

# A profissão docente - entre história e memória. Uma pesquisa em um Instituto Francês de Formação de Professores<sup>1</sup>

*Pierre Caspard*

## **Resumo**

Este artigo apresenta as conclusões de uma pesquisa que se apoia sobre os conhecimentos e as representações que os futuros professores das escolas francesas têm sobre os mestres de escola dos séculos passados. A história da educação não faz parte de sua formação. Eles têm uma visão totalmente deformada do passado: confundem o professor primário do Antigo Regime monárquico (século XVIII) com o da República (fim do século XIX), e imaginam-se eles mesmos pioneiros no interesse demonstrado pelos alunos. Essa ideologia, ingenuamente de desprezo, é causadora de graves ilusões pedagógicas e interpela o historiador da educação, obrigando-o a interrogar-se sobre a utilidade social de suas pesquisas.

**Palavras-chaves:** Representação; Mestre escola; formação de professores.

## **Résumé**

Cet article présente les conclusions d'une enquête portant sur les connaissances et les représentations qu'ont les futurs professeurs des écoles français au sujet des maîtres des siècles passés. L'histoire de l'éducation ne faisant pas partie de leur formation, ils ont une vision totalement déformée du passé : ils confondent l'instituteur de l'Ancien Régime monarchique (XVIII<sup>e</sup> siècle) et celui de la République (fin XIX<sup>e</sup> siècle), et s'imaginent qu'ils sont eux-mêmes de purs pionniers dans l'intérêt porté aux enfants. Cette idéologie, naïvement méprisante, est source de graves illusions pédagogiques, et interpelle l'historien de l'éducation, en l'obligeant à s'interroger sur l'utilité sociale de ses recherches.

**Mots-clefs:** Représentations - Maître d'école - Formation des professeurs.

---

<sup>1</sup> Artigo especialmente enviado para ser publicado na revista História da Educação – La profession enseignante, entre histoire et mémoire. Une enquête dans un institut français de formation des maîtres.  
Tradução Maria Helena Camara Bastos

A historiografia da história da educação desperta normalmente a atenção dos historiadores da educação, o mesmo não acontece com a recepção da história que eles escrevem e de seus usos sociais. A difusão dos trabalhos e os leitores da história da educação podem fornecer alguns indicadores nesse sentido, mas não permitem julgar a maneira como os fatos, noções ou idéias apresentados nesses trabalhos são verdadeiramente disseminados junto ao público.

A ignorância que temos dessa “consciência histórica educativa” não é sem dúvida própria à França, mesmo se inscrita em um contexto particular. Assim, a história da educação está marcada nesse país, há décadas, por uma grande fixação à história geral – política, social, econômica... – e não às ciências da educação ou à pedagogia, como é seguidamente o caso em outros lugares. Ocupa igualmente um lugar reduzido na formação dos professores, tanto nas seções de ciências da educação, criadas nas universidades no fim dos anos 60, quanto nos institutos universitários de formação de professores (IUFM), criados em 1990<sup>2</sup>. Sucedendo as escolas normais primárias, criadas no início do século XIX, os IUFM recrutam, três anos e meio depois do bacharelado, os futuros professores de escolas, colégios e liceus, a quem oferecem, durante dois anos, uma formação pedagógica nas disciplinas de ensino, formação pedagógica e estágios práticos. Os programas dos IUFM prescrevem o “conhecimento do sistema educativo”, o que pode incluir um apanhado sobre a história desse sistema. Mas é raro que cursos sobre a história da educação sejam sistematicamente dados; essa só é evocada ocasionalmente, no quadro das formações disciplinares ou pedagógicas, como “lembranças históricas” preliminares ou como alusões esparsas.

Assim, a história da educação na França não leva em consideração a formação dos professores, o que explica o lugar mais que reduzido que têm as questões relativas a seu ensino na reflexão dos historiadores. É a conclusão que chega Marie-Madeleine Compère na sua análise comparativa das historiografias da educação na Europa do Oeste<sup>3</sup>, análises que permitem estender alguns estudos consagrados a outras regiões do mundo, nas quais o ensino da história da educação, como as reflexões suscitadas a seu respeito, estão muito mais presentes<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Sobre as prioridades disciplinares das ciências da educação desde a sua criação, ver Mireille Froment, Michel Caillot, Michel Roger : *30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*. Paris, PUF, 2000, 194 p. Coll. « Éducation et formation ». Sobre a breve história dos IUFM : André D. Robert, Hervé Terral : *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris, PUF, 2000, 161 p., coll. « Éducation et formation ».

<sup>3</sup> Marie-Madeleine Compère : *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris-Berne, INRP et P. Lang, 1995, especialmente o capítulo 2 : « L'histoire de l'éducation telle qu'elle s'enseigne », pp. 33-51.

<sup>4</sup> Cf., por ex : Kadriya Salimova, Erwin-V. Johannmeier (Eds) : *Why should we teach history of education ?*, Moscou, 1993 ; Elena Sachkova : « The significance of the history of education : historical and

A situação que prevalece hoje na França é, no entanto, relativamente recente. Quando criada, no século XIX, a história da educação dirigiu-se pois de maneira privilegiada aos professores e aos futuros professores, à cultura profissional para os quais pretendia contribuir de maneira significativa. O grande número de artigos históricos que consta no *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson<sup>5</sup>, o lugar da história da pedagogia no programa das escolas normais<sup>6</sup>, é um incentivo dado aos normalistas e aos professores primários para que eles mesmos se dediquem às pesquisas históricas<sup>7</sup>, e testemunham suficientemente essa preocupação de construir uma memória coletiva dos professores primários. Essa memória coletiva repousava especialmente sobre a consciência dos progressos obtidos no combate secular conduzida pela instituição escolar contra a ignorância, o absentéismo, o obscurantismo, e contra a miséria material e moral dos próprios professores. Assim, as exigências profissionais dos historiadores (respeito ao “método” histórico, pesquisa em arquivos) faziam parte da vontade, mais ou menos apregoada, de fazer sentido para os próprios professores, propondo-lhes modelos e contra-modelos tendo já percorrido esta longa marcha da instrução em busca do progresso.

Hoje, o objetivo de “profissionalização” dos professores proposto pelos responsáveis e numerosos teóricos de sua formação<sup>8</sup>, não considera como indispensáveis a informação e a reflexão dos professores sobre a história de sua profissão. Parece-nos interessante observar o que disso resulta. Formulamos pois a hipótese de que esse resultado não podia ser ignorância pura e simples. Por um lado, é claro que, seja qual for o grau de inexistência de cursos especificadamente ministrados em história da educação, fragmentos de informação ou de noções, mesmo rudimentares, chegaram necessariamente aos professores em formação, ao longo de sua

pedagogical research on educational practice and pedagogical theory in Europe and the USA, 1900-1945 », *Vitae scholasticae*, Spring 1992, pp. 31-40 ; Marc Depaepe : « Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, janv. 1998, pp. 3-18 ; ou Ivan Jablonka : « Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis, 1961-2001 », *Histoire de l'éducation*, janv. 2001, pp. 3-58.

<sup>5</sup> Seja sobre artigos consagrados aos grandes pedagogos desde a Antiguidade, aos métodos ou instituições educativas antigas, à história do ensino em cada departamento francês ou no estrangeiro, a história da educação está onipresente nesse dicionário.

<sup>6</sup> O programa de estudos das escolas normais, estabelecido em 1881 pelos republicanos, inclui o ensino da filosofia, da história e da legislação do ensino.

<sup>7</sup> Por exemplo, estatísticas de alfabetização depois da época moderna (investigação realizada coletivamente por 16000 professores primários sob o impulso do reitor Louis Moggiolo em 1877), redação de monografias de escolas normais ou de escolas primárias, especialmente por ocasião das exposições universais, nos anos 1880-1890. Cf. a coleção de monografias e manuscritos conservadas na biblioteca do INRP (Paris).

<sup>8</sup> Cf. Raymond Bourdoncle : « La professionnalisation des enseignants. : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. « La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, janv. 1991, pp. 73-91 ; id. : « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *ibid.*, oct. 1993, pp. 83-119.

escolaridade e de seus estudos anteriores, trazidos pela história geral ou por outras disciplinas sociais ou humanas que integram uma dimensão histórica (literatura, filosofia e sociologia especialmente), ao que acrescenta a cultura pessoal dos interessados, segundo suas leituras e seu contato com a mídia. É claro também que nenhum grupo profissional não pode privar-se de uma memória coletiva. Não dispondo de informações necessárias, elas são inventadas; mas em toda profissão forma-se, pelo menos a representação, mais ou menos partilhada por cada um de seus membros, de seu passado próximo ou longínquo<sup>9</sup>.

## Uma pesquisa no IUFM

Foi nessa perspectiva que indagamos sobre o que poderiam ser atualmente as representações da história de sua profissão em um grupo de sessenta professores das escolas de estágio de um IUFM de província<sup>10</sup>. Mais precisamente, foram interrogados sobre a idéia que tinham do mestre escola do fim do Antigo Regime, respondendo, em quinze minutos e em uma página no máximo, a seguinte questão “Que representação tem, ou o que sabe, da condição dos professores de escola no fim do Antigo Regime: formação, competência, práticas pedagógicas, rendimentos e consideração social...?”. A questão pedia deliberadamente respostas em um duplo sentido: de um lado, o da informação e conhecimentos históricos, de outro, o das imagens e representações. Tratava-se de não colocar os estudantes em uma situação de exame ou teste, mas de incentivá-los à emitir uma opinião ou impressões, sem serem paralisado pelo temor de cometer erros ou equívocos<sup>11</sup>.

O espírito da pesquisa foi bem percebido pelos estagiários, que não hesitaram em relativizar freqüentemente suas respostas através fórmulas duvidosas do gênero “Parece-me que...”, “Penso que ...”, pelo emprego recorrente do auxiliar “dever” (“seus rendimentos deviam ser fracos...”) ou pela idéia que afirmam constituir uma consequência somente lógica, ou plausível, do que crêem saber por outro meio. Quanto à quantidade das informações ou das impressões assim fornecidas, não é negligenciável: o tamanho médio das respostas é de dez linhas, a maior parte redigidas em estilo telegráfico muito denso; cada um dos aspectos da questão foi assim esclarecidos de maneira suficientemente significativa para que aparecesse o

<sup>9</sup> Maurice Halbwachs : *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, A. Michel, 1994.

<sup>10</sup> Agradeço Agnès Laballe e Marcel Grandière pela ajuda dada.

<sup>11</sup> Isso repousa sobre uma relação de confiança no momento da investigação, que não é fácil de reproduzir de forma idêntica.

retrato, muito completo, que propõem os professores em formação daqueles que os precederam nas suas funções há dois séculos.

## De onde vêm as idéias históricas?

Mesmo destinando-se ao corpo docente das escolas, os estagiários interrogados têm um currículo universitário, constituindo-se um grupo relativamente heterogêneo. Sua idade é bastante elevada. Uma maioria dentre eles (63%) obteve o seu bacharelado entre 1993 e 1996, a idade média desta maioria era, em junho de 2001, de 24 à 25 anos. Mas, 20% obtiveram-no ainda mais cedo, entre 1990 e 1993, e 17% entre 1982-1989. Não compreendido o período de exercício profissional, desempenhado pelos mais velhos, eles têm em média aproximadamente sete anos de formação universitária, os dois últimos no próprio IUFM, os anteriores na universidade<sup>12</sup>.

O currículo universitário é muito variado: 60% dos estudantes obtiveram seu bacharelado em uma seção científica (S, C ou D), 17% em uma seção literária (L ou A0, 23% em uma seção econômica e social (B, ES, E). Todos obtiveram uma licença, 3, 9 anos em média depois do bacharelado, nas disciplinas científicas (biologia ou geologia: 11; matemática: 7; física ou química:7); literárias (história ou geografia :8 ; letras : 7 ; línguas : 6), em ciências da educação (4), gestão (3), etc. Enfim, mais de um terço (22%) obteve um mestrado, cinco anos em média depois do bacharelado, sendo 10 nas disciplinas científicas, 6 nas literárias, 3 em ciências políticas ou gestão, 2 em ciências da educação. Assim, a formação histórica recebida na universidade é muito desigual: máxima no caso dos licenciados em história, mínima nos licenciados em ciências exatas, intermediária nos licenciados em letras (via história literária) ou em ciências da educação.

Os fatores de homogeneização da cultura histórica dos futuros professores, no entanto, não são negligenciáveis. Os principais residem na formação histórica recebida no liceu, mais ou menos idêntica nas seções científicas e literárias<sup>13</sup>, no historicismo, freqüentemente limitado, mas

<sup>12</sup> As características dessa população podem ser comparadas às da população global dos IUFM em 1997-98. Cf. A.D. Robert et H. Terral, *op. cit.*, pp. 119-124.

<sup>13</sup> No conjunto dos manuais de história do ensino secundário, as páginas consagradas à história da educação cobrem 2,5% do total, o que é pouco; a história da educação está, de uma certa maneira, mais presente no ensino do francês, através do estudo dos autores, da renascença e do Século das Luzes especialmente, que trataram da criança e de sua educação. Cf. Pierre Caspard : « La recherche en histoire de l'éducation française », *Annales de la Société franco-japonaise des sciences de l'éducation*, Tokyo, 1994-95, pp. 96-100. Um exemplo da visão da história da educação em um manual do ensino da literatura no liceu, é dada por

muito pregnante, dos artigos consagrados à educação e à atualidade educativa na imprensa de informação geral ou especializada<sup>14</sup>; enfim, em uma aproximação histórica que pode adotar, marginalmente, a formação geral ou prática recebida no IUFM<sup>15</sup>. E, em definitivo, as respostas são caracterizadas por uma homogeneidade que o levar em conta os cursos universitários anteriores não poderia deixar imaginar. Quantitativamente nada distingue as informações dadas pelos licenciados em ciências exatas ou humanas e sociais: as respostas dos primeiros contêm 9,7 linhas, as dos segundos 10,2; curiosamente, a dezena de licenciados em história e em ciências da educação, que poderiam mais capacitados para responder, são um pouco menos eloqüentes, com 9,3 linhas somente. Qualitativamente, os equívocos ou anacronismos os mais grosseiros repartem-se equitativamente entre científicos e literários. A imagem do mestre do Antigo Regime, dada pelas respostas é de ordem de uma representação coletiva bem partilhada.

## Formação e competências do mestre do Antigo Regime

Conforme as sugestões do questionário, uma primeira série de respostas concerne à formação e à competência dos mestres.

Nesse contexto, lembramos o que se pode considerar como vulgarização histórica, tal como aparece nos grandes manuais, os mais utilizados<sup>16</sup>. Segundo os manuais de história moderna da educação, o

Nathalie Marinier : *De l'éducation. Apprendre et transmettre de Rabelais à Pennac*. Paris, GF Flammarion, 2001, 142 p. Coll. « Étonnants classiques ».

<sup>14</sup> Os artigos ou dossiers consagrados à atualidade educativa pela imprensa contêm às vezes informações históricas explícitas, por exemplo, para evocar os antecedentes de um fato educativo ou lembrar a data e as circunstâncias da criação de uma instituição. Mas a história está muito mais presente ainda de uma maneira sub-reptícia: quando pensamos nos inúmeros discursos ou análises que começam com "Hoje..." ou "De hoje em diante", usam os adjetivos "novo" ou "atual", sem falar dos substantivos com conotação abertamente como "inovação", "reforma" ou "mudança". É bem uma historiografia subliminar que divulga esse vocabulário, visto que o passado ali é se deduzido, negativamente do presente, até mesmo do futuro sonhado.

<sup>15</sup> Os manuais de sociologia, de psicologia, de didática, etc, de uso dos estudantes ou dos formadores, contêm muito freqüentemente páginas introdutórias ou capítulos históricos. Mesmo quando se apoiam nos melhores autores de vulgarização histórica, distorcem quase sistematicamente as conclusões, por adotarem uma visão "negra" do passado.

<sup>16</sup> Entre os manuais e as obras de referência as mais representativas figuram Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia : *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Sedes, 1796 ; François Furet, Jacques Ozouf : *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 2 vol. ; Jean de Vignerot : *L'institution des enfants. L'éducation en France, XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 1978 ; Louis-Henri Parias (Dir.) : *Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, 4 vol. ; Bernard Gresperrin : *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest-France, 1984 ; Antoine. Prost : *L'enseignement en France, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Colin, 1968 ; Maurice Gontard : *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*, Toulouse, CRDP, 1975 (2<sup>e</sup> éd.) ; Christian Nique : *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991. Observa-se que o período, o mais

regente de escola do Antigo Regime forma-se geralmente no trabalho, salvo se pertencer a uma congregação de ensino que possui seus próprios centros ou cursos de formação. O que predomina é a grande heterogeneidade das competências, alguns dos mestres – nos lugarejos os mais afastados – sabem apenas ler e escrever, outros – nas vilas, burgos e cidades – dominam a escrita, a ortografia e a aritmética. Em relação aos manuais da época moderna, os de história contemporânea e de ciências da educação denigrem consideravelmente o quadro, evidenciando a ausência de formação, generalizando a idéia de incompetência e reduzindo freqüentemente as tarefas do mestre às funções de moralização, controlado pelo clero. Uma parte somente dessa vulgarização, em suas duas variantes, aparece nas respostas dadas: 18% afirmam que os regentes do Antigo Regime se formam trabalhando, mas 12% nos colégios, nas universidades, e mesmo nos liceus – criados em 1802 – e, sobretudo, uma significativa maioria (43%) pensam que eles são formados pela Igreja, quando não são eles próprios padres, curas, abades ou monges.... Encontramos, na importância desse último índice, a idéia que o professor da escola elementar nunca pode ser senão a emanção de uma instituição de envergadura nacional, a Igreja sendo logicamente a única preceder o Estado nesse papel; o controle da comuna sobre esse ensino aparece, ao contrário, em muito poucas respostas. No total, 75% das respostas contém um julgamento insignificante sobre a formação dos regentes, cifra elevada se considerarmos que essa questão é muito discretamente abordada pelos manuais de referência, assim como pela literatura histórica, em geral. É o primeiro indício de que os estudantes têm uma representação expressiva e relativamente coerente do mestre do Antigo Regime, que lhes permite avançar julgamentos estimados plausíveis, mesmo com a ausência de conhecimentos comprovados.

A questão da competência dos mestres assim formados provoca respostas que são, em uma análise preliminar, totalmente opostas. Hesitamos pois entre duas grandes afirmações: a da incompetência (que decorre do modo de formação no trabalho) e a da competência (consequência lógica do nível de instrução elevado conferido ao clero formador). Assim, enquanto que uma minoria afirma que os mestres têm uma competência “nula”, “inexistente”, “fraca”, alguns sabendo “apenas ler”, uma maioria os vê sabendo ler e escrever o latim (citado 10 vezes), até mesmo o grego, tendo uma “ortografia perfeita”, letrados, familiarizados com as “humanidades”, tendo “uma grande instrução”, etc. Mas essa *profunda divergência esconde na realidade um consenso quase perfeito. De*

---

recente, é pouco fértil em obras de síntese, o que nos leva à refletir. Preparamos um estudo sobre a historiografia do mestre escola no Antigo Regime.

fato, os mestres foram julgados sábios ou ignorantes, o que os caracteriza, em todos os casos, é a ausência absoluta de competência *pedagógica*. As competências que lhes são reconhecidas são somente “disciplinares”; elas não são “obrigatoriamente adaptadas”; são “especialistas que só ensinam o seu saber”. Sua própria experiência (para aqueles que pensam que eles são formados trabalhando) não conta: a competência pedagógica só pode resultar de uma formação específica e especializada. Se ela busca os elementos de informação na vulgarização histórica, a idéia da competência do mestre do Antigo Regime define-se então essencialmente por antítese com os cânones da pedagogia atual, que desvaloriza os “saberes” e as “disciplinas” em benefício da “pedagogia” e da “relação com a criança”. É esse processo de construção que lhe dá sua unidade e sua coerência.

## **Ensino e pedagogia**

O ensino ministrado pelos mestres do Antigo Regime repousa em conteúdos e em métodos conforme as competências que lhes são atribuídas. Tratando-se das matérias de ensino, a leitura é citada com mais freqüência (22 vezes), seguida de perto pela escrita (18), o cálculo (18), o catecismo ou a religião (17) e a moral (7), o que reflete de maneira muito realista a vulgarização histórica, bem argumentada nesse domínio. Ao contrário, são citados indevidamente um certo número de matérias, no prolongamento da imagem do letrado super instruído que faziam do mestre da época: podemos vê-lo ensinando latim (13 vezes), matemáticas (5), grego (3), história (2), geografia (2) ou ciências (1).

Mais uma vez, trata-se dos métodos, as divergências concernentes aos conteúdos do ensino dão lugar a um consenso excessivo. Sobre as condições de exercício do ensino, que não foram expressamente solicitadas no questionário, as respostas concordam com classes sobrecarregadas de alunos e multiseriadas (16), 6 respostas evocando, além disso, o pequeno número de escolas existentes. Para os respondentes, a pedagogia aplicada pelos mestres é descrita em termos unânimes: é uma pedagogia “frontal” (até mesmo: “mais que frontal”) para retomar a expressão empregada pela metade exatamente (30) das respostas. O sentido desse neologismo, desconhecido na literatura histórica, passada ou atual, é reforçado por um arsenal semântico muito rico, que converge para a idéia de um ensino em que a preocupação e a consideração da criança estão totalmente ausentes: esse ensino é “magistral” (10 ocorrências), “transmissivo” (6), isto é, o mestre “transmite os saberes, os conhecimentos” (5); os alunos estão “pouco interessados” ou “passivos” (11), “tudo é trazido pelo professor” (3)

que “detém o saber” (4); as aprendizagens são, portanto, “mais noções que métodos” (2) e estão “centradas nos saberes disciplinares” (4); esse ensino é igualmente “pouco ou nada diferenciado” (5), fundado na “memória” (4), “a pesquisa das crianças é reduzida” (1), “sua reflexão pouco solicitada” (1) porque só se visa “encher de saber o cérebro do aluno” (1); enfim, a disciplina recorre muito aos castigos corporais (12), é “austera” (3), “severa”, “rígida” ou “diretiva” (3). Em suma, como resume uma das respostas, “a pedagogia está mais centrada nos ensinamentos que nos verdadeiros alunos, o que nada tem a ver com as práticas atuais”.

Essa profusão de julgamentos surpreende o historiador que se considera, por sua vez, mal informado sobre a pedagogia efetivamente utilizada nas pequenas escolas do Antigo Regime. Nessa vulgarização, consideramos que domina a pedagogia individual, vendo o mestre dirigir-se sucessivamente a cada um de seus alunos para fazê-lo ler, recitar, escrever ou contar, segundo sua idade e seu nível<sup>17</sup>. No início do século XIX, esse modo de ensino será frequentemente criticado como ineficaz, o mestre podendo teoricamente consagrar somente alguns minutos por dia a cada um de seus alunos, dificilmente podemos qualificá-lo de “magistral” ou “indiferenciado” portanto “torturador”, pois consiste essencialmente em uma sucessão de relações bilaterais entre o mestre e cada um de seus alunos. Esse modo individual é, por outro lado, rivalizado, no século XVIII, pois será substituído, no século XIX, por um método de ensino bem mais magistral, o modo simultâneo, iniciado pelos Irmãos das Escolas Cristãs. Parece, assim, que no espírito dos atuais professores em formação, se produziu uma penetração completa entre dois momentos pedagógicos: o do Antigo Regime e o da III<sup>o</sup> República. Ambos ilustram a seus olhos, da mesma forma, tudo que a pedagogia atualmente dominante pretende opor-se, quando reivindica como uma novidade radical, ou então como promessa de sucesso futuro, de “colocar a criança no centro do aprendizado”.

## **A condição social do mestre**

Do conflito da imagem do mestre do Antigo Regime pelo da III<sup>o</sup> República resulta igualmente os julgamentos feitos a sua condição social. Nesse contexto, a vulgarização histórica nos diz que os rendimentos dos mestres eram muito variáveis, enfatizando-se frequentemente a insuficiência de seus recursos; o mesmo acontece com a consideração de que gozam,

---

<sup>17</sup> De fato, os métodos de ensino são muito variados e complexos (podem associar os modos individual, simultâneo, ver monitorial), mas essa complexidade é pouco lembrada pela vulgarização.

julgada em geral medíocre, uma qualificação corrente que os descreve como “auxiliares do cura”. Tratando-se dos rendimentos, as opiniões dos professores em formação estão muito próximas da vulgarização: 69% daqueles que se exprimiram sobre esse tema julgam serem muito fracas ou modestas, 6% somente julgam serem elevados ou muito elevados. Mas os julgamentos feitos sobre a estima de que gozam são exatamente o oposto: 11% das respostas julgam muito baixa ou modesta, 84% elevados ou muito elevados.

### Condição social do mestre do Antigo Regime, segundo a investigação

	Rendimentos	Consideração social
Nula, muito baixa	16,1	0
Baixa, modesta	51,6	11,1
Média	19,3	4,4
Elevada	3,2	53,3
Muito elevada	3,2	31,1
Variável	6,4	0
	100 % (N = 31)	100 % (N = 45)

Assim, para uma grande maioria, os professores atualmente em formação não consideram sem lógica que seus predecessores do Antigo Regime tenham tido rendimentos muito baixos, apesar de uma estima muito elevada! Podemos ver, pelo menos, duas razões que constituem uma inconseqüência de fato: uma reside na persistência de uma espécie de idealismo constitutivo da ideologia docente, pelo menos depois que o Estado educador conseguiu inculcar nos seus funcionários a idéia de que instruir e formar as crianças é tarefa “não como as outras”, e um trabalho tão nobre que os encarregados disso não necessitam aproveitar também da opulência material; a outra resulta da confusão, novamente constatada, entre o Antigo Regime e a da III<sup>o</sup> República: é claro que se atribuiu ao mestre do primeiro período a consideração que privilegia o segundo. A confusão pode ser patente, quando se faz do mestre do Antigo Regime uma “referência da República”...; mas ela é subjacente, quando é caracterizado como um “notável”, uma “referência da sociedade” ou “da vila”, “respeitado pelo seu saber”, por exemplo, ao lado “do padre e do médico”, ou ainda “pode resolver os problemas administrativos”, etc.

## Uma quimera para a ação

Os resultados dessa pesquisa levantam muitas questões. Inicialmente, podemos nos interrogar sobre o grau de representatividade do grupo de estudantes questionados. Seus currículos universitários não têm nada de excepcional, e eles não foram beneficiados no IUFM, com cursos de história da educação que poderiam normalizar suas respostas; por outro lado, o caráter consensual de suas representações não exclui, em certos pontos, divergências de informação ou de apreciação consideráveis. Sob reserva de um trabalho complementar, podemos considerar que os resultados dessa pesquisa exploratória, dos mestres dos séculos passados, dão uma imagem sem dúvida muito representativa da que pode ser a dos mestres atualmente em formação.

As respostas testemunham, por elas mesmas, sobre a alquimia que pode elaborar a “memória coletiva” de um grupo profissional, segundo o sentido dado por M. Halbwachs. Essa aglutina elementos diversos de informação histórica, uns pertinentes ao grupo profissional e ao período considerado e outro tomado indevidamente de grupos vizinhos ou de outros períodos. O quadro é enriquecido e completado por traços mais ou menos deduzidos dos primeiros. Mas a coerência final da representação é prática: reside na função de contraste que tem o mestre do passado em relação ao bom mestre atual, que responde, pela primeira vez, aos cânones da excelência pedagógica corrigindo as lacunas, erros e insuficiências de seus predecessores. Essa memória é então um artefato, uma quimera para a ação, da qual dois aspectos nos parecem que devem ser sublinhados. O primeiro diz respeito ao caráter “disciplinar” atribuído aos “saberes” que detidos pelos mestres, e “transmitidos” a seus alunos, para retomar o vocabulário dos questionados. Encontra-se claramente aqui a projeção no passado de um problema de fato muito atual, levantado pelo recrutamento e pela formação dos professores nos IUFM. Esse recrutamento, de fato, efetua-se após uma licenciatura, até mesmo um mestrado mono-disciplinar, quando os mestres serão chamados para ministrar um ensino polivalente de nível elementar<sup>18</sup>. Existe então o risco de uma “secundarização” do ensino primário, e é esse temor, que os futuros mestres parecem ter feito seu, que alimenta sua representação do passado: para uma resposta que ressalte que, sob o Antigo Regime, “o ensino primário já era polivalente”, a maioria dos outros lhe dão inúmeras características do ensino secundário, justapõem os “saberes” e disciplinas, sem nenhum compromisso pedagógico transversal dos alunos. É

---

<sup>18</sup> Cf. Anne-Marie Chartier (Dir.): *La polyvalence des professeurs d'école. Rapport de recherche* (à paraître).

a polivalência que se torna assim o desafio totalmente inédito, a ser salientado, e não a formação, seis ou sete anos após o bacharelado, dos mestres destinados ao ensino elementar.

A representação do mestre do Antigo Regime repousa também sobre uma dimensão cronológica. Do verdadeiro regente de escola da época, copia o estatuto clerical (muito exagerado), os fracos rendimentos, o ensino diante de efetivos pletóricos. Mas copia também, do professor primário da III<sup>o</sup> República, o alto nível de competência, a estima social, a “pedagogia frontal”. Encontra-se simplesmente excluída, nessa representação, a percepção das evoluções em que a história pode ser o lugar e, especialmente, o fato que a escola da República tenha sido construída para substituir a do Antigo Regime; que tenha resultado concretamente de um século de esforços para criar programas e métodos que permitiam conciliar a aprendizagem do saber-fazer (mais do que de “saberes”) de base – ler, escrever, calcular, redigir – com versões elementares (transpostas ou criadas *ad hoc*, como quisermos) de disciplinas científicas (gramática, história, geografia, ciências...). Há alguns anos, Antoine Prost perguntava-se “quando a escola de Jules Ferry morreu”<sup>19</sup> e situava essa morte, sociológica e pedagógica, nos anos 1960. Parece bem, que hoje, ela está morta também nos espíritos; “auxiliares de cura” e “hussardos negros da República” são confundidos, junto nos seus sucessores, num passado igualmente findo: a escola republicana ela mesma tem oscilado no Antigo Regime.

Concluímos que a “memória” dos professores em formação está longe de estar vazia, mas ao prêmio de bricolagens que podem interpelar o historiador da educação, bem como os responsáveis pela formação. Uns, incitando-os a atualizar a velha questão do dever social do historiador, e a se interrogar sobre a melhor maneira de incluir os futuros mestres e seus formadores entre os públicos a que se dirigem; outros, refletindo sobre o lugar da história da educação nos currículos perguntando-se se a negação global do passado deve ser considerada como um componente verdadeiramente útil em uma cultura profissional docente.

Pierre Caspard é diretor e pesquisador do Service d’Histoire de l’Éducation/ Institut National de Recherche Pédagogique – França.

<sup>19</sup> Antoine Prost : « Quand l’école de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l’éducation*, avril 1982, pp. 25-40-