

A fragmentação dos estudos secundários e seus efeitos sobre o processo de profissionalização dos professores

ANA WALESKA POLLO CAMPOS MENDONÇA

awm@puc-rio.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio, Brasil

RESUMO:

O artigo se propõe a estudar o impacto das Reformas Pombalinas dos Estudos Menores sobre o processo de profissionalização docente, particularmente, dos professores dos estudos secundários. Parte-se do pressuposto de que a fragmentação dos estudos introduzida com a Reforma Pombalina gerou um efeito de fragmentação da profissão, com repercussões na forma como a profissão docente foi se constituindo historicamente. No caso específico dos professores dos *estudos secundários*, a estrita vinculação a uma disciplina teria reforçado esse efeito, levando-os a construir uma identidade diferenciada dos mestres de ler, escrever e contar.

PALAVRAS-CHAVE:

Reformas Pombalinas dos Estudos Menores, Fragmentação dos estudos, Estudos secundários, Profissão docente.

Este artigo se remete à pesquisa: “A Reforma Pombalina dos Estudos *Secundários* e seu impacto na profissionalização do professor”, vinculada ao projeto “História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos” (CAPES/FCT) e se configura como um desdobramento direto das análises desenvolvidas sobre a sua base documental.

Uma das questões norteadoras se constituiu, desde o início, no impacto da *fragmentação dos estudos*¹ sobre o processo de profissionalização docente, particularmente, dos professores dos *estudos secundários*².

Com o desenvolvimento da pesquisa e, principalmente, com a possibilidade aberta de intercâmbio com investigadores portugueses, tal questão acabou assumindo uma ainda maior centralidade, face à percepção que se foi construindo do seu impacto efetivo sobre a institucionalização do ensino secundário³ no Brasil e em Portugal.

No caso específico da historiografia da educação portuguesa, os trabalhos de Barroso (1995) e de Ó (2003) sobre a institucionalização dos liceus em Portugal, chamam atenção para tal impacto, ao admitirem ambos que a forma como se organizaram as aulas régias implicou numa ruptura com o modelo dos colégios, substituído pelo modelo alternativo das aulas isoladas e regido por uma lógica diferenciada da anterior.

Para esses autores, particularmente após o relançamento da Reforma, em 1772⁴, instala-se um confronto entre dois modelos de organização pedagógica:

o modelo do “colégio” e o das “aulas”. E, na perspectiva de Ó:

o princípio de que as disciplinas podiam ser ensinadas independentemente umas das outras, sem relação entre si, (...), vingaria depois de 1772, acabando na verdade com o regime de classes que, embora de origem protestante, fora entre nós desenvolvido pelos jesuítas e com eles passou a ser identificado (2003, p. 181).

Para ambos os autores, esse princípio de que as disciplinas podiam ser ensinadas independentemente umas das outras se contrapunha ao regime de classes e sua influência se prolongou, em Portugal, para além da criação dos primeiros liceus, a partir de 1836. Na percepção de ambos, esse teria sido o paradigma organizacional do ensino secundário, que prevaleceu na cena educativa em Portugal até finais do século XIX.

No Brasil, tanto as Reformas Pombalinas, quanto o ensino secundário, não têm sido um objeto privilegiado da pesquisa historiográfica. No que se refere às reformas, prevalece a interpretação construída por Fernando de Azevedo (1943)⁵, de que estas representaram a simples destruição do sistema jesuítico, não deixando marcas na posterior estruturação dos sistemas de ensino.

Quanto ao ensino secundário, em um trabalho já clássico, Silva (1969) chama a atenção para a dificuldade da sua institucionalização como uma forma regular de ensino, mesmo após a criação do Colégio de Pedro II (1837), proposto como instituição

modelar e padronizadora desse nível de ensino para todo o país. Essa dificuldade se expressou, por exemplo, na longa permanência dos *exames de preparatórios*, exames parcelados das disciplinas do ensino secundário, para a realização dos quais não se exigia a comprovação de nenhum tipo de escolarização regular anterior e que habilitavam para os estudos superiores. Esses exames, no Brasil, só vão ser definitivamente extintos com a Reforma Francisco Campos, em 1930.

Silva relaciona tal dificuldade à inexistência de um lastro de tradição pedagógica que atribuísse ao ensino secundário uma finalidade em si mesmo, de caráter mais formativo, sendo este percebido como uma preparação imediata e sumária para o ensino superior. No entanto, não estabelece qualquer vínculo com a situação anterior, até porque o autor incorpora a tese de Azevedo, de que as Reformas Pombalinas fracassaram inteiramente no Brasil.

Minha hipótese é que, como no caso de Portugal, pode-se articular esse tipo de resistência com os efeitos da *fragmentação dos estudos*, introduzida pela Reforma Pombalina. Desse ponto de vista, é que me aproprio dessa categoria, originalmente formulada pelo próprio Azevedo, ressignificando-a na direção do que a historiografia portuguesa caracteriza como dispersão ou descontinuidade dos estudos. A minha preocupação central é avaliar o impacto dessa fragmentação no processo de profissionalização dos professores secundários e, particularmente, na forma como foi se constituindo a sua identidade profissional.

O PONTO DE PARTIDA: UMA PROFISSÃO FRAGMENTADA⁶

A opção da Reforma Pombalina pelo modelo das aulas avulsas determinou uma série de clivagens internas ao quadro de professores. As diferenciações se justificavam em função de uma série de critérios que se apoiavam na correspondência entre a maneira como os estudos se organizavam e a forma hierarquizada como se percebia — e se pretendia — que a própria sociedade se organizasse.

É significativo, por exemplo, a esse respeito, a Carta de Lei de 1772. Nesse documento, fica claro que as diferentes cadeiras em que se subdividem as

aulas régias se distinguem do ponto de vista dos grupos a que se destinam. Admite-se que, para a grande maioria, bastaria o aprendizado do *ler, escrever e contar*, para outros, a *precisa instrução da Língua Latina*, e apenas aos que pretendessem seguir os estudos superiores se destinariam as aulas de grego, retórica e filosofia. Essa hierarquização se refletia tanto no respectivo número de cadeiras oferecidas, quanto nos salários diferenciados dos *mestres e professores* (tanto mais elevados quanto mais próximos dos estudos superiores) e na própria diferenciação que se estabelecia entre as duas denominações.

Referindo-se especificamente às aulas régias de *ler, escrever e contar*, criadas por essa Carta, Adão (1997) questiona aqueles autores que confundiram a iniciativa de Pombal de “criação de uma rede de escolas régias, gratuitas, com o desejo que lhe atribuíam de estabelecer um sistema de educação popular” (p. 59). Não só a autora critica a identificação que se estabelece freqüentemente entre as expressões *instrução popular e ensino de primeiras letras*, como afirma peremptoriamente que, com a criação dessas escolas, “o Marquês de Pombal não tinha em vista alfabetizar as classes populares mas tão somente a nobreza de toga, os proprietários fundiários e a burguesia em geral” (p. 60).

A esse respeito, Fernandes (1994) assinala a correspondência que se estabelecia entre o *destino profissional* e o *destino escolar* dos candidatos às escolas régias. Dessa perspectiva, não só a maior parte da população portuguesa permaneceria excluída dessas escolas, como o próprio plano da sua instalação levava em conta os destinos diversos e desiguais.

Outras formas de diferenciação interna eram ainda acrescentadas às acima citadas e passavam pelo tamanho e importância das cidades e vilas onde as aulas se instalavam, pela condição que se atribuía ao professor de *proprietário* ou *substituto* da cadeira, pelo caráter permanente ou temporário da licença concedida.

Cumprе destacar que, embora seja nessa Carta de Lei que as justificativas para essa diferenciação aparecem claramente evidenciadas, algumas das distinções remontam a 1759. Embora o Alvará desse ano e as respectivas *Instruções* não apontem para nenhuma distinção de importância entre as cadeiras previstas, a não ser no que se refere ao seu número⁷, o salário dos professores régios é diferenciado, remunerando-se

melhor os professores de grego, retórica e filosofia⁸, do que os de gramática latina. Essa diferenciação aparece nas cartas de nomeação em que os ordenados são estipulados e é constante, embora os valores não sejam sempre exatamente os mesmos.

Outras diferenciações surgem também, desde o início, como é o caso dos professores substitutos, previstos nas *Instruções*. Mas a principal distinção que se estabelece, nesse primeiro momento de implantação da Reforma, é entre os *professores* régios e os *mestres* credenciados⁹, distinção marcada por uma forte ambigüidade decorrente das próprias condições em que ocorre a sua implementação.

O relançamento da Reforma em 1772, através da criação do *Subsídio Literário* e da *Carta de Lei* a que se fez referência acima, se, por um lado, viria a ampliar significativamente o quadro de professores régios, por outro, não só manteria, como reforçaria as clivagens internas já estabelecidas em 1759.

Do meu ponto de vista, é particularmente expressivo o fato de que, com a criação das aulas régias de *ler, escrever e contar*, as denominações de *mestre* e *professor* ficavam claramente diferenciadas, numa direção distinta do primeiro momento da reforma, passando a primeira a aplicar-se aos *mestres* de *ler, escrever e contar*, e a segunda, aos *professores* das demais matérias que configuravam os *estudos secundários*.

Esse quadro de uma profissão atravessada por múltiplas formas de fragmentação gerava uma enorme insatisfação entre os professores, sendo objeto de um número bastante significativo de consultas e petições encaminhadas à Real Mesa Censória¹⁰.

Minha hipótese é que a *fragmentação dos estudos* gerou um efeito de *fragmentação da profissão*, que se refletiu não só na forma como a categoria docente como um todo foi se constituindo historicamente, mas que teve conseqüências específicas no caso particular dos professores secundários. No caso desses professores, essa fragmentação, que se reproduziu na institucionalização da sua formação inicial¹¹, fez com que tal segmento da categoria docente construísse uma identidade profissional distinta dos professores primários, configurando uma cultura docente diferenciada e interferindo nas práticas por eles desenvolvidas, tanto do ponto de vista do seu trabalho especificamente docente, quanto das suas práticas associativas. Essa constatação

explicaria, ao menos em parte, as dificuldades de uma atuação mais integrada dos professores secundários no âmbito das instituições escolares, bem como a relativa fragilidade das associações de classe docentes, atravessadas por essa fragmentação.

O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa tem como ponto de partida o modelo de interpretação construído por Nóvoa (1987), em seu estudo sobre a profissão docente em Portugal.

Utilizando-se de uma abordagem *sócio-histórica*, esse autor aponta para uma chave de leitura da profissão docente, que se faz a partir de uma dupla dimensão (a dimensão epistemológica e a dimensão ética ou deontológica) e da percepção da existência de quatro etapas ou momentos do processo de profissionalização dessa atividade, que podem ser estudados tanto numa perspectiva diacrônica quanto numa perspectiva sincrônica.

Servindo-se desse modelo de análise, Nóvoa (1987) considera que as Reformas Pombalinas configuram o momento de uma primeira intervenção do Estado português no sentido de criação de um suporte legal para o exercício da profissão docente. Na sua perspectiva, esse momento é particularmente importante no caso específico do magistério. Para esse autor, é o controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício, como no caso das profissões liberais, que constitui os professores em corpo profissional, processo esse que caracteriza em termos de uma *funcionarização* da profissão docente.

Uma outra abordagem proposta por Escolano (1999) pode oferecer um referencial de análise alternativo, permitindo um olhar diferenciado para o processo histórico de constituição da categoria docente.

O foco dessa abordagem é o *ofício* de professor, entendido como uma *tradição inventada*. Para Escolano:

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

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 (1999, p. 16).

Dessa perspectiva, não há identidades apenas atribuídas ao professor, mas todas são “construídas ou ao menos negociadas entre as propostas ‘virtuais’ dos que as definem e as propostas ‘reais’ dos que as encarnam” (Escolano, 1999, p. 16).

Chamando atenção para a necessidade de se considerar na pesquisa historiográfica a *memória da corporação*, objetivada nas suas práticas e transmitida de geração a geração, o autor propõe *dar um giro* na história dos professores, por meio de uma maior atenção às *tradições empíricas* do seu ofício, que constituem o cerne da cultura que lhe dá identidade.

Pretende-se combinar a abordagem mais *externalista*, de Nóvoa, com essa perspectiva, mais *internalista*. Essa última pode ajudar no sentido de relativizar o papel do Estado na constituição da categoria docente como tal, enfatizando o processo de *apropriação*¹² das regras e normas que lhe são impostas e entendendo de forma menos vertical a sua relação com o poder público.

O IMPACTO DA FRAGMENTAÇÃO DOS ESTUDOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR SECUNDÁRIO: UMA PRIMEIRA ABORDAGEM

Em trabalho recente (Mendonça & Ó, 2008), chamei atenção para dois aspectos específicos da implementação das Reformas Pombalinas que tiveram um impacto significativo e ainda pouco estudado sobre o que veio a se configurar como uma *tradição* no que se refere a esse segmento da categoria docente.

O primeiro deles se remete à base de recrutamento dos professores régios, ao menos no primeiro momento de implementação das reformas. Em artigo anterior (Mendonça, 2005), ressaltai o fato de que foi entre os professores particulares que ministravam aulas *públicas*¹³ por todo o Reino, que se procurou, de início, recrutar tais professores. Uma análise preliminar da documentação referente

ao primeiro momento da Reforma (1759-1772), recolhida por Banha de Andrade (1981 e 1984), bem como as biografias traçadas por ele de alguns desses primeiros professores, comprova tal afirmativa. Tal disposição se justificava não só pela preocupação em afastar os antigos mestres jesuítas, como também pela tendência anti-congregacionista do Diretor Geral dos Estudos¹⁴ que o levava, por exemplo, a rejeitar genericamente os *Frades*, alegando não só a precariedade da sua instrução, mas a impossibilidade de sujeição direta à sua autoridade¹⁵.

Por outro lado, a preocupação em recrutar para as aulas régias os melhores professores, aliada à idéia de que a experiência prévia *bem sucedida*¹⁶ é um indicativo da competência do professor, fazia com que fossem preferidos os mestres mais experimentados. É dentre estes que se vão escolher, por exemplo, os primeiros professores régios nomeados para se constituírem em examinadores, na forma do Alvará e das Instruções de 1759.

Na *Carta de Offício* que o Diretor geral dos Estudos remeteu aos Comissários, com as instruções sobre como deveriam proceder nas suas respectivas áreas de jurisdição, estabelecia-se que estes comesçassem por convocar para exame todos os professores (no caso, de gramática latina) “que actualmente estejam exercitando o magistério, ou o queiram exercitar”, bem como que levantassem o número de “estudantes que ordinariamente costumam aplicar-se à Gramatica Latina” (Andrade, 1981, p. 214) na respectiva localidade, como base inicial para o estabelecimento do número de cadeiras a serem criadas. E se recomendava que:

Ainda que para todas as aulas se deve buscar Mestres muito capazes, tanto em ciência quanto em procedimento, cujas qualidades se devem provar com a maior circunspeccam, muito especialmente devem ser escolhidos entre os milhores, aquelles que se andem (*sic*) occupar em a cidade (Banha de Andrade, 1981, p. 215).

Aliás, pode-se, facilmente, constatar, pelos editais de concurso encaminhados pelos Comissários ao Diretor Geral, que a experiência docente anterior configurou-se, de fato, como um dos indicadores da *sciencia e erudição conhecida* dos opositores, atendendo, a esse respeito, os Comissários às instruções do Diretor, inclusive no caso de além-mar.

Referindo-se especificamente a Portugal, Banha de Andrade (1984) chama a atenção para o fato de que a documentação referente a esse primeiro momento de implantação da reforma aponta para a existência de um número impressionante de mestres que se ocupavam de um *ensino público não oficial* em todo o Reino. E é exatamente entre esses mestres particulares que se vão recrutar os primeiros professores régios.

O que gostaria de destacar aqui é que o peso que se tem atribuído à ação do Estado na organização da categoria docente tem levado a historiografia da educação a desconsiderar a influência dessa tradição mais *artesanal* ou *liberal*, na forma como os próprios professores foram configurando historicamente o seu ofício.

Tal consideração obriga a relativizar ou, ao menos, qualificar o processo de *funcionarização* da profissão docente, já que se pode entender essa tradição como uma força de resistência à intervenção do Estado. Além do mais, a ela se vincula a idéia (ou ideologia) de que é a prática o espaço por excelência de formação do professor — sendo a experiência acumulada o melhor indicador da sua competência — que vai se constituir, mais à frente, num fator de resistência à institucionalização da formação.

No caso específico do professor secundário, tal tradição vai se fortalecer com a estrita vinculação que se estabelece entre o professor e a respectiva matéria que se habilita a lecionar, presente desde o primeiro momento de implantação da Reforma Pombalina.

Essa vinculação que decorre da própria forma como se organizaram as aulas régias, acha-se claramente explicitada, por exemplo, em correspondência que o Diretor Geral dos Estudos dirige respectivamente ao Bispo do Pará, em 18/04/1761, ao Ouvidor Geral do Pará, em 19/04/1761, e ao Professor Régio Euzébio Luis Pereira Ludon, no mesmo dia. A questão em pauta diz respeito a que o professor régio de Gramática Latina, enviado de Lisboa para a referida capitania, achava-se também lecionando a Retórica.

Nessa correspondência, o Diretor Geral se posiciona de maneira totalmente desfavorável à acumulação das duas cadeiras, que considera frontalmente contrária ao Alvará e *Instruções* de 1759.

Essa vinculação tão estreita, naturalizada até pelos primeiros críticos da dispersão/fragmentação

dos estudos, que reivindicavam a necessidade de um plano mais orgânico para os estudos menores, configurou-se posteriormente como um elemento dificultador de uma visão integrada do papel formativo do ensino secundário e, ao mesmo tempo, como uma espécie de distintivo do professor desse nível de ensino.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Para reforçar o que se afirmou acima, gostaria de trazer aqui, para concluir o texto, a *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, elaborada em 1816 por Martim Francisco Ribeiro d'Andrade Machado¹⁷ (Machado, 1945).

Essa memória não se remete diretamente às Reformas Pombalinas, cujo efeito tardou na referida capitania¹⁸. Apela, entretanto, insistentemente, para a necessidade de se “esboçar o plano de uma instrução comum a todos os povos desta capitania” (Machado, 1945, p. 467).

Esse documento, que propõe uma divisão da instrução pública em três partes, estabelece uma nítida distinção entre o *primeiro grau de instrução comum* e o *segundo grau de instrução*, que tem uma fundamentação de natureza claramente pedagógica.

Tal distinção se apoia em “considerações sobre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que ele pode empregar em instruir-se, e sobre os serviços de diverso grau que a sociedade exige de seus membros” (Machado, 1945, p. 467). São essas diferenças que obrigam a organizar a “instrução dos moços em diversos graus” (Machado, 1945, p. 468), aos quais se atribuem diferentes objetivos.

No caso específico do *segundo grau de instrução*, este teria “por fim os estudos elementares de tôdas as matérias relativas a diversas profissões da vida, cuja perfeição redunde em vantagem, ou da sociedade ou dos particulares” (Machado, 1945, p. 468). Essas finalidades demandariam desse grau de ensino o recorte disciplinar, que Machado defende enfaticamente, apoiando-se em argumentos de ordem pedagógica:

No primeiro grau de instrução deram-se de mistura os elementos de todos os conhecimentos, necessários ao uso da vida; no segundo grau que já acha as

faculdades de discípulo, mais desenvolvidas, e robotizadas, exige-se que se tirem linhas de demarcação entre êstes elementos, que se separem as matérias, e se acrescentem outros e se dê maior extensão ao estudo delas. Por este modo os moços de inteligência mais ordinária recebem instrução, que lhes é suficiente: (...) e os de disposições mais felizes, apaixonando-se, e sentindo uma inclinação, ou gôsto decidido por esta, ou aquela ciência em particular, habilitam-se desde então para fazer progressos nela, quando passarem ao estudo de qualquer das ciências do terceiro grau de instrução (Machado, 1945, p. 475).

A meu ver, essa organização disciplinar, que permanece até hoje como a forma mais comum de se organizar o ensino equivalente aos estudos secundários, acabou por configurar-se como uma força de resistência à percepção desse nível de ensino como um todo orgânico e articulado e teve efeitos duradouros sobre o processo de profissionalização dos professores secundários e sobre a própria cultura docente desse segmento do magistério.

1. Refiro-me ao modelo de organização pedagógica adotado para as *aulas régias*, em oposição aos colégios jesuítas, que foi o das aulas avulsas de matérias que não guardavam entre si nenhum tipo de articulação.

2. Entendo o termo com o sentido que lhe é atribuído por Banha de Andrade (1981 e 1984), compreendendo especificamente os professores de gramática latina, grego, retórica e filosofia e excluindo-se os mestres de *ler e escrever e contar*, apesar da designação genérica de *estudos menores*.

3. Embora essa denominação não se encontre mais em curso no Brasil, desde a Lei 5692/ 71 que propôs a integração do antigo ensino primário com o ciclo ginásial do ensino secundário, existe uma nítida separação no interior do ensino fundamental, de nove anos contínuos, entre as séries iniciais e as séries finais, que passa por uma organização curricular diferenciada e pela existência de dois quadros de professores que se distinguem não só pelo tipo de formação inicial recebida, mas, que configuram duas *culturas docentes* bastante diferenciadas.

4. A Reforma Pombalina dos Estudos Menores foi implementada em dois momentos diferenciados. As *Instruções para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica, ordenadas e mandadas publicar, por El Rey Nosso Senhor para o uso das Escolas novamente fundadas nestes Reinos, e seus Dominios*, de 28/06/1759, constituíram, com o Alvará régio que lhes deu força de decreto, os diplomas fundamentais da primeira fase da Reforma Pombalina. A *Carta de Lei em q. Sua Mage creou as Escollas Publicas, e deu o methodo p^a a Selecção dos Mestres*, de 6/11/1772, relançou a reforma, ampliando o seu alcance.

5. Fernando de Azevedo foi um dos mais importantes intelectuais vinculados ao Movimento da Escola Nova no Brasil. Na sua obra *A Cultura Brasileira*, publicada pela primeira vez em 1943, “cristalizam-se representações sobre a educação no Brasil e sua história, que têm sido atuantes na configuração da historiografia educacional” (Carvalho, 1998, p. 331). Em trabalho posterior, Carvalho (2000) chega a referir-se à existência de uma *matriz azevediana* dessa produção historiográfica.

6. Ver Mendonça, 2007 e Mendonça & Cardoso, 2007.

7. Prevê-se que em cada uma das vilas das Províncias se estabeleçam um ou dois professores de Gramática Latina; dois professores de Grego em Coimbra, Évora e Porto, e um nas demais cidades e vilas que sejam cabeças de Comarca; e o mesmo para as cadeiras de Retórica.

8. Embora o Alvará e as *Instruções* não se refiram aos professores de Filosofia, algumas cadeiras vão ser criadas ainda no primeiro momento da reforma.

9. Conforme Banha de Andrade (1981, 1984).

10. A partir de 1772, a Real Mesa Censória assume a direção dos estudos menores.

11. No Brasil, essa formação se institucionalizou mais tardiamente que no caso dos professores primários e com certa resistência por parte das próprias associações de docentes.

12. Ver Chartier (1990) e, particularmente, Certeau (1994).

13. O significado de *público*, nesse contexto, é de *aberto ao público*, em contraposição à educação doméstica (Mendonça & Vasconcelos, 2005).

14. A Reforma de 1759 criou o cargo de Diretor dos Estudos, ao qual competiam quatro funções essenciais: a coordenação dos estudos, a elaboração de um relatório anual sobre a situação das aulas régias, a inspeção dos professores e a administração das aulas. Esse cargo foi ocupado por D. Tomás de Almeida, Principal da Igreja de Lisboa. Este, por sua vez, estabeleceu uma rede de *comissários*, escolhidos no meio judicial e eclesiástico, aos quais delegava uma série de atribuições, entre elas a responsabilidade pela organização dos exames públicos para a seleção dos professores régios e o credenciamento dos mestres particulares.

15. É exemplar a esse respeito, a instrução n° 8 da Carta de Ofício remetida pelo Diretor Geral aos seus Comissários em 6/01/1760 (Banha de Andrade, 1981, pp. 216-217).

16. Importa, a esse respeito, destacar os indicadores recorrentemente assinalados do bom desempenho do professor: o destino dos seus *muitos* estudantes: a carreira eclesiástica ou os estudos universitários.

17. O *conselheiro* Martim Francisco (1775-1844) graduou-se em Filosofia e Matemática pela Universidade de Coimbra, em 1798, e ingressou na carreira política e parlamentar em 1820, quando foi criada a Junta Governativa da Capitania de São Paulo, da qual foi o Secretário. Teve um importante papel na

vida política brasileira antes e depois da independência (ver Ribeiro, 1945 e Varela & Lopes, 2007).

18. A esse respeito, ver Banha de Andrade, 1978.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADÃO, Áurea (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras: as escolas régias (1759-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de (1978). *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva/Edições da Universidade de São Paulo.
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de (1981). *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771). Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal*. 1º v, 1ª parte, e 2º v. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de (1984). *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771). Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal*. 1º v, 2ª parte. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- AZEVEDO, Fernando de (1943). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- CARVALHO, Marta Chagas de (1998). A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In Marcos Cezar de FREITAS, *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, pp. 329-353.
- CARVALHO, Marta Chagas de (2000). L'Histoire de l'Éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline. *Paedagogica Historica — International Journal of the History of Education*, 32, 3, pp. 909-933.
- CERTEAU, Michel de (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1999). Los profesores en la historia. In Justino MAGALHÃES & Agustín ESCOLANO BENITO (orgs.), *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 15-27.
- FERNANDES, Rogério (1994). *Os caminhos do ABC, sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora.
- MACHADO, Martim Francisco de Andrade (1945). Memória sobre a Reforma de Estudos da Capitania de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 6, 18 (dezembro), pp. 466-482.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. (2005). A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, 30, 2, pp. 27-41.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. (2007). Uma Profissão Fragmentada. In Maria de Araújo NEPOMUCENO & Elianda Figueiredo Arantes TIBALLI (orgs.), *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, pp. 35-50.
- MENDONÇA, Ana Waleska & CARDOSO, Tereza F. L. (2007). A Gênese de uma Profissão Fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação*, 15 (setembro/dezembro), pp. 31-52.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. & Ó, Jorge Ramos do (2008). A fragmentação/dispersão dos estudos secundários e seus efeitos sobre o processo de profissionalização dos professores. Trabalho apresentado no VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado na cidade do Porto, Portugal, de 20 a 23 de junho de 2008.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. & VASCONCELOS, Maria Celi C. (2005). A Gênese do Conceito de Educação Pública. In Lílian M. P. C. RAMOS (org.), *Igreja, Estado e Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, pp. 9-27.
- NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX)*. 2 volumes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- RIBEIRO, Querino (1945). *A Memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

SILVA, Geraldo Bastos (1969). *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Editora Nacional.

VARELA, Alex Gonçalves & LOPES, Maria Margaret (2007). As atividades científicas do naturalista

Martim Francisco Ribeiro de Andrada na capitania de São Paulo (1800-1805). *História, ciências, saúde-Manguinhos*, 14, 3 (jul/set), pp. 947-972.