

Da palmatória à internet

uma revisitação da profissão docente

*Rogério Fernandes**

Resumo:

Este texto pretende olhar do ângulo das práticas educacionais o exercício do ensino que se define historicamente como profissão. O autor aborda as actividades dos professores desde os seus rudimentos didácticos na esfera dos saberes elementares até a busca de informação e da sua transmissão pelo recurso a fontes não escriturais extra-escolares.

Ao mesmo passo, mostra que a modalidade privilegiada de punição da transgressão de normativos escolares – a chamada “correção física” – não configura uma prática confinada ao passado. Mostra igualmente que no presente ela é ainda não só aceite como praticada em instituições ditas educativas. No exemplo português tratou-se mesmo das definições doutrinárias apresentadas no quadro do Supremo Tribunal de Justiça português que foram recebidas com severas críticas pelos círculos pedagógicos portugueses que se inspiram de uma educação humanista.

PALMATÓRIA – ENSINO; LER – ESCREVER – CONTAR; CALIGRAFIA – INTERNET.

* Professor da Universidade de Lisboa (Portugal).

From the ferule to the internet

a revisitation of the teaching profession

*Rogério Fernandes**

Abstract:

This text intends to look from the angle of educational practices the performance of the teaching that defines historically as a profession. The author approaches the activities of the teachers since the rudimentary didactics on the sphere of elementary knowledges until the search for information in it's transmission through the resources to sources not registered extra scholastic.

At the same step, shows that the privileged form of punishment of transgression of normatives scholastics – the named “physical correction” – does not configure a practice confined to the past. It shows equally that in the present it is still not only accepted as practice in institutions said educatives. In the portuguese example it was about the doctrinal definitions presented in the board of the Supreme Court portuguese that were received with severe critics from the circle of portuguese pedagogues that inspire themselves in an humanist education.

FERULE – TEACHING; READ – WRITE – COUNT; CALLIGRAPHY – INTERNET.

* Professor da Universidade de Lisboa (Portugal).

Um dos traços mais significativos da história da educação como disciplina científica tem a ver com a multiplicidade dos seus possíveis percursos. *História e educação* definem-se como pluralidades, de acordo com as nossas linhas de abordagem. Essa característica interdiz a eventual unicidade metodológica a partir da qual se pretenda reconstruí-las.

Em contrapartida, a escola, enquanto espaço pedagógico, o que nela se ensina e ocorre mediante o processo de ensino-aprendizagem, exige, para ser surpreendida, uma variedade de ângulos de leitura.

O caminho clássico, decorrente da emergência de uma abordagem sócio-histórica, fundava-se na sistematicidade atribuída ao processo educativo. A concepção de que a educação escolar se organizou em sistema no período pós-moderno favoreceu a reflexão ao nível macroscópico, clarificando interações com outros sistemas que lhe serviam de contexto: o político, o económico, o social, o ideológico. A prática educativa, ao nível da escola, não teve guarida no campo da história enquanto prevaleceram as análises das grandes narrativas educacionais, definidas pelas políticas educativas centrais, ligadas, por sua vez, às personalidades incomuns de políticos, pedagogos, filósofos, homens de cultura.

Continuando a ser indispensável levar em conta os ganhos obtidos por essa via, cumpre-nos reconhecer que uma parte relevante da intriga não se desvenda por essa pista.

O estudo da organização da educação pública como sistema não pode ignorar a realidade *escola* como teatro do quotidiano docente/discente, na variedade das suas valências. Além da escola fundada como *instituição* pelo poder político, não é legítimo esquecer outras modalidades de acção educativa, quais sejam as do professor em cuja residência funcionava uma escola por sua própria iniciativa e responsabilidade, ou que agenciava o seu ganha-pão visitando os alunos e leccionando-os nos seus lares (diferentemente do preceptor que vivia na casa deles como comensal). Por sua condição de profissional, o exercício itinerante desse trabalho imprimia-lhe o carácter de profissão assinalada no espaço social pelas interações da oferta e da procura. Em Portugal, na *Gazeta de Lisboa*, desde os finais do século XVIII, inseriam-se anúncios em

que se solicitava ou oferecia trabalho de docentes ou de educadores de um ou de outro sexo.

No quadro desse quotidiano depara-se-nos a *escola* como choque ou convergência de distintas vontades e desejos, de formas antagónicas de exercício do poder, de modos de submissão ou de ganhos de liberdade.

Como se expunha o professor no seu exercício profissional? Como organizava diariamente as suas práticas e como enquadrava os seus alunos num espaço qualificado pela sua normatividade intrínseca e pelos seus objectivos? De que *meios* dispunha em ordem ao reforço da palavra? Como assegurava a imposição da *disciplina* à microssociedade juvenil que o enfrentava? Que *saberes* transmitia àqueles por quem era responsável? Tais são as indagações que comandam este pequeno estudo e que servem de tema à nossa reflexão.

A emergência da profissão docente e as suas competências

A definição da profissão docente exige que tenhamos em conta a evolução histórica do campo cultural a que respeita. Num plano geral, podemos definir profissão como uma actividade cujo exercício assenta na celebração continuada de contratos (orais ou escritos) de prestação de serviços remunerados, mediante os quais uma das partes contratantes reconhece à outra a capacidade técnica necessária ao desempenho das tarefas previstas no contrato, ao mesmo tempo em que a estas se reconhece valor social.

Não vamos entrar no debate que tem acompanhado entre os especialistas o recorte conceptual dessa actividade. Limitar-nos-emos a sublinhar que nos cumpre situar o problema num contexto histórico.

Em Portugal a profissão docente apresenta os seus primeiros vestígios desde muito cedo. Embora nos finais da Idade Média apareçamos provas de que o ensino existia ao nível laico mediante contratos firmados entre pais e eclesiásticos, exercendo estes últimos tal trabalho como actividade remunerada, fora do quadro das suas obrigações pastorais. Entretanto, só no século XVI podemos comprovar plenamente a

existência de mestres e mestras leigos que viviam em exclusivo do ensino elementar de meninos ou meninas.

Pertencessem ou não à classe eclesiástica, esses profissionais do ensino estavam sob controlo doutrinal dos bispos, nas respectivas dioceses, cabendo a estes mandar vigiar a competência e as práticas morais e religiosas dos ensinantes.

A escolha dos métodos de trabalho evoca, além disso, todo um conjunto de condições educativas que conferem alcance significativo às práticas do mestre. A materialidade da escola remete-nos para um clima de acção no interior da aula, graças à tecnologia da palavra e ao uso de meios educacionais, graças aos equipamentos disponíveis e aos condicionamentos decorrentes da organização arquitectónica dos espaços.

Desse modo, a reconstrução histórica da educação não pode imobilizar-se no limiar da escola ou da agência individual do ensinante. Revisitar a profissão docente exige mais do que recuperar a caixa negra que guarda as derradeiras mensagens antes do desastre. O docente e os meios de acção que lhe estão distribuídos dão-nos o rosto da aventura quotidiana do processo de ensino-aprendizagem.

Poderes e símbolos: a glorificação da palmatória

Ao mestre não bastava a palavra como transmissora do seu poder persuasivo sobre o aluno. O castigo corporal foi uma das heranças transitadas da cultura romana à pedagogia cristã. A férula figurou desde cedo em diversas formas nas escolas do Lácio. Já no mundo medieval era admitida como necessidade inelutável cuja utilização se graduava conforme as idades dos discípulos e a gravidade das faltas. A correcção do corpo era uma forma de amoldar o espírito ao modelo divino.

Uma ordem religiosa tão humanizada e benévola como a de São Bento estabelecia na sua regra a necessidade do castigo corporal e a sua graduação conforme as idades. Múltiplas razões poderiam justificá-lo¹.

1. *La Regola di San Benedetto*, Montecassino, 1997

Um dos mais antigos instrumentos de trabalho ao dispor do mestre ganha relevância desde o século XVI em ordem à obtenção da disciplina dos alunos, isto é, da sua obediência. Até nos casos em que a opção magistocêntrica ia no sentido de uma relação afectiva de carácter positivo, a unir discípulos e mestres, a supremacia destes sobre os primeiros ficava demarcada pela posse e manuseio de um poder simbólico personificado num objecto de regulação e disciplinação. É o caso do padre jesuíta Inácio Martins, figura mítica do imaginário educacional quinhentista, que passou a vida ensinando meninos de rua pela cartilha do padre Marcos Jorge, seu colega da Companhia de Jesus, livro escolar cuja paternidade era, muitas vezes, erradamente atribuída ao próprio padre Inácio. Consagrando-se à explicação da doutrina e ao ensino da leitura pelas ruas e vielas de Lisboa, o sacerdote fazia-se acompanhar sempre de um exemplar da cartilha e de uma caninha verde que lhe servia para orientar os pequenos discípulos nas aulas improvisadas ao ar livre. Essa caninha verde foi talvez precursora da cana da Índia, flexível e dolorosa, ou do ponteiro de madeira que perduraram nas salas de aula portuguesas até ao século XX e que tanto serviam para apontar letras e algarismos no quadro preto como para castigar um grande erro ou uma enorme desatenção mediante uma ponteirada ou “carolo” no alto da cabeça do “prevaricador”.

Mas o instrumento punitivo preferencial do professor era a palmatória. O humanismo pedagógico não excluía a violência escolar. João de Barros, cronista, gramático e pedagogo do século XVI, comentava esse tipo de prática em algumas passagens dos seus textos. Ele classificava, por exemplo, a matemática como ciência “demonstrativa” ao passo que outras ciências seriam aprendidas “debaixo do temor da palmatória e da sua disciplina” (Fernandes, 1986). A palmatória simbolizava o castigo até nos casos em que assumia um sentido moral, de que é exemplo o texto em que Francisco Rodrigues Lobo escreve: “tendo por palmatória de seus erros a vergonha de os conter à vista de tantos censores deles [...]” (Lobo apud Barros, 1971, p. 320).

A história dos castigos físicos, em Portugal, introduz menos uma polémica de opiniões opostas do que um quadro quase diríamos cinematográfico das brutalizações de que se acompanhava a acção docen-

te. A imagem da escola coadunava-se com o ambiente de violência a que Castilho chamou, em meados do século XIX, com plena propriedade, a “escola da galé e o ensino sevícia”. Os componentes desse clima ultrapassavam muito qualquer eventual herança, porquanto derivavam directamente de práticas criadas pelos docentes. Veja-se o texto de um memorialista de Setúbal, que descreve uma dessas situações de infância:

Na aula adoptava-se o sistema chamado “ir à aposta”: dois discípulos iam à lição e enquanto um lia, o outro estava atento para emendar qualquer erro. Na escrita, o sistema era diferente: dois, três ou mais estudantes saíam da aula, transportando um deles todas as escritas [...] e corriam, por assim dizer, a vila, de porta em porta, apresentando as escritas às pessoas que consultavam, para que estas indicassem qual era a melhor, a seguinte, etc., isto é, para que as classificassem. O aluno mais votado tinha, por prémio, o dever ou obrigação de dar meia dúzia de palmatoadas nos menos classificados [...]. Havia também o costume do primeiro aluno que entrasse na aula ser encarregado de dar meia dúzia de palmatoadas em todos os condiscípulos que entrassem um quarto de hora mais tarde. Costumes tão anacrónicos e educação tão defeituosa nunca permitiriam despertar verdadeiros sentimentos de fraternidade entre as crianças que estudavam, riam e folgavam conjuntamente.

Deixado o início da escolaridade ao arbítrio das famílias e das suas intuições mais ou menos felizes, elas mostravam-se pouco exigentes quanto à qualidade do mestre ou da mestra e não se hesitava em entregar a criança ao ambiente deletério da escola numa idade muito temporã. Aos quatro anos de idade, mostrando algum desenvolvimento intelectual, eis que o mesmo memorialista se viu obrigado a frequentar diariamente uma escola de Primeiras Letras regida por uma mestra que as palavras inculcam como francamente repulsiva: “velha, feia, carrancuda e malcriada”. Na escola dessa mulher que o autor classificava de “ignorante e boçal, mas que passava por ser a principal e mais bem prendada da vila”, pairava constantemente a ameaça da palmatória ou da cana. A consequência inevitável da constante pressão do medo era precisamente a oposta daquela que se pretendia obter: “Durante o tem-

po que frequentei tal ‘escola’, não me foi possível aprender uma palavra, nem sequer ficar a conhecer uma letra, tal o horror que me inspirava a virago!”. Até a capacidade da palavra resultava diminuída em consequência desse regime: “Tornei-me tímido, receoso e triste. Tartamudeava a falar. Meus avós viram-se forçados a tirar-me da escola, libertando-me de tal sofrimento”.

Alguns pedagogistas de oitocentos pretendiam que tais práticas brutalizantes tivessem fundamentos por assim dizer psicofísicos. A aprendizagem seria mais eficaz se fosse induzida pela dor física. Tais posições conheciam formulações grotescas, do tipo daquelas que narrou o grande contista português Trindade Coelho num dos seus livros mais celebrados (Lobo, s.d.). O seu testemunho ficou consignado na autobiografia dedicada a Louise Ey, na qual evoca o tempo em que, juntamente com o irmão, viveu uns anos na aldeia aprendendo latim com dois sacerdotes. “Estes dois padres”, escreve, “não saberiam talvez muito latim, mas davam-nos muitas palmatoadas, e eu levei mais do que areias tem o mar e estrelas o céu” (idem, p. 12). Tal prática apresentava aos olhos de um desses padres-mestres uma legitimidade indiscutível:

Um deles até imaginava que a palmatória operava por compressão, infiltrando-nos na palma das nossas mãos (no Inverno roxas de frio) as coisas que nós não sabíamos. Depostas essas coisas na palma da mão, como se fosse beijá-la, dava-lhes por cima um grande bolo, e pensava ele que as coisas trepavam assim pelo braço acima e não sei mais por onde, até se nos alojarem na cabeça – e era desta forma que nos metia na cabeça o que nós não sabíamos. Uma vez até uma velhinha que morava perto assomou à janela do rés-do-chão onde era a aula, e disse assim para o sr. professor, aflita de ouvir tanto bolo: – Credo, sr. Padre Joaquim! Isso é mesmo não ter alma! [idem, *ibidem*].

Essa “pedagogia torcionária” coexistia por vezes com práticas convergentes com as do ensino activo, o que não é de espantar sendo o homem o produto de impulsões contraditórias. No mesmo livro surpreendeu Trindade Coelho com saudade e ternura uma das imagens da sua infância à entrada da escola. Levado pela ama de leite, sentado no joelho do mestre, respondia a uma difícil pergunta: o que pretendia ele

ser. E vinha a resposta, condicionada desde logo pelo questionamento do professor:

– “Olha lá, Josézinho, tu queres ser militar, queres? [...]”

– “Corneta, mais quero ser corneta. Ou então como o Sr. Prior: dizer missas”
[idem, p. 119]

Da saquinha que o pequeno transportava saiu então um livro, o Monteverde, famoso em Portugal e no Brasil, um livro que o mestre dizia próprio para formar priores. “A primeira coisa que é precisa para prior é saber bem isto, vês? [...] Isto aqui já é missa, chama-se o a, b, c [...]” [idem, p. 120].

Aquilo que o mestre vinha fazendo, esclareceu, era “puxar o gosto” e com aquela motivação, tão sujeita a flutuações ao longo dos verdes anos, considerava ele que o pequeno até iria estudar com mais prazer (idem, p. 121).

O diálogo, porém, conduzia-os ao confronto entre dois locais de socialização: a casa e a escola. Enquanto em casa vigorava o regime da liberdade, na escola era o dever que preponderava:

“Diga: sim senhor – ensinou-me então a Helena. – Hei-de estudar muito e ser sossegadinho na aula: diga. – E a meia voz para o professor: – isto em casa é o vivo mafarrico; faz lá ideia?”

Ele riu, já o sabia. As crianças são todas assim, enquanto estão no mimo das mães. Mas uma vez metidas na escola, as coisas mudavam um pouco. E piscando o olho, designou a palmatória. A Helena ficou transida!

Faz milagres, Senhora Helena. Digam lá o que disserem, olhe que faz milagres.”

E tornando mais explícita a sua convicção, diria: “Um mestre sem palmatória é um artista sem ferramenta, não faz nada. Santa Luzia milagrosa! Aqui onde a vê tem feito muitos doutores” (idem, p. 117).

Não sabemos se o pequeno aluno teve bons resultados escolares. No caso de Trindade Coelho o conto é escrito em Coimbra, no dia da sua formatura, e dedicado a Helena, a ama de leite que o levava à escola

pela primeira vez. Mas o que transcorria desse texto era uma saudade forte do seu tempo de infância e o reconhecimento pelo velho professor.

A profissão docente, no sexo masculino, foi em muitos casos no Portugal oitocentista um sucedâneo da profissão militar. É bem provável que o influxo da disciplina militar tenha contribuído para perpetuar na escola o recurso à violência física. O memorialista a quem já nos referimos, por sua vez, descreveu o mestre para onde fora transferido após a sua primeira experiência escolar, o tenente reformado Dionísio José Godinho. Embora dado facilmente ao uso da “menina de cinco olhos”, ignorante das matérias que era suposto ensinar, e de contacto físico nada agradável, Dionísio merecia a gratidão do autor da memória: fora ele quem o ensinara a ler e escrever, quem, por assim dizer, lhe dera as condições de exprimir pensamentos e sentimentos.

Estaremos nós a esgrimir contra moinhos de vento? Vejamos o que é possível colher em nível oficial, perante o decreto-lei que se mantinha em vigor desde a I República, autorizando os castigos desde que “paternalmente aplicados”.

Em 1955 era posição oficial considerar que o recurso à palmatória fazia parte de um processo pedagógico que a escola transpunha do meio social envolvente. Vale a pena ver a propósito um texto intitulado “Castigos pedagógicos”, retirado da revista *Escola portuguesa, Boletim de Acção Educativa*, publicado em plena ditadura salazarista pela Direcção Geral do Ensino Primário (1955). Embora restrinja em parte o mérito e a legitimidade das punições corporais, essa publicação oficial assumia uma posição eclética em relação a castigos físicos:

A corrente dominante entre nós é a de que os castigos corporais constituem o processo mais eficaz, e nalguns casos único, não só para se obter a disciplina na escola mas também para se assegurar o aproveitamento dos alunos. Fazem parte da nossa tradição familiar e não podem dispensar-se na escola, visto que as crianças, habituadas a obedecer por medo aos pais, não obedeceriam de outro modo aos professores. Os castigos corporais são considerados, por isso, o melhor reagente educativo sobre o espírito das crianças indisciplinadas ou preguiçosas.

E acrescentava-se: “Há nestas razões, com que geralmente se justificam os castigos corporais, uma parcela de verdade, mas não toda a que se supõe [...]”.

É verdade que, em 1957, o ministro Leite Pinto, criticando exactamente a aplicação de castigos corporais, lembrava aos inspectores que a vontade do professor se impunha pelo seu prestígio e não pela violência (Teodoro, 2006, p. 36, nota 27).

É certo que isso foi escrito e aduzido já lá vão cinquenta anos e que actualmente a violência já não é unilateral, porquanto existem alunos que também agridem professores e não, necessariamente, em legítima defesa. O texto sintetiza, porém, um discurso cuja tradição se prolonga até aos nossos dias.

Assim, o jornal português *O Público* (12 abr. 2006) inseria o título seguinte: “Supremo diz que são lícitos ‘correctivos’ corporais dados a crianças deficientes”.

Em seguida, basta-nos ler o seguinte: “O Supremo Tribunal de Justiça considerou “lícito” e “aceitável” o comportamento da responsável por um lar de crianças com deficiências mentais, acusada de maus tratos a vários menores”.

Essa notícia desencadeou um conjunto vigoroso de protestos da parte da consciência progressista existente em Portugal².

Na pista dos primeiros saberes

Ao nível elementar o ensino da leitura e o da doutrina cristã constituíam o portal por onde se ingressava no mundo das letras. Apesar de existirem cartilhas para aprendizagem da leitura e da doutrina (Castelo-Branco, 1971), os mestres e as mestras recorriam a manuscritos retirados às mais diversas fontes, sobretudo às escrituras de compra e venda e aos autos judiciais.

2. Ver ainda *Pontos nos ii*, ano I, n. 5, p. 55, maio 2006.

Essa prática tinha inconvenientes de carácter moral e de carácter pedagógico. Havia quem visse na utilização desses manuscritos uma fuga aos conteúdos morais que deveriam estar presentes no ensino. No texto anónimo de origem italiana, o *Ritrato et riuerso del regno di Portogallo*, censurava-se o facto de os portugueses, em virtude do que se entendia ser uma litigiosa inclinação natural, darem às crianças que frequentavam a escola “em vez de um salmo, da oração dominical, ou do ofício de Nossa Senhora”, um processo sobre o qual principiavam a ler e outras coisas semelhantes em que estudavam assuntos práticos do foro.

É de crer que a opção se devia, sobretudo, às solicitações de uma sociedade essencialmente mercantil na qual a burguesia fazia exigências específicas ao ensino elementar, ainda que em prejuízo da formação religiosa. Assim, Barros dirá com ironia, “quando um moço sai da escola [...] pode fazer melhor uma demanda que um solicitador delas, porque mama estas doutrinas católicas no leite da primeira idade” (Barros, 1971, p. 407).

Quanto aos inconvenientes pedagógicos, a opção pela letra manuscrita (“tirada”) em detrimento da impressa (“redonda”) teria a consequência de que, “por letra tirada andam um ano aprendendo por um feito, porque a cada folha começa novamente [a] conhecer a diferença da letra que causou o aparo da pena com que o escrivão fez outro termo judicial” (idem, *ibidem*).

Tal prática manter-se-á durante muito tempo. Apesar dos inconvenientes que acarretava, a utilização de manuscritos como textos de leitura prosseguiu. Jerónimo Soares Barbosa, visitador as escolas da Comarca de Coimbra, no período pombalino, evocava o espectáculo comovedor de as mães cercarem as pessoas que passavam pelas estradas, rogando-lhes a oferta de uma carta pela qual os filhos aprendessem a ler. No mesmo período, a Real Mesa Censória apontava ao marquês os efeitos negativos que tais costumes implicavam quanto à pontuação e ao ritmo da leitura, dado que a escrita não introduzia intervalos de separação entre os vocábulos. Finalmente, em pleno século XX, Francisco Adolfo Coelho confessava que o ensino por meio de manuscritos era visível nos seus tempos de escola.

Semelhantes posições polémicas incidiam ainda numa opção modernizante sobre um processo de ensino-aprendizagem que se coadunasse com os traços específicos da psique infantil. Na idade da palmatória é verdadeiramente surpreendente achar quem recomendasse uma pedagogia compatível com a prática cognitiva da criança. Assim, João de Barros escreveria na sua gramática um texto em que expõe toda uma estratégia de dominação da infância:

As plantas novas, para prenderem com viva raiz, não querem logo o ferro ao pé; depois que são duras e bem enramadas, então lhes convém o podão, para as desafogar. Não se amansam e trazem ao jugo os novilhos como os touros, nem assim recebe o freio o potro como o cavalo; uns querem mimo e outros estímulo. Mais pode o artifício do que a força, a continuação branda e mimosa que o ímpeto áspero. E quando, para as coisas irracionais isto se requer, que tal deve ser o artifício para plantar doutrina áspera em naturezas tenras, como é o entendimento dos meninos. [...] Como no modo de proceder, de letra a sílaba e de sílaba a nome, tem essa ordem [de grau em grau, de pouco a mais] assim queria que a tivessem no género da escritura e caracteres dela, porque, como o entendimento se deleita nas partes conformes que guardam proporção, simetria e figura, e nesta tal terra a memória prende com mais viva raiz, nesta doçura de leite que tem a letra redonda os queria primeiro amamentar, e daí fossem levados à côdea da tirada, que requer força de dente e paciência de negócios, estes são os seus preceptores. As audiências e não as escolas fizeram todos os juristas destros no ler dos feitos, e os oficiais públicos – cuja profissão é papel e tinta – porque a não tiveram de letra redonda, não sabem rezar uma oração por ela, e pela tirada são mais correntes que um cego na oração da emparedada. Assim que, desta experiência podes inferir: ler, a escola o ensina; desenvoltura, os negócios a dão; letra redonda se aprende e a tirada sem mestre se alcança [idem, p. 407].

Na perspectiva de tornar o texto escolar o mais possível atraente aos seus pequenos leitores, ou, pelo menos, aos principiantes, João de Barros revelar-se-á adepto do que poderíamos chamar *pedagogia do sensível* ao recorrer pela primeira vez à imagem na “Introdução para aprender a ler” com que abre a *Gramática da Língua Portuguesa com*

os mandamentos da Santa Madre Igreja. O valor de cada letra era sugerido pela imagem de um objecto em cuja designação entrava. Assim, pelo menos na literatura pedagógica portuguesa, João de Barros é o primeiro educador a preconizar um ensino de iniciação à leitura baseada parcialmente em informações visuais.

A escritura: a arte de dominar e desenhar a letra

Seguia-se o escrever: uma necessidade social no Portugal de quinhentos. João Brandão (de Buarcos) no livro que corre impresso com o título de *Grandeza e abastança de Lisboa em 1552*, ao indicar os ofícios existentes na capital do Reino, mencionava a existência de cinco homens que vendiam penas aparadas. Era escasso negócio numa cidade onde o comércio e a administração pública, assim como a mobilidade das pessoas, impunham o recurso frequente à escrita como modo de comunicação.

Os chamados *ofícios de pena* cobriam uma extensa gama de actividades, desdobrando-se entre a esfera do judicial, na qual o escrivão reinava, até as mais diversas actividades do funcionalismo administrativo e comercial. A par do escrivão, achava-se o escrevente, o qual, possuidor de capacidade gráfica para desenhar a letra, era capaz de a integrar num sistema geral de significações³. Além dos escrivões que trabalhavam nas Relações e Corregedorias da Corte, contavam-se 280 homens que na cidade viviam de escrever. Havia 18 escrivões públicos. No antigo Pelourinho existiam 10 ou 12 homens que, sentados cada qual à sua mesa, escreviam continuamente as mensagens que lhes solicitassem, mediante pagamento, além de mais 30 homens que copiavam textos judiciais. (É curioso observar que no meio dessa contagem de João Brandão apareciam mencionadas 30 escolas de ensinar a ler e a escrever, frequentadas por uns cinco ou seis mil meninos.) Os viajantes

3. Sobre o conjunto de problemas aqui evocados, cf. o trabalho excelente de Marquilhas (2003). Ver também Viñao Frago (1999).

italianos Tron e Lippomani, que também se referiam aos escrivães do chamado Pelourinho Velho, pormenorizavam: “Sabida que é a ideia de qualquer freguês, que se chega a eles, imediatamente redigem o que pretende, de modo que ora compõe cartas de amores, de que se faz grande gasto, ora elogios, orações, versos, sermões, epicédios, requerimentos, ou outro qualquer papel em estilo chão ou pomposo”.

Francisco de Moraes, numa das suas peças satíricas, põe em cena um Moço de Estribeira e uma Regateira pegados de amores. Sobretudo ela, que tentara enviar-lhe cartas para Flandres sem que ele as tivesse recebido, pagando-as ela por bom preço a um dos melhores escreventes da praça. Analfabeta, induz do preço a pagar e do aspecto gráfico do texto a intensidade passional que supunha transmitisse:

Pois digo-vos que eram as melhores do mundo. Fui ao Pelourinho Velho e fez-mas Burgos, o pequenino, que, crede, leva as lampas a todos. Pela primeira lhe dei cinco reais; depois me fez outra por dez, que levava já mil máguas; quando veio a de vintém, houvéreis já dó de mim, escrita de uma banda e da outra com tinta mais negra que um azeviche, que era para mover as pedras [Diálogo III].

Embora insuficiente a alfabetização popular, o certo é que o ensino da escrita não somente se fazia nas escolas de “ler e escrever” como noutros locais, incluindo as residências de alunos nobres ou abastados. Semelhante ensino tendia a ser uma actividade especializada. Nesse aspecto a educação do futuro dom João III fora confiada a Martim Afonso, um homem pobre que, pelo facto de ser bom escrivão, tinha escola aberta na cidade. No paço terá havido também o ensino de caligrafia italiana de que teriam beneficiado as damas da corte, as quais terão sido calígrafas exímias.

O uso da “letra tirada” introduzia uma sensível variedade ortográfica, tanto mais que não havia qualquer obrigatoriedade estabelecida na matéria. Pêro Magalhães Gândavo afirmará que os mais dos portugueses eram “mui estragados e viciosos”, deformando a pronúncia da língua em razão dos inumeráveis erros que cometiam. Uma das origens

desses traços negativos estaria, por exemplo, no uso de abreviaturas por parte dos escrivães ou nos seus desequilíbrios ortográficos.

João de Barros confirmaria a existência de professores especializados na caligrafia, chamando-lhes “mestres de escrever”. Estes limitavam-se a facultar aos discípulos alguns modelos de escrita, por meio de cópias “da maneira que se hão de terçar e delinear as letras e, com elas, ajuntar as sílabas e vocábulos. Depois, por ali compõe cada um o que há mister em seus negócios” (Barros, 1971). Na confluência dessa prática, leve-se em conta a publicação em 1590 de *Exemplares de diversas sortes de letras, tirados da Poligrafia de Manuel Barata, escritor português*. Aí achamos modelos de letra *chancelaresca, castelhana e portuguesa*. Acostado a esse livro figurava um livrinho sobre ortografia portuguesa, de Pêro de Magalhães Gândavo, cujas regras formulava em intenção da instrução elementar dos que ainda não eram “latinos”, apesar de admitir que a outros pudessem ser úteis.

No ensino da escrita, como no da leitura, o impresso tardará, pois, a impor-se. Os meios de ensino modernizados no quadro da criação da imprensa reduziam-se afinal a algumas publicações de difusão restrita.

No século XVIII, porém, a caligrafia e a ortografia passaram a ser objecto de intenções formativas por parte dos didactas, dada a importância crescente dos novos estilos de escrita. O manual de Jerónimo Soares Barbosa, intitulado *Escola popular das primeiras letras dividida em quatro partes*, publicado em Coimbra na Real Imprensa da Universidade em 1796, continha abundantes indicações relativas ao ensino das várias disciplinas. Quanto à caligrafia, deixando para trás a pobreza quinhentista de meios de ensino, reduzidos ao papel, aos traslados e às penas de pato aparadas, assim como à receita para fabricar a tinta de escrever, Soares Barbosa recomendava o recurso a outros meios. Além de receitas de tinta, enunciavam-se outros instrumentos de escrita: penas de pato tiradas das asas, o aparo da pena (sete golpes, feridos em conformidade com o tipo de letra), régua, lápis, compasso, regrados, pautas e o canivete.

Entretanto, outros instrumentos de apoio aos professores e aos alunos acabaram por constituir-se como fontes de produção industrial e de comercialização. Em 1890, por exemplo, achamos numa lista de objectos

à venda na firma Luiz José d'Oliveira & C^a, situada no Porto, entre os quais papel de escrever, de todas as qualidades, cabos de penas, penas de aço, lápis, lapiseiras, tinta de escrever e tinteiros de vidro, porcelana, charão, bronze e madeira.

No reino negligenciado dos números

Que a aritmética era matéria cujo ensino não preocupava grandemente as pessoas documentavam-no as palavras de que Gaspar Nicolas antecede o seu *Tratado da pratica da arismetica*. Num país dedicado ao comércio intercontinental, a aritmética seria de enorme importância. Daí a necessidade de promover o seu ensino ao nível elementar.

Nesse quadro, compreende-se que o livreiro João Ocanha, ao publicar os *Exemplares de diversas sortes de letras de Manuel Barata*, se tenha permitido incluir no mesmo volume um *Tratado de arismética*. Parece tratar-se de uma obrinha devotada às crianças, já que advertia: “primeiramente é necessário conhecer as letras: e depois de conhecidas saber numerar: [...]”. As matérias incluídas no volume têm carácter elementar: tabuadas, numeração, quatro operações, modos de disposição de contas, regra de três “chã” (simples), regra de três “com tempos” (composta) e regras de juros. Era visivelmente intenção do livreiro responder não somente às solicitações postuladas pelo ensino das crianças, como também por outros públicos que eventualmente surgissem.

Assim se inaugurava uma modalidade de ensino que se prolongará até os nossos dias, independentemente de currículo e plano de matérias e que abundavam nos finais do século XVIII: as escolas nocturnas “de escrita e aritmética”, isto é, de caligrafia e de cálculo comercial. Tendo sempre à frente o seu proprietário, em regra um calígrafo de nomeada, de que foram exemplo José Joaquim Ventura ou Manuel Satyrio Salazar, com horário pós-laboral, destinavam-se expressamente aos moços que tinham abandonado a escola insuficientemente preparados em semelhantes matérias de tão directa aplicação ao comércio ou à administração pública, em alternativa a funcionários que tinham ingressado na vida activa e pretendiam aperfeiçoar-se.

E as mestras?

Há um aspecto da acção docente que, em regra, fica na sombra: o que tem a ver com a actividade ensinante das mestras que desde o século XVI se manifestam no campo pedagógico. O seu ensino só em parte coincidia com o dos seus colegas do sexo masculino: na leitura, na escrita e no ensino da doutrina cristã. Por vezes a escrita não figurava no plano de estudos feminino, ficando reduzido às duas matérias literárias e às chamadas “prendas femininas”: o coser e o bordar nos seus diferentes matizes. As meninas frequentavam as casas das mestras, fazendo-se acompanhar de matérias-primas e de instrumentos necessários, entre os quais uma almofadinha que lhes tornava mais cómodas as tarefas.

Em busca de uma pedagogia activa

No plano filosófico produzir-se-á no século XVII um acontecimento de extraordinária influência nas actividades educacionais. A difusão do pensamento de Locke, de orientação sensista e racionalista, conduzir-á a uma valorização hiperbólica da empiria, de que a imagem seria o reflexo. Em Portugal, em pleno século XVIII, se pronunciará concordante com esta orientação o pedagogo Martinho de Mendonça Pina e Proença no seu livro *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734). O conhecimento apoiar-se-á na experimentação, ou pelo menos na experiência do observador.

Desse modo, o Emílio de Rousseau realizará o essencial das suas pesquisas guiado unicamente pelo preceptor, que é o seu educador de todas as horas e de todos os temas. O livro será voluntariamente posto de parte nessa primeira educação. Só numa data bem tardia – cerca dos 12 anos – deveria a criança aproximar-se dos livros. Até então terá folheado apenas o grande e curioso livro da natureza. Outros instrumentos de ensino não aparecem no romance de Rousseau, que é a história de uma educação preceptorial em casa do aluno, fora do contexto específico da escola.

O certo é que o desenvolvimento de uma tecnologia experimentalista ganhará lugar cada vez mais pronunciado. Assim, Parot, pre-

ceptor do Delfim, recorrerá à lanterna mágica para mostrar de modo sistemático ao seu ilustre aluno imagens desenhadas nos vidros que tinham conseguido captar a atenção do seu aluno. Mais tarde, será a vez de Marat fazer uma comunicação à academia sobre as vantagens científicas e pedagógicas da projecção luminosa (Dieuzeide, 1965, p. 11).

No século XVIII também Portugal reconhece os méritos da lanterna mágica, mas tudo parece indicar que ela se destinava a ser aplicada no ensino de adultos. Sabemos, por exemplo, que o Gabinete de Física Experimental da Universidade de Coimbra, segundo uma lista datada de 1788, dispunha de três lanternas mágicas e de 52 lâminas de vidro exibindo figuras pintadas, além de 103 cartões igualmente ilustrados (Carvalho, 1978, p. 85)⁴.

À medida que nos internamos nesse período difunde-se fortemente a moda dos cursos públicos de divulgação das “novas ciências” (ciências experimentais), baseados em demonstrações físicas, os quais eram objecto de inscrição e de pagamento. Eram quase sempre estrangeiros os que se entregavam a essa actividade. Os cursos eram frequentados por pessoas de diversas classes sociais, com a condição de apresentarem-se decentemente vestidas. Outra manifestação dessa moda cultural consistia em instalar em casas particulares pequenos gabinetes que permitiam realizar experiências. Em Portugal, o paço dispunha de um deles para uso de dom João V. Os oratorianos, rivais dos jesuítas, foram autorizados a instalar-se em Portugal e, entre as benesses que ficaram a dever ao soberano, figurou justamente a oferta de um gabinete de física experimental. No quadro das reformas pedagógicas pombalinas, foi igualmente prevista a instalação de um desses gabinetes no Colégio dos Nobres, mais tarde transferido para a Universidade de Coimbra após a reforma de 1772.

A Academia Real das Ciências, por sua vez, adquiriu em 1794 uma lanterna mágica e figuras móveis inglesas para o mesmo aparelho, em

4. Em 1890, no Porto, ofereciam-se lanternas mágicas para venda.

ordem a apoiar os cursos de adultos que se realizavam sob a sua responsabilidade (Carvalho, 1981)⁵.

Contudo, a lanterna mágica, antecedendo o cinema, não entrou facilmente no circuito escolar. Onde a vemos ser usada com significativa frequência é nas conferências e cursos de adultos das universidades populares nos primórdios do século XX. Em Portugal foi o caso do curso livre de botânica levado a efeito pelo eminente biólogo portuense Gonçalo Sampaio e em 1912 na série de conferências promovidas pela Universidade Livre para a Educação Popular de Lisboa. Nessa instituição assistimos também à utilização do gramofone no ensino de línguas vivas (Fernandes, 1993).

Se os anos de 1960 constituem em Portugal o período em que o edifício escolar se encontra na primeira linha das preocupações do professorado e dos pedagogistas, o começo do século XX põe a tônica na questão conjunta da escola e dos meios de instrução por observação directa.

Trata-se, provavelmente, de uma consequência da teoria das “lições de coisas” que tanto impressionou a reflexão dos docentes. É significativo que as *Noções de pedagogia elementar*, de José Augusto Coelho, aprovadas pelo decreto de 26 de novembro de 1903, e destinadas à formação dos alunos das escolas Normais e de habilitação para o magistério primário, definissem primeiramente as características dos edifícios escolares e do respectivo mobiliário. Considerando o chamado “banco-mesa” como o elemento mais importante do mobiliário escolar, acentuava a necessidade de o professor dispor de uma cadeira e de uma mesa, sobre um estrado, mas adverte que “o lugar do professor é principalmente no meio dos seus alunos”.

Na verdade, o que se pede com insistência crescente ao ensinante é uma atitude activa no plano do ensino, o que pressupunha a existência de equipamentos capazes de a apoiar. Assim, no mesmo livro, preconiz-

5. Ver também, do mesmo autor, *O material didáctico dos séculos XVIII e XIX do Museu Maynense da Academia das Ciências de Lisboa*, publicações do II Centenário da Academia das Ciências de Lisboa, Lisboa, 1993.

zava-se que a escola possuísse um quadro negro de 1m de altura por 1,3m de largura, rolos destinados a pendurar cartas, uma colecção de pesos e medidas, modelos miniaturais de instrumentos agrícolas, colecções mineralógicas, botânicas e zoológicas, que deveriam ser postas no compartimento de um museu ou na sala de aula, colecção de sólidos geométricos. Tratando-se ainda de preparar as crianças para a solidariedade, deveria existir um utensílio destinado à caixa económica escolar, “contendo pequenos compartimentos, independentes e fechados, a fim de receberem os depósitos de cada aluno” (p. 19).

Deixando de lado os equipamentos adequados às escolas infantis, José Augusto Coelho ocupava-se dos meios de instrução do ensino primário, utilizados no apoio da acção do professor: bibliotecas escolares, museus escolares, colecções de ensino e, especialmente, o livro escolar (p. 21).

As bibliotecas escolares deveriam ser constituídas por colecções de livros que proporcionassem a consulta de professores e de alunos, alargando a esfera das noções adquiridas pelo livro de texto.

Os museus escolares, por sua vez, eram considerados da maior importância para cada instituição. Divididos, regra geral, em três secções – *histórico-natural*, *agrícola* e *fabril* – pretendia-se que proporcionassem ao ensino uma íntima ligação à vida e à comunidade local, colocando diante dos alunos, numa síntese resumida,

quer o mundo mineral ou vegetal ou animal, quer, em miniatura, a vida agrícola [...] quer, finalmente os próprios produtos realizados pela actividade dos alunos ou pela energia transformadora dos centros de trabalho localizados em redor da escola e, com eles, o instrumentos, os modelos, as matérias-primas etc.; ora, assim constituídos, são um verdadeiro espelho onde se reflectirá constantemente a actividade trabalhadora do aluno ou dos seus conterrâneos e, portanto, a iniciativa, a vida, o movimento do restrito – mas para ele tão simpático – grupo de famílias humanas que o cercam: e neste caso haverá nada mais útil?

O museu escolar pertencia, portanto, à categoria dos meios educativos que permitiam imprimir ao ensino um cunho mais activo e promo-

ver uma interacção mais rica entre o aluno, enquanto sujeito de conhecimento, e os seus objectos.

A instituição educativa deveria possuir, porém, outros instrumentos susceptíveis de dilatarem o horizonte da experiência do aluno. Era o caso da colecção de pesos e medidas, da colecção de instrumentos de física e de química, capazes de auxiliar o professor na exposição de noções relativas a essas ciências, da colecção de cartas geográficas, incluindo a carta geral do continente, das ilhas e das colónias de África e da Ásia, da colecção de quadros parietais auxiliares do ensino da geografia e da história, por fim uma colecção de sólidos geométricos e de outros elementos tidos por auxiliares do ensino da geometria, quer do ensino do desenho⁶.

Sobre a indispensabilidade de tais instrumentos pronunciava-se José Augusto Coelho com inteira clareza:

Todas estas colecções são de uma evidente importância, pois que [...] a cada passo auxiliam o professor no ensino das disciplinas a que dizem respeito. Como seria, com efeito, possível ensinar o sistema métrico-decimal sem lançar mão dos modelos destinados a representar as diferentes unidades de medidas – unidades que o aluno deve ver, ou, por exemplo, oferecer-lhe noções sobre as formas geométricas sem lhe mostrar as próprias formas, as quais ele deve contemplar? [p. 23].

Por último, referindo o denominado “livro de ensino”, José Augusto Coelho distinguia entre o *livro do discípulo* e o *livro do mestre*. Enquanto o primeiro se destinava a servir de manual de estudo ao aluno, o livro do mestre teria como função não apenas a ampliação dos conhecimentos desenvolvidos como também a fixação e o desenvolvimento dos processos mais adequados à apresentação das matérias. A preocupação pedagógico-didáctica manifestava-se no campo do professorado do ensino elementar.

6. Em 1890, numa loja precitada, ofereciam-se para venda mapas de Portugal, Espanha, França, Terra Santa, Ásia, Oceania, África, América, Europa e mapa-múndi.

A maior parte dessas recomendações estava longe de poder vigorar em muitas das pobres escolas elementares e até nas áreas correspondentes das escolas secundárias. Inconveniência das instalações e falta de equipamentos caracterizavam o sistema educativo, apesar de alguns novos edifícios escolares terem sido, entretanto, construídos.

Durante a I República fervilhará entre o professorado, sobretudo entre o do ensino primário elementar e superior, um espírito de intensa procura da inovação, apesar das condições materiais adversas. Regista-se uma profusão de contactos e manifestações firmadas nas teorizações pedagógicas do ensino activo e da escola nova. As dificuldades práticas enfrentadas, bloqueando ou, pelo menos, dificultando a inovação, justificarão uma actividade sindical reivindicativa consequente. Os docentes reclamavam não somente melhor formação como também condições de trabalho que os dignificassem e dignificassem o ensino.

Tais iniciativas, porém, não terão continuidade após o golpe de Estado de 1926. Iniciada a Ditadura Militar, cedo se transitará, a partir dos anos de 1930, à instalação da ditadura salazarista, inaugurando o chamado Estado Novo. Os sindicatos e associações profissionais de professores foram extintos na sua quase totalidade. As escolas Normais primárias, nas quais, em Lisboa, Coimbra e Porto, vigorava até então um espírito vivificador de pesquisa, serão extintas e assim ficarão durante seis anos. Professores de todos os graus de ensino e quadros superiores do Ministério da Instrução foram demitidos com o mesmo tipo de acusações.

O regime, porém, virá a alterar a sua posição em relação à escola Nova. Do ponto de vista doutrinal, tenta-se ajustar a teorização pedagógica salazarista às orientações da corrente pedagógica animada por Ferrière. Este visitará Portugal, no regresso de uma viagem ao Brasil e, combatido pelos jornais de direita, acabará por ser recebido e elogiado pelo ministro da Instrução.

Malgrado a atmosfera de coacção que se abatera sobre o professorado, houve quem mantivesse contacto com os movimentos de educação activa, pela leitura e até de algumas iniciativas discretas. Foi o caso da persistência do recurso a uma das técnicas Freinet, a utilização do

prelo com vista à impressão de textos de jornais escolares e de “livros de vida” (Figueira, 2004).

No plano do audiovisual a I República não foi muito pródiga em iniciativas. É certo que António Sérgio, na sua passagem pelo Ministério de Instrução (1923-1924), criaria um serviço de cinema educativo, o qual o ministro queria difundir sobretudo nas universidades livres e populares nas quais, aliás, o recurso ao audiovisual era prática corrente desde o começo do século.

O Estado Novo português, por seu turno, ocupar-se-á igualmente do cinema educativo nos seus anos iniciais e recorrerá à rádio no plano da comunicação com os professores. Será, porém, no começo da década de 1960 que o audiovisual fará verdadeiramente a sua entrada no meio escolar. Em dezembro de 1964 seria criado o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino, encarregado de promover a utilização dos audiovisuais como meios de acção educativa e escolar. Ao mesmo tempo, cria-se na sua dependência a telescola, destinada a promover a escolarização no âmbito do 5º e do 6º anos de escolaridade, e o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, no intuito de apoiar cientificamente as citadas actividades e designadamente a promover a formação de docentes treinados naquelas áreas.

O funcionamento da telescola marca a entrada em funções dos meios electrónicos de comunicação social no sector do ensino. Emitidas as lições a partir de um centro oficial, elas seriam recebidas em postos particulares, graças a um aparelho de TV. Se as emissões, a partir do centro, eram asseguradas por docentes profissionais de elevada competência, já o mesmo não se podia dizer daqueles que, na sala de aula, se supunha que “explorassem” cada segmento da emissão. Tratava-se de monitores que se candidatavam àqueles postos e que deveriam apresentar pelo menos o diploma do 7º e último anos do ensino secundário liceal segundo o esquema curricular em vigor.

Em semelhantes condições, editavam-se abundantes materiais de apoio a monitores e alunos, uns e outros gratuitos, recebendo os primeiros, antes das emissões lectivas, algumas indicações de carácter pedagógico-didáctico.

Os anos de 1960 verão, também, o aparecimento de instrumentos de ensino que valorizam crescentemente a pedagogia audiovisual de que se faz divulgação em livros e artigos. De todos os meios (rádio, electrofone, magnetofone, projecção fixa, projecção animada), o primeiro que terá a primazia entre os professores será o *diapositivo*, vulgarmente conhecido em Portugal por *slide*, o qual se tornou o companheiro mais útil dos ensinantes, graças à existência do projector. O diapositivo permitia que a aula mostrasse visualmente aspectos sugestivos do objecto do ensino. Matérias como a geografia, a história, a zoologia, o estudo dos meios, a botânica, a literatura, a moral e a religião estavam representadas em catálogos de livrarias especializadas, constituindo abundantes sugestões de compra que as escolas e os próprios professores realizavam quando podiam.

Através da França chegavam-nos, entretanto, alguns livros de teorização que ficaram como clássicos: nos “Cahiers de Pédagogie Moderne” (1961), o volume intitulado *Les techniques audio-visuelles au service des enseignants*, organizado por Robert Lefranc e redigido por uma equipa de especialistas, entres os quais Henri Diezeide. Seguiu-se no mesmo ano o trabalho de Henri Cassirer, editado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), intitulado *La Télévision et l’Enseignement* e, em 1964, o célebre estudo de Mialaret, *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l’enseignement du premier degré* UNESCO/PUF (1964).

Outros meios, entretanto, virão a juntar-se a esses instrumentos coadjuvantes dos professores e dos alunos. Uma das suas características reside na possibilidade que abrem de dimensionar segundo necessidades específicas os conteúdos das respectivas mensagens. É o caso do vídeo e do DVD.

O acetato (transparência) viria ocupar uma parte substancial do lugar reconhecido ao diapositivo, permitindo inclusive a sua utilização como superfície de comunicação atenta às vicissitudes da aula. Isso não impede, porém, a utilização de recursos que, não pertencendo à categoria de audiovisuais, nem por isso desempenhavam menos um importante papel na dinâmica das aulas. Classicamente o professor dispunha,

quando muito, do chamado estêncil, cuja utilização requeria a gravação do texto em papel de cera e o manejo manual do aparelho, enquanto não foi possível fazê-lo funcionar graças à corrente eléctrica. A fotocópia (xerox) permitiria obter uma difusão rápida de suportes do ensino (de textos ou de imagens), criando uma atmosfera mais participante aos alunos e aos professores.

Deixámos para o termo da nossa intervenção o exemplo do computador. Graças ao ciberespaço e ao universo cognitivo da internet, professores e alunos, graças a esse aparelho, poderão investigar os temas que lhes interessam, obtendo informações rápidas. Serão elas fiáveis? Além disso, graças à existência de *blogs* emanados de comunicadores entusiastas, o computador, mediante o acesso à internet, permite alargar a comunicação. Todos sabemos, contudo, que nem sempre a comunicação via internet se inscreve em propósitos transparentes, podendo, ao invés, servir para enredar numa teia prejudicial àqueles que se deixam envolver por falta de advertência.

No plano do trabalho científico e académico, a sua utilidade cresce de ponto: o computador consentirá o estabelecimento de contactos professor/alunos ou de investigador/investigador e conseqüentemente a criação de redes que rentabilizam singularmente o trabalho pedagógico e de pesquisa. Essa categoria de organização cognitiva traduzir-se-á no desenvolvimento mais rápido das ideias em jogo em projectos de natureza internacional.

As taxas de utilização da internet não são, todavia, uniformes. Independentemente de acusarem crescimento, 2/3 dos portugueses (59% do sexo masculino), em 2005, mostraram-se arredados da internet, sendo as mulheres o grupo mais afastado do ciberespaço. Entretanto, os estudantes portugueses estão entre aqueles que mais a procuram. “As taxas de utilização sistemática entre os alunos portugueses (88% dizem usá-la pelo menos uma vez por semana) está ao nível das observadas em países como a Alemanha e a Bélgica, por exemplo, e é superior à média europeia (79%)” (*O Público*, 07-04-06). Esse resultado verifica-se apesar de Portugal ter menos lares ligados à internet (31%, contra uma média europeia de 48%) (*idem*).

Comentários finais

A multiplicação de meios de ensino, auxiliares de professores e alunos, traduz a complexificação das matérias escolares e ao mesmo tempo a elevação dos níveis de exigência da formação humanística e científica. A evolução histórica dos conteúdos educativos encontra paralelo na criação de uma indústria de ensino que se apropriou dos materiais escolares e passou a comercializá-los.

Se a existência desses equipamentos tornou mais atraente o ensino escolar, facilitou a motivação do estudo e a assimilação de matérias, a verdade, porém, é que uma parte dos conteúdos veiculados escapam ao nosso controlo crítico. Assim, aparentando tratar-se de um modo de assegurar a liberdade do professor, acabar-se-á por elaborar uma forma subtil de dominação dos saberes e das concepções do mundo, transmitidos e recebidos no intercâmbio educacional. Os alunos e estudantes recorrem desarmados a esse universo cognitivo, no qual coexistem as mais diversas versões culturais, literárias e filosóficas.

Não quer isso dizer que devemos abolir a utilização do computador ou de quaisquer outros meios de ensino cujos resultados não passem pela previsão crítica. Queremos dizer que, no termo da evolução histórica em presença, a questão central que continua a levantar-se é a de contribuir para que o aluno tome posse plena da sua liberdade na construção do saber e na recusa de um saber centralmente elaborado nas oficinas da indústria da cultura.

Em contrapartida, a difusão da informação reclama-se como uma face da democratização do ensino, colocando os alunos em iguais condições de recepção. Essa afirmação remete-nos para uma igualdade ilusória, porque nem todos os alunos dispõem dos mesmos equipamentos nas suas casas e as escolas não podem assegurar a todos o uso oportuno dos equipamentos necessários. O ciberespaço não é um universo frio e distante dos conflitos dos humanos. Pelo contrário, é uma criação deles, do mesmo modo que foram criadas, pelos humanos, desiguais as condições de acesso ao mundo da cultura.

Referências bibliográficas

BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: s.ed., 1971 (Reprodução facsimilada, leitura, introdução e notações por Maria Leonor Carvalhão Buescu).

CARVALHO, Rómulo de. *História do Gabinete de Física da Universidade de Coimbra*. Coimbra: s.ed., 1978.

_____. *A actividade pedagógica da Academia das Ciências de Lisboa nos séculos XVII e XVIII*. Lisboa:s.ed., 1981.

CASTELO-BRANCO, Fernando. Cartilhas Quinhentistas para ensinar a ler. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/CIP, n. 14, p. 109-152, 1971.

DIEUZEIDE, Henri. *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement*. Paris: PUF, 1965.

DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO. Castigos pedagógicos. *Escola portuguesa, Boletim de Acção Educativa*, ano XII, n. 1.078, 10 dez. 1955.

FERNANDES, Rogério. Ensino elementar e suas técnicas no Portugal de quinhentos. In: DOMINGUES, FRANCISCO Contente; BARRETO, Luís Filipe (orgs.). *A abertura do mundo*. Estudos de História dos Descobrimentos. Lisboa: Editorial Presença, 1986, p. 3-67.

LOBO, Trindade. *Os meus amores*. Contos e baladas. Lisboa: s.ed. s.d.

MARQUILHAS, Rita. *A Faculdade das Letras*. Leitura e escrita em Portugal no século XVII. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2003.

FERNANDES, Rogério. *Uma experiência de formação de adultos na 1ª República*. A Universidade Livre para a Educação Popular (1911-1917). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 1993.

FIGUEIRA, Manuel Henriques. *Um roteiro da educação nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

TEODORO, António. Nota introdutória. A expansão escolar no Portugal do pós-guerra: uma contextualização. In: SAMPAIO, José Salvado. *Temas de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2006.

VIÑAO FRAGO, António. *Ler y escribir*. Historia de dos prácticas culturales. México: Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.

Endereço para correspondência

Rogério Fernandes

Unidade de Investigação & Desenvolvimento
em Ciências da Educação Faculdade de Psicologia e

de Ciências da Educação da

Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade, s/n.

Lisboa-Portugal

Código Postal 1649-013

Recebido em: 23 maio 2006

Aprovado em: 1 jun. 2006