranças e tendências referenciáveis no domínio da história social acha-se no poder e no desejo de conceber uma "história total" das sociedades: seja no que respeita à construção de grelhas teóricas e metodológicas integradoras dos vários "níveis" de análise das sociedades; seja, sobretudo, no que concerne à definição histórica das relações entre esses "níveis", entre a mudança e a estabilidade das estruturas sociais, ou entre as categorias definidoras do colectivo face aos actos e às sensibilidades individuais.

Todavia, este processo de afirmação e de desenvolvimento da história social ocorre em simultâneo com uma série de pressões metodológicas incontornáveis, resultantes em boa parte da sua articulação com domínios e processos de pesquisa especializados. Tal é o caso da história dos fenómenos educativos e, particularmente, das análises relativas à profissão docente. A título de exemplo pode referir-se o caso de uma das obras marcantes para a historiografia portuguesa. Em *Le temps des professeurs*, obra que visa a realização de uma análise sócio-histórica da profissão, António Nóvoa elabora uma das fórmulas possíveis de articulação das pretensões da história social com a análise especializada dos problemas da profissionalização e do ensino (cf. 1987: 7-10). De modo sintético, esta proposta consiste na articulação de uma série de problemáticas desenvolvidas pela sociologia das profissões (cap. I) com perspectivas e processos de investigação desenvolvidos por uma "história-problema", "funcional" e "multidimensional" (pp. 8-9), estruturada a partir da análise, na "longa-duração", de "séries homogêneas de materiais". A premissa, formalmente irrefutável, da ligação entre esta "história especializada" e as suas dimensões sociais, expressas na defesa de uma história multidimensional da profissão docente, não permite contudo concebê-la como uma "história total", que, assinala-se, nem sequer constitui pretensão do autor. Neste sentido, esta obra e muitas outras que comumente catalogamos na categoria de história social acabam por dar razão a Hobsbawm quando sustenta que «a survey of social history in the past seems to show that its best practitioners have always felt uncomfortable with the term itself» (1998: 99).

Assim, ainda que possamos identificar causas "externas" para aquilo que alguns autores denominam por "crise da história social" — provenientes quer de

outros campos de renovação historiográfica quer do eco de debates nas diversas ciências sociais —, são as contradições "internas" que, do nosso ponto de vista, melhor definem o sentido dos mais recentes debates. Neste sentido, sintomática nos parece a introdução de Y. Lequin ao texto sobre a História Social do *Dictionnaire des Sciences Historiques*: «l'histoire sociale recouvre un champ dont l'ambiguïté s'est accrue alors même que s'élargissaient ses ambitions et s'affirmaient ses succès [...] Elle est si peu sûre de son identité que l'un des rares colloques qui lui aient été consacrés, à Saint-Cloud en 1965, avait justement passée l'essentiel de son temps à débrouiller ses liens et à éclairer ses fonctions avec ces autres disciplines» (1986: 635). As tensões entre os estudos especializados — com contactos mais ou menos próximos com outras áreas especializadas da história e das ciências sociais — e o conhecimento da "totalidade social" constituem exactamente as razões das ambiguidades anteriores, isto a par com uma certa ambivalência e diversificação de métodos e objectos, resultante dos "sucessos" e das "ambições" da história social. Exaurido em boa parte o fito de uma "história total", a "crise" manifesta-se de modos difusos que suscitam diagnósticos e soluções diferenciados, que não cabe analisar neste texto. De qualquer modo, julgamos relevante sublinhar duas linhas de inovação, decorrentes da falência do "paradigma da totalidade" e dos debates teóricos e metodológicos emergentes da multidimensionalidade das perspectivas de enquadramento histórico das diversas problemáticas especializadas.

Com efeito, pensamos que a impossibilidade de continuarmos a iludir-nos com o pressuposto da "história social total" não implica a desistência das tentativas de construção de abordagens históricas apostadas na reconstituição das dinâmicas sociais complexas e multidimensionais inerentes a objectos de estudo específicos. No caso da análise histórica do professorado tal implica a necessidade de procedimentos teóricos e metodológicos interdisciplinares, que possibilitem a construção de uma interpretação complexa do passado dos professores, problematizando-a no quadro dos processos de profissionalização e de definição de identidades socioculturais, mas também a partir: da análise das formas de actuação docente no âmbito das práticas pedagógicas inscritas nos modos de construção e funcionamento da cultura escolar, por um lado; da inscrição da profissão docente em quadros ideológicos que definem os saberes e as linguagens de representação do professorado, por outro lado; e, por último, da contextualização da docência e das suas representações no âmbito cultural dos debates e do "senso-comum" contemporâneos. Neste contexto, parece possível concluir que o futuro da história social da profissão docente se define também pela sua capacidade de teorização complexa da sociedade e dos problemas do professorado. Em primeiro lugar, por modo a renovar a nossa percepção da docência num quadro multidimensional de questões abarcando problemáticas como as do poder, do saber, do género, da cidadania, da identidade, da escolarização, etc. Em segundo lugar, de forma a construir novas agendas e metodologias de investigação que possibilitem, aproveitando embora os processos e resultados até aqui

conseguidos, uma definição mais precisa dos processos específicos de investigação do passado dos professores enquanto temática particular da história social.

Aqui chegados, importa determo-nos sobre os problemas metodológicos de pesquisa. As apostas de renovação e desenvolvimento de pesquisas inscritas numa perspectiva social da história do professorado entroncam necessariamente no debate e nas propostas inerentes às metodologias de investigação. No âmbito global das práticas historiográficas associadas à renovação da história social — desde as que se ligam à micro-história (Charle, 1993) até às da "história social das ideias" (Darnton, 1990), passando por temáticas específicas como as dos professores, da escola e da educação —, os problemas metodológicos tomam um papel central, quer pela crítica à ideia de que seriam as metodologias quantitativas aquelas que melhor definiriam a especificidade da história social (Altenbaugh, 1992), quer pela definição de métodos específicos como, por exemplo, os que se prendem com as abordagens biográficas e prosopográficas, ou com as pesquisas centradas em testemunhos orais ou iconográficos. Tal como no plano teórico, também aqui se trata de reconhecer que, se a história social se identifica de algum modo com as pesquisas orientadas para a análise de séries documentais que possibilitem assim o conhecimento multidimensional, tal não implica a exclusividade ou sequer a preponderância da quantificação e da análise quantitativa. Bem pelo contrário, a análise qualitativa da singularidade e da dissonância constitui-se também como modo apropriado de inquirir o passado enquanto complexidade social, de confrontar as premissas e categorias de análise pré-estabelecidas com aquilo que Carlo Ginzburg denomina "excepcional-normal", de recolocar as questões epistemológicas inerentes às relações entre os planos das subjectividades, das inter-subjectividades e do "senso-comum".

Assim sendo, importa confrontar no plano das perspectivas, categorias e metodologias de análise os "grandes quadros" de representação e investigação da profissão docente — alguns deles sustentados pelas abordagens históricas existentes —, com tudo o que nos fornecer novos elementos acerca dos processos de construção de vivências, memórias e identidades individuais e colectivas. Entre as várias propostas e possibilidades de construir esta renovação, limitar-nos-emos em seguida a indicar, no âmbito dos trabalhos em curso no nosso país, três hipóteses tendentes ao desenvolvimento da história do professorado e das práticas docentes.

O primeiro respeita à constituição de uma nova história social da profissão docente partindo de estudos biográficos e prosopográficos. O recurso aos estudos biográficos e prosopográficos encontra-se indubitavelmente ligado à renovação da História em geral e, em particular, da História da Educação. Entretanto, deve fazer-se notar que o regresso da biografia como objecto, método e forma de escrita da História não é sinónimo de um absoluto consenso entre as várias correntes críticas que protagonizam o actual debate historiográfico. Não obstante as diversas perspectivas, é possível identificar algumas das principais coordenadas teóricas e metodológicas deste processo.

Em primeiro lugar, cumpre não identificar o retorno dos estudos biográficos ao centro das preocupações historiográficas relativas à profissão docente, como uma simples recuperação das formas tradicionalmente dominantes neste domínio, de carácter exemplar ou apologético. Com efeito, não se trata de retomar as antigas descrições, mais ou menos exaustivas da "vida e obra de...", completando-as com uma ou outra alusão ao contexto, às relações do biografado com grupos ou outras pessoas, isto é, reactualizando sob outras formas as tradicionais perspectivas de análise, onde a singularidade do sujeito histórico decorre de representações atinentes à exemplaridade e/ou relevância daquele num determinado contexto histórico ou analítico. Por outro lado, a biografia também não deve constituir-se como pretexto para construir um discurso sobre outra realidade, quer dizer, reduzindo-se a totalidade ou os aspectos da vida do biografado aos modos de construção dos processos ou das estruturas socioculturais do passado, acabando por diluir ou apagar o espaço de singularidade e de subjectividade do sujeito em características pré-definidas acerca, por exemplo, da sua origem ou do seu estatuto social, da nacionalidade, do género, etc. Contudo, a renovação deste tipo de investigações não se pode limitar a esta definição formulada pela negativa.

Torna-se assim importante evidenciar três ideias estruturantes na orientação dos trabalhos de análise e escrita biográficas. A pesquisa e análise de tipo biográfico exige que tomemos o individual como centro das preocupações analíticas e narrativas. Trata-se da busca: das singularidades; dos modos específicos de interpretar os contextos e as heranças culturais; dos processos de reconhecimento e de revisão individualizados das identidades pré-estabelecidas por determinados grupos ou instituições socio-culturais; das formas únicas de conciliar ideias e práticas; em suma, dos esquemas de relacionamento do indivíduo com o meio social em que se insere. Assim, abandonam-se os pressupostos de qualquer determinação histórico-social, concedendo-se ao sujeito maior protagonismo e liberdade de acção, o que não dispensa — sob risco de incorrerem no subjectivismo absoluto e/ou no anacronismo — que as noções de liberdade e de individualidade devam ser consideradas em termos históricos.

Por outro lado, a análise biográfica contempla a revisão e, ao mesmo tempo, a reinvenção das fontes disponíveis. Deste modo, a pesquisa biográfica deve permitir a construção de um olhar crítico sobre os modos como foram utilizados os materiais informativos já conhecidos, mas também detectar e explorar os espólios pessoais, os testemunhos orais, os arquivos de instituições ou outros documentos "esquecidos" ou negligenciados por anteriores práticas de investigação.

Em terceiro lugar, a interpretação dos dados empíricos compreende orientações metodológicas em função de três eixos problemáticos fundamentais. A interpretação da "vida e obra de ..." deve ser tomada como análise de um conjunto de *práticas discursivas* que permitem ao sujeito intervir dialecticamente sobre a realidade circundante, acomodando a experiência vivencial às suas

características particulares, aos seus afectos, etc. O entendimento dos percursos individuais necessita de ser considerado como trajectória, *que se vai definindo* de acordo com causalidades de tipo estrutural e conjuntural, mas também por acasos, não se caindo assim na armadilha muito comum que consiste em explicar toda a vida de um biografado em função, por exemplo, de um qualquer estágio final da sua vida, da "obra-mestra", ou do protagonismo que ganha pela participação em determinado processo. Por último, importa que a compreensão de uma vida se opere a partir de testemunhos — do próprio, dos contemporâneos e dos "produtores de memória histórica" —, que constituem *representações* do biografado e não apenas um amontoado mais ou menos ordenado de factos positivos, o que nos obriga a tentar perceber a origem das nossas imagens sobre o biografado. A pesquisa biográfica apostada em desenvolver a análise sócio-histórica do professorado exige pois que o historiador dê conta desta pluralidade de aproximações entre o estudo do biografado, o do contexto histórico e o da construção da memória histórica acerca da sua obra e personalidade.

Estas perspectivas e preocupações encontram-se no núcleo de um projecto que visa a produção do *Dicionário de Educadores Portugueses* (Nóvoa, 1998b). O projecto, que sob a direcção de António Nóvoa congrega a participação de uma equipa alargada de investigadores, centra-se no estudo biográfico de personalidades associadas à problemática educativa, procurando construir um instrumento de trabalho básico para os investigadores nos domínios das Ciências da Educação e da História, bem como para os demais interessados no território da educação, em particular para os agentes educativos que encaram a inovação educacional como um elemento dinamizador do pensamento e da acção pedagógica. Este objectivo passa por três linhas de rumo fundamentais, que permitam ao *Dicionário* cumprir a função de, ao mesmo tempo, facultar informações úteis e actualizadas a todos os estudiosos da educação, constituindo-se também como uma obra capaz de sugerir novos interesses, temáticas e perspectivas de análise aos investigadores. Neste âmbito, propõe-se o projecto (re)escrever as biografias de mais de meia centena de educadores portugueses dos séculos XIX e XX, de acordo com as novas tendências e concepções emergentes no domínio da história biográfica e da educação. Primeiro, reequacionando a biografia, enquanto objecto de produção histórica, de acordo com os actuais interesses e princípios modeladores da investigação biográfica, apostada em superar a tradicional concepção descritiva, por vezes de teor quase apologético, que caracteriza grande parte da produção historiográfica portuguesa na área da biografia e que, até certo ponto, contribui para o seu descrédito junto da comunidade científica. Em segundo lugar, redefinindo o conceito de educador à luz das mais recentes propostas provenientes da investigação nas diferentes áreas das Ciências da Educação, ou seja, definindo o educador como aquele(a) que procura conjugar dialecticamente a teoria e a prática educacionais, reflectindo a partir da sua própria acção como agente educativo. Por último, concebendo o estudo biográfico como um trabalho onde importa definir a especificidade e a

individualidade de uma reflexão e de uma prática no domínio educativo, muito embora abrindo pistas que permitam compreender a interacção entre o indivíduo, o grupo socioprofissional a que pertence, o espaço sociocultural e o tempo em que se move.

Ainda que não associado explicitamente à história social do professorado, este projecto ilustra algumas das hipóteses de renovação dos estudos neste domínio. Antes de mais, porque nele se parte de uma concepção de educador que obriga a reavaliar a importância histórica e educacional de indivíduos que, tradicionalmente, seriam excluídos deste domínio, designadamente um bom número de professoras e professores que a "tradição" não permite catalogar na categoria de "(grande) pedagogo". Em segundo lugar, porque este estudo torna relevante a abordagem complexa e multidimensional da história do professorado — definida pelo confronto entre percursos e identidades pessoais dos professores face a outros "tipos" de educadores e às representações colectivas da profissão —, já que o *Dicionário* propõe a elaboração de mais de meia centena de biografias de homens e mulheres cuja acção e reflexão educacionais se desenvolvem no período correspondente à génese e ao desenvolvimento da escolarização da sociedade portuguesa, mulheres e homens cujo denominador comum se encontra na sua ligação, embora diversificada, à prática educativa e concomitante reflexão sobre essa mesma prática, seja no sentido individual, seja no âmbito dos grupos a que estão ligados, seja ainda no quadro cultural e social marcado pela escola e pela escolarização.

É neste sentido que, através do exemplo do projecto do *Dicionário* (biográfico) *de Educadores Portugueses*, podemos afirmar que a renovação da história social do professorado e da profissão docente passa também pela biografia e pelos métodos de investigação biográfica: pela presença significativa dos professores neste grupo, resultante de uma nova atitude crítica à categoria de educador/pedagogo; pelo enquadramento e pela problemática histórico-sociológicas que de algum modo se encontram subjacentes à generalidade dos biografados, por nitidamente obrigarem a repensar as subjectividades e os actores num grande quadro histórico-cultural marcado pela escolarização e pela profissionalização da docência; bem como pela análise individual dos modos como estas pessoas se identificam (ou não) como professores e, a partir daí, gerem não só a actividade pedagógica e a reflexão educacional, mas também os processos subjectivos de apropriação das representações e identidades culturais e profissionais, ou ainda as formas multidimensionais que definem quotidianos escolares, familiares e socioculturais.

As pesquisas centradas na utilização de testemunhos orais e nos problemas da "memória viva" das práticas e representações da profissão docente constituem outro dos modos de desenvolvimento da história social do professorado, seja como metodologia associada à pesquisa biográfica, seja como processo de investigação extensível a outras problemáticas. Ora atenta à narração da vida e obra dos "grandes pedagogos" ou das "instituições educativas", ora atenta à

constituição de uma ciência de "factos objectivos e estruturais", quase sempre sustentando o seu discurso em provas documentais (escritas), a História da Educação esqueceu com frequência as *pessoas* e remeteu para a categoria de "provas romanceadas e pouco exactas" os testemunhos orais, as *memórias vivas* de conceber as práticas pedagógicas. Sabemos assim o que pensam sobre educação Rousseau, Dewey ou Freinet; mas não sabemos das vidas daqueles que, de um ou de outro modo, se esforçam ao longo dos últimos séculos por concretizar as propostas destes e de outros autores pedagógicos. Sabemos, por exemplo, como se constituem certos colégios, escolas e universidades, quais os seus regulamentos, como evoluem em determinado período; desconhecemos porém os modos como professores e estudantes vivem o quotidiano destas instituições, como acatam ou desrespeitam procedimentos disciplinares, enfim, como gerem as potenciais contradições entre lógicas institucionais e subjectividades individuais e colectivas. Aceitamos, quase sempre como mais fidedigno, o relatório escrito de um inspector escolar para entender as razões que levam determinada comunidade a não mandar os filhos à escola, mas ignoramos qual a memória que os analfabetos ainda vivos guardam da sua educação não-escolar e da não-frequência escolar.

Pretender trazer *as pessoas* para o centro da análise histórica e reconhecer a *memória social da educação* como objecto de estudo constituem duas das perspectivas relativamente recentes no território dos historiadores. Trata-se, na verdade, de um campo de estudos potencialmente inovador, mas também de uma área propícia a equívocos e armadilhas teóricas e metodológicas (e.g. Altenbaugh, 1992; Connerton, 1993; Fentress & Wickham, 1994; Hutton, 1993; Thompson, 1988; e Vansina, 1985). Reconstituir as memórias dessas experiências não tem por pressuposto qualquer visão nostálgica do passado, nem por método um encadeado de factos e narrativas. As imagens armazenadas na visão que cada um de nós reporta ao passado ou nas tradições orais assumidas colectivamente têm um papel importante, embora variável no espaço e no tempo, no nosso presente e na reconstrução que fazemos do passado. Como escreve Jan Vansina (1985: 199), a importância das fontes orais resulta do facto de, em analogia com as fontes escritas, se tratarem de "messages from the past to the present, and messages are key elements in historical reconstruction". Neste sentido, a memória social dos professores, bem como a que abarca outras memórias acerca da actividade docente, constitui um elemento nuclear no que respeita à reconstrução historiográfica do passado dos professores e no que concerne aos estudos que, parafraseando o sugestivo título da obra de Paul Connerton, procuram saber como as sociedades recordam os professores, a profissão e a actividade docente.

O projecto "Memórias da 'Educação Portuguesa': Discursos, Experiências e Imagens" nasce no contexto destas perspectivas, visando constituir um fundo documental composto por testemunhos de experiências pessoais e colectivas na educação. Trata-se de um projecto incluído num outro mais abrangente (cf. Paulo, Afonso & Magalhães, 1999), que, não excluindo embora a utilização de fontes

escritas, aposta essencialmente na identificação, recolha e análise de: i) *testemunhos orais relatando vivências e imagens de pessoas associadas à educação* (como alunos, professores, monitores, animadores culturais, etc.); ii) *documentos associados à preservação dessas memórias* (fotografias, manuais, vestuário, materiais didácticos, trabalhos escolares, etc.). Pretende-se outrossim que os núcleos de documentação constituídos possam servir as comunidades de investigadores, professores e estudantes de algum modo interessados no estudo da história da educação em Portugal ao longo deste século, designadamente pela eventual constituição de um ou vários pequenos museus escolares que, além de funcionarem como depósitos de arquivo e consulta de parte dos materiais, possam assim aproveitar os resultados deste projecto no contexto das suas actividades de ensino e formação. Neste sentido, o projecto procura viabilizar formas de cooperação e interacção com pessoas e instituições capazes de aproveitarem pedagogicamente os resultados das investigações em curso e de contribuírem para a realização da pesquisa.

Também neste caso se torna importante sublinhar que o estudo dos problemas históricos da docência e da respectiva profissionalização se estabelece no confronto entre a especificidade desses problemas e a natureza especializada das metodologias e perspectivas associadas à "história oral". De qualquer modo, os resultados da investigação realizada até ao momento permitem desde já enunciar algumas das potencialidades deste tipo de trabalho no âmbito da história social da profissão docente, seja por estudos biográficos construídos também a partir de testemunhos orais, dos biografados ou de pessoas que testemunham a sua actividade, seja pelas novas perspectivas de enquadramento sociocultural da docência, que ilustraremos aqui através de dois exemplos.

Uma das áreas privilegiadas neste projecto tem insistido na recolha de testemunhos orais em meios rurais relativamente estáveis do ponto de vista da mobilidade geográfica. Inicialmente pensou-se que as temáticas da escolarização teriam diminuta importância nestes testemunhos, tratando-se de populações maioritariamente não escolarizadas, seja por circunstâncias inerentes à própria difusão do sistema escolar em Portugal até aos anos sessenta, seja por força de características culturais e sociais que, por exemplo, condicionam a opção das famílias em enviarem os filhos (e sobretudo as filhas) à escola. Não obstante, constata-se logo nas primeiras entrevistas que a escola e o professor(a) constituem elementos fundamentais da "memória educativa" da generalidade desta população "analfabeta". Trata-se certamente de fontes a enquadrar numa crítica histórica dos testemunhos fornecidos, onde a ausência da frequência escolar justifica uma memória nostálgica e, por assim dizer, "idealizada" da escola e do professor. Todavia, estas memórias de professores e escolas que, de um modo ou de outro, influem na vida de aldeias e aldeões que não vão à escola e só indirectamente conhecem os professores justifica questões e pesquisas muito importantes. Orientadas, por um lado, para a análise dos fenómenos que permitem que a representação da escolarização ocupe, *a posteriori*, um estatuto importante na

organização da memória individual e colectiva e na explicação autobiográfica dos trajectos de vida. Dirigidas, por outro lado, para o estudo do impacte que o aparecimento de escolas e professores têm na mudança cultural e social analisadas à escala local. Como declara uma mulher de uma aldeia transmontana, terá sido a "raiva de não ter uma ardósia e uma bata" e a "pena de não ter conhecido melhor o professor que ajudava as crianças a ler e escrever e *não era chato como o padre*" (itálico nosso), que fez com que, posteriormente, não desistisse de contrariar a vontade do marido que não via utilidade em mandar os filhos deles à escola. Este testemunho vale o que vale e por certo terá alguma dose de fantasia, mas, ainda que à escala local e pessoal, introduz-nos no âmago de questões centrais (e muito pouco conhecidas no caso português) acerca da imagem pública dos professores e acerca do seu estatuto cultural nos processos de intervenção social.

É precisamente neste contexto que podemos inscrever o segundo exemplo, o do professor José de Oliveira, fundador da Banda Escolar do Troviscal (Oliveira do Bairro). Não cabe aqui estabelecer a biografia deste professor republicano e anticlerical, cuja Banda seria interdita em festas e lugares religiosos. Sem "obra escrita", a memória de José de Oliveira perde-se para a historiografia portuguesa, para a galeria dos "grandes educadores portugueses" e, claro está, para a história da escola e dos professores em Portugal. No entanto, o busto numa das praças de Oliveira do Bairro e a rua do Troviscal que recebe o seu nome são formas de dar vida à história deste professor, à sua obra pedagógica concretizada na banda de música e à memória local dos seus conflitos, acções e importância histórica. Claro está que boa parte dos testemunhos orais relativos a José de Oliveira são de pessoas que o não conheceram, seja pela idade das testemunhas, seja por não terem frequentado a escola ou a banda do Troviscal. Contudo, a análise deste e de outros (quantos mais?) casos análogos encontram-se no cerne da história social do professorado. Trata-se, em primeiro lugar, de perceber as dinâmicas históricas e culturais, legitimadas ou não pela historiografia, que explicam a selecção dos factos e das figuras históricas presentes (e ausentes) na produção historiográfica. Trata-se, outrossim, de perceber a complexidade das dinâmicas sociais associadas à identidade e à representação dos professores, no caso focado através dos processos de resistência, conflito e preservação da memória local da escola e dos professores, que acaba por justificar que a figura e acção deste professor primário, republicano e anticlerical, seja recordada pela toponímia e pela maioria das pessoas do Troviscal, mesmo ignorando o nome da generalidade dos "vultos do professorado", mesmo ausentes da escola durante a meninice, mesmo integrada em estruturas culturais onde a Igreja e o catolicismo são hegemónicos e desempenham um importante papel socializador.

O terceiro campo de renovação da história social da docência entrecruza-se precisamente com os problemas da representação e da memória, definindo-se mais precisamente a partir do estudo das imagens da profissão e da actividade docente. "Uma imagem vale mais que mil palavras", sustenta um "slogan" publicitário muito divulgado. Se pervertermos um pouco o sentido desta

afirmação, alargando o sentido de "imagem" à produção linguística e iconográfica de significado, poderemos talvez salientar de modo esquemático a importância que este tipo de pesquisas pode ter na renovação da história social da profissão docente. Num texto recente acerca da análise histórica e sociológica da profissão docente na Europa, António Nóvoa sustenta — na sequência aliás de um texto anterior (cf. Nóvoa, 1996: 10-11) —, que o estudo da imagem social dos professores constitui uma das linhas de rumo essenciais para a reflexão em torno do passado e do presente da profissão, reiterando a argumentação de Philippe Perrenoud, para quem «aucune corporation ne peut être indifférente à son image publique, dans la mesure où sa réputation en dépend, donc aussi le prestige, le revenu, le pouvoir de ces membres» (*apud* Nóvoa, 1998a: 164). Assim sendo, o estudo da produção, da circulação e do consumo das imagens do professorado e da actividade docente constitui um lugar privilegiado para debatermos o passado e o presente social dos professores. Percebendo, em primeiro lugar, os processos dinâmicos de construção e redefinição de identidades no próprio seio dos grupos de docentes. Constituindo, por outro lado, meios de entendermos os modos através dos quais se estabelecem as condições culturais para o exercício e reconhecimento públicos da docência, nomeadamente através da representação da figura do professor junto de grupos envolvidos no contexto escolar (alunos, pais e comunidades locais). Reconhecendo, por último, o estatuto que a imagem do professorado e da docência desempenham na configuração global e idealizada da escola e da actividade educativa, sendo portanto a produção de imagens também um exercício de imaginação e de criação de utopias pedagógicas, num dos sentidos inscritos na expressão de Daniel Hameline — «l'éducation est quelque chose qui s' imagine» (1986: 33).

Neste sentido, a história social do professorado pode também estabelecer-se na configuração de uma história das imagens da educação. Seja a propósito da actuação dos professores na instituição escolar, seja no contexto de outras actividades como o associativismo, as sociedades contemporâneas reconhecem na educação e nos professores uma actividade primordial exigindo pessoal e competências específicas, facto determinante para a criação de um vasto conjunto de imagens que dão sentido social, político e cultural à escola e à actividade docente. Nesta medida abundam as fontes relativas à representação dos professores. Limitando a exemplificação do "caso português" (mas, ao que sabemos, em boa parte extensível a outros "casos"), são abundantes: as metáforas e imagens literárias que identificam o professor, do "camarada primário" ao "mestre-escola de aldeia"; os desenhos e as caricaturas de homens "severos" de barba e óculos com a palmatória ou de mulheres "afectuosas" nas imediações do quadro negro ou dos alunos de uma classe; as fotografias de edifícios escolares, de grupos de estudantes e professores ou de actividades lectivas no interior da sala de aula; ou ainda os filmes de ficção e documentário sobre os mais variados aspectos da instituição escolar e da actividade docente. Todas estas imagens constituem descrições representativas de um mundo específico e identificável, traduzindo,

ainda que não de forma explícita e inequívoca, modos de olhar e entender o universo escolar e educativo. Por razões que procuramos identificar alhures (Paulo, 1998a: 129-132), os historiadores negligenciaram este tipo de fontes, tal como os problemas teóricos e metodológicos inerentes ao estudo histórico das imagens. Não obstante, importa averiguar de que modo elas dão sentido à prática pedagógica e à profissão docentes, construindo visões significativas de uma cultura educacional, das suas finalidades e dos seus objectivos, das instituições, dos agentes e públicos educativos, isto é, perguntando de que modo as sociedades *olham* a profissão docente e de que modo a *imaginam*.

A estranheza e o fascínio exercidos pela observação das imagens do professorado implicam sérias dificuldades, pela necessidade de abandonarmos as perspectivas analíticas da imagem associadas à ilustração, ao espelho ou à mimese. Todavia, as análises deste tipo têm contribuído para aprofundar e problematizar o nosso conhecimento de alguns problemas, facto que, atendendo apenas à produção historiográfica portuguesa, podemos exemplificar pela análise de problemas de género e representação dos professores realizada por António Nóvoa (1996) ou pela associação iconográfica da docência à figura e à actividade missionárias no campo da educação colonial (Paulo, 1998b). Paralelamente, e no âmbito dos projectos de investigação histórica mencionados a propósito da "história oral", encontram-se neste momento em curso outras investigações relacionadas com a recolha e análise de imagens da escola e da educação, onde os problemas da docência e do professorado têm evidente importância. Neste último âmbito, as pesquisas já efectuadas têm permitido identificar e explorar algumas áreas e problemáticas essenciais para o conhecimento histórico-sociológico da profissão docente, designadamente no que concerne aos modos de reconhecimento de identidades imaginadas do professorado e no que se refere aos conflitos em torno da produção e da apropriação dessas imagens por parte dos vários grupos profissionais, culturais e sociais envolvidos na cultura escolar, nomeadamente os próprios professores.

Em forma de conclusão deste texto, que nos agradaria que fosse sobretudo lido como uma possível abertura a debates e investigações posteriores, talvez seja interessante relembrar a afirmação inicial de Ernest Labrousse e as práticas de investigação do passado e presente da profissão docente à luz dos posteriores debates sobre a história social. A propósito da história social do ensino nos Estados Unidos da América durante o século XX, Richard Altenbaugh afirma: «We know that teaching has been (and can still be) liberating as well as inhibiting for women, men, and racial and ethnic minorities. The community as always intruded in the classroom, usually to the detriment of the instructor. The teaching occupation encompassed more than just the classroom, affecting teacher's personal lives and, in many cases, their families in profound ways. And teacher's work has experienced profound, dramatic, and historical change during this century. Through it all, teachers have responded in a variety of ways, helping to shape the schools, though not always asked to do so» (1992: 194). A ambiguidade

da frase de Labrousse e das nossas considerações iniciais, acerca das hipóteses de definição e constituição da "história social da profissão docente", permanece na fórmula anterior.

Que posição e opções tomar no quadro das fórmulas contraditórias e das múltiplas alternativas de constituição dessa história? A resposta aqui ensaiada no domínio das propostas atinentes aos estudos biográficos, baseados nos testemunhos orais e/ou nas imagens da educação e do professorado constitui indubitavelmente uma meia-resposta, uma resposta incompleta, ou talvez mesmo uma falsa resposta. Mas, em qualquer destes casos, não estaremos antes face a uma falsa questão? O que pode definir exactamente uma história social dos professores e da educação? O reconhecimento da primordialidade analítica de "macro-tendências históricas" (produção/reprodução; carácter libertador ou de controlo social da docência e da escola, etc.) ou da multiplicidade de formas e procedimentos que definem a acção de cada professor(a)? A prioridade de problemáticas tradicionalmente reconhecidas como sócio-históricas (profissão e profissionalização; associativismo, etc.) ou, em vez disso, a definição de questionários mais híbridos que conjungam género, identidade, memória e outras questões habitualmente consideradas como dos domínios culturais e políticos? É difícil responder a estas interrogações na base de qualquer uma das respostas dadas pelos historiadores e, pelo que nos toca, apenas temos por certo duas premissas que, embora banais, são frequentemente ignoradas: a de que o debate teórico sobre estes problemas, mesmo que parecendo por vezes ocioso, se torna necessário ao desenvolvimento dos estudos de história dos professores; e a de que a reflexão em torno da profissão, actividade e representação docentes são questões fundamentais na tentativa de conhecimento da construção social do professor e do professorado.

Referências Bibliográficas

- ALTENBAUGH Richard J. (1992). The History of Teaching: A Social History of Schooling. In Richard J. Altenbaugh, ed., *The Teacher's Voice: A Social History of Teaching In Twentieth-century America*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press, 191-194.
- APPLEBY Joyce; HUNT Lynn & JACOB Margaret (1994). *Telling the Truth about History*. New York & London: W.W. Norton & Company.
- BURKE Peter (1990). *Sociologia e História*. Porto: Edições Afrontamento (ed. inglesa de 1980).
- CASTRO Hebe (1997). História Social. In Ciro Flamarion Cardoso & Ronaldo Vainfas, org., *Domínios da História. Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 45-59.
- CHARLE Christophe (1993). Micro-Histoire Sociale et Macro-Histoire Sociale. Quelques réflexions sur les effets des changements de méthode depuis quinze ans en histoire

- sociale. In C. Charle, dir., *Histoire Social. Histoire Globale? Actes du colloque des 27-28 janvier 1989*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 45-57.
- CONNERTON Paul (1993). *Como as Sociedades Recordam*. Oeiras: Celta Editora.
- DARNTON Robert (1990). The Social History of Ideas. In *The Kiss of Lamourette. Reflections in Cultural History*. New York & London: W. W. Norton & Company, 219-252.
- FENTRESS James & WICKHAM Chris (1994). *Memória Social. Novas Perspectivas sobre o Passado*. Lisboa: Editorial Teorema.
- HAMELINE Daniel (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Éditions ESF.
- HOBSBAWM Eric (1998). From Social History to the History of Society. In *On History*. London: Abacus, 94-123 [texto inicialmente publicado em 1972 na obra *Historical Studies Today*].
- HUTTON Patrick H. (1993). *History as an Art of Memory*. Hanover & London: University Press of New England.
- JULIA Dominique (1995). La culture scolaire comme objet historique. In António Nóvoa, Marc Depaepe & Erwin V. Johanningmeier, eds., *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent: Paedagogica Historica, 353-382.
- KOSELLECK Reinhart (1997). Histoire sociale et histoire des concepts. In *L'expérience de l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil/Gallimard, 101-119.
- LEQUIN Y. (1986). Sociale (Histoire). In André Burguière, dir., *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: PUF, 635-42.
- NÓVOA António (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA António (1996). L'image à l'infini: la lente accommodation de la profession enseignante à l'identité féminine. *Recherche et Formation*, 21, 9-22.
- NÓVOA António (1998a). La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. In *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: EDUCA, 147-185.
- NÓVOA António (1998b). Os projectos da história da educação. *História*: 9 (XX), Dezembro 1998; 6
- PAULO João Carlos (1998a). Imagens e História da Educação: Proposta de Reflexão Teórica e Metodológica. In Justino Magalhães, org., *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia — Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 121-146.
- PAULO João Carlos (1998b). "Ninguém vai para o sertão por Patriotismo". Imagens Metropolitanas da Educação nas Colónias Portuguesas (1920-1940). In *Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente. Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (vol. I)*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 441-447.
- PAULO João Carlos; AFONSO José António; & MAGALHÃES Justino Pereira (1999). Fazer História da Educação. *Revista Portuguesa de Educação*: 1 (12); 283-286.
- PROST Antoine (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.

THOMPSON Paul (1988). *The Voice of the Past (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

VANSINA Jan (1985). *Oral Tradition as History*. Madison: The University of Wisconsin Press.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, CULTURA ESCOLAR E RELAÇÕES DE GÊNERO¹

LUCIANO FARIA FILHO

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais

Passadas quase duas décadas desde a Proclamação da República e da abolição da escravidão institucionalizada, políticos, intelectuais e educadores mineiros saudavam a realização daquela que seria tida como a primeira reforma republicana do ensino público primário que encarnaria, a um só tempo, o espírito republicano e, por isso mesmo, o ideário da modernidade, tais quais eram entendidos por frações importantes da elite mineira e brasileira. Trata-se de uma ampla reforma da Instrução Primária e do Ensino Normal implantada a partir do ano de 1906, que dentre outros aspectos importantes, introduziu os *grupos escolares* como forma de organizar a instrução escolar em Minas Gerais.

O processo de constituição e de legitimação da nova cultura escolar tinha na organização dos grupos sua estratégia fundamental. Neles, e através deles, os espaços, tempos, sensibilidades, materiais didáticos, livros, processos de controle, disciplina dos(das) alunos(as), dentre outros, estariam simbolizando e instituindo os modernos processos de escolarização.

Como criação das condições de possibilidade de realização da reforma, ao mesmo tempo que efetivação da mesma, os profissionais e agentes da instrução pública primária produziram representações de que a mesma significaria uma ruptura com o atraso e com a desorganização da escola imperial. Nestas representações observamos não apenas a produção de uma memória onde instrução anterior à reforma é tida como algo negativo e quase que inexistente, mas também a vinculação da reforma com aquilo que de mais “moderno se apresentava reformadores mineiros: a organização capitalista do trabalho e a cultura e relações urbanas”.

Tanto em relação à organização capitalista do trabalho quanto à urbanidade, os traços mais característicos com os quais as representações escolares trabalhavam eram a racionalidade das relações sociais e de trabalho, a forma de

gestão e controle dos trabalhadores, a divisão das tarefas, as formas específicas de controle do tempo e ocupação dos espaços, dentre outros. Para os profissionais e agentes da educação, a instrução primária deveria se identificar como este movimento renovador, devendo mesmo ser "lida" e organizada através destas referências.

No interior deste processo, como momento do mesmo, produziu-se a idéia de que os grupos escolares representavam uma nova *forma escolar*, afastada da casa e separada da rua, onde poderia se realizar as projeções construídas acerca de uma *cultura escolar* que concretizasse o ideário republicano de formação de um trabalhador-cidadão apto ao trabalho capitalista e para participar da vida pública, ambos organizados segundo as perspectivas da elite cultural, política e econômica mineira e brasileira.

Elemento dos mais fundamentais deste processo, foi o estabelecimento a partir e com os grupos escolares do ensino seriado na educação mineira, criando as condições de possibilidade de uma crescente homogeneização dos discentes, de uma maior parcelarização e especialização do trabalho docente, do ensino simultâneo e, com estas, de uma escola de massas em Minas Gerais.

Não menos importante é o processo de racionalização das práticas pedagógicas escolares, que são objeto de um detalhamento cada vez maior, sendo crescentemente formalizadas tendo como referência a "modernidade" metodológica representada pelo "método intuitivo" e, com este, novas maneiras de abordar e entender o processo de ensino-aprendizagem. É preciso que se chame a atenção, de uma maneira especial, para a crescente afirmação da maior sensibilidade face aos alunos, a seus ritmos e necessidades, como um imperativo inerente à escola e ao ensino modernos e, daí, como uma das características marcantes das "boas professoras".

Também os conhecimentos, e as representações a respeito dos mesmos, foram alvos de investimento por parte dos profissionais da educação escolar que buscavam escolarizar e ensinar aqueles conhecimentos que melhor atenderiam às supostas expectativas e necessidades da clientela escolar. Percebe-se, nas disputas em torno dos conhecimentos escolarizados e escolarizáveis, não apenas um alargamento e complexificação das finalidades imputadas à educação escolar, mas também que este movimento ocorreu através de um lento, mas constante, processo de detalhamento e tentativa de controle sobre os conhecimentos "autorizados" a serem objetos de ensino na instituição escolar.

Realizar o intenso trabalho de produção de uma nova e singular cultura escolar, tendo como referência os grupos escolares, legitimá-la e impô-la como referência para o conjunto da instrução pública primária, foi uma tarefa à qual se dedicaram, particularmente, dois conjuntos de profissionais: o primeiro, constituído na sua totalidade por homens, eram os inspetores de ensino, categoria "profissional" que existia desde inícios do Império, e que se viu sobremaneira fortalecida pela reforma que introduziu os grupos escolares; a segunda, composta exclusivamente por mulheres, eram as diretoras, criação genuína da reforma e à

qual era debitado, em boa parte, o fracasso ou sucesso dos grupos escolares e, portanto, da reforma.

Os inspetores escolares como produtores da modernidade pedagógica

No entanto, ao realizar as funções que lhes eram impostas pelas determinações regulamentares, os inspetores e as diretoras não o faziam referenciados(as) apenas nos textos legais. Neste processo, estes profissionais produziam representações acerca da escola que, extrapolando em muito os próprios regulamentos e regimentos e redefinindo as próprias funções no ato mesmo de praticá-las, (re)constroem identidades pessoais e profissionais².

Em Minas Gerais, a inspeção do ensino inicia-se, de forma incipiente, em meados dos anos 30 do século XIX. Realizada de forma bastante irregular, por pessoas nomeadas segundo a conveniência dos Presidentes da Província, durante todo o século XIX a ação dos inspetores tinha como objetivo primeiro tanto o controle da "criação, nomeação ou remoção" de cadeiras, quanto a ação das(os) professoras(es), seja naqueles aspectos referentes à sua idoneidade moral, seja no que se refere à competência para o ensino, atributos inerentes, como o demonstra Arroyo(1985), ao ofício de mestre.

Todas as referências encontradas a respeito da inspeção nos dão conta que os inspetores não conseguiam controlar a ação pedagógica do(a) professor(a), recaíndo muito mais sobre a função social da escola, no que eram secundados pelos familiares dos(das) alunos(as). Assim, adentramos o século XX com um sistema de inspeção do ensino que não dava conta, pois nunca o fizera, de realizar uma função que não fosse mais que de visita e fiscalização esporádica às escolas. No entanto, principalmente nos anos finais do século passado, na realização desta tarefa, os inspetores foram realizando o fundamental trabalho de produzir e trazer à vista dos gestores do sistema de instrução, um diagnóstico bastante detalhado da realidade da educação mineira.

A maioria dos inspetores eram, sem dúvida, muito pouco complacente com as mazelas do sistema de instrução e, imbuídos que estavam da crença na necessidade de mudanças radicais não poupavam críticas àquilo que eles identificavam como "atraso" e incompetência dos(as) mestres(as) mineiros(as).

Talvez seja por fornecerem os elementos materiais — relatórios bastante detalhados, principalmente — às críticas que, de todos os setores sociais, eram dirigidas ao sistema de instrução pública, é que os inspetores tenham contribuído, de forma singular, na preparação da lenta remodelação da instrução primária ocorrida nos primeiros decênios deste século em Minas Gerais. Por isso mesmo, apesar de nunca terem realizado a contento suas funções, seja por incompetência, por cumplicidade com as próprias professoras em suas faltas e fraudes ou ainda pelas próprias condições em que trabalhavam, conforme o denuncia o próprio Estevam de Oliveira³, os inspetores tenham conseguido construir uma imagem da

inspeção como um dos pilares de qualquer sistema de ensino que se auto identificasse como moderno ou renovador.

Assim, no início deste século, no momento de "amadurecimento" da convicção da necessidade de uma "profunda reforma" na instrução pública e, mesmo, da lenta construção dos parâmetros que a norteariam, a inspeção é mais uma vez tida por políticos, educadores e, é evidente, pelos próprios inspetores, como um dos pilares da mesma. O Secretário Delfim Moreira, em seu relatório de 1904, refere-se e reforça a centralidade da inspeção quando afirma que:

"Um ponto de real alcance para a instrução primária, uma questão visceral e de iniludível intuito, é sua esclarecida e vigorosa fiscalização. (...) o ensino primário, com a fiscalização que aí está, é uma completa ilusão" (Minas Gerais, 1904 p. 23).

Materializando e sendo conformado por esta representação, que de resto, pela sua repetição parece ser amplamente compartilhada por políticos e autoridades mineiras que de alguma forma relacionavam-se com a educação escolar, o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais, de 1906, em sua introdução, reforça esta perspectiva afirmando que "a inspeção, que é a alma do ensino, será realizada, não por funcionários indiferentes, mas por pessoal técnico, susceptível de apaixonar-se pela causa que lhe vai ser confiada" (Minas Gerais, 1906, p. 8).

A afirmação da crescente importância da inspeção, tida já como a "alma do ensino", não podendo realizar-se simplesmente pela continuidade do sistema de fiscalização que vinha se realizando até então, quer demarcar a ruptura com este passado tão criticado, na produção de uma identidade para os antigos e, concomitantemente, para os novos inspetores. Aqueles, tidos como "funcionários indiferentes" serão, no plano da reforma, substituídos "por pessoal técnico, susceptível de apaixonar-se pela causa que lhe vai ser confiada". Esta identidade profissional que alia a "técnica" e a "paixão" será, nas representações escolares que se produzem neste momento, afirmada como um dos traços constitutivos não apenas dos inspetores mas do conjunto dos profissionais da instrução, notadamente das professoras.

Ao sistema de inspeção, dividido em inspeção técnica e administrativa, foi, na reforma, confiada uma gama bastante variada de funções que iam do controle dos livros de escrituração obrigatória — livros de matrícula, de frequência, de visitas e de ocorrências —, passando por uma série de procedimentos de controle do(a) professor(a) e do exercício de sua função, até chegar à definição dos inspetores como verdadeiros organizadores da instrução pública no Estado.

A chamada inspeção administrativa, que incluía o controle e o acompanhamento de todos os atos e as relações das professoras com a Secretaria, era, no âmbito do regulamento, função determinada mais para os chamados "inspetores escolares municipais", e estes praticamente nenhuma ingerência tinham sobre os processos de ensino propriamente ditos, a não ser aqueles

relacionados com as festas e comemorações escolares. Eram os "inspetores técnicos" os responsáveis pela relação mais direta com as professoras, as diretoras e os(as) alunos(as). Assim, a ele cabe verificar "a disciplina, ordem e regularidade dos trabalhos escolares", "verificar se o programa do ensino primário está bem e fielmente praticado", "dar ao professor as necessárias instruções caso verifique não ter ele bem compreendido o espírito do programa", "assistir ao funcionamento das aulas, indicando ao professor tudo quanto reputar necessário modificar no método por ele seguido" e, finalmente, dentre muitos outros, "inaugurar, sempre que lhe seja possível, as escolas de criação nova ou restauradas, comemorando o acontecimento por meio de atos em que tomem parte os professores, pais de família e autoridades locais, salientando o alcance do fato" (Art. 198).

O regulamento traz, ainda, a obrigatoriedade e as características dos relatórios a serem enviados à Secretaria e um minucioso detalhamento de itens aos quais os inspetores devem estar atentos ao realizarem a visita às escolas isoladas e aos grupos escolares (Art. 198, 199 e 200).

Na definição das funções escolares a serem desempenhadas por "técnicos apaixonáveis", podemos também observar um avanço enorme no processo de profissionalização de categorias específicas no interior do sistema de ensino, profissionalização esta, que, de resto, atingia o conjunto daqueles implicados diretamente na instrução pública primária. A maior profissionalização dos inspetores, que num processo gradual havia começado anos antes com a decisão de remunerá-los, significou um aumento significativo, em poucos anos, do poder de intervenção do Estado na rede pública e particular de instrução primária. Neste sentido, o fortalecimento do poder dos inspetores é, a um só tempo, expressão e possibilidade do poder ordenador do Estado no social. Por isso, os Relatórios dos Secretários do Interior sempre buscarão afirmar que "inútil seria toda e qualquer reforma se não se estribasse num profícuo sistema de inspeção (...). Sem esta inspeção não há ensino e nem pode haver escola organizada" (Minas Gerais, 1911, p. 26).

As diretoras dos grupos escolares: organizadoras da instrução e produtoras da cultura escolar

Conforme vimos, e a citação acima o confirma, da ação dos inspetores no conjunto do sistema de instrução esperava-se, como resultado, uma escola mais organizada, professoras mais disciplinadas, confiáveis e controladas. Já no plano da unidade escolar, ou seja, dos grupos escolares, imputava-se à direção dos grupos escolares boa parte da responsabilidade pelo sucesso da nova forma escolar que se queria implantar. Sobre a direção recaí algumas das atribuições anteriormente desempenhadas pelos inspetores, além, é claro, daquelas políticas e técnicas criadas com o próprio grupo escolar. Afirmava o texto do Regulamento:

"Compete ao diretor do grupo fiscalizar e disciplinar os alunos, os professores e todos os funcionários que servirem sob sua direção, solicitando do inspetor escolar

as providências necessárias, que esse, por sua vez, pedira ao governo quando fora de sua alçada" (Minas Gerais, 1906, art. 26).

Em muitas outras passagens do regulamento, é reforçada a concepção da direção como controle. Sem dúvida, não apenas para os reformadores, a criação da função de direção dos grupos escolares significava um momento do processo de introdução, na educação primária, de formas mais racionais de ensino, controle e administração inspiradas nos processos de organização do trabalho fabril. Se isto, por um lado, pode ser visto como uma estratégia de tornar presente, de demonstrar, o caráter modernizador da reforma, por outro lado, e no mesmo movimento, fazia com que se afirmasse uma feição notadamente disciplinadora, fiscalizadora, ordenadora, para a direção dos grupos, tal como o faz em 1908, quando Belo Horizonte contava apenas com dois grupos, o então Secretário do Interior:

"O êxito dos grupos escolares depende, em regra, da sua direção. Os diretores são alma destes estabelecimentos, depende de sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, de seu patriotismo, a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução dos programas, o estímulo aos professores e alunos, a ordem, a disciplina e a higiene, sem o que não realizam os grupos escolares os intentos de sua vocação" (Minas Gerais, 1908).

Para a realização da "vocação" dos grupos escolares, além dessas atribuições assinaladas acima, e de inúmeras outras regulamentares, aos diretores incumbia manter a boa relação entre as professoras e os demais funcionários, ajudar as professoras em suas dificuldades, animá-las e, quando o grupo se compunha de até 4 cadeiras, ministrar aulas para uma turma.

No entanto, o processo de legitimação da diretora frente às outras professoras, principalmente quando se tratava de grupo escolar criado a partir de cadeiras autônomas, já existentes, nem sempre era fácil. Acostumadas que estavam com o desenvolvimento do trabalho com bastante autonomia, submeter-se quotidianamente à fiscalização e ao controle, ao que tudo indica, nem sempre foi feito sem resistência, pois a introdução e a definição das funções das diretoras, processa-se também pela produção de uma outra identidade para as próprias professoras.

Ao longo de todo o período estudado, observamos também que, por vezes, ocorriam situações bastante tensas entre diretoras e professoras, muitas delas em consequência de atos administrativos da Secretaria. Veja-se, por exemplo, a situação vivida e relatada, através de carta, pela Diretora do Cesário Alvim, em 1915:

"Pelo fato do governo facultar, às vezes, o ponto em suas repartições em comemoração a uma data ou como homenagem a alguma personalidade de destaque, ficam as diretoras dos grupos escolares em posição melindrosa com relação às professoras que se aproveitam desta concessão para não dar aula.

Ainda ontem uma professora faltou propositalmente ao grupo, dizendo considerar injusto o desconto que porventura sofrer por essa falta. Em compensação as outras sem protestos e de boa vontade cumpriram suas obrigações. É, pois, para ter uma orientação a esse respeito e poder proceder com equidade de hoje em diante, que tomo a liberdade de pedir-vos que me mandeis instruções nesse sentido, sempre que ocorrerem dispensas idênticas" (Minas Gerais, 1915).

Neste contexto, relatos como este abaixo, da diretora do 4º grupo, dizendo dos resultados da organização do grupo, deve ser percebido como uma realização de uma ação de produção de consensos no interior da própria instituição escolar.

"As professoras que a princípio eram rebeladas no cumprimento de seus deveres, tornam-se fiéis no desempenho das suas funções, cumprindo, assim as exigências do regulamento, em vigor.

(...)

Cumpro o dever de levar ao conhecimento de V. Excia. que são dignos de louvar todos os que trabalham nesta casa de ensino, pela sua obediência, esforço e dedicação com que, atualmente desempenham as suas respectivas funções" (Minas Gerais, 1911 a).

Se, por um lado, podemos vislumbrar aí a rebeldia e o resultado do trabalho da organização escolar — via diretoria e inspetores — não menos digno de nota é o fato da diretora passar a cumprir um papel importante de legitimação das professoras e dos funcionários diante da Secretaria. Com isso ela está, ao mesmo tempo, legitimando o próprio grupo escolar ao qual dirige. O fato, por exemplo, das professoras continuarem, mesmo nos grupos escolares, donas de suas cadeiras⁴, impunha às diretoras a tarefa de produzir um sentimento de pertença, que viesse substituir, ou combater, antigas formas de ligação das professoras com suas escolas isoladas. As diretoras, de forma bastante competente, passam a atuar então, no sentido de que as professoras não se identifiquem mais com a *sua cadeira*, mas com o seu *grupo escolar*. O texto abaixo, produzido em 1911, relata a consciência que tinha deste processo a diretora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco:

"Folgo em consignar que este grupo continua em franca prosperidade, sendo que os trabalhos correram regularmente e o aproveitamento dos alunos foi realmente grande, devido, em parte, a algumas auxiliares que compreenderam o seu papel de educadoras zelosas de seus nomes e do estabelecimento em que trabalham" (Minas Gerais, 1911).

Não deve ter sido sem dor ou crises, externalizadas na forma de recusas, absentismo ou afrontas declaradas, que as professoras encaravam as mudanças que vinham ocorrendo. Se, como dizíamos anteriormente, a sorte de uma cadeira de instrução Pública, organizada numa escola isolada, dependia em boa parte do bom nome da professora junto às famílias, pois somente isto garantia a frequência dos(as) alunos(as), agora é preciso velar também pela sorte de um estabelecimento que a professora individualmente já não controla.

Agindo de forma mais ou menos consciente, as diretoras vão continuar argumentando em torno do nome, a zelar, de cada professora, no que elas estão utilizando de um referencial fundamental para a forma de organização anterior; ao nome, elas passam a acrescentar, no entanto, a própria instituição, de tal forma que a reputação de um está indissociável da do outro.

Em certas situações, a defesa da reputação do estabelecimento, bem como a falta de controle sobre a organização do estabelecimento de ensino, atinge às próprias diretoras. Elas vêem nisso, além de um grande inconveniente, uma certa ruptura com momentos anteriores de suas práticas, enquanto professoras, em que era possível "agir livremente" e ter um maior controle sobre o espaço de trabalho. Estas eram algumas das preocupações da diretora do 3º grupo que, durante cinco (05) anos (1909-1914) funcionou, no mesmo prédio que o 2º grupo escolar. Ela assim o expressa em 1913:

"Habituada a agir livremente e a trabalhar em prédio no qual não se via sequer um risco nas paredes, há quatro anos trabalho coagida e contrariada em uma casa de instrução que me envergonho de receber visitas que de lá saem sempre mal impressionadas com a falta de asseio que se nota nas paredes e carteiras, todas rabiscadas, escritas e salpicadas de tinta, compartilhando também o 3º grupo desta desordem e sem poder provar que os seus alunos em prédio próprio, fiscalizados como são, seriam incapazes de proceder desta forma.

(...)

Sejam quais forem as condições de um prédio, haverá sempre e nas coisas que parecem mais insignificantes, o grande inconveniente de funcionar nele duas diretoras com os mesmos poderes, porém responsáveis indiretamente pela ordem geral do estabelecimento, porque a aparência exterior sendo uma só, o povo não pode fazer distinção de responsabilidade de cada um dos grupos distintos, interiormente, só quanto às professoras e alunos, havendo sempre alguma parte em comum" (Minas Gerais, 1913).

Levando em consideração que os grupos escolares são concebidos como espetáculo da ordem e da disciplina, onde a "boa aparência" é condição fundamental para ser "bem visto", este e outros relatos desta diretora parecem demonstrar, de certa forma, não apenas as dificuldades encontradas para o estabelecimento da nova forma escolar, mas também as apreensões, as frustrações e as incertezas das pessoas envolvidas. Os grupos eram instituições para serem vistas e desejadas pelo povo, no entanto, dependendo do "espetáculo", ele podia não gostar do que via.

Estar na posição de direção do grupo escolar, implicava, como estamos vendo, ir aprendendo quotidianamente a lidar com os conflitos, indefinições de papéis e, sobretudo, com o não reconhecimento da especificidade e ritmos próprios do aparelho escolar. Neste sentido, ao ser "praticada" pelas diretoras, a função de direção acaba por assumir, como temos visto, ao lado da fiscalização e controle, o papel fundamental de organizadoras da instrução pública primária. O relato da diretora da Henrique Diniz, abaixo apresentado, vem corroborar com

nosso ponto de vista, demonstrando o quanto a prática da direção implicava na realização de ambas as funções, indicando, inclusive, o quanto as diretoras estavam envolvidas na produção de uma identidade para o profissional da educação que, tal qual aquela pretendida aos inspetores, realiza-se mediante a conjugação da competência técnica e do "entusiasmo" e "amor" às suas funções.

"Empreguei todos os meus esforços para que o ensino analítico intuitivo, de acordo com os princípios, métodos e processos da pedagogia moderna, fosse posto em prática por todas as professoras. A fim de despertar-lhes o entusiasmo e o amor à profissão, que segundo a opinião do avaliado moralista C. Wagner, é indispensável para o bom desempenho daquela, conforme suas palavras textuais: "Aquele que ama as suas funções caminha só; não é só inútil constrangê-lo, mas seria impossível desviá-lo", convoquei reuniões para palestras e leituras pedagógicas. Esta medida alcançou, em parte, o fim almejado por mim" (Minas Gerais, 1916).

É preciso, ainda, frisar que a figura do diretor é elemento central da argumentação em termos de uma melhor organização do ensino. São os inspetores aqueles que mais vezes reforçam esta perspectiva que, não por acaso, aparece reiteradas vezes na defesa que fazem da necessidade de organizar os grupos escolares em substituição às escolas isoladas existentes. Como se observa abaixo, num primeiro momento, o inspetor busca demonstrar a relação entre as escolas isoladas e a diminuição da matrícula e a frequência para, em seguida, afirmar a necessidade dos grupos e, através deles, de uma "direção criteriosa", numa quase identificação daqueles com esta.

"Tomo a liberdade de lembrar a V. Excia., de novo, a conveniência de transformar em Grupos Escolares as escolas (do Calafate, da Lagoinha e da Colônia Bias Fortes). Esta medida que terá grandes vantagens para o ensino torna-se urgente.... Está acontecendo no presente ano o mesmo dos anos anteriores, caso por mim já previsto: é a diminuição de matrícula e frequência, fato que, penso, não se dará se aquelas escolas tiverem uma direção criteriosa e inteligente" (Minas Gerais, 1911).

O passo seguinte da construção do argumento do inspetor, é a busca de apoio e reforço em outras experiências de escolas "agrupadas" onde houve um aumento da frequência, terminando por concluir que:

"É justo portanto, que se V. Excia. julgar oportuno prestar mais este serviço à instrução, elevando a grupo escolar as Escolas do Cardoso, não recuse também esse benefício às do Calafate e Lagoinha, cujos professores, na sua quase totalidade, são merecedores de promoção pelo zelo e dedicação ao ensino, fato que tenho o máximo prazer em revelar e que se patenteia na grande frequência" (Minas Gerais, 1911).

A organização do grupo, como substituição ou destituição das escolas isoladas, significava pois, para quase todos os envolvidos com a educação escolar, uma elevação das cadeiras a grupo escolar e uma promoção das professoras. Era, como estamos demonstrando, o processo de criação e imposição das novas formas de "educação escolarizada", onde cada vez mais perdia a legitimidade as formas

mais autônomas de gerir a própria ocupação, tal como ocorria, por exemplo, nas escolas isoladas.

Inspetores, diretoras e professoras: relações de gênero e conflito de interesses

A criação do cargo de diretora nos grupos e a definição de suas funções, ambas ocorridas com o Regulamento (1906) não significou de imediato, a delimitação da identidade profissional do(a) diretor(a). Durante um bom tempo assistimos a uma indefinição de papéis muito grande, principalmente na relação destes com as professoras e, ocasionalmente, com os inspetores, conforme veremos mais à frente. Para se perceber o quanto era grande esta indefinição basta dizer que, certa ocasião (1911), o inspetor responsável pela fiscalização do 4º grupo escolar da Capital, em seu relatório à Secretaria, disse que a diretora num determinado dia, fora substituída pela porteira do grupo. A Secretaria reagiu ao fato determinando cessar imediatamente a irregularidade. Por sua vez, a diretoria reagiu argumentando que a porteira ficara apenas tomando conta da turma enquanto ela se ausentara. No relatório seguinte o inspetor conclui dizendo que aproveitou "a oportunidade e disse à diretora com franqueza que aos bons serviços prestados ao grupo deveria juntar mais este: ser sempre a primeira a chegar e a última a sair, do que considero um dever para todos os diretores".

Como que querendo simbolizar a centralidade da função de diretora na nova forma escolar e, ao mesmo tempo, demarcar claramente a importância dos grupos escolares no cenário da cidade, os políticos mineiros responsáveis pela instrução primária vão buscar nomear para o exercício da função, principalmente nos três primeiros grupos, mulheres de reconhecida competência e grande capital político e cultural. A diretora do 1º Grupo era Helena Penna, oriunda de uma das famílias de maior influência política do Estado e com passagem/viagens pelos Estados Unidos. Mais interessante é a história da diretora do 2º Grupo, uma das mais respeitadas pelos inspetores e que mais se impunha aos mesmos. Ela era Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, sobre quem Caetano de Campos, em carta a Rangel Pestana, (20/03/1890), tecia os seguintes comentários:

"Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri por intermédio de Dr. Lane, da Escola Americana — a quem ficarei eternamente grato, pelo muito que tem se interessado pelo êxito de nossa reforma — uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a avis-rara que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou-se boa alma, com grande família a sustentar e não podendo vir para cá senão com 500\$00 mensais. No mais, muito entusiasmada pela reforma. Consegui do Prudente o Contrato. Aqui começa o Prudente a brilhar. Confesso que estou cativo dele. Como vê, não é sem razão. A mulher do Rio (D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade) vem, pois, reger a aula de meninas da escola-modelo. Chegará aqui antes do fim do mês" (Reis F., 1981, p. 48).

Por processos que não conseguimos apurar quais foram, D. Maria Guilhermina acabou vindo a dirigir o 2º Grupo Escolar da Capital desde sua fundação (1908) até 1918, ano em que se aposentou. Aqui, como em São Paulo na última década do século passado quando assumiu, ao lado de outra mulher, Miss Browne ("mulher-homem" segundo Caetano de Campos), a regência das aulas femininas da recém criada Escola-Modelo, ela veio a assumir os encargos de diretora ao lado de outras mulheres, pois, na Capital, somente estas foram designadas para os cargos de direção.

Não era regra geral escolher mulheres para a direção dos Grupos. Em muitos estabelecimentos do interior o cargo era ocupado por homens. Não sabemos ao certo as razões que levaram os Secretários do Interior a nomear somente mulheres para a direção dos grupos escolares da Capital. Podemos, no entanto, aventar a hipótese de que uma das principais razões foi de cunho político e tinha como intencionalidade primeira prestigiar e fortalecer as mulheres como as profissionais da educação escolar. Basta lembrar que, a exceção do professor de "trabalho técnico primário", a totalidade do professorado da instrução pública primária da Capital, era constituída de mulheres. No entanto, muitos dos inspetores não consideravam a decisão como acertada, defendendo mesmo, em alguns casos, que a escolha de mulheres para a direção dos grupos era algo nocivo ao ensino e à boa organização do estabelecimento. Acreditavam eles que por ser a direção um cargo onde, para exercê-lo, seria preciso que a pessoa fosse enérgica, disciplinada e se fizesse obedecer, ele seria melhor exercido pelos homens.

A apreciação dos inspetores a respeito das diretoras é sempre colocada no interior de análises de certas situações complicadas vivenciadas no grupo escolar. Foi assim no episódio, anteriormente retratado, da "substituição" da diretora do 4º grupo pela porteira. Também o foi no episódio que aqui nos interessa.

Em 1910, a diretora do 2º grupo escolar expulsou dois alunos visto ter, segundo a mesma, "esgotado todas as penas disciplinares para corrigi-los". Ocorre que esta penalidade não poderia ser imposta pela diretora e sim pelo Diretor da Instrução. Justificando zelar pelo cumprimento da legislação e parecendo discordar do ato, o inspetor responsável pelo grupo realiza uma "conferência" com o "Diretor da Secretaria" e este ordena que sejam suspensas as expulsões. O episódio "termina" com o inspetor chamando os meninos fazendo-lhes ver a incorreção de seus procedimentos, "aconselhando-os tratá-la (a professora) com afeto, carinho, delicadeza e portarem-se bem, não só na aula, como na rua, depois de terminados os trabalhos do grupo".

No entanto, ao relatar o episódio no seu relatório o inspetor acrescenta:

"Este fato vem corroborar o que já tive ocasião de dizer em meu passado relatório: falta de ordem e disciplina no estabelecimento. os grupos escolares, a meu ver, devem ser dirigidos por homens e não por senhoras, estas não têm a energia e força de vontade que se fazem precisas para imprimir-lhes boa direção, ordem e disciplina, sacrificando, muitas vezes, os interesses gerais ao capricho pessoal" (Minas Gerais, 1910).

Às mulheres, além de faltar "energia e força de vontade", ainda soma-se o fato de que elas não conseguem separar os interesses coletivos daqueles pessoais. Num mesmo episódio, o inspetor não apenas desqualifica e deslegitima a ação da diretora — fazendo-a rever a decisão — mas desqualifica a própria pessoa (mulher) que ocupa a direção. Para ele este episódio é apenas uma amostra da regra geral pois, em princípio, a mulher não tem condições de assumir direção da escola. Esta, somente aos homens cabe.

Não estamos observando aqui somente uma tensa relação entre homens e mulheres num período determinado de nossa história da educação escolar. Percebe-se, fundamentalmente, que as relações de gênero são, ao mesmo tempo, uma maneira de significar e condição de possibilidade das relações de poder entre sujeitos posicionados distintamente no campo educativo. Nestas relações disputa-se a direção e a legitimação de concepções acerca do educativo escolar, e no seu interior, a respeito dos traços, das características e competências identificadoras de seus(suas) profissionais⁵.

Por um lado, eram os inspetores buscando, ao máximo, controlar as diretoras no exercício de sua função e, no mesmo movimento, impor-lhes suas concepções acerca do educativo escolar. De outro, eram as diretoras não apenas se defendendo das investidas dos inspetores mas também, e por vezes fundamentalmente, explicitando o quanto era ilusória, sem sentido e de pouca utilidade as cobranças dos inspetores.

Em boa parte das vezes são as observações produzidas, por escrito, pelos inspetores em seus relatórios de visitas que dão lugar a tensões e discussões. Certa ocasião (1910) a diretora do 3º Grupo Escolar fica sabendo que o relatório do Inspetor para a Secretaria continha críticas ao grupo por ela dirigido e, não concordando com o teor das mesmas, escreve uma carta ao Secretário. Depois de dizer que "o inspetor, para mostrar excesso de cumprimento de dever", não levou em conta as especificidades do grupo que dirige (3º), dentre as quais destaca-se o fato de funcionar, no horário de 7 às 11 horas, no mesmo prédio que o 2º grupo, a diretora afirma:

"Não é o bastante que um inspetor técnico officie a um professor ou a um diretor, chamando-lhe a atenção para suas faltas; é preciso também que ele concorra com o seu auxílio, procurando vencer as dificuldades com que o professor luta. Eu me acho nestes casos, estando esgotados todos os meios possíveis para vencer que os alunos às 7:30 já estejam recebendo as primeiras lições, principalmente no inverno, precisava que o officio do inspetor viesse acompanhado de conselhos que, ao menos, suavizassem o desgosto que me causaram as suas informações" (Minas Gerais, 1910).

Reagindo ao que chama "excesso" do inspetor, a diretora toma explícita a tensão que marca a relação entre estes profissionais no sistema de ensino e, ao mesmo tempo, chama a atenção que tanto quanto inspecionar, fiscalizar ou controlar, deveria fazer parte do officio de inspeção a intenção de ajudar as

diretoras e professoras nas dificuldades por estas encontradas. Daí a cobrança de que os inspetores devessem ser, também, conselheiros.

Se a relação entre inspetores e diretoras já não era tão tranquila, menos ainda parece ter sido com as professoras, aliadas ou não às diretoras. Indicadores disto podem ser encontrados tanto em documentos produzidos pela própria Secretaria do Interior quanto por manifestações das diretoras e professoras. No primeiro caso, um documento bastante contundente é uma circular de 21 de Dezembro de 1910, enviada aos inspetores de todo o Estado. O teor dela é o seguinte:

"...o fato que, nos relatórios quinzenais, os inspetores técnicos, como é natural, se exprimam livremente acerca de cada escola, descrevem minuciosamente o seu estado, as irregularidades nela existentes, que pedem corretivos, revelam fatos que, no domínio desta Secretaria, avolumam-se e revertem em ofícios aos professores. Estes, quando são chamados ao cumprimento do dever, em virtude das informações contidas nos relatórios, vêm defender-se oferecendo como documento, certamente de alto valor, os próprios termos de visitas lavrados pelos técnicos; deste modo, cria-se uma atmosfera de incertezas em torno da administração, que, nessas circunstâncias, se vê embaraçada para manter o seu ato ou dar razão a quem a tem. É conveniente, pois, que d'ora avante o termo de visita não contenha outras declarações que sejam a época em que aquela se efetuou, o numero de alunos, matriculados e presentes e a declaração de terem sido ou não encontradas irregularidades" (Circular aos Inspetores, em 21/12/1910).

Esta circular revela-nos o quanto era, na prática, muito delicada a situação e função dos inspetores. Cobrados, por um lado, pela Secretaria para que realmente exercessem com rigor e profissionalismo a função de inspeção, não se deixando enganar ou compactuar com as professoras e diretoras, por outro, era preciso que eles conservassem uma boa relação com estas últimas pois esta era a única possibilidade de contribuirem na organização do ensino e na mudança das concepções e das práticas que vinham condenando. Esta necessidade ou vontade de serem fiéis aos dois lados, essa ambiguidade, acaba por marcar a própria produção dos relatórios e dos registros deixados com as professoras e diretoras.

Chama-nos a atenção, também, a solução encontrada pela Secretaria para resolver os conflitos, solução esta que, sem dúvida, visava a fortalecer o controle e fiscalização. Através de uma única circular, de uma ação "administrativa", o órgão central do sistema de instrução, ao determinar que apenas informações irrelevantes para as professoras e diretoras ficassem registradas nos estabelecimentos, reduz drasticamente o poder de intervenção, de defesa ou reclamação destas profissionais junto à Secretaria do Interior.

Outras vezes, os próprios técnicos lotados na Secretaria é que, buscando responder a "pressões" de sujeitos sociais externos ao sistema de ensino, intervêm no campo da educação escolar, causam confusão e reforçam a animosidade das professoras e diretoras frente à burocracia. Em carta enviada ao Inspetor Gomes Horta em 5/3/1912, a diretora do 2º grupo escolar afirmava:

"Recebi o número de "A Tarde" que enviou-me, onde se acha uma acusação inqualificável ao grupo que dirijo. Principia o articulista censurando-me por não dar substituta à professora que falta. Si ele entendesse de ensino, saberia que por faltar uma professora um dia ou dois, é impossível dar-se-lhe substituta por não haver à mão pessoal destinado a esse fim" (Minas Gerais, 1912)⁶.

Não entendendo de ensino, o articulista não percebe, argumenta ainda a diretora, as dificuldades e os inconvenientes de os(as) alunos(as) das professoras que faltam ficarem na sala de outras professoras, trazendo prejuízos para a "classe" que os(as) recebe e não ajudando-os(as) em nada. O argumento e a defesa da diretora são construídos através da desqualificação do interlocutor, utilizando-se aqui a mesma estratégia acionada por ocasião das reclamações apresentadas pelos pais das crianças a respeito dos grupos.

No entanto, desconsiderando os argumentos da diretora, no dia 05 de Abril é publicado no Minas Gerais o extrato (resumo) de um ofício "recomendendo, ao inspetor, providenciar de modo a se manter a regularidade da frequência e assiduidade das professoras às classes" do 2º grupo.

Em resposta a este ofício, as professoras se mobilizam e, com anuência da diretora, escrevem ao Secretário do Interior, uma carta nos seguintes termos:

"Tendo saído publicado no expediente dessa Secretaria, no *Minas Gerais* do dia 5 do corrente mês, o resumo de um ofício, dirigido ao nosso inspetor, recomendando-lhe zelar pela assiduidade das professoras do 2º grupo, vimos com muito respeito, protestar a bem de nosso rigoroso cumprimento de deveres, visto nos parecer estar a Secretaria mal informada a esse respeito. Para evitar reclamações de qualquer espécie, desde o ano passado nos revezamos semanalmente em turmas; uma hora antes dos trabalhos escolares nos achamos no Grupo, e o primeiro aluno que chegue, está sob nossa vigilância. Não podíamos, indiferentes, ler e aceitar a recomendação ao nosso inspetor, e, com a devida permissão de nossa zelosa diretora, resolvemos dirigir a V. Excia., sempre justiceiro, nosso protesto, pedindo-lhe ao mesmo tempo nos desculpe e que levante de seu espírito qualquer suspeita a nosso respeito; garantindo-nos nossos direitos sempre que for mister; e contando com a vossa boa vontade e extrema dedicação à causa a que nos consagramos".

O tom de aparente subserviência do ultimo parágrafo, não esconde o teor de protesto contido na carta. Tanto é que os técnicos lotados na Secretaria, com intuito de buscar uma "saída honrosa" para a situação, acabam por produzir um despacho bastante paradoxal:

"Não vejo motivo para que as professoras do 2º grupo da capital se mostrem melindradas com o ofício acima datado. Da sua leitura verifica-se que a regularidade de frequência dos professores às classes existe, tanto que V. Excia. mandou mantê-las e só se mantém aquilo que existe".

É por demais evidente que não era esta a conotação do ofício. Na verdade, desconfiados que estavam das professoras, nada mais fizeram do que acionar os canais de controle de que dispunham. Aqui, é preciso notar que o reforço trazido

pela reforma à ação dos inspetores e a introdução da categoria dos diretores nos grupos escolares, significou uma maior divisão das funções no interior do sistema de ensino e a possibilidade de um maior controle sobre o próprio professorado. Nisso concordamos com Arroyo (1985, p. 202) quando afirma:

"Esta divisão de funções era pouco marcante no sistema de instrução. As funções de direção se concentravam de fato nos órgãos centrais, porém, quase que exclusivamente para controlar as normas de criação, nomeação ou remoção. O controle do trabalho ficava impossível. A novidade da nova reforma esta em pretender controlar mais do que a simples criação ou suspensão de cadeiras. Pretende controlar o produtor da educação enquanto trabalhador. Os órgãos centrais tentam se redefinir na sua função. Não serão mais eficientes no que faziam, mas tentarão alargar sua função no controle da função social cumprida pela escola".

No entanto, a própria organização do trabalho e a ação das diretoras, ao possibilitar a constituição de um coletivo, possibilitava que a defesa de direitos deixasse de assumir a conotação de uma reclamação individual. Assim, a afirmação que fazia Estevão Leite de Magalhães Pinto, Secretário do Interior, em 1910, dando conta de que nos grupos escolares, "a reunião cotidiana dos professores, levando-os à troca de idéias sobre o ensino, a nobres esta mulos e emulação, é meio eficaz de alentá-los ao trabalho e de aperfeiçoarem reciprocamente", parece não indicar uma consciência de que essa mesma reunião produz um "sujeito coletivo" a partir das identidades dadas ou construídos no processo de trabalho e no mundo social como um todo.

Nesta perspectiva, os episódios anteriormente relatados podem ser vistos, também, como momentos da difícil e sempre tensa relação entre as professoras e as diretoras, de um lado, e os inspetores e técnicos da Secretaria, de outro. Neste jogo disputa-se a melhor e mais legítima maneira de organizar o grupo ou a escola isolada, de dividir os(as) alunos(as) por turma ou classe, de ensinar, de dividir o tempo, de selecionar os conteúdos a serem transmitidos, dentre outros muitos aspectos que acompanham o longo processo histórico de criação e fortalecimento da cultura escolar. Mas não apenas isto. Nestas relações, luta-se por direitos, impõem-se limites ao controle e constroem-se identidades profissionais.

Notas

- 1 Este texto é a reelaboração de parte de um trabalho maior, apresentado como Tese de Doutorado à Faculdade de Educação da USP, sob orientação da profa. Dra. Marta Maria C. de Carvalho (Faria Filho, 1996). "moderno" se apresentava para os reformadores mineiros: a organização capitalista do trabalho e a cultura e relações urbanas.
- 2 Uma das estratégias por meio da qual estes profissionais foram estabelecendo e pondo em circulação suas idéias e representações acerca de seus ofícios, da importância da instituição escolar na sociedade contemporânea e das inúmeras inovações que se introduziam e/ou se produziam no campo e nas práticas pedagógicas em Minas Gerais,

foi a produção escrita de *relatórios*. Em minha Tese de Doutorado (Faria Filho, 1996), realizo uma discussão sobre a importância destes documentos para o entendimento da dinâmica de produção e circulação das representações pedagógicas em Minas Gerais, mais especificamente em Belo Horizonte, no início deste século.

- 3 Estevam de Oliveira é um dos mais importantes e respeitados inspetores escolares mineiros do período. A escrever o relatório de suas visitas (comissionadas) às escolas cariocas e paulistas, E. Oliveira realiza uma extensa e fundamentada crítica à escola mineira da época. Referindo-se aos vícios da inspeção, tal qual vinha se realizando até então, Estevam de Oliveira dá o exemplo de um inspetor que "limitava-se a mandar pelo correio, aos professores da circunscrição, minucioso questionário, com cujas respostas (disto também tivemos prova), naturalmente dadas para própria salvaguarda do interessado, fornecia ao governo informações oficiais. E assim caiu, desmoralizada, a instituição utilíssima da inspeção escolar" (Oliveira, 1902, p. 165).
- 4 "Cadeira" era a forma jurídico-institucional de existência de uma escola isolada e, esta última, era geralmente constituída de uma única turma, dividida em várias classes de acordo com o grau de adiantamento dos(as) alunos(as).
- 5 A respeito da questão das relações de gênero, magistério e processos de profissionalização docente, ver, além dos outros textos que compõem esta coletânea, o excelente trabalho de revisão bibliográfica de Hipólito (1994).
- 6 Infelizmente, não encontramos, nos arquivos pesquisados, nenhum exemplar do jornal A Tarde, citado pela diretora.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. *Mestre, professor, trabalhador*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da U. F. M. G., 1985. (Tese de Concurso para Professor Titular, DAEFaE, 1985).
- CHARTIER, R. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertland Brasil, 1990.
- CHERVEL André. História das disciplinas escolares. reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, 2, 1990, p. 177-229.
- COSTA, Firmino. *A educação Popular*. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1918.
- FARIA FILHO, Luciano M. de. *"Dos pardieiros aos palácios": forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. São Paulo: U. S. P., 1996a, 362 p. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da U. S. P., 1996.
- _____. Cultura e conhecimento na escola: uma abordagem histórica. In DARYELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. U. F. M. G., 1996a, p.127-135.
- _____. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX: exclusão política e desqualificação cultural das camadas populares. Caxambu: *XIX Reunião Anual da A. N. P. E. d.*, Setembro/1996b.
- _____. A República do trabalho: a formação do trabalhador-cidadão em Minas Gerais no alvorecer do século XX. Belo Horizonte, *Revista do Departamento de História da U. F. M. G.*, 10, 1990, p. 79-92.

- HIPÓLITO, Álvaro Luiz M. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da U. F. M. G., 1994.
- MINAS GERAIS. REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E NORMAL DO ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1906.
- MINAS GERAIS. SECRETARIA DO INTERIOR E JUSTIÇA. Relatórios dos Secretários do Interior e Justiça, 1904, 1907, 1908 e 1911.
- MINAS GERAIS. REGIMENTO INTERNO DOS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DO ESTADO. Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1908.
- MINAS GERAIS. SECRETARIA DO INTERIOR E JUSTIÇA. Relatório dos Inspetores Técnicos de Ensino. 1910 e 1911. (Arquivo Público Mineiro).
- MINAS GERAIS. SECRETARIA DO INTERIOR E JUSTIÇA. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares. 1911, 1912, 1913, 1914, 1915 e 1916.
- OLIVEIRA, Estevam de. *A reforma do ensino primário e normal em Minas*. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1902.
- PIRES, Aurélio. Missão do professorado primário no seio da sociedade. Belo Horizonte, Minas Gerais, 7/07/1907.
- _____. *Discursos*. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1908
- REIS FILHO. Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1981.
- SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Ed. U. S. P/Saraiva, 1974.
- VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação nas tramas da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da U. N. I. C. A. M. P., 1994 (Tese de Doutorado em História).

"O PROFESSOR NA HISTÓRIA"

CYNTHIA PEREIRA DE SOUSA
Universidade de São Paulo — Brasil

Quero, em primeiro lugar, agradecer ao Prof. Justino Magalhães o convite para participar do *"3º Encontro Ibérico de História da Educação"*, aproveitando minha estada em Lisboa e na cidade do Porto. Para mim foi um privilégio estar em meio a tantos professores e pesquisadores de Espanha, Portugal e Ilhas Canárias, como fez questão de distinguir o Prof. Enrique Bellenger. As investigações de alguns destes pesquisadores têm se constituído em referências obrigatórias para determinadas linhas de pesquisa que se desenvolvem em algumas universidades brasileiras.

Não poderia deixar de, publicamente, congratular-me com o Prof. Justino Magalhães, com outros professores da Comissão e com alunos do seu mestrado, como Lucinda Monteiro e Rodrigo Azevedo, pela organização do evento. Para aqueles que já organizaram congressos, seminários etc., reunindo um grande número de participantes, é evidente o desafio que isto representa, por conta das dificuldades e obstáculos a ser vencidos, os muitos atropelos de última hora, enfim, de todas aquelas variáveis que escapam ao nosso controle, de todas as providências que devem ser tomadas para que o evento se concretize da melhor forma possível.

O formato deste Encontro, como lembrou o Prof. Agustín Escolano, permitiu certamente uma maior integração entre os participantes, reunidos em torno de uma "távola retangular" e apresentando suas contribuições nos debates que se seguiram às exposições/comunicações dos professores convidados, em torno de temas que ganham mais e mais destaque no campo da História da Educação.

Passo agora a apontar algumas das temáticas que estiveram presentes neste Encontro, sem a pretensão de esgotá-las e correndo o risco de deixar de mencionar outras tantas de igual importância. Será o meu olhar, a minha interpretação a partir das discussões ocorridas no Encontro.

A conferência do Prof. Willem Frijhoff chamou nossa atenção para o fato de que a escrita de uma história linear dos professores já nascer equivocada, pois nega o processo segundo o qual tanto o papel quanto o lugar do professor na História são concebidos como modelados, remodelados, construídos de acordo com normas e padrões sociais vigentes em cada época como ocorre, de resto, com outros sujeitos históricos, homens e mulheres.

Em sua exposição, o Prof. Josep Agápitó fez comentários e análises sobre o sistema espanhol de educação na época contemporânea, o papel desempenhado pelo magistério espanhol, muito ligado à Igreja no século XIX, e uma trajetória da profissão docente que caminha para uma mudança da figura do mestre. Também acentuou a montagem de um sistema alternativo de formação de professores na região da Catalunha, distinto do sistema oficial de ensino. Após o franquismo observa-se a emergência de uma nova geração de professores.

O Prof. António Teodoro assinalou a questão da identidade, a crise de identidade do magistério e, entre outros problemas, destacou o associativismo docente. Nos seus comentários, o Prof. Alejandro Tiana enfatizou a necessidade de conhecermos os processos de construção das identidades dos mestres na História. Ao final de uma das seções do Encontro, o Prof. Antón Costa Rico acentuou, de forma enfática, que devemos considerar as identidades docentes, deixando de lado a concepção de uma identidade única do corpo do magistério. Destacou a necessidade de aclararmos a que setores docentes nos referimos (por ex., a diferença entre professores católicos e não-católicos; professores de escolas particulares e professores de escolas públicas etc.); a que nível de ensino nos referimos (escola primária, secundária, superior), etc.

Até este momento dos debates, não tinha ainda ouvido nenhuma referência às distinções que devem ser necessariamente enfrentadas na consideração da história de professores homens e professoras mulheres. Foi apenas nos comentários feitos pela Prof^a Pilar Ballarín, na segunda seção do Encontro, que ouvi, pela primeira vez, a menção ao fato de que há uma variedade de imagens construídas dos professores e de que existem diferenças significativas nas trajetórias de mestres e mestras.

Algo que parece ter-se evidenciado nas primeiras seções do Encontro foi o de que o historiador deve atentar para as sempre perigosas generalizações. A comentários "generalizantes" sobre o magistério, seus papéis, suas práticas, seguiam-se outros que buscavam pontuar as peculiaridades da experiência docente em diferentes cidades ou regiões de Portugal e Espanha.

Ora, se devemos ter em mira os diferentes percursos e trajetórias dos professores (no masculino), o mesmo ocorre com as mulheres professoras. Não há, no meu entendimento, *uma* história dos professores e nem *uma* história das professoras. São múltiplas as histórias dos mestres e mestras, que podem ser apreendidas em tempos mais recentes por meio de relatos orais, obras memorialísticas e diários, como tão bem apontou o Prof. Viñao Frago. Se há uma gama variada de histórias dos docentes que, certamente, guardam muitos pontos

em comum, só podemos falar de uma história de mestres e de mestras no *plural*, como de resto em relação a outros sujeitos de uma história que se constrói sobre a educação¹.

Quero, ainda, aproveitar para fazer referência a certos aspectos de uma história do magistério no Brasil e que mostra, por exemplo, diferentes pertencimentos de homens e mulheres aos quadros da hierarquia educacional. Até 1930 pelo menos e, em se tratando do estado de São Paulo, segundo pesquisas consolidadas² o magistério primário, em um momento em que o sistema educacional está mais estruturado, era uma profissão feminina e uma carreira masculina, ou seja, a tendência foi a de os homens abandonarem as salas de aula tão logo eram convidados a ocupar postos de controle e direção do sistema educacional, deixando a sala de aula como o espaço por excelência da presença feminina. Por ora, deixo de me ocupar dos outros elementos que também servem à explicitação desse processo, aqui mencionado de forma simplificada.

Outra questão a ser comentada relaciona-se ao associativismo docente, à organização do campo profissional que, na cidade de São Paulo tem início na primeira década do século XX. A Associação Beneficente do Professorado Paulista³ foi organizada tendo na sua diretoria homens professores. As mulheres professoras que participavam da Associação eram chamadas de "mordomas" e suas atividades constituíam-se de visitas domiciliares e assistência aos sócios enfermos ou com algum tipo de dificuldade, além da organização de eventos sociais: chás e festas para arrecadação de fundos; reuniões festivas para os membros da Associação.

Esse quadro muda pouco nos anos 40, 50 e 60 com relação, por exemplo, a outra entidade, o Centro do Professorado Paulista (CPP), via-de-regra dirigido por homens, cuja maioria tomava as decisões e punha em execução as medidas destinadas a gerenciar a organização dos professores associados⁴.

Outro aspecto digno de nota refere-se às discussões havidas no Encontro em torno do professor como prático, como artesão, e do professor como intelectual. Trata-se, a meu ver, de mais uma oposição binária, de mais uma dicotomia cujos polos, é preciso observar, contêm diversidades e multiplicidades internas. Como bem apontou o Prof. Rogério Fernandes, não se pode negar a existência de uma "cultura pedagógica" dos professores, aqui nomeados como práticos. Ou, como bem lembrou o Prof. Antônio Gomes Ferreira, para poder desvendar essa multiplicidade interna dos polos da dicotomia artesão (prático)/intelectual deveríamos considerar outras dimensões igualmente significativas, outras capacidades e habilidades que constituem o professor, tais como técnicas, afetivas, psicológicas etc. na História da Educação. O exemplo que ele deu de sua experiência no início de sua trajetória docente como "o intelectual da aldeia", capaz de decifrar os códigos e dominar uma linguagem em tudo o mais estranha aos aldeões, fala por si. Tais observações remetem, mais uma vez, ao perigo das generalizações, das interpretações "generalizantes" quando se tenta reconstruir os percursos de docentes na História. Um dos antídotos reside, certamente, na

recuperação da história local, da história regional, tão bem lembrada pela Profª Áurea Adão.

Para terminar, confirmando meu estranhamento com relação à inexistência de distinções de gênero nas percepções e interpretações dos lugares e papéis dos professores na História, a exposição da Profª Carmen Benso indica que, nas linhas de investigação em torno de uma história social do professorado em sua Universidade, os estudos de gênero ainda são raros. Entretanto, a revista acadêmica Arenal dedica-se às pesquisas sobre a história das mulheres e às questões de gênero, congregando historiadoras de várias universidades espanholas e podendo, perfeitamente, empenhar-se em um projeto que tenha como objetivo a recuperação das diferentes histórias de professoras e professores espanhóis.

Projetos que tenham como objetivo estudos comparativos e interdisciplinares, bem lembrados pelos Professores Agustín Escolano e Salomó Marques, desenvolvidos em Portugal e Espanha e, quem sabe, integrando o Brasil, respeitando a diversidade, a multiplicidade, as peculiaridades regionais e locais, e que acolham o gênero, raça/etnia, classe social, geração como categorias de análise, podem lançar novas luzes sobre os papéis, as práticas e os saberes pedagógicos de professoras e professores no curso da História.

Notas

- 1 Cynthia Pereira de Sousa. Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas: rupturas e acomodações. In: Cynthia Pereira de Sousa (org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo, Escrituras, 1998, p. 27-42. Denice B. Catani, Belmira Bueno e Cynthia P. Sousa. Os homens e o magistério. As vozes masculinas nas narrativas de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, n° 1, vol. 11, 1998, p. 5-22.
- 2 Cf., por ex., artigo de Zeila de Brito F. Demartini: Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n° 86, ago. 1993, p. 5-14.
- 3 Denice Barbara Catani. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)*. Faculdade de Educação da USP, Tese de doutoramento, 1989.
- 4 Cf. as dissertações de mestrado defendidas na Faculdade de Educação da USP de Paula Perin Vicentini intitulada *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério* e a de Rosário Genta Lugli com o título de *Estudos sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*, ambas de 1997.

O "PROTAGONISMO" NA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE NA REGIÃO DE CAMPINAS, SÃO PAULO, BRASIL, 1942-1968

SÍLVIO SÁNCHEZ GAMBOA
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP

Introdução

Neste encontro dedicado a história do professor apresentamos alguns resultados de pesquisas sobre a história das universidades na região de Campinas Estado de São Paulo, Brasil, destacando o "protagonismo" de um dos seus fundadores. As primeiras universidades criadas na região, uma particular a Católica de Campinas PUCCAMP (1942) e outra pública Estadual de Campinas — UNICAMP (1966) contaram com o "protagonismo" de seus fundadores Mons. Salim e o médico Zeferino Vaz respectivamente. O perfil das duas universidades, na sua fase inicial levaram a marca de seus fundadores. Os dois permaneceram vários anos na direção da universidade, Salim desde 1942 até a sua morte em 1968 (26 anos) e Zeferino Vaz de 1966 até 1978 (12 anos). Nas pesquisas realizadas, Zeferino Vaz já foi objeto de uma dissertação de mestrado (Meneghel, 1994). O "protoganismo" de Mons. Salim foi estudado numa pesquisa de história institucional sobre a PUCCAMP (Gamboa e Nunes, 1996). Os dois fundadores mantiveram encontros permanentes entre 1966-1968. Como resultado dos encontros registram-se alguns pactos entre os dois reitores como os relativos à não duplicação de faculdades na região. Razão pela qual a UNICAMP, por exemplo não criou faculdades de Psicologia, Jornalismo, Serviço Social, Arquitetura e Direito e a PUCCAMP não criou faculdades de Física, Química, algumas Engenharias e Medicina (esta foi criada depois da morte de Mons. Salim e ter se quebrado o pacto dos fundadores). De igual maneira, parece terem pactuado a ênfase nas ciências sociais e a dedicação ao ensino e à profissionalização da PUCCAMP e a ênfase nas ciências tecnológicas e a dedicação à pesquisa da UNICAMP. Os dois

também foram protagonistas na conjuntura da reforma educativa, Mons. Salim sofreu o impacto da reforma Universitária imposta pelo regime militar e a sua instituição é infiltrada por "elementos comunistas" e pressionada por agentes militares, enquanto Zeferino Vaz foi um dos defensores, como homem de confiança dos militares, como interventor na Universidade de Brasília e como fundador de uma universidade modelo (Unicamp) sem "comunistas" e sem intervenção militar ¹.

Apesar da importância de um estudo comparado entre as duas personalidades e da possibilidade de relacionar suas formas de administrar e de conceber a missão da universidade com o perfil da primeira fase da história do ensino superior na região, no limite desta comunicação, somente analisaremos o "protagonismo" do primeiro reitor da PUCCAMP. Fica para outras oportunidades uma análise comparada da história das duas primeiras universidades da região de Campinas e de seus fundadores ².

Para elaborar a análise proposta, organizamos este texto em três partes, em primeiro lugar apresentaremos algumas considerações sobre as questões metodológicas que nortearam o estudo, num segundo momento, informações sobre os contextos, num terceiro momento descrevemos, em forma sucinta, o cenário e finalmente, o protagonista ³.

1. Questões de objeto e de método.

Os estudos históricos permitem compreender os processos evolutivos da sociedade e das suas instituições, possibilitando investigações de fatos e processos de dimensões políticas, culturais e econômicas que ampliam as articulações e caracterizam sua especificidade e sua identidade. Nesse sentido, a historiografia educativa que pretende investigar as instituições educacionais e seus protagonistas, tais como os professores, alunos, etc., como objeto de suas pesquisas, sendo relativamente nova na tradição recente da pesquisa educacional e histórica brasileira, também busca contribuir com a compreensão da escola, e em nosso caso específico da universidade. Existem numerosos estudos sobre a temática específica da universidade, uma razoável literatura disponível sobre suas condições sociais, econômicas e culturais, suas origens e desdobramentos como instituição nacional, entretanto, existem poucos estudos sobre as universidades específicas, seus processos e eventuais impactos regionais e sobre seus protagonistas.

Esses novos estudos específicos sobre as instituições educativas e sobre seus protagonistas defronta-se com alguns paradoxos, dentre eles, o da relação do particular com o universal. Por tal razão, consideramos importante recuperar as histórias particulares de cada instituição e de seus protagonistas, superando os modelos generalistas que têm pautado os estudos da universidade brasileira. Entretanto, a ênfase nas especificidades e particularidades pode levar a

secundarizar os contextos amplos nos quais se inserem as instituições e os atores. Assim, um estudo particularizado sobre os professores, sobre um protagonista, ou sobre uma instituição em particular procurará entrar nas especificidades internas, sem perder de vista os vínculos e as relações com as complexas conjunturas regionais e nacionais nas quais os indivíduos e as instituições atuam e se desenvolvem. Na tentativa de diminuir os riscos desses paradoxos, optamos por recuperar os elementos contextuais da atuação do professor protagonista situando-o dentro do desenvolvimento da instituição, determinada, por sua vez, pela evolução das políticas do ensino superior no Brasil, do desenvolvimento econômico da região de Campinas e pautada pelas diretrizes da Igreja Católica sobre o ensino superior pela pretendida missão redentora e pelas táticas pastorais da mesma.

Outro paradoxo refere-se à representação contida nos documentos e nas falas dos entrevistados, tanto aquelas presentes nas versões oficiais dos documentos regimentais como nas diversas e, por vezes, contraditórias interpretações dadas pelos agentes vivos nos relatos, de modo a revelar múltiplos sentidos sobre a realidade apreendida. Podemos preliminarmente concluir que todas as versões buscam delimitar e demarcar posições e maneiras de detectar práticas institucionais e formas do exercício do poder.

Os discursos não são neutros, as percepções do social "embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam" (Chartier, 1988: 17). A aceitação desse jogo de interesses constitui-se numa das características deste estudo. Entretanto, a busca do consenso o do sentido dominante nas versões divergentes exige, igualmente, uma interpretação do pesquisador que analisa essa polissemia, procurando os consensos mais consolidados. Esse tratamento nos confronta permanentemente com o tenso dualismo da subjetividade das percepções dos atores e dos narradores, inclusive do próprio pesquisador, e a pretensa objetividade dos fatos reais e a suposta autonomia das estruturas institucionais e da personalidade dos sujeitos atores. Uma forma de superação desse paradoxo consistiu na articulação das diferentes representações dentro do eixo próprio da construção social do discurso, relacionando-o permanentemente com os contextos da produção dessas interpretações.

Outro paradoxo encontrado refere-se à dupla dimensão que oferecem as fontes quando entendidas como discursos. São referidas a um objeto, mas também dirigidas a um interlocutor. Os conteúdos das diversas fontes tais como atas e boletins universitários, depoimentos e notícias de jornal assim como outros dados e informações oferecidos por outras pesquisas sobre a universidade foram tomados como discursos e a sua análise pautou-se por critérios próprios para esse tipo de abordagem. Os diversos discursos podem ser tomados como documentos ou depoimentos cujo sentido fundamental consistiria em fornecer uma informação ou apresentar um registro de fatos, conjunturas e processos, cuja

precípua relação seria apenas referentes ao objeto ou ao assunto registrado. Entretanto, esses registros não se esgotam em si mesmos, pois são direcionados para um outro interlocutor a quem deve chegar a mensagem ou a informação. Joga-se aqui com uma circularidade e com um movimento do próprio discurso, que não se esgota na sua relação com o referente, nem todavia exaure-se na simples interlocução imediata com o outro, o que redundaria num diletantismo tautológico e ressonante de si mesmo. Na medida em que se apresenta para terceiros interlocutores, permite tecer novos discursos, dando eficácia e continuidade ao seu movimento. Nesse sentido, tanto nos materiais escritos como nas reconstruções orais, buscamos não somente informações, mas primordialmente captar os efeitos de sentido entre interlocutores, elaborados dentro da dinâmica social da construção do discurso, das situações do contexto e das condições da produção do sentido na seqüência verbal resgatada.

Como exemplo dessas seqüências verbais, aparecem as caracterizações e adjetivações de alguns acontecimentos, personagens ou fases do desenvolvimento da instituição. Em depoimentos, registros, notícias sobre o período compreendido entre 1942-1968, o mesmo vem sendo definido como "paternalista", mesmo pelas verbalizações de quem julga essa etapa como uma fase altamente positiva na consolidação da instituição, numa clara apologia ao período como benéfico à formação de uma comunidade integrada em torno de um pai que favorecia o convívio de alunos e professores nos moldes da filosofia católica.

O dito e o escrito foram entendidos não apenas como o resultado da intenção de um sujeito de informar um outro, mas como a relação de sentido estabelecida por eles, num determinado contexto social e histórico. Os textos foram tratados não apenas como discursos que ilustram uma determinada situação, mas levou-se em consideração primordialmente a "historicidade inscrita neles" (Orlandi, 1987: 12). Isto é, foram entendidos como "monumentos" e não apenas como documentos, pois expressam além do conteúdo informativo, as condições da sua produção ou contextos da sua elaboração, dentro dos quais adquiriram sentido próprio.

Outro peculiar paradoxo refere-se à necessidade de equacionar a análise de conjuntura, no caso do período da fundação (1942-1968) em que o protagonista atua, e a história de "tempo longo" da instituição, considerando suas fases posteriores, enfocando os conflitos e dinâmicas recorrentes de "ações e reações" que marcam seus desdobramentos posteriores, até o momento presente. Tornou-se necessário recuperar informações, por exemplo, sobre os outros períodos do desenvolvimento da instituição. Esses períodos foram organizados em função de mudanças na gestão da universidade, na maioria das vezes, precedidas por momentos de crises e conflitos. Além do primeiro período denominado de fundação, temos os períodos da Reforma Universitária e expansão quantitativa (1968-1981), do Projeto Pedagógico (1982-1996) e da Intervenção Católica e Nova Lei de Diretrizes e Bases (1996). Na perspectiva crítica da historicidade da

instituição, identificamos movimentos que se constróem como uma reação a situações internas e/ou externas que entravam seu desenvolvimento. Para tanto, a ampliação contável de registros ou de fontes não é suficiente, uma vez que um amontoado de fatos não tem sentido em si mesmo. Daí porque o paradoxo "tempo curto, conjuntural" e "tempo longo evolutivo" não se supera mecânica e quantitativamente, apenas ampliando fontes e registros. Os registros e as informações precisam ser selecionados e interpretados no quadro maior de uma teoria do desenvolvimento social e à luz dos contextos imediatos (no nível do empírico e do teórico). No caso específico da história de um protagonista, a interpretação também exige a recuperação de contextos mais amplos, relacionados com a dinâmica da instituição em que atua e desta no contexto das universidades brasileiras e das políticas sociais e educacionais, como foi apontado anteriormente.

Acrescenta-se, portanto, ao rigor documental e às exigências próprias da racionalidade do discurso a dimensão interpretativo-ideológica dos motivos e pretextos do agente produtor dos conhecimentos históricos. Em nosso estudo, a seleção das fontes, a leitura e análise do material coletado pautou-se pela busca dos eventos mais significativos sobre o papel do protagonista no desenvolvimento da instituição, contidos nos registros e nos depoimentos, visando identificar um movimento de ações e reações que constituem fases da trajetória da instituição. As mudanças e decisões mais definitivas e as novas orientações surgidas em cada fase foram construídas pela necessidade acumulada de reagir a situações ou condições que entravavam o desenvolvimento da instituição na complexa direção da superação das suas contradições.

2. Contextos

A compreensão de um protagonista torna-se possível quando recuperamos um horizonte interpretativo delimitado nos marcos da instituição em que atua e desta no contexto da sociedade onde se localiza.

2.1. Se começamos pela recuperação dos contextos mais amplos, esta poderá começar pelas relações da universidade com sociedade brasileira que surgem atreladas a um modelo profissionalizante, que prioriza a transmissão de conhecimentos.

"Independente de sua estrutura organizacional, a Universidade, antes de mais nada, é parte e fruto de um modelo político-cultural. Condiçãoada pelo contexto no qual está inserida, seus objetivos estão necessariamente relacionados com os objetivos da sociedade. Apresenta-se sempre como instrumento do sistema global e das diferentes forças que nele atuam." (Fávero, 1977, p.11).

Analisando alguns registros sobre o surgimento das funções sociais da universidade, perceberemos a imbricada dependência entre universidade e

demanda social. Entretanto, a demanda social como as funções que a universidade deverá assumir para atender essa demanda, dependem da leitura y compreensão dos sujeitos que decidem sobre as ações que viram acontecimento e registro histórico ou objeto da memória acumulada.

O desenvolvimento da PUCCAMP desde sua criação foi atrelada aos projetos econômicos, sociais e culturais da região de Campinas que desde suas origens em meados do Século XVIII foi identificada como um importante entreposto rústico de abastecimento (pousada de tropeiros) na direção dos Estados atuais de Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso e ainda hoje importante centro de dispersão de caminhos, verdadeiro centro de comunicações, centralizando a produção agrícola (café e cana de açúcar) e o transporte da região.

Entre 1930 e 1956, iniciou-se no País o período de "substituição de importações" ou de "industrialização restringida", tornando favorável a expansão industrial. A estrutura viária e a acumulação de capital, deixadas pelo empreendimento cafeeiro, propiciaram a instalação de várias indústrias em Campinas e região. O crescimento industrial veio acompanhado de um processo de urbanização que determinou a passagem para uma sociedade primordialmente urbano-industrial. Além do crescimento imobiliário, aumentou o número de investimentos no município e grandes empresas como a Rhodia e a General Electric ⁴. A expansão industrial apresentada entre 1930 e 1955 configurou Campinas como importante centro regional.

A indústria de Campinas, entre 1960 e 1980, mostrou um crescimento no setor de produtos alimentares, vestuário e têxtil; e fabricação de bens intermediários. O desenvolvimento da região, graças à proximidade de São Paulo, atraiu grandes empresas, gerando um forte processo de "interiorização da indústria" e transformando a região no terceiro parque industrial do País, atrás apenas de região metropolitana de São Paulo e do estado de Rio de Janeiro. Nos anos 70, a "interiorização da indústria", a modernização e a expansão da Agricultura, somadas ao dinamismo econômico local, gerou um processo de desenvolvimento urbano que levou à metropolização da cidade.

O desenvolvimento do setor educativo, embora não tenha acompanhado o desenvolvimento econômico da cidade e o crescimento da população, especialmente na demanda de escola pública, expressou o surgimento de instituições que tentaram responder às exigências do desenvolvimento regional. O desenvolvimento populacional, o fluxo migratório e a ampliação na área de serviços tornou imprescindível a criação de novas escolas e pressionou para que se instalassem Escolas Superiores capazes de atender a demanda pela profissionalização (que até o momento, vinha sendo atendida na capital do Estado, particularmente na USP, criada em 1934 e na PUC-SP, em 1940).

A Igreja Católica, que já fora elemento "civilizatório", nos períodos de vigência do pacto colonial e imperial, bem como na emergente República, sendo responsável por uma rede de escolas primárias e assistenciais, ainda hoje

significativas no campo da oferta educacional, tornou-se a pioneira também no âmbito do Ensino Superior, ao implantar a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (junho de 1941) e a Faculdade de Ciências Econômicas (dezembro de 1941), que formaram o embrião institucional do que seria a PUCCAMP, primeiramente denominada Faculdades Católicas Campineiras. Em junho de 1955 instituiu-se a Universidade Católica de Campinas que, em 1972, recebeu o título de Pontifícia, por decreto honorífico do Papa Paulo VI.

Não é demais afirmar que a PUCCAMP exerceu o monopólio da oferta de vagas no Ensino Superior na região até a implantação e consolidação da UNICAMP, iniciada em 1967.

O crescimento populacional induziu e estimulou o desenvolvimento hospitalar e educacional, merecendo destaque as atividades de pesquisa científica ampliadas durante as duas últimas décadas (Instituto Agrônomo de Campinas, PUCCAMP, Centro Tecnológico de Informática, Centro de Pesquisa da Telebrás, Codetec, etc.) e no Ensino Superior, as universidades que atendiam no final da década de 80, aproximadamente 30.000 alunos de graduação e pós-graduação e, a meados da década de 90, mais 40.000 alunos, dentre eles 10.000 de pós-graduação (mestrado e doutorado). Assim, com recortes diversos e clientelas aos poucos em processo de diferenciação, as universidades PUCCAMP e UNICAMP vêm marcando o cenário da formação profissional e da pesquisa na região de Campinas.

2.2. Outro contexto significativo refere-se ao modelo de ensino superior brasileiro que serve de pauta para a experiência universitária na região. Durante a Primeira República (1889-1930), surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior com o nome de universidade ⁵. Com a proclamação da República, liberou-se a criação de instituições de ensino superior em diversos estados. Depois de inúmeras tentativas para sua criação, surge finalmente, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920 ⁶. Com a Reforma Campos (1931), elaborou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, (Decreto 19.851/31), estabelecendo os padrões de organização do ensino superior em todo o país, permitindo a criação de universidades pela aglutinação de faculdades e escolas isoladas. Assim aconteceu com a criação da Universidade de São Paulo, em Janeiro de 1934 e com as faculdades católicas, as quais foram progressivamente se transformando em universidades. Nesse contexto, foi criada a PUCCAMP em 1955 aglutinando as Faculdades Católicas de Campinas, criadas em 1942.

No começo dos anos 60, a universidade brasileira discute intensamente seus compromissos com a sociedade. A PUCCAMP também vive esses agitos de maior participação, gerando sua primeira grande crise que tem como desenlace a morte de seu fundador, Mons. Salim (1968), a implantação de um período autoritário e seu posterior submetimento irrestrito a Reforma Universitária de 68, imposta pelo governo militar (Gestão do Reitor Barreto, 1968-1981), tornando-se uma "universidade do regime", na medida em que assimila as formas de controle e

utiliza mecanismos de repressão contra os alunos e professores que, de uma forma ou de outra, contestaram as políticas autoritárias e antidemocráticas praticadas pela Reitoria. A fase de democratização vivida pelo país, a partir dos anos 80, também é vivida na Universidade com a queda do modelo autoritário e com o surgimento do processo denominado "Projeto Pedagógico" (1981-1984), caracterizado pela participação democrática da comunidade universitária, justificado nas diretrizes da "teologia da Libertação" e pautado pelo "compromisso com os setores populares".

2.3. Temos, então, outro contexto o da ação da Igreja. Nas décadas de 40 e 50, é uma ação profundamente conservadora, de formação das elites para uma finalidade histórico-política de controlar, segurar e manter a estrutura de privilégios da sociedade. Isto se dá materialmente na oferta de cursos acadêmicos de formação profissional que contemplavam as expectativas de classe das camadas sociais dominantes na região, a saber; Ciências Econômicas, Direito, Serviço Social, Biblioteconomia, Pedagogia, profissões estas, voltadas para garantir a estas classes sociais o respaldo institucional do exercício do poder, fazendo que também a Igreja, de modo contraditório, divida-se na multiplicação de uma rede assistencialista: as Santas Casas, as ordens que cuidam da miséria e fazem a sua contabilidade, exigindo dos pobres a obediência e a gratidão, e dos ricos e das elites a caridade, a comiseração e o controle do poder institucional. Sua fundação enquanto universidade solidifica-se neste horizonte estratégico restauracionista, onde se pode compreender e delinear melhor as matrizes motivadoras do caráter ético-moralizador representado pela figura pioneira de seu artífice e maior dirigente, Mons. Emílio José Salim. Nos seus discursos e pregações encontraremos eco das encíclicas papais e da mais lídima doutrina da Igreja para seu tempo.

A chamada concepção Terceiro-Mundista, nascida do Pós Guerra, abala profundamente as bases das Igrejas e os segmentos católicos formais, de modo a oferecer um novo "ethos" que dará origem a outras teologias e outras configurações, como a Teologia da Libertação e os movimentos de padres e bispos na direção dos oprimidos, posição esta que aflorará nos anos 80 com uma nova interpretação da Igreja, da sua própria teologia, da sua própria eclesiologia e até da mensagem cristã como um todo.

Dizemos então que o núcleo social fundante da PUCCAMP é um núcleo de correspondência ao pensamento social católico de formação das elites dominantes, mas a ruptura dos anos 60, que começa a admitir o assistencialismo, o dirigismo ideológico da Juventude Operária Católica e da Juventude Estudantil Católica e ganha sua expressão máxima na Teologia da Libertação, faz que a própria universidade venha a se repensar como instituição.

Numa conjuntura de fechamento político (1964-1981) a PUCCAMP desenvolve um núcleo político-educacional de resistência, que abarcava naquele momento as ressonâncias da Teologia da Libertação, o discurso engajado, a opção solidária pela libertação, e, ao mesmo tempo, reconhecia as mazelas terceiro-

mundistas que até então proliferaram no cenário internacional. Esse núcleo ganha expressão política com o "Projeto Pedagógico" (1982-1996).

3. O cenário institucional: as crises, ações e reações

A interpretação a partir das categorias de crise, ação, reação, permite identificar quatro grandes períodos na evolução da Universidade que serve de cenário a nosso protagonista: 1) da criação (1942) à crise de 1968; 2) a Universidade no período da Reforma Universitária e da expansão quantitativa (1968-1980); 3) a crise de 1980 e o Projeto Pedagógico (1982-1996); 4) recentemente, a partir de 1996, um novo período se inaugura com a intervenção católica e as exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394 de 1996).

3.1. Da criação (1942) à crise de 1968

A PUCCAMP começou a ser gestada em Maio de 1941 com a fundação da Sociedade Campineira de Educação e Instrução, por intermédio do Bispo Diocesano Dom Francisco de Campos Barreto, que tinha a função de administrar estabelecimentos de ensino da Diocese. Neste mesmo período, foi instalada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, num prédio, antiga residência urbana do Barão de Itapura, tendo sido confiada sua instalação e organização ao Mons. Emílio José Salim⁷. Os cursos são oficialmente inaugurados no dia 5 de Junho e 1942 e são reconhecidos pelo Decreto 15.583/44. Em Junho de 1955 transformam-se as Faculdades Católicas de Campinas em Universidade Campineira, na ocasião, contando com as seguintes unidades: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Ciências Econômicas; Faculdade de Biblioteconomia, Faculdade de Odontologia e Faculdade de Direito, e também, como agregadas, as Faculdades de Serviço Social e de Enfermagem⁸.

O período de 1960 a 64 foi marcado por um fortalecimento do movimento estudantil, em razão, particularmente da Juventude Universitária Católica (JUC), que mantinha atividades assistenciais e recreativas sem conotações políticas, mas em 1967 um manifesto reivindica maior participação dos estudantes nos órgãos colegiados, na proporção de 1/3 dos representantes e gera um processo de renovação do quadro docente, de reestruturação de alguns cursos (Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia). No seguinte semestre, soma-se a esses eventos a demissão de um representante do movimento estudantil. Em Maio de 1968, acadêmicos invadiram o prédio central da Universidade e tomaram posse por 3 dias, exigindo a solução ao caso do aluno e a saída do Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O Conselho Universitário acatou as modificações na regra das eleições para Diretor, concedeu licença de trabalho para o Diretor da FFCL, que depois se afastou definitivamente do cargo, e ratificou a posição do aluno.

Houve na época eleição direta para diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas. Entretanto, sem o conhecimento de todos os professores, o promotor da cidade e professor da Faculdade de Direito, defensor do Reitor na imprensa no caso do aluno acima citado, passou a ocupar a Vice-Reitoria. O Reitor, Mons. Emílio José Salim faleceu em 22 de junho de 1968, assumindo em seu lugar, o então Vice-reitor administrativo, Prof. Benedito José Barreto Fonseca.

3.2. A Universidade no período da Reforma Universitária e da expansão quantitativa (1968-1980)

Com a morte do Reitor, o então Vice-Reitor providenciou uma bula papal, designando-o Reitor. A Reitoria solicitou militares para ocupar o prédio central a fim de manter a ordem e impedir manifestação de solidariedade dos alunos. O Diretor da Faculdade de Ciências Econômicas foi demitido e o Diretório Acadêmico da mesma faculdade foi suspenso por 30 dias e, posteriormente, os professores solidários (39) com o Diretor demitido foram também demitidos. Proliferaram portarias internas de proibição de reuniões e manifestações de alunos e professores no recinto da Universidade, aplicando-se, assim, com antecedência as normas dos decretos militares sobre o controle do movimento estudantil e de professores.

No mês de Junho de 1970 aprovou-se na reunião do CONSUN um novo estatuto em que a Reforma Universitária adotada estava bastante próxima dos padrões propostos pelos acordos MEC-USAID, Relatório Atcon e GTRU (Grupo de Trabalho sobre a Reforma Universitária). Durante essa gestão, que perdurou até 1980, foram criados numerosos cursos e elevou-se o número de alunos de 2.300 em 1968 para 10.500 em 1972 e para 18.000 no final do mandato. Em 1978 houve a criação da APROPUC (Associação dos Professores da PUCCAMP) a fim de desacomodar a situação autoritária reinante. O Diretório Central dos Estudantes (DCE) teve destacada ação a partir de 1979 e a Associação de Funcionários da PUCC, fundada em 1980, também surge no contexto da resistência ao autoritarismo da Reitoria.

3.3. A crise de 1980 e o Projeto Pedagógico (1981-1996)

Em Janeiro de 1980 houve denúncias feitas pelo Diário do Povo sobre a existência, no Curso de Jornalismo, de dois alunos privilegiados, sendo o próprio Reitor um deles, beneficiados por notas 10 sem fazerem provas, isentados ilegalmente de frequência às aulas e em favor dos quais se forjavam assinaturas. Somou-se a esse fato a crise financeira da Universidade e gritantes irregularidades administrativas. Apesar da "distensão política" vivida pela sociedade brasileira e da crise dos modelos autoritários e do rechaço de alunos e de professores, o reitor encaminhou um processo em que fechava uma lista sêxtupla inteiramente

identificada com a continuidade da sua gestão para mais um período de quatro anos. O presidente da Mantenedora e Grão-Chanceler da Universidade, usando de suas atribuições estatutárias, não aceitou a lista "montada", destituiu o Reitor, e, em substituição, nomeou uma Reitoria pró-tempore.

Uma vez superada a crise com a indicação de uma nova Reitoria que tomou posse no dia 30 de Agosto de 1980, consolidou-se o processo de reação contra a fase autoritária. A partir de então, iniciou-se uma nova fase denominada "Projeto Pedagógico". Em 15 de Agosto de 1981 no Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (CONCEP) foi aprovado o documento "Diretrizes Gerais do Projeto Pedagógico" apresentado pela Vice-Reitoria Acadêmica elaborado com base em um diagnóstico acadêmico, administrativo e financeiro ⁹. Valendo-se desse documento, as unidades acadêmicas também elaboraram seus projetos pedagógicos e reestruturaram seus cursos, atendendo, além da função do ensino, as atividades de extensão e de Pesquisa, até então esporádicas na Universidade e visando à reconstrução da identidade social da Universidade.

A segunda fase do projeto Pedagógico centralizou-se em torno da pesquisa "Caracterização do Aluno da PUCCAMP". Os resultados foram utilizados na definição dos projetos pedagógicos das unidades e na programação de seus cursos. Outro resultado significativo consistiu na implantação da carreira docente, implementada a partir do segundo semestre de 1986. Dessa forma, criam-se as condições para o desenvolvimento da pesquisa e a consolidação da Pós-Graduação e para a capacitação docente. Para apoiar as atividades de pesquisa, foi criada a Coordenadoria de Estudos e Apoio à Pesquisa (1988). Finalmente, em 1988, consegue-se meta institucional da reforma dos Estatutos e o Regimento Geral da Universidade, quando as unidades passaram a ter seus órgãos colegiados eleitos por seus pares. Assimila-se assim os ganhos de democratização conseguidos com o Projeto Pedagógico ¹⁰.

Na terceira fase, que identificamos entre 1989 e 1996, o Projeto Pedagógico, a nosso entender, apresenta-se como referência distante. Enquanto em algumas unidades mitificou-se e era utilizado para justificar diversas ações muitas das vezes contraditórias, nos documentos oficiais são poucas as notícias sobre o Projeto Pedagógico. Em vez dessa referência, passou a se falar de "Projeto Institucional", sem uma maior explicitação sobre seu sentido.

Considerando-se essas constatações, levantam-se hipóteses em relação a sua historicidade. O período denominado "Projeto Pedagógico", que passou a representar uma fase de identidade da universidade num período histórico-político decorrente do desfecho da crise de 1981, parece ter perdido significado como referência da ação da Universidade, permanecendo apenas como critério de avaliação de projetos da carreira docente nas Unidades ¹¹. Com o esgotamento desse referencial, pergunta-se sobre a necessidade da retomada do seu significado, ou sobre o surgimento de uma nova fase da história da Universidade. Segundo a

perspectiva da interpretação aqui defendida, essa nova fase surgiria com uma nova crise institucional.

3. 4. *A crise de Dezembro de 1996*

Essa crise surgiu com o esgotamento do "Projeto Pedagógico". Além dos anteriores indicadores, apresenta-se como fato marcante a portaria do Grão-Chanceler, publicada por ocasião da eleição da nova reitoria (Dezembro 14 de 1996), que retira a autonomia da Universidade conquistada com o projeto Pedagógico (1981) e intervém na gestão financeira da Universidade. Um membro direto da Igreja católica assume a reitoria (desde a morte do Mons. Salim, em 1968, todos os demais reitores foram professores sem vínculo direto com a Igreja) e são impostas normas relacionadas com a recente doutrina para as universidades católicas emitida pelo Vaticano e a Mantenedora toma diretamente as decisões administrativas e mesmo acadêmicas da universidade. Parece que a Universidade retoma o controle originário a Igreja e unifica na figura do representante da mantenedora todos os controles administrativos e acadêmicos a semelhança da primeira gestão. Tais fatos podem ser entendidos como indicadores de uma nova crise e, conseqüentemente de ações e reações que poderão mudar a trajetória da Universidade. Esses eventos estão gerando uma nova fase da Universidade no momento em que, além das ações e reações internas, apresentam-se circunstâncias externas, vinculadas à situação sócio-econômica do País, às novas políticas sociais e educativas (exemplo a LDB, promulgada em 22 de Dezembro de 1996) que devem propiciar grandes debates sobre a identidade e os compromissos sociais da Universidade.

4. O protagonismo

O protagonismo aqui destacado refere-se à importância metodológica de entender o presente, fase mais desenvolvida, a partir da fase menos desenvolvida. Na primeira fase, a identidade da instituição se perfila e, nos momentos de crise, retoma-se como uma forma de recuperar a identidade. Tal protagonismo centralizou ações e gerou reações que manifestaram-se nas crises e na caracterização diferenciada de novas fases de desenvolvimento da instituição. Reações imediatas ou tardias, mas que mantém uma unidade a partir da gestação da mesma. A fase menos desenvolvida relaciona-se com as mais desenvolvidas e vice-versa. Uma é a chave das outras e estas explicam melhor a primeira. Na tentativa de observar essa unidade e de identificar as crises de identidade e as várias fases de desenvolvimento e a cadeia de ações e reações, explicitamos os períodos acima indicados e caracterizamos, a seguir, o protagonismo da primeira fase.

O protagonismo centraliza-se na figura de Mons. Emílio José Salim, fundador e primeiro reitor. Ele, por exemplo, assume o protagonismo de uma

formação profissional que reage contra uma sociedade que se organiza desconhecendo a doutrina social da Igreja, de um ensino superior que privilegia a perspectiva da ciência materialista longe da religião e uma universidade que ignora as doutrinas cristãs. Mons. Salim assume a missão da igreja na retomada da universidade que liderada no Brasil pelo Cardeal de Rio de Janeiro, Dom Barreto Leme cria as faculdades Católicas. Mons. Salim ajudou também a fundar várias faculdades dentre elas a de São Paulo e Campinas.

O modelo de escola católica proposto em Campinas caracteriza-se pela vida paroquial. Segundo os depoimento recolhidos, Mons. Salim morava no mesmo prédio e levava uma vida semelhante a um vigário na a sua paróquia.

"Nós tínhamos no Mons. Salim duas pessoas, o sacerdote e o reitor. Como sacerdote, Mons. Salim celebrava a missa diária com muita devoção...No jardim interno comemorava-se as festas de Páscoa, pois todo ano o Monsenhor promovia a Páscoa universitária. Todo o ano o Monsenhor promovia o retiro espiritual dos alunos (...) Os alunos tinham organizações como a JUC (Juventude Católica). A JUC foi um movimento muito importante na universidade sob a direção do padre Argumelo Rossi, ali houveram trabalhos muito interessantes, um movimento muito bom dentro da universidade, além disso, a JUC promovia festinhas, tocava-se violão, cantava-se. Era uma universidade de uma vida sadia (...) Era uma grande família com um grande pai tomando conta de todo o mundo. Monsenhor, ele também participava nessas festinhas. Festa de São João ele fazia questão de fazer, tinha quentão, tinha tudo que tem direito a festão de São João, tudo funcionava no prédio, era tudo ali, não tinha outro lugar" (depoimento de ex-funcionário).

Como reitor o estilo administrativo era centralizado na sua figura paterna.

"Ele era onipresente como reitor, as portas da reitoria estavam sempre abertas, nunca teve um secretário particular (...) Outra característica interessante do Monsenhor que era onipresente, ele pouco permanecia na reitoria, ele gostava de andar pela casa, ia despachar nas secretarias. Ele que ia, o funcionário não vinha, ele que ia ... Ele conhecia todos alunos por nome e sabia de que cidade tinha vindo, sabia a vida de cada um, ele conhecia cada professor e cada aluno"(depoimento de ex-funcionária).

Em todas as reuniões que tinha na Faculdade o Monsenhor estava presente, ele estava presente em todas as conferências e formaturas.

"E também estava presente nas atividades pessoais e dos alunos, exemplo, o casamento de um aluno ou aniversário. Eles convidavam e ele ia (...) O Monsenhor era reitor participativo! Ele sabia de tudo que se ocorria dentro da universidade" (Depoimento de ex-professor).

Outra característica dessa primeira fase consistia no centralismo acadêmico e administrativo na pessoa do protagonista, gestor e representante da Mantenedora, a Diocese de Campinas.

"Ele estava a par de tudo, ele conhecia, sabia, determinava, ele tinha um livrinho preto em que anotava tudo. Se o Monsenhor perdia aquele livrinho preto a contabilidade da universidade estava perdida, porque ele anotava nele o que entrava e saía. Ele sabia tudo que se gastava na universidade e tudo que entrava na universidade. Os professores, por exemplo, tinham aumento uma vez por ano, em Março, então ele dizia: eu vou aumentar tanto por cento para os senhores, mas senhores não vão receber, os senhores vão receber no fim do ano quando a universidade vai receber a verba do governo, pois o governo só vai pagar no fim do ano. Então ele mandava anotar, tinha uma ficha, cada professor tinha um valor anotado, então ficava em crédito, como naquele tempo não existia 13^o, hoje todo mundo espera o 13^o, naquele tempo não tinha, então num certo sentido nós tínhamos um 13^o, porque chegava em Dezembro e ele pagava a diferença do ano inteiro de uma vez quando ele recebia a verba do governo" (depoimento de ex-funcionário).

O protagonismo e a direção das suas ações gerou também reações dentre as quais destacamos a seguintes:

a) Reações imediatas devido ao tratamento dado ao movimento estudantil. Segundo a opinião dos defensores do diálogo, Mons. Salim permitiu a participação democrática. Para os defensores de medidas duras em concordância com o momento que o país vivia Mons. Salim facilitou a politização dos estudantes e propiciou o avanço dentro da Universidade das ideologias revolucionárias da União Nacional de Estudantes (UNE).

A crise estudantil, a expulsão do aluno do Centro Acadêmico da Pedagogia, a ameaça de invasão militar para perseguir alunos comunistas, a transferência dos alunos de Filosofia para outras faculdades, as pressões dos movimentos da Teologia da Libertação e a politização da comunidade acadêmica, assim como as pressões da Reforma Universitária em andamento formaram um cenário novo que o protagonista dificilmente aceitava. Tal situação de crise teve como fato marcante a morte de Mons. Salim. De acordo com o depoimento de um auxiliar imediato: "(...) mas nenhum homem morreu numa hora tão certa como o Mons. Salim. Tinha que morrer naquela hora porque houve uma reviravolta no sistema educacional brasileiro, a reforma universitária que Monsenhor não iria a se adaptar".

A reação imediata contra a maneira paternal de resolver os problemas, no contexto da conjuntura nacional de controle contra os movimentos sociais e estudantis, precisava uma mão forte que desse confiança aos militares, a semelhança da recém criada Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde o médico, Zeferino Vaz assegurava uma conduta institucional sem perigo para a infiltração comunista. Nesse sentido parece se justificar a gestão abertamente autoritária de um promotor de justiça como novo reitor.

b) Outro tipo de reações de longo tempo surgiram: estas se referem ao conflito no seio da mesma proposta católica para a universidade. Como vimos anteriormente o núcleo social fundante da PUCCAMP correspondia ao pensamento social católico de formação das elites dominantes, mas, a ruptura dos anos 60, que começa a admitir o assistencialismo, o dirigismo ideológico da Juventude Operária Católica (JOC) e da Juventude Estudantil Católica (JUC) ganha sua expressão máxima na Teologia da Libertação. Aparece assim contra o modelo centralizador do Padre-reitor uma reação interna que se expressa na pressão dos estudantes organizados exigindo maior participação política e a democratização da universidade. Mons. Salim morre no meio da crise. Segundo a avaliação de um ex-diretor de uma faculdade:

"Ele não ia aceitar as reformas, a mentalidade dos estudantes modernos, o lado liberal dos estudantes, de jeito nenhum. Então eu acho que ele morreu no apogeu de seu mandato, viveu a universidade, criou, semeou, plantou, viu a árvore crescer. Morreu na hora certa. Ele não ia resistir às pressões de estudantes, professores e do próprio governo (referindo-se às propostas da reforma universitária)".

A essa reação contra uma forma centralizada na figura do Padre-reitor, soma-se o movimento nacional contra a ditadura militar e a resistência contra a reforma conservadora da universidade que o governo militar estava ensaiando em algumas universidades federais. Surge a crise, mas o movimento pela democratização não consegue essa abertura, pelo contrário, sofre, depois da morte de Mons. Salim, a reação autoritária, imposta pela nova reitoria (1986-1980). A reação continua contra a nova gestão e somente consegue o espaço esperado, depois de uma nova crise que possibilita a nova fase do "Projeto Pedagógico" (1981-1996). O Projeto Pedagógico está fundamentado nos compromissos da igreja e da universidade católica com os pobres e oprimidos, segundo o diretrizes da "Teologia da Libertação" e dos documentos dos bispos latino-americanos expressas nos documentos de Medellín e Puebla. O Projeto Pedagógico surge no contexto da conjuntura da abertura política no final dos governos militares, período de uma maior participação democrática na universidade. Mas, essa abertura democrática sofre as reações de uma retomada da filosofia católica contrária a Teologia da Libertação que gera uma nova crise a partir da intervenção da mantenedora em Dezembro de 1996.

c) Também aparecem reações a longo prazo na tentativa da recuperação da origem católica e da identidade confessional da Universidade. Desde a morte de Mons. Salim a universidade passou a ser mais laica, seus reitores foram professores sem nenhum vínculo direto com a Igreja e propiciaram uma maior autonomia com relação a mantenedora (particularmente depois do Projeto Pedagógico). O movimento dos professores, alunos e funcionários através das suas entidades permanentemente pressionavam as reitorias por melhores condições de trabalho

e de estudo. A relativa autonomia dos reitores gerou algumas crises financeiras, ou permitiu concessões que a mantenedora não podia controlar. Soma-se a isso a falta de crescimento da matrícula, motivada pelo surgimento na região de novas faculdades e universidades¹². Tal quadro parece ter gerado uma reação por parte da mantenedora que se manifestou na intervenção de Dezembro de 1996 e sinaliza uma tentativa de recuperar o controle existente na época de Mons. Salim, quando ainda não aparecia a cadeia de crises que afetou as transformações da Universidade.

Hoje, a fase mais desenvolvida da crise de identidade parece buscar razões da sua compreensão na sua origem católica e no maior controle da mantenedora sobre a universidade, presentes na fase inicial.

A manutenção de um protagonismo na escola é difícil, já que dadas as múltiplas inter-relações da instituição com a sociedade, esse protagonismo gera reações e conflitos. Dependendo da intensidade dos conflitos e da radicalidade das reações geram-se também rupturas e novas características ou fases de identidade (novos períodos). Entretanto essas crises e novas fases não poderão ser compreendidas sem a recuperação da fase menos desenvolvida que se torna a chave da compreensão. Assim como a compreensão das novas fases também são necessárias para compreender a perspectivas geradas na fase menos desenvolvida. Essa unidade de crises, ações e reações encontra-se na historicidade do fenômeno estudado. Este não permanece igual, transforma-se, tem crises, conflitos, evolui. Entretanto, mantém uma unidade na sua historicidade.

Nesse sentido, os estudos historiográficos e as interpretações fundadas na pesquisa científica são particularmente importantes para compreender as crises, as ações e reações e a unidade entre elas. No contexto da instituição em foco, os estudos sobre seu protagonismo permitem compreender as ações recentes e avaliar as conquistas geradas ao longo da sua história, dessa forma também é possível constatar as formas e estratégias de superação dos traços de paternalismo, assistencialismo e autoritarismo que desfiguram o projeto de construção de uma universidade identificada como comunitária e participativa e ajuda a repensar novas formas democráticas para a universidade e a sociedade em que se insere.

Notas

- 1 A UNICAMP não sofreu intervenções na época em que todas as universidades foram alvo do governo militar. Isto deveu-se a vários fatores, dentre os quais cita-se a participação de Zeferino Vaz, que impôs uma política de trabalho e produtividade não permitindo que uma ação dos partidos políticos dentro da universidade pudesse chamar a atenção dos militares; por outro lado, o fato desta universidade ter sido implantada em sua totalidade no final da década de 60 colaborou para que os estudantes e professores não tivessem tempo de se organizar numa época em que a maioria das universidades

foram expurgadas; igualmente, a escolha para seu funcionamento numa cidade do interior que não representava nenhum perigo para a segurança nacional. Essas condições ajudaram ao crescimento da universidade, que pôde trabalhar de forma tranqüila sem o temor da repressão. Aqui vieram intelectuais de alto nível, (dentre os quais, alguns professores que se encontravam no exílio), atraídos pelo ambiente favorável de trabalho e pelo incentivo à pesquisa conforme a proposta dos Estatutos da Universidade (cf. Toro, 1996).

- 2 Tal possibilidade está dada uma vez que já existe um estudo aprofundado sobre Zeferino Vaz (Meneghel, 1996), informações coletadas sobre o cenário comum do surgimento das duas universidades e sobre a história da UNICAMP (Toro, 1996) e os levantamentos sobre a história da PUCCAMP realizados por Gamboa e Nunes (1997).
- 3 Os resultados aqui resumidos são parte de uma pesquisa mais ampla apresentada na forma de relatório anual (1996) na Carreira Docente da PUCCAMP elaborado juntamente com o professor Cesar Nunes, sob o título: PUCCAMP: EVOLUÇÃO INSTITUCIONAL, PROJETO PEDAGÓGICO E IDENTIDADE SOCIAL (1942-1992), FAE, PUCCAMP, Janeiro de 1997, 250 páginas.
- 4 A partir de 1951, outras grandes empresas instalaram-se no município: a Singer e a Duratex (1951), a Pirelli, a IBRAS/CBO e a Hipler (1953) e a Bosch (1954). Entre 1950 e 1956, houve um crescimento significativo do pessoal empregado e do número de estabelecimentos industriais em Campinas.
- 5 A Primeira Republica compreende o período que vai da proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930; é também chamada de República Velha ou de República Oligárquica.
- 6 Ao início do período Vargas, havia no Brasil três universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920; a de Minas Gerais, criada em 1927; e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, esta sem o nome de universidade, mas considerada como tal.
- 7 A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, iniciou com 08 cursos: Filosofia, Ciências Sociais, Geografia e História, Pedagogia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Matemática (Decreto 8.232 de 18/11/41
- 8 A Universidade foi reconhecida oficialmente pelo Decreto Presidencial nº 38.327 de 19 de Dezembro de 1955. (Diário do Congresso Nacional, n. 75/55).
- 9 Nessa oportunidade a Vice-reitoria Acadêmica era dirigida pelo Prof. Eduardo José Coelho, que posteriormente assumiu também a Reitoria nas duas seguintes gestões (1985-92).
- 10 Os novos estatutos e um novo Regimento Geral foram aprovados pelo Conselho Federal através do Parecer No 55/88 do 28/01/88, que se encontram atualmente vigentes.
- 11 Consideramos que o período de 1993-96 da gestão do Prof. Gilberto Luiz Moraes Selber é uma continuação das gestões anteriores. Ele foi Vice-reitor para Assuntos Administrativos da segunda gestão do Professor Coelho. O Professor Selber foi um dos

defensores da retomada do Projeto Pedagógico como referência da Identidade da Universidade.

- 12 Nos últimos 5 anos outras universidades vêm atuando na região. A Universidade de São Francisco está construindo seu campus de Campinas e já funciona com cursos de pós-graduação. A Universidade Paulista UNIP consegue duplicar sua matrícula ano após ano. A Universidade Salesiana, tem *campi* em Americana e Campinas, além da existências de outras faculdades e centros universitários nos municípios da região.

Bibliografia

- CHARTIER, Roger (1988). *A história Cultural, entre práticas e representações*, Lisboa-Rio de Janeiro: DIFEL-Editora Bertrand Brasil.
- FÁVERO DE A. Maria de L. (1977). *A Universidade Brasileira em busca de sua Identidade*, Petrópolis: Vozes.
- MENEGHEL, Stela.M. (1996). *Zeferino Vaz e a UNICAMP: Uma trajetória e um modelo de universidade*, Dissertação de Mestrado, Campinas, FE/ UNICAMP.
- NUNES Cesar.; SANCHEZ GAMBOA. Silvio (1997). PUCAMP: EVOLUÇÃO INSTITUCIONAL, PROJETO PEDAGÓGICO E IDENTIDADE SOCIAL (1942-1992), FAE, PUCAMP, Janeiro de 1997, 250 páginas.
- ORLANDI, Eni P. (1987). *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do Discurso*, Campinas: Pontes.
- PUCAMP (1988). *Estatuto e Regimento Geral*.
- PUCAMP (1982). *Pesquisa: Caracterização do Aluno da PUCAMP*, Campinas.
- PUCAMP (1988). *Estatuto e Regimento Geral da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS*, Campinas.
- PUCAMP (1983). *Projeto: A participação do Aluno como Base para Reestruturação da Universidade*, Campinas.
- PUCAMP (1992). *A Revisão Ampla e o Projeto PUCAMP*, Campinas.
- PUCAMP (1992). *Carreira Docente na PUCAMP, Implantação Definitiva*, Campinas.
- PUCAMP (1992). *A PUCAMP e a Construção de seu Projeto Institucional de Avaliação*, Campinas.
- PUCAMP (1959). *Revista da universidade Católica de Campinas*, Numeros 17-35, Campinas, 1959 a 1972.
- PUCAMP (1956). *Atas do CONSUN (1956-1992)*
- PUCAMP (1970). *Atas do CONCEP (1970-1992)*

- SEMEGHINI, Ulysses (1988). *Cidade, Campinas (1860-1980): Agricultura, industrialização e urbanização*, Campinas, Instituto de Economia da UNICAMP, Dissertação de Mestrado.
- STEGER, Albert (1970). *As universidades no desenvolvimento social da América Latina*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- TORO, Luz Helena (1996). *A Extensão Universitária: histórico da UNICAMP*, Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP.

ESCOLAS & MEMÓRIAS
APRESENTAÇÃO E CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO
SOCIEDADE MARTINS SARMENTO, 12-25 DE JUNHO DE 1998¹

JOÃO CARLOS PAULO²
Universidade do Minho

Agora que vos vi e relembro
vejo em vós o que então disse, que direi?
Outras as folhas, mais nodosos troncos,
mais como arqueadas garras as raízes,
e as nódoas mais sombrias e musgosas
no vosso corpo que mais alto estaca.
Mas que mudais e já não sois as mesmas
sendo que o sois como o tão são as árvores.

Jorge de Sena, "Os Plátanos Revisitados" (1958)

Ora atenta à narração da vida e obra de "grandes pedagogos" ou de "instituições educativas de referência", ora atenta à constituição de uma ciência de "factos objectivos e estruturais", a História da Educação esquece com frequência as *peçoas, as imagens, os objectos...* Quase sempre sustentando o seu discurso em provas documentais "credíveis" (quer dizer escritas), remete portanto para a categoria de curiosidade boa parte do arquivo histórico da educação ou para o catálogo de "provas romanceadas e pouco exactas" as *memórias vivas* de conceber as práticas pedagógicas.

Sabemos por isso o que pensam sobre educação Rousseau, Dewey ou Freinet. Contudo, ignoramos as vidas e ideias daqueles que, de um ou de outro modo, se esforçam ao longo dos últimos séculos por concretizar as propostas desses e doutros autores pedagógicos. Sabemos ainda como se constituem certos colégios, escolas e universidades, quais os seus regulamentos ou como evoluem tais instituições em determinados períodos. Desconhecemos porém os modos como professores e estudantes vivem o quotidiano destas instituições, como

acatam ou desrespeitam procedimentos disciplinares, como gerem, enfim, as potenciais contradições entre lógicas institucionais e experiências individuais e colectivas. Aceitamos, quase sempre como (mais) fidedigno, o estudo do "especialista" ou o relatório escrito de um qualquer inspector escolar, por exemplo, para entender as razões que levam determinada comunidade a não mandar os filhos à escola. Todavia, ignoramos qual a memória que os analfabetos ainda vivos guardam da sua educação não-escolar e da não-frequência da escola. Analisamos estatísticas, relatórios, ensaios, legislação, jornais e revistas... Não obstante, dificilmente esgotamos potenciais fontes de informação como os manuais escolares, as "fotografias de classe" ou as plantas e os mapas dos edifícios escolares, manifestando apenas uma certa nostalgia por curiosidades relativas ao mobiliário ou ao vestuário escolares, aos materiais didácticos dos laboratórios, etc.

Reconduzir as *pessoas, as imagens e os objectos* para o centro da análise histórica e reconhecer a *memória social da educação* como objecto de estudo constituem duas das perspectivas relativamente recentes no território dos historiadores. Trata-se, na verdade, de campos de estudos potencialmente inovadores, mas também de áreas propícias a equívocos e armadilhas teóricas e metodológicas. Reconstituir as memórias dessas experiências não tem por pressuposto qualquer visão nostálgica do passado, nem por método um encadeado de objectos, factos e narrativas em amálgama. As imagens armazenadas na memória que cada um de nós guarda do passado, embora variável no espaço e no tempo, têm um papel importante no presente e na reconstrução que fazemos do passado. Aplicam-se por isso aos materiais da exposição *Escolas & Memórias* as palavras de Jan Vansina a propósito das fontes orais. Estas imagens e materiais diversos são efectivamente "*mensagens do passado para o presente, sendo as mensagens elementos chave para a reconstrução histórica*".

A exposição *Escolas & Memórias*, ainda que de modo circunscrito, pretende mostrar parte das mensagens do passado de algumas escolas, através dos materiais de algum modo preservados pelo esforço zeloso de memórias pessoais e institucionais. Mais do que a qualquer lógica sistemática ou narrativa, a selecção e organização dos materiais expostos obedece a critérios análogos aos provocados pelo exercício da busca de fragmentos, nos labirintos da memória, de várias experiências na escola e na educação. Entre o nacional e o local, entre o geral e o particular, entre o escrito e o visual, recordam-se aqui: "grandes instituições" de âmbito nacional como os liceus, mas também "pequenas escolas" como a do Torne; iniciativas e experiências de promoção educativa e escolar desenvolvidas por esforços colectivos, como o protagonizado pela Sociedade Martins Sarmento, mas também identificados com a figura individual de um fundador, como é o caso da Escola Raul Dória; materiais que povoam e preenchem o quotidiano de professores e alunos, como os manuais escolares e as carteiras, a par com as imagens gráficas da arquitectura escolar ou dos livros burocráticos de registo e arquivo.

Memória fragmentada...? certamente! Mas fragmentos relativamente aos quais apetece parafrasear Jorge de Sena, para agora afirmar: Agora que vos vi e

relembrando vejo em vós o que então disse, que direi? Mas que mudais e já não sois as mesmas, sendo que o sois como o tão são as escolas.

Manuais Escolares

(Espólio da Biblioteca Pública Municipal de Vila Nova de Gaia)

Ainda que sob a capa de utensílios didáctico-pedagógicos, os manuais escolares são essencialmente bens culturais produzidos por grupos sociais que, através deles, procuram perpetuar identidades, valores e tradições. Identificados como portadores do "saber escolar legítimo", são ao mesmo tempo instrumentos didácticos de educação, funcionando ainda como meios de transmissão e uniformização cultural. Instrumentos destinados a apoiar o professor, mas também projectados para de algum modo controlar a actividade pedagógica dos mestres. Instrumentos do quotidiano de qualquer estudante, permitem-lhe ensinamentos de história, de línguas, de matemática... mas fornecem outrossim regras de conduta, onde se incluem os valores morais, cívicos e patrióticos que supostamente devem fornecer o modelo de comportamento e de conhecimento aos seus leitores.

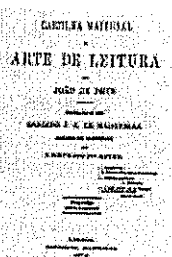
Nesta pequena mostra de manuais que aqui se apresenta (veja-se igualmente a secção da exposição relativa à Sociedade Martins Sarmento), privilegia-se a diversidade temática e temporal. Tratados, gramáticas, tabuadas, livros de aprendizagem da leitura através de diversos métodos, cadernos de exercícios, resumos, "leituras populares", adaptações escolares de obras literárias, bem como os comuns "compêndios de..." dão nota ilustrativa da riqueza e pluralidade de uma das fontes mais importantes para os historiadores que tratam os problemas da educação escolar.

1. *Tratado completo de cosmografia e geografia histórica, física e comercial antiga e moderna*/J.P.C. Casado. Giraldes. Lisboa: Tipografia de Firmin Didot, 1825.
2. *Compêndio de gramática de língua grega para uso das escolas do reino*/António Inácio Coelho de Moraes. Coimbra: Real Imprensa da Universidade, 1833.
3. *Explicação da tabuada*/J.C. de Melo. Porto: Tip. da Revista, 1861.
4. *Catálogo de palavras e contos para os primeiros exercícios de leitura pelo método português Castilho*. Porto: Imprensa Popular de J.L. de Sousa, 1865.

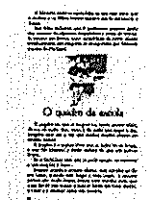


5. *Tabuadas dos novos pesos e medidas dedicadas às Escolas de Instrução Primária*/D. João da Soledade Moraes. Lisboa: Imprensa Nacional, 1865.
6. *Gramática Latina*/J.N. Modvig. Porto: Tipografia de Manuel José Pereira, 1872.
7. *Ensino intuitivo: livro destinado às mães e pais de família e às professoras e professores de instrução primária*/João José de Sousa Teles. Lisboa: Ferreira Lisboa, 1873.
8. *Cartilha nacional: método legográfico*/F. Júlio Caldas Aulete. 6ª ed. Lisboa: Lit. Mata, 1874.
9. *Curso graduado de temas*/C. Delacruz. Porto: Tip. de Bartolomeu H. de Moraes, 1875.
10. *Poesias selectas para leitura, recitação e análise dos poetas portugueses*/Henrique Midosi. 11ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.
11. *Leituras populares, instrutivas e morais*/Brito Aranha. 4ª ed. Lisboa: Rolland & Semiond, 1879.
12. *Novo resumo da história moderna de Portugal (ilustrada)*/João Dinis. Porto, Braga: Livraria Internacional de Ernesto Chardon, 1879.
13. *Lições de inglês para uso das escolas*/Jerónimo Northway do Vale. 2ª ed. Lisboa: Tipografia Matos Moreira e Pinheiro, 1888.
14. *Curso graduado de temas franceses sobre a morfologia e a sintaxe dessa língua*/Jacob Bensabat. Porto: Livraria Portuense de Lopes & Cª, 1886.
15. *Curso prático de redacção e de estilo*/Jacob Bensabat. Porto: Livraria Portuense de Lopes & Cª, 1887.
16. *Elementos de geometria plana para uso dos liceus e escolas municipais secundárias*/Adriano Augusto de Pina Vidal. 4ª ed. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1881.
17. *Compêndio de História Universal*/Z. Consiglieri Pedroso. Lisboa: Livraria Rodrigues, 1888.
18. *Cartilha maternal ou arte de leitura*/João de Deus. 22ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1910.
19. *Os Lusíadas de Luís de Camões, anotado e parafraseado por Campos Monteiro (para uso das escolas)*. 2ª ed. Porto: Livraria e Imprensa Civilização, 1925.
20. *Os nossos escritores (classes IV e V)*/Augusto C. Pires de Lima. Porto: Edição do Autor, 1928.
21. *História da literatura portuguesa desde as origens até à actualidade*/Mendes dos Remédios. 6ª ed. Coimbra: Atlântida Livraria Editora, 1930.

TERMINAÇÃO
dos
NOVOS PESOS E MEDIDAS



22. *Curso de electricidade prática*/Rogério de Castro e Silva. 3ª ed. Lisboa: Editorial de Marinha, 1945.
23. *Sumário de História de Portugal*/Tomás de Barros. 24ª ed. Porto: Editora Educação Nacional, 1948.
24. *Livro de leitura da 3ª classe: ensino primário elementar*/Ministério da Educação Nacional. 1ª ed. Porto: Livraria Figueirinhas, 1951.
25. *Compêndio de zoologia (2º ciclo liceal)*/Augusto C. G. Soeiro. 2ª ed. Porto: Livraria Simões Lopes de Manuel Barreira Editor, 1951.
26. *Manual de ginástica infantil (1 parte)*/Cap. Alberto Feliciano Marques Pereira, Lisboa: s.n., 1951.
27. *Alma portuguesa: selecta literária 2º ciclo liceal (anos 4º e 5º)*/Domingos Romão Pechincha, José Nunes de Figueiredo. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 1952.
28. *Noções elementares de química (3º, 4º e 5º anos)*/A. A. Riley da Mota, Rómulo de Carvalho. Lisboa: Livraria Studium Editora, 1953.
29. *O livro da segunda classe: ensino primário elementar*/Ministério da Educação Nacional. 6ª ed. Porto: Editora Educação Nacional, 1958.
30. *Lições elementares de física experimental para as escolas preparatórias, industriais e comerciais*/E. F. dos Santos Silva, Álvaro R. Machado. Braga: Livraria Cruz, [19...].
31. *Leituras portuguesas ilustradas e anotadas para as três primeiras classes (ensino secundário)*/Júlio Brandão. Porto: Tipografia Mendonça, [19...].
32. *Gramática portuguesa elementar: destinada ao 2º ciclo liceal (anos 4º, 5º e 6º)*/Rodrigo Fernandes Fontinha. Porto: Editorial Domingos Barreira, [19...].
33. *Livro de leitura para a 4ª classe: ensino primário*. Porto: Editora Educação Nacional, [19...].
34. *Compêndio de História de Portugal. Aprovado oficialmente como texto único para o 6º ano dos Liceus*/António G. Matoso. 12ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1948.



Escola do Torne **(Fundos do Arquivo Histórico da Igreja Católica Apostólica Evangélica)**

Diogo Cassels nasce a 3 de Novembro de 1844 no Porto. O seu nome era James mas adopta o de Diogo para toda a actividade relacionada com Portugal. Colabora com o pai durante anos numa fábrica em Vila Nova de Gaia e depois

dedica-se à actividade comercial, abandonando-a em 1899 para se dedicar exclusivamente à evangelização (que terá começado eventualmente por volta de 1866, através de reuniões com trabalhadores para leitura das *Escripturas*).

Em 1868 inicia as Escolas Dominicais e começa a construir em Abril a Capela do Torne em Vila Nova de Gaia. A esta capela associa-se uma escola destinada ao ensino elementar, mas que posteriormente incluirá também o ensino secundário. Diogo Cassels estabelece entretanto contactos com alguns círculos britânicos do Porto, sendo com eles que inicia as Aulas Bíblicas que progressivamente se alargam às camadas populares da cidade. Fundador do Metodismo em Portugal, por volta de 1880 cria a Igreja Evangélica Lusitana, fundada por dissidências com o reverendo Robert M. Moreton. A Igreja impulsiona as Escolas da Igreja Metodista do Mirante (Porto), a Escola do Torne (Vila Nova de Gaia), a Igreja do Redentor (Porto) e os templos de S. João Evangelista e do Salvador do Mundo (Vila Nova de Gaia), todos com as respectivas escolas. Em 1885, Diogo Cassels ingressa na Escola Normal do Porto, obtendo o diploma de professor de instrução secundária em 1891.

Enquanto professor, Diogo Cassels visa imprimir na Escola do Torne inovações pedagógicas, que se reflectem essencialmente nas propostas e práticas educativas apostadas nas relações afectuosas entre professores e alunos, na ausência de castigos corporais e na introdução de disciplinas descuradas no ensino oficial, como por exemplo a ginástica. Além das Escolas Dominicais, funda o jornal *Amigo da Infância*, que constitui um meio fundamental de animação pedagógica e também é considerado à época como um óptimo instrumento didáctico. Deste modo a Igreja/Escola do Torne, além dos serviços religiosos e da escola dominical, desenvolve actividades diversas. Desde a promoção de actividades assistenciais às que se enquadram nos domínios da cultura, passando obviamente pelo ensino primário e secundário, por uma creche e por uma "aula nocturna".

35. Diploma de Instrução Primária da Escola do Torne.
36. Postal da "Cantina Beneficente do Torne".
37. Caderno de Matrículas da Escola do Torne, 1882-1904.
38. Registo de Frequência e Aproveitamento, 1891-1895.
39. *Amigo da Infância*, *Ilustração mensal dedicada às crianças* (Nº 1, 1895).
40. Registo de Benfeitores da Escola do Torne, 1899-1929/1930-1944.
41. *Igreja Lusitana, Católica, Apostólica e Evangélica, Vila Nova de Gaia* (Nº 169, 1 de Janeiro de 1908; Nº 280, 15 de Dezembro de 1910).
42. Carta Autógrafo de Diogo Cassels ao irmão André Cassels, datada de 31 de Maio de 1912.



Sociedade Martins Sarmento

Um pouco por todo o país, a segunda metade do século XIX assiste à criação de associações culturais. Os seus fundadores e sócios pertencem, na maior parte dos casos, às chamadas *élites* locais, que deste modo procuram não só estabelecer formas localizadas de sociabilidade cultural, mas também responder a necessidades diversas no quadro ideológico da crença no poder da educação e da cultura como factores de progresso social. Se muitas destas agremiações têm vida curta ou se limitam a ser antes de tudo locais de leitura da imprensa e de promoção de actos tidos por essencialmente mundanos, outras acabam por desempenhar um papel destacado na promoção de iniciativas de ordem cultural e, por vezes, educacional. No que se reporta ao domínio educativo, essas associações empenham-se em acções de combate ao analfabetismo, num contexto cultural oitocentista muito marcado pelo aprofundamento da consciência crítica dos ditos “atrasos do país” neste domínio. Para além disso, algumas dessas associações desenvolvem também cursos de ensino profissional para operários, artesãos e empregados comerciais e administrativos. Um dos exemplos significativos deste tipo de iniciativas é precisamente a Sociedade Martins Sarmento de Guimarães.

A cidade de Guimarães é, na 2ª metade do século XIX, uma das urbes portuguesas com maiores índices de crescimento económico e demográfico, que correm a par com um importante dinamismo cultural. Nas últimas décadas do século XIX, vivem e confraternizam na cidade intelectuais de prestígio reconhecido, alguns dos quais gozam de renome internacional — entre outros, nomes como os de Alberto Sampaio, José Joaquim de Meira, Avelino da Silva Guimarães, Adolfo Salazar, Mota Prego e Gaspar da Costa Roriz. Francisco Martins Sarmento é, de certo modo, uma das figuras tutelares deste grupo de homens. Como forma de o homenagear ainda em vida (morre em 1899) é criada a Sociedade Martins Sarmento em 1881. Entre os sócios fundadores e os primeiros aderentes da novel associação predominam negociantes, proprietários, advogados, médicos, diversos quadros superiores da administração pública local e vários oficiais do exército. Verifica-se assim a forte adesão de várias camadas ligadas aos sectores burgueses da região.

Até finais do século XIX a Sociedade desenvolve diversas actividades culturais e educativas que se podem incluir nas ideias e práticas então associadas à *instrução popular*. É portanto neste âmbito que se promove a criação de um curso profissional de tipografia, de cursos nocturnos (“desenho industrial com aplicação às artes”, francês e ensino primário) frequentados por empregados comerciais e administrativos, artesãos e operários, bem como dos cursos diurnos destinados exclusivamente a mulheres (desenho e labores). Como forma de promover a alfabetização de crianças e adultos, a Sociedade organiza, em colaboração com a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus, três missões escolares (numa delas é leccionado um curso destinado a professores

sobre a aplicação do método João de Deus). A Sociedade desenvolve também muitos outros tipos de acções em apoio "a uma instrução primária universal". Como forma de garantir o que se considera ser "um ensino de qualidade no contexto vimaranense" e de suprir a falta da escola pública do ensino liceal, a Sociedade cria em 1882 um Instituto Escolar interno, onde se leccionam o ensino primário e diversas cadeiras do ensino liceal. A frequência desta escola, que acaba por encerrar em 1886, é gratuita para os filhos de indivíduos que se considera terem poucos rendimentos. Por último, assinala-se ainda a fundação dos cursos de música e de "ensino militar infantil".

Acresce a esta actividade educativa, todo um conjunto de iniciativas de ordem cultural. Aqui sobressai a Biblioteca da Sociedade Martins Sarmento (de cujo espólio se expõem os manuais escolares abaixo assinalados), constituída a partir de fundos da Biblioteca Municipal, da compra de preciosas bibliotecas pessoais e de ofertas de muitos sócios (mais de 10.000 volumes antes do fim de oitocentos). Além disso, considera-se também a criação do Museu, rico em materiais arqueológicos e de ourivesaria, bem como a edição da *Revista de Guimarães*, que é hoje em dia uma das mais antigas revistas culturais publicadas em Portugal. Tendo passado por períodos de escassa actividade e relativo apagamento ao longo do nosso século, muito particularmente durante o salazarismo, a Sociedade Martins Sarmento tem procurado ao longo das últimas décadas retomar o dinamismo que a caracteriza nos primeiros anos de existência, assumindo-se como instituição promotora de diversas actividades culturais.

43. *Curso completo de Matemáticas Puras: Cálculo diferencial, integral e das diferenças*/L. B. Francoeur. s.l.: s.n., 1838.
44. *Novo curso prático, analítico, teórico e sintético da Língua Inglesa. Reimpresso e consideravelmente aumentado, corrigido e alterado por*/José Valério Capela. Braga: Tipografia Lusitana, 1853.
45. *Novo Método da Gramática Latina, reduzido a compêndio. Novíssima edição, mais correcta e aumentada do que as anteriores*. Porto: Tipografia de S.J. Pereira, 1854.
46. *De Institutione Grammatica: Libri duo. Editio Nova, ad scholarum usus accomodata*, Lugduni: Apud Briday, Bibliopolam, 1874.
47. *Noções de oratória para uso das escolas*/Delfim Maria de Oliveira Maia. 2ª ed. Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira, 1875.
48. *Gramática Francesa para uso das Escolas*/J.E. Von Hafe, A. Epifânio da Silva Dias. 7ª ed. Porto: Livraria Universal, 1875.
49. *Nova gramática Portuguesa compilada de nossos melhores autores e coordenada para uso das escolas*. 12ª ed. Coimbra: Livraria de J. Augusto Orcel, 1879.
50. *Méthode pour étudier la langue grecque*/J. .L. Burnouf. Paris: Imprimerie et Librairie classiques, 1888.
51. *Elementos de Botânica*/António Xavier Pereira Coutinho. Paris, Lisboa: Guillard, Aillaud & Cª, 1892.



52. *A Gramática Portuguesa ensinada pelos exemplos*/Ulisses Machado. 2ªed. Lisboa: Tipografia e Litografia de A. E. Brata, 1897.
53. *Selecta Francesa ou Trechos Extraídos dos melhores autores franceses em prosa e verso*/J.- I. Roquette. Paris, Lisboa: Guillard, Aillaud & Cª, 1897.
54. *Exercícios de fraseologia baseados na Selecta de Autores franceses*/José Bénoliel. Paris, Lisboa: Guillard, Aillaud & Cª, 1898.
55. *Noções Elementares de Geografia, Cronologia e Cronografia de Portugal*/Vicente Almeida de Eça. 2ª ed. Lisboa: Tip. da Companhia Nacional Editora, 1898.
56. *Gramática elementar de Língua Portuguesa*/João M. Correia. Porto: Tipografia a vapor de José da Silva Mendonça, 1900.
57. *Compêndio de desenho, disposto em harmonia com os programas oficiais de 14 de Setembro de 1895*/António Luís de Teixeira Machado, José Miguel de Abreu. 3ª ed. Porto: Depósito Geral Livraria Portuense, 1902.
58. *Elementos de Química mineral e orgânica*/Aquiles Machado. Lisboa: Imprensa de Libanio da Silva, 1903.



Os Liceus

Os liceus são criados em Portugal por decreto de Passos Manuel em 17 de Novembro de 1836. Nos primeiros anos após o diploma, o número de liceus fundados é todavia reduzido, devido às dificuldades na instalação dos estabelecimentos (feita quase sempre em antigos conventos, seminários ou imóveis arrendados) e à falta de professores contratados. Durante todo o século XIX a frequência dos liceus limita-se a uns escassos milhares de alunos. O ensino liceal é assumido como caracteristicamente elitista, frequentado na maior parte dos casos pelos filhos dos grupos sociais burgueses. Destina-se, em princípio, a proporcionar a formação de transição entre o ensino primário e o ensino superior, a produzir quadros administrativos intermédios e a formar, em complementaridade com os seminários, os padres. Assim, mesmo com a criação de escolas fora das sedes de distrito, prevista pela reforma de 1880, não aumenta significativamente o número de alunos, que só ultrapassa a dezena de milhar no início da década de 1920. Face a tal situação, o número de professores, apesar de crescer lenta e gradualmente, atinge apenas umas escassas centenas por aquela altura. Ao longo da 1ª República a rede liceal vai-se alargando lentamente a diversas cidades, até certo ponto no quadro de algumas perspectivas republicanas de prolongamento da escolaridade e de criação da escola única.

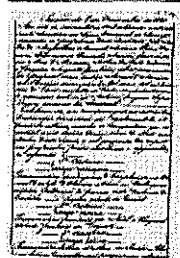
Durante o Estado Novo (período a que respeita a maior parte dos materiais expostos), o ensino liceal é objecto de profunda discussão e sofre grandes transformações. O “modelo liceal” montado a partir dos anos trinta confere uma identidade própria a estes estabelecimentos de ensino. Em traços muito gerais ela pode definir-se: pela autonomia dos objectivos de formação relativamente ao

ensino superior; pelo carácter não profissional do ensino ministrado; pela restrição da oferta educativa a determinados grupos sociais; pela adopção do "regime de classe" (d. 1947); pela construção de uma imagem pública de prestígio cultural e de qualidade educativa; e pela criação de uma cultura organizacional própria, centrada na figura do reitor. No quadro deste modelo, o número de liceus passa de 37 em 1930 para 43 em 1960. Ao mesmo tempo, cada um destes estabelecimentos vê aumentado o número médio de alunos de 400 para mais de mil, entre as datas referidas. A partir do início da década de 1960, o aumento da procura social de educação liceal — ainda mais nítido no caso do sexo feminino —, bem como as dissensões relativas à profissionalização do corpo docente dos liceus revelam-se inadequados ao modelo existente. No fundo, é a própria estrutura do sistema educativo montada pelo Estado Novo que se torna inviável a todos os títulos. As iniciativas reformadoras de meados dos anos sessenta constituem o início de um processo de unificação dos ensinos técnico e liceal no ensino secundário. As propostas de reorganização e a *Reforma Veiga Simão* encarregam-se de marcar o fim de um ciclo histórico do sistema educativo português, do qual os liceus fazem parte integrante.

Liceu Nacional de Latino Coelho

O liceu de Lamego é criado por decreto de 1880, publicado no *Diário do Governo* de 3 de Novembro. Em 1886, a Câmara Municipal adquire o palacete da família Pinheiro de Aragão, onde ficam instaladas as aulas do 1º e 2º ciclos durante aproximadamente cinquenta anos. Toma o nome de Liceu de Latino Coelho aquando do decreto que atribui designações patronímicas aos vários estabelecimentos de ensino liceal, publicado no *Diário de Governo* de 13 de Janeiro de 1919, pelo Ministro da Instrução Pública José Alfredo Mendes de Magalhães. Em finais de Dezembro de 1936, é inaugurado o novo edifício cujo projecto arquitectónico é elaborado por Cottinelli Telmo. A agora designada Escola Secundária de Almacave, conserva portanto a estrutura arquitectónica do edifício magestoso, herança dos esforços tendentes à representação física e simbólica da própria dignidade dos liceus.

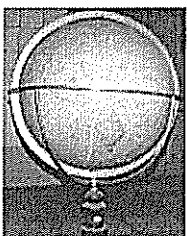
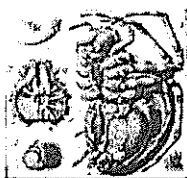
59. Livro de actas das sessões do Conselho Escolar (Série: Actas). 1880/1909.
60. Livro de actas das sessões do Conselho Pedagógico e Disciplinar (Série: Actas). 1936/1955
61. Centro Escolar nº1 Ala nº3 Lamego. Registo do assunto de instrução das actividades (Série: Mocidade Portuguesa). 1952/57.
62. Inventário de 1880/81 (Série: Inventário).
63. Regulamento Interno de 1948 (Série: Funcionamento Interno).



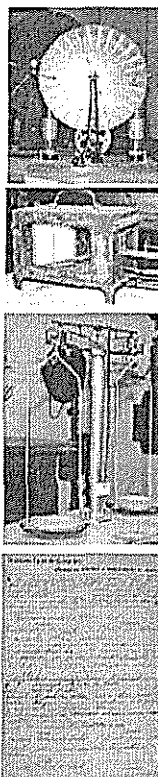
Liceu Nacional de Martins Sarmento

Em 1896, na sequência da Reforma da Instrução Secundária de Jaime Moniz, começa a funcionar em Guimarães o Seminário Liceu. De um modo original face ao contexto nacional, este estabelecimento de ensino põe em funcionamento simultâneo um “curso eclesiástico” e um “curso civil”, muito embora o primeiro curso funcionasse já desde 1891, no âmbito da chamada Pequena Colegiada de Guimarães. Com o advento da República o “curso eclesiástico” é extinto em 1911. No ano seguinte, esta escola vimezanense passa a denominar-se Liceu de Martins Sarmento, como forma de prestar homenagem ao arqueólogo (cf. texto anterior sobre a Sociedade homónima). O liceu muda de instalações várias vezes ao longo da sua história. Em 1961 transfere-se definitivamente para um edifício propositadamente construído para o efeito, local onde actualmente se encontra com a designação de Escola Secundária Martins Sarmento.

64. Mapa de Portugal, Ilhas e Colónias (Série: Mapas)
65. Carta corográfica de Portugal (Série: Mapas).
66. Portugal não é um país pequeno (Série: Mapas)
67. Mapa da Europa (em alemão) (Série: Mapas)
68. Mapa da expansão colonial no século XIX (em alemão) (Série: Mapas)
69. Povos do mundo (em alemão) (Série: Mapas)
70. Movimento anual da Terra (Série: Mapas)
71. A quinta (Série: Mapas)
72. The Great Britain (Série: Mapas)
73. A aranha (Série: Mapas)
74. A estrela do mar (Série: Mapas)
75. O girassol (Série: Mapas)
76. A malária (Série: Mapas)
77. Globo terrestre (Série: Mapas)
78. Esfera armilar (Série: Mapas)
79. Espectroscópio (Série: Material do laboratório de Ciências da Natureza)
80. Carrilhão eléctrico (Série: Material do laboratório de Ciências da Natureza)
81. Sismógrafo (Série: Material do laboratório de Ciências da Natureza)
82. Balança (Série: Material do laboratório de Ciências da Natureza)
83. Esfera metálica com haste e orifício (Série: Material do laboratório de Ciências da Natureza)



84. Suporte com haste isoladora (Série: Material do laboratório de Ciências da Natureza)
85. Máquina de indução (Série: Material do laboratório de Ciências da Natureza)
86. Galvanómetro (Série: Material do laboratório de Ciências da Natureza)
87. Livro de termos de matrículas do Curso Civil (1896-1903) (Série: Termos)
88. Livro de termos de matrículas do Curso Eclesiástico (1891-1910) (Série: Termos)
89. Livro de termos de exames de admissão ao liceu (1920-1923) (Série: Termos)
90. Livro de termos de exames do curso geral (1915-1917) (Série: Termos)
91. Livro de frequência e notas da primeira classe (1909-1910) (Série: Termos)
92. Livro de actas do Conselho Escolar (1896-1904) (Série: Actas)
93. Livro de actas do Conselho Pedagógico e Disciplinar (1936-1942) (Série: Actas)
94. Livro de cadastro dos professores e mais pessoal (1896-1917). (Série: Cadastro).



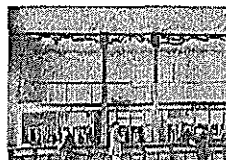
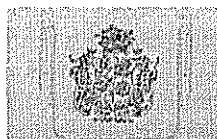
Escola Prática Comercial Raul Dória (Arquivo Distrital do Porto)

Em 1900, ainda como aluno do Instituto, Raul Dória inicia de certo modo a actividade docente dando explicações de comércio e caligrafia no seu quarto da Rua Santa Catarina (Porto). Dois anos depois, a 30 de Novembro, é inaugurada a Escola Prática Comercial Raul Dória, numa casa da Rua do Bonjardim. Escola vocacionada para o ensino técnico comercial, vê publicado o primeiro programa impresso em 1903. Em 1904 a escola é transferida para edifício da Rua Fernandes Tomás, onde ficam instalados os primeiros alunos internos. O crescimento da Escola obriga a nova mudança para o Palacete das Lousas em 1907, na Rua Gonçalo Cristovão. Embora oficializada como "Escola de programas e planos próprios", pelo Alvará nº 806 do Ministério da Educação Nacional, a Escola Raul Dória não consegue obter no entanto aprovação oficial dos seus diplomas, nem equiparação a escola secundária. Entretanto, durante o ano de 1908 inicia uma significativa actividade editorial. Surgem então iniciativas como o *Dicionário Prático Comercial*, *Breves Noções de Escriturações e Contabilidade Comercial*, a

revista *O Guarda-Livros*, entre muitas outras publicações. No ano lectivo 1909/10 publica-se o primeiro *Anuário da Escola Raul Dória*, com uma tiragem de 3.000 exemplares impressos na tipografia deste estabelecimento de ensino. Em 1912 é feita nova tentativa de oficialização da Escola, após o fracasso da de 1908, através da proposta de projecto de lei que dá entrada na Assembleia de Deputados. Nesse mesmo ano, José Campos Vaz assume a função de adjunto do Director. Ainda em 1912 a Escola abre uma secção feminina, na Praça da Trindade, embora funcionasse já desde o ano lectivo de 1906/7 o curso de economia doméstica “para senhoras”. Na década de trinta, as alunas passam a ter acesso à generalidade dos cursos da Escola. No ano lectivo 1914/15 inaugura-se o cinema escolar e os manuais utilizados começam a ser editados pela própria Escola. Data deste período a realização de um filme sobre a Escola. Em 1915 é criada a Caixa Escolar Raul Dória e publica-se o jornal *Alma Nova* (dos alunos externos). Em 1916 publica-se a *Revista de Contabilidade*. Em 1917 reacende-se a luta pela oficialização da Escola, facto que está na origem da chamada “Questão Dória”. Em 1919 é criada a Sociedade por quotas Raul Dória, Lda. Em 1922, por morte do fundador, José Campos Vaz assume a direcção da Escola, cargo que ocupa até 1964. A Escola Raul Dória fecha as suas portas no final do ano lectivo de 1963/64, pondo fim a 62 anos de actividade.

Considerada a primeira Escola do género na Península Ibérica, coloca a tónica pedagógica no ensino prático para o qual possui excelentes instalações e material didáctico. Baseando-se em métodos inovadores de instituições europeias e americanas congéneres, a Escola Raul Dória figura no quadro das instituições portuguesas associadas ao Movimento da Educação Nova. Entre os cursos leccionados destacam-se os de empregado de escritório, de guarda-livros e de caixeiro viajante, bem como cursos nocturnos, de férias e por correspondência. Recebe alunos externos e internos, entre os quais encontramos um número significativo de pessoas oriundas do Brasil e de África.

95. Estampilhas para pagamento de um valor à fazenda, usadas para simular a actividade comercial. [1902]
96. Desenho aguarelado para o uniforme dos alunos. [1905]
97. Estampilhas de correio usadas para simulação de transações no âmbito das aulas práticas das diferentes disciplinas. [1907] - [1937]
98. Papel moeda usado para simular transações no âmbito das aulas práticas das diferentes disciplinas. [1907] - [1937]
99. Diplomas atribuídos à Escola por diversas entidades em reconhecimento dos méritos da instituição. [1908] - [1912]
100. Imagens documentando aspectos da vida escolar e fornecendo indicações relativas ao edifício. [1909] - [1947]
101. Manuais da autoria dos próprios professores da Escola, e impressos na sua tipografia. [1910] - [1929]



102. Etiquetas diversas, impressas na tipografia da Escola, para colar nos cadernos de exercícios práticos. [1912] - [1964]
103. Certificados (vg. Diplomas) de habilitações de alunos passados pela Escola. [1920] - [1964]



Arquitectura, Construções e Mobiliário Escolar (Fundos do Arquivo da Câmara Municipal de Gaia)

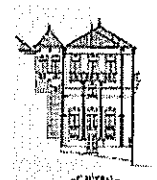
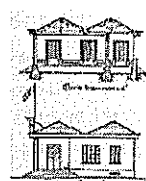
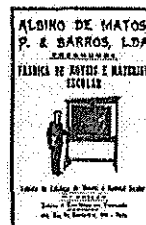
A escola também se define por ser um espaço educativo fechado e específico. Na generalidade das regiões onde nos encontramos, desde os locais mais recônditos às metrópoles urbanas, facilmente identificamos determinados espaços físicos e arquitectónicos com a escola. Do quadro e das carteiras dispostos em confronto, às janelas arejadas que deixam penetrar a luz pelo lado esquerdo. Do estrado elevado, que permite e facilita o olhar vigilante do professor, às decorações murais das salas de aula e ao aspecto dos pátios de recreio. Da localização geográfica do edifício escolar até aos cheiros característicos do interior das escolas. Contudo, o que hoje nos parece banal e natural resulta antes de uma história complexa, onde confluem acções de poderes públicos, de iniciativas locais e de "beneméritos da instrução"; onde intervêm professores, arquitectos, médicos e decisores políticos da educação. Na verdade, o tal espaço reconhecível e inimitável dos nossos dias foi em tempos a casa aldeã onde também habitava o professor de primeiras letras ou o convento que o Estado previamente expropriara a uma qualquer ordem religiosa. A expansão das redes escolares e as políticas educativas, as denúncias públicas contra a existência de "espaços impróprios para a educação de meninos e jovens", bem como a construção de um saber pedagógico sobre a arquitectura escolar, acabam por gerar modelos regulamentadores das construções escolares.

As plantas e os mapas escolares aqui expostos dão precisamente nota particular e parcelar desta história ainda por investigar e por escrever. A recolha e análise sistemáticas destes materiais encontra-se todavia no centro de problemáticas nucleares à construção da história dos espaços e das culturas escolares.

104. Livraria Escolar Progredior: Pereira, Mota & Patrício: circular [Preçário de material escolar folheto de distribuição].
105. Extrato do catálogo geral de mobiliário e material escolar da Livraria Simões Lopes de Domingos Barreira. Porto, [19...].
106. Ensino primário: legislação, programas, regulamentos. V.1. Lisboa, 1900. Exposição Universal de 1900: secção portuguesa (Instrução Pública em Portugal).



107. Ensino primário: escolas oficiais, escolas particulares, estatística V.2. Lisboa, 1900. Exposição Universal de 1900: secção portuguesa (Instrução Pública em Portugal).
108. Extrato do catálogo de móveis e material escolar A Indústria Mobiladora, Lda. Porto: Enciclopédia Portuguesa, Lda, 1927.
109. Albino de Matos, P. & Barros (Limitada): Fábrica de móveis e material escolar, Freamunde (Douro): Extrato do catálogo de móveis e material escolar. 3ª ed. Porto: Tip. Cantral, imp. 1929.
110. Projecto de construção da Escola Pinto Mourão, 1930. Concelho de Vila Nova de Gaia; Freguesia: Mafamude; Lugar: Laborim de Baixo.
111. Ensino primário oficial: catálogo de livros escolares adoptados para o ano escolar de 1931-1932. Porto: Livraria Simões Lopes de Domingos Barreira, 1931.
112. [Catálogo de mobiliário e material escolar] Fábrica de Paredes: Fábrica de mobiliário e material escolar. Paredes, 1931.
113. Tabela de preços de material escolar de *A Indústria Mobiladora*. Porto, 1932
114. Autorização de pagamento de subsídio, concedido pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia à Junta de Freguesia de S. Félix da Marinha, para auxílio de construção de uma escola, 1934
115. Autorização de pagamento de subsídio, concedido pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, para a renda de casa dos professores primários em exercício na área do concelho, 1934
116. Projecto de construção da Escola de Arcozelo, 1935 Concelho de Vila Nova de Gaia; Freguesia: Arcozelo; Lugar: Sá
117. Projecto de adaptação de Escolas Primárias, 1936. Concelho de Vila Nova de Gaia; Freguesia: Vilar de Andorinho; Lugar: Matas
118. Projecto de ampliação de Seminário (actualmente designado por Colégio de Gaia), 1937. Concelho de Vila Nova de Gaia; Freguesia: Mafamude Rua Pádua Correia
119. Cadastro dos bens do domínio privado das Escolas Primárias de Vila Nova de Gaia, 1946-1956
120. Plano de construção de Edifícios e Cantinas Escolares, 1958-1959. Concelho de Vila Nova de Gaia; Freguesia: Avintes, Afurada, Canidelo, Grijó, Mafamude, Olival, Oliveira do Douro, Pedroso, Sandim, Valadares e Vilar do Paraíso
121. Projecto de construção do Liceu Nacional de Vila Nova de Gaia, 1965. Freguesia: Mafamude Rua de Angola.
122. Ante-plano de urbanização da zona envolvente da Escola do Ciclo Preparatório, 1970. Concelho de Vila Nova de Gaia; Freguesia: Santa Marinha; Lugar: Barrosa.



Georges Duby afirma que “*A História é uma memória [...] O presente jamais repete o que aconteceu antes. Tudo muda. Tudo. Só que se está mais alertado para o desenrolar dos acontecimentos, sobretudo melhor elucidado acerca dessas correntes de longa duração, que são muito mais importantes do que os acontecimentos que vêm crepitar à superfície, e esse conhecimento é, claro está, instrutivo, útil, como que uma espécie de experiência de vida, muito simplesmente, que constitui um dos elementos de uma certa sabedoria*” [*Paixões Comuns*, Porto, Edições ASA, 1993, p.137, sublinhado nosso]. O conjunto de *memórias* aqui registado e exposto constitui apenas uma entre tantas outras possibilidades de reviver algo central à generalidade dos trajectos de vida pessoais e colectivos contemporâneos a Escola. É certo que esta instituição, que nos apaixona ao ponto de lhe tecermos os mais enternecidos elogios ou as mais violentas críticas, não afecta de igual modo todas as pessoas e todos os grupos sociais. Não obstante, a Escola permanece uma realidade viva e vivida nos medos e pavores do primeiro dia de aulas, nas alegrias de descobertas inusitadas e, enfim, nas vivências mais discrepantes das experiências de socialização. Diga-se a finalizar que a entrada da Escola nas nossas vidas não foi nem é fácil. Por isso o nosso distanciamento não pode ser tão ligeiro que a reneguemos. Para muitos de nós, o confronto com os objectos que nos acompanharam durante anos e as representações dos locais que povoámos lançam desafios ao imaginário e despoletam paixões adormecidas. É talvez por isso um exercício simultaneamente enternecido e conflituoso de memórias individuais e colectivas que se reflectem no presente. É outrossim um exercício necessário ao historiador, precisamente *porque a história também é memória e porque a memória também é histórica.*



Notas

1. Pela cedência dos materiais expostos e demais colaboração prestada, os organizadores da exposição manifestam agradecimento público às seguintes instituições: Arquivo Distrital de Braga; Arquivo Distrital do Porto; Arquivo Histórico da Igreja Católica Apostólica Evangélica (Comunhão Anglicana); Biblioteca Pública Municipal de Vila

Nova de Gaia; Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia Departamento Administrativo e Financeiro Arquivo Geral; Escola Secundária de Almacave (Lamego); Escola Secundária de Martins Sarmiento (Guimarães); Escola Secundária Sá de Miranda (Braga); e Sociedade Martins Sarmiento

2. Apoio à redacção dos textos, organização da exposição, pesquisa e montagem: José António Afonso, Lucinda Monteiro e Rodrigo Azevedo, com a colaboração de Filipa Amorim e Júlia Manuela Rodrigues.