

A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça*

Resumo

O trabalho analisa o impacto da Reforma Pombalina no processo de profissionalização do professor. A ação reformadora de Pombal no campo da instrução pública contribuiu para a emergência de um sistema de ensino estatal e cria, simultaneamente, as condições necessárias para esta profissionalização. Os professores régios de gramática latina, grego, retórica e filosofia, e os mestres de ler, escrever e contar constituem os dois primeiros grupos de professores selecionados, nomeados, pagos e controlados pelo Estado. Desta perspectiva, o que os constitui em corpo profissional não é uma concepção corporativa do ofício, mas o controle do Estado. O trabalho se situa no âmbito de uma abordagem sócio-histórica da profissão docente (Nóvoa, 1987 e 1991) e se debruça particularmente sobre o primeiro grupo de professores. Duas questões problemáticas nortearam o trabalho desenvolvido: a fragmentação dos estudos e a formação do professor.

Palavras-chave: História da Profissão Docente. Reforma Pombalina. Estudos Secundários.

The Pombaline Reform of secondary studies and its impact on the process of teacher professionalization

Abstract

This article analyses the impact of the Pombaline Reform on teacher professionalization process. Pombal's reforming action on public education helped emerge a state educational system and create, simultaneously, the necessary conditions for its professionalization. Royal teachers of Latin Grammar, Greek, Rhetoric and Philosophy as well as teachers of reading, writing and arithmetic constituted the first two groups of teachers who were selected, hired, paid and controlled by the State. Within this perspective, what makes them a body of professionals is not a corporative understanding of their occupation, but the fact that they were controlled by the state. This work is informed by a socio-historical approach to the teaching profession (Nóvoa, 1987, 1991) aiming primarily at the first group of teachers. The paper focuses on two research questions: study fragmentation and teacher education.

Keywords: Teaching Profession History. Pombal's Reform. Secondary Education.

*. Professora Associada do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Introdução

O trabalho propõe-se a estudar, como o próprio título indica, o impacto da Reforma Pombalina no processo de profissionalização dos professores, particularmente os professores dos *estudos secundários*¹. Vincula-se ao estágio de pós-doutoramento recentemente realizado em Portugal, em colaboração com o Professor Rogério Fernandes, da Universidade de Lisboa.

A Reforma Pombalina dos *Estudos Menores* (que se desdobra, de fato, em duas grandes reformas, a de 1759 e a de 1772) é, sem dúvida, um momento decisivo na história da profissão docente no mundo luso-brasileiro. A ação reformadora de Pombal no campo da instrução pública contribui para a emergência de um sistema de ensino estatal e cria, simultaneamente, as condições necessárias para a profissionalização da atividade docente. Os professores régios de gramática latina, grego, retórica e filosofia e os mestres de ler, escrever e contar constituem os dois primeiros grupos de professores selecionados, nomeados, pagos e controlados pelo Estado. Na perspectiva de Nóvoa (1987), dá-se com a Reforma Pombalina, um processo de *funcionarização* da profissão docente, que vai fazer com que o que constitua esses professores em corpo profissional não seja uma concepção corporativa do ofício, como no caso das chamadas profissões liberais, mas o controle do Estado. Este vai se exercer também, como se verá adiante, sobre os mestres particulares, que passam a necessitar de licença para o exercício do seu magistério.

O trabalho se situa no âmbito de uma abordagem sócio-histórica da profissão docente, tal como proposta por Nóvoa (1987 e 1991). De acordo com esta abordagem, as profissões não podem ser encaradas como estruturas estáticas, impermeáveis à mudança, abandonando-se a idéia da existência de um tipo-ideal de profissão que se configuraria como um parâmetro para se estudar o processo de institucionalização de um determinado grupo profissional. Cada grupo exige ser estudado em sua própria gênese e desenvolvimento.

Duas questões, particularmente, nortearam o trabalho desenvolvido; a primeira delas: a fragmentação dos estudos. De fato, o modelo de organização adotado para os *estudos secundários*, em oposição ao dos colégios jesuítas, foi o das aulas particulares avulsas de matérias que, ao menos em um primeiro momento, não guardavam entre si nenhum tipo de articulação². Procurou-se avaliar o significado e o impacto desta fragmentação sobre o professor, no contexto da Reforma em curso.

A segunda questão que norteou a pesquisa foi a formação docente. Como afirma Nóvoa (1987), nenhum dos textos legais publicados em Portugal na segunda metade do século XVIII, se remete a esta questão. Para este autor, aliás, este seria o ponto mais frágil da Reforma Pombalina. Tal fato me parece particularmente interessante, pois a desconsideração do Estado com a

A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor

responsabilidade pela formação do professor contrasta com a importância a ela atribuída pelas congregações religiosas que atuavam nos colégios, particularmente a Companhia de Jesus, e que percebiam a sua função estratégica³.

1. A Reforma Pombalina dos Estudos Menores

Como já se afirmou anteriormente, as duas grandes Reformas Pombalinas, de 1759 e de 1772, juntamente com a Reforma da Universidade de Coimbra, também de 1772, instituem, em Portugal e no Brasil, os fundamentos do sistema de ensino oficial e criam as condições necessárias para a progressiva profissionalização dos professores.

Vários historiadores da educação portuguesa chamam atenção para o pioneirismo de Portugal em relação aos demais países ocidentais na criação de um sistema de ensino estatal (apesar do silêncio da historiografia da educação europeia a respeito das reformas pombalinas).

Nas palavras de Nóvoa:

[...] é inegável que a estruturação de um sistema de ensino estatal semelhante aos que existem atualmente é um fato inédito no panorama da educação europeia anterior à Revolução Francesa. A originalidade das Reformas Pombalinas do Ensino reside na visão global do sistema de ensino de que são portadoras: utilizando uma terminologia contemporânea, pode-se dizer que elas instituíram um percurso acadêmico que vai do ensino primário à universidade, passando pelo ensino secundário, e prevendo, inclusive, ramos específicos para a educação dos nobres e para o ensino técnico e industrial (1987, p. 136).⁴

Para Fernandes (1994), ao criar o sistema das aulas régias, *Pombal introduz uma nova dimensão na estrutura do Estado absoluto, ao avocar, exclusivamente para o Poder central, a orientação e supervisão da educação pública e privada, à exceção da educação estritamente doméstica* (p. 593)⁵. Essa *nova dimensão* se expressa particularmente na *desmunicipalização dos estudos menores* e na sua efetiva *estatização* (mesmo que se tenha que relativizar o caráter laicizador das reformas, tomando-se o termo laicidade no seu sentido pleno). Para o autor, a legislação escolar de Pombal acaba com as largas prerrogativas que até então possuíam as câmaras e a Igreja Católica no que se refere à direção do ensino e, desta maneira, a estatização da orientação dos estudos menores se tornava completa.

Também Cardoso (2002) reforça a idéia do pioneirismo de Portugal, destacando, com base em Manacorda (1989), que as demais reformas

promovidas na Europa no sentido da instalação de um sistema estatal de ensino se deram na Prússia, em 1763, na Saxônia, em 1773 e na Áustria, em 1774⁶.

No seu trabalho, Cardoso faz uma revisão dos principais autores que se debruçaram sobre as Reformas Pombalinas da Educação, destacando, por um lado, o consenso em torno da filiação das reformas ao ideário das Luzes, mas também apontando para alguns dos fatores internos ao reinado de D. José I que motivaram a decisão de Pombal de voltar-se para a educação e de implementar um sistema de ensino de caráter estatal. Para a autora:

[...] a criação um sistema de ensino durante o reinado de D. José I, deve ser compreendida no contexto de implantação do Despotismo Esclarecido em Portugal, caminho político escolhido para conciliar a tarefa de modernizar o país, com a preservação da Monarquia absolutista (CARDOSO, 2002, p. 108).

Desta perspectiva, há um conjunto de fatores, de ordem econômica, política, ideológica e cultural que justificariam não só o fato de se ter privilegiado, nesse contexto, a reforma do ensino, mas do próprio encaminhamento que foi dado a ela.

Destaca-se, dentre esses fatores, o conflito com a Companhia de Jesus, que, na perspectiva de Falcon (1982), deve ser entendido no quadro de afirmação do regalismo em Portugal. Para esse autor, o que se pretendia com o combate à Companhia e à influência por ela exercida sobre todos os setores da vida portuguesa, era atingir o papel hegemônico da Igreja católica, no momento em que se buscava eliminar todas as formas de oposição ao Estado absolutista e se implementava uma modernização administrativa, visando ao fortalecimento desse mesmo Estado. Foi por essa razão que a educação, um dos pilares do poder jesuítico, foi escolhida como alvo principal, enquanto a base de formação das mentalidades, particularmente da aristocracia intelectual.⁷

Por outro lado, confirmando uma outra observação de Falcon (opus cit) sobre o caráter peculiar do pombalismo (ao qual aplica a categoria de *reformismo possível*), enquanto expressão do iluminismo em Portugal, Cardoso (opus cit) aponta a constante (e, aparentemente contraditória) preocupação do governo com a disseminação do que se denominava os *abomináveis princípios franceses*, entre as razões que o levaram a “*arquitetar minuciosamente os passos da reforma, desde o que devia ser lido, como se devia ensinar, proibindo qualquer iniciativa individual dos agentes desse processo, a menos que fosse solicitado pelo próprio rei*” (p. 109).

Afora algumas iniciativas de caráter mais pontual, embora não menos importantes, como a criação, em 1759, de uma Aula do Comércio, em Lisboa, para a educação dos filhos da burguesia comercial emergente, de uma Aula Náutica, no Porto, em 1762, voltada para a formação de marinheiros mercantes,

A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor

e do Colégio Real dos Nobres, em 1766 (data da abertura solene do Colégio, embora seus Estatutos tenham sido publicados em 1761), para a educação da nobreza, a reforma dos *estudos menores* em Portugal se desenvolveu em dois momentos distintos que se iniciam respectivamente com a promulgação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 (que cria as aulas régias de gramática latina, retórica e grego) e da Lei de 6 de novembro de 1772 (que cria as aulas régias de leitura, escrita e cálculo, além das cadeiras de filosofia).

A Reforma de 1759 se constituiu em uma conseqüência direta da expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses e visava à substituição do sistema escolar jesuítico, de proporções bastante significativas para a época, por um sistema de aulas e de professores régios, controlados pelo Estado. Não se instituiu propriamente um sistema escolar⁸ alternativo, no sentido que hoje atribuímos ao termo, mas fundamentalmente, um quadro de professores avalizados pelo Estado, já que cada professor, selecionado e pago pelo Estado, deveria prover a sua própria classe (*aula* ou *escola*), sendo em alguns casos subsidiado para isso, através de uma verba adicional para o aluguel do espaço por ele utilizado.

Nóvoa (1987) assinala que a substituição dos jesuítas pelo novo quadro de professores levantou grandes dificuldades, pela maneira repentina com que se produziu, e que a Reforma de 1759 teve um caráter essencialmente pragmático. Com relação aos professores régios, tomaram-se uma série de medidas relativas ao número de professores de cada disciplina, aos conteúdos do ensino, aos livros a serem adotados além de outras indicações pedagógicas. Nóvoa destaca, particularmente três dentre essas medidas: os professores têm direito a um salário pago pelo Estado e seu recrutamento passa a ser feito através de um exame rigoroso, perante os comissários indicados pelo Diretor dos Estudos⁹; proíbe-se a qualquer pessoa de ensinar, tanto no âmbito privado, como no público, sem o aval do Diretor dos Estudos, implicando, entre outras coisas na respectiva aprovação em um exame público; atribuem-se privilégios de nobreza aos professores régios. Para este autor, tais pontos “*testemunham a vontade estatal de exercer um controle efetivo sobre o ensino, bem como a intenção de conferir uma certa dignidade ao exercício da atividade docente*” (p. 143).

Nóvoa (1987) comenta cada uma dessas medidas. São particularmente significativas as suas observações referentes à exigência de exame público, que se aplicava tanto aos candidatos a uma das aulas régias, quanto aos professores particulares. Na sua perspectiva, a autorização para lecionar emitida pelo Diretor dos Estudos se constitui em um verdadeiro suporte legal para o exercício da atividade docente e representa uma espécie de habilitação profissional, de início temporária e, posteriormente definitiva, depois que a prática docente confirmasse os resultados do exame. Além disso, o exame acarreta a estruturação de uma série de competências julgadas necessárias para o exercício da profissão docente, que produzem um esboço

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

de um perfil docente, no qual três critérios se destacam: a moralidade, o conhecimento e a intuição.

Apenas um mês após a aprovação da Reforma, o Diretor dos Estudos, nomeado uma semana depois da publicação do Alvará, lança um edital público, convocando para um concurso nacional todos os candidatos a um posto de professor régio e proibindo o exercício da atividade docente a todos aqueles que não estivessem munidos de uma autorização formal. O concurso nacional compreendia uma apreciação das qualidades morais do candidato, mas, principalmente, a aprovação em um exame público. Além disso, o fato de já ter exercido o *magistério público*¹⁰ constituía mais um elemento a favor do candidato.

Nóvoa (1987) chama atenção para a pequena dimensão da rede escolar estabelecida, nesse primeiro momento de implantação da reforma, o que ocasionou um número bastante significativo de autorizações concedidas a professores privados. Para ele, aliás, essa autorização se configurou em uma das peças centrais da estratégia reformista. Cumpre destacar a esse respeito, que essa autorização era também concedida após exame público e a análise das qualidades morais do candidato, bem como de uma avaliação dos resultados pedagógicos obtidos na sua eventual experiência docente anterior. Para Nóvoa, esta autorização contribui igualmente para a delimitação de um campo profissional autônomo, obrigando, entre outras coisas à elaboração de um *cânone de competências*, que incluía qualidades morais e conhecimentos científicos, bem como alusões à intuição ou à vocação necessárias para o *magistério do ensino*. É também bastante significativo o dado levantado por Nóvoa com relação aos candidatos que se apresentaram aos exames públicos seja para a obtenção de uma autorização ou de uma cadeira régia: 72% pertenciam ao estado clerical e 81% possuíam experiência docente anterior.

Aliás, no Relatório de 1760-61, o Diretor dos Estudos expressava a sua preocupação com o recrutamento dos novos professores régios, afirmando que estes poderiam ser escolhidos dentre os próprios alunos das aulas régias. Essa sistemática será adotada, particularmente após 1772. Na caracterização que Nóvoa estabelece dos mestres régios de ler, escrever e contar, um grupo importante está constituído pelos egressos destas aulas, especialmente das aulas de gramática latina. A esse respeito, Nóvoa transcreve uma citação de Bento Farinha que afirmava que, de 1759 a 1771, acorreram às aulas régias *“muitos jovens ávidos de Doutrina, os quais se dedicavam com tanto afinho e honra aos Estudos, que delas saíram inumeráveis mestres que, a partir de 1773, se instalaram nas vilas e cidades mais importantes”* (1987, p. 166). Nóvoa admite que, de certa maneira, essas aulas *“funcionaram como uma espécie de escola normal “avant la lettre”, sem que a questão da formação dos professores se colocasse explicitamente”* (1987, p. 258). Para ele, os mestres recrutados por essa via *“constituem a primeira ‘fornada’ de professores que fizeram todo o seu percurso de vida no interior da escola, passando de alunos a professores*

A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor

sem jamais abandonar a instituição escolar" (1987, p. 258).

Para este autor, se os primeiros professores régios foram ainda formados predominantemente pelos jesuítas e pelas demais congregações religiosas, as próprias aulas régias se constituíram no espaço de formação dos professores que, após 1772, se empenharam na segunda Reforma Pombalina. Para ele, é desta perspectiva que se pode afirmar que, *"mesmo que o problema da formação docente não se tenha colocado explicitamente, foi possível assegurar a existência de indivíduos aptos ao exercício do magistério do ensino"* (NOVOA, 1987, p. 166).

A Reforma de 1772 viria a completar¹¹ o processo iniciado em 1759, reformulando algumas das medidas tomadas e estendendo a reforma também ao ensino do *ler, escrever e contar*, além de garantir, com a criação do *subsídio literário*, a existência de uma fonte regular de recursos para a manutenção do sistema, o que permitiu a sua ampliação e consolidação.

Dessa perspectiva, é que a pesquisa desenvolvida estendeu-se até 1794, incluindo todo o período ao longo do qual a direção dos estudos menores ficou sob a responsabilidade, primeiramente da Real Mesa Censória (criada em 1768 e que, a partir de 1771, foi incumbida por Alvará régio, da direção dos estudos menores e de todos os demais *"collegios e magisterios (...) para o estudo das primeiras idades"*¹²) e, a partir de 1787, da Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros, que substituiu a primeira. Essa foi também a delimitação temporal utilizada por Nóvoa, no trabalho com que estou dialogando, mas cumpre destacar que foi a própria documentação levantada que evidenciou tais limites como os mais adequados para o estudo que me propunha a desenvolver. Nesse texto, entretanto, vou me ater ao primeiro período da Reforma Pombalina (1759-1771), utilizando-me, basicamente, da documentação recolhida por Banha de Andrade no 2º volume da sua obra monumental *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771) (contribuição para a história da pedagogia em Portugal)*. De uma forma geral, como se verá a seguir, a leitura feita desta documentação confirmou a pertinência das questões que havia elegido como eixos da pesquisa.

2. A Reforma de 1759 e o Professor

Como já se afirmou anteriormente, com a Reforma Pombalina, o modelo de organização dos colégios, cujo parâmetro era, sem dúvida, o colégio jesuíta, foi substituído pelo modelo das aulas avulsas, gerando o que estou chamando de fragmentação dos estudos. No caso específico dos *estudos secundários*, as matérias que se organizavam, nos colégios jesuítas, em uma espécie de currículo, vão agora se dispersar em diferentes classes isoladas (as *aulas régias*)¹³.

Desta perspectiva, pode-se afirmar, a meu ver, que a reação que se

esboçava, em diferentes contextos nacionais, contra o modelo de organização dos colégios, da qual é particularmente expressivo o respectivo verbete da *Enciclopédia* de Diderot e D' Alembert¹⁴, é levada, no caso da Reforma Pombalina, à sua maior radicalidade. Possivelmente, não só razões de ordem pragmática estariam na origem dessa ruptura. A esse respeito, são extremamente sugestivas as observações de Julia (1981) sobre a resistência dos convencionais, na França pós-revolucionária, à criação de um quadro de professores tal como proposto por Condorcet em seu plano de instrução pública apresentado ao Legislativo em 1792. Para Julia (opus cit), os revolucionários temiam a reconstituição imediata de uma corporação que, como o antigo Clero, teria um poder considerado excessivo sobre a educação da juventude. Assim, a vontade deliberada de caracterizar os professores das Escolas Centrais como *individualidades justapostas*, não submetidas a nenhuma direção central no seio do estabelecimento de ensino, traduzia o desejo de afastar tudo o que poderia parecer o esboço de um agrupamento julgado perigoso por definição.

Não me foi possível aprofundar a pesquisa nessa direção, mas tanto Fernandes (1999) quanto Nóvoa (1987) registram algumas tentativas frustradas de reorganização do ensino numa perspectiva de integração das aulas avulsas, que merecem ser rastreadas. Fernandes (1981) remete-se a um plano de criação de estabelecimentos *geraes*, previstos em uma série de três mapas localizados na Biblioteca da Ajuda, incorporados à documentação anexa ao livro a que estou me referindo (p. 615 e 616), chegando inclusive, a levantar algumas hipóteses sobre os possíveis autores do plano.

Nóvoa (1987) refere-se ao projeto das *Corporações dos Estudos*, que previa a criação de estabelecimentos dirigidos coletivamente pelos professores, autônomos com relação ao Estado e dotados de uma regulamentação própria. E apropria-se, exatamente, de Julia (1981), para explicar a resistência do Estado (e também dos próprios professores) a essas propostas.

A esse respeito é igualmente sugestiva a ardorosa defesa que, em suas *Memórias*, Bento José de Sousa Farinha, professor régio de Filosofia, faz do restabelecimento dos colégios, embora com a ressalva de que "*Deus nos livre (...) q' estes collegios se rejam e governem á maneira do Real Collegio de Nobres, bem como também que nelles entrem directa, nem indirectamente Frades*" (apud Santos, 1948). A meu ver, a experiência frustrada do Real Colégio dos Nobres¹⁵ teria, de certa forma, confirmado esta tendência contrária a essa forma de organização dos estudos. É significativo que, na reestruturação do referido Colégio, em 1771, duas das medidas estabelecidas sejam o afastamento dos professores da gestão econômica do mesmo (especificamente, da participação na Junta da Fazenda, prevista nos Estatutos originais) e a proibição de que permaneçam residindo nas suas instalações, esta última sob a justificativa de que "*fermentando quotidianamente dentro do Collegio, combinavão, por necessidade, com a distracção dos collegiaes*" (Parecer da

A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor

Real Mesa Censória sobre a necessidade urgente de reforma na organização do Colégio dos Nobres, de 19/08/1771, apud Banha de Andrade, 1981, 2. v. p. 603)¹⁶.

Para além dessa questão, o que gostaria de assinalar é que, não só o modelo de organização adotado pela Reforma Pombalina foi o das aulas avulsas em oposição ao modelo dos colégios, como também que foi entre os professores particulares que ministravam aulas *públicas*, no sentido que se está atribuindo ao termo, que se recrutaram, ao menos num primeiro momento, os professores régios. Desse fato dão conta não só a vasta documentação recolhida por Banha de Andrade, como também as biografias traçadas por ele de alguns dos primeiros professores régios. Aliás, 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. A esse respeito, afirma Banha de Andrade, reportando-se, particularmente, ao ensino da gramática latina:

O ensino desta língua não se praticava somente nos colégios dos Jesuítas. Muito pelo contrário, por toda a parte em que o meio justificava a sua instalação, ele parecia, sem autorização de ninguém, ou, quando muito, do Bispo ou da Câmara que lhe pagava ordenado certo. Era-lhe vedado, sim, abrir escola pública onde houvesse Colégio da Companhia, em terras de fraca densidade escolar. Mas nem por isso faltavam pequenas aulas nas cidades ou vilas importantes, em casa de mestres particulares, que também se encarregavam dos filhos de família de maiores posses. Daí a designação de públicas e privadas (BANHA DE ANDRADE, 1984, 1. v. 2. parte, p. 618).

De um outro ponto de vista, para esse autor, foram os mestres particulares que *salvaram* a reforma, fundamentando esta sua afirmação no fato de que, se, entre 1759 e 1772, proveram-se apenas 23 professores régios de gramática latina, para todos os domínios do Reino (13 em Lisboa, 2 em Coimbra, 2 no Porto, 2 em Évora, 1 em Luanda e 3 no Brasil), o número de licenças de gramática latina concedidas a mestres particulares foi infinitamente superior (Banha de Andrade relaciona 744 mestres de gramática latina licenciados, nesse período, apenas em Portugal).

A meu ver, pode-se afirmar que foram os mestres particulares licenciados os verdadeiros agentes da reforma, ao menos nesse primeiro momento da sua implantação. Dessa perspectiva, é possível dizer que uma tripla estratégia foi adotada nesse primeiro momento de implantação da Reforma Pombalina: a constituição de um corpo de elite, pago pelo Estado – os professores régios, recrutados entre os mestres mais capazes (e, também, como se verá a seguir, entre os mais experientes); a criação do Colégio Real

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

dos Nobres, como uma estratégia diferenciada para esse grupo social específico; e aquela que acabou se configurando como a principal estratégia (independentemente das razões que justificaram a sua adoção): o processo de *oficialização* dos mestres particulares, por essa dupla via a que estou me referindo. Esta constatação supõe relativizar, ou ao menos qualificar, a tese da *funcionarização* de Nóvoa (1987).

De um outro ponto de vista, ainda, essa posição se fortalece. A leitura da documentação referente a esse primeiro momento da Reforma, aponta para uma distinção ainda muito tênue entre os professores régios e os mestres licenciados (fonte frequente de tensão entre eles e, também, na sua relação com a população atendida), em função de um estatuto bastante ambíguo dos segundos.

Na maior parte dos casos, os exames organizados para a seleção dos professores régios e o credenciamento dos mestres particulares eram os mesmos, indicando nos seus relatórios os Comissários¹⁷ delegados do Diretor Geral aqueles que mereciam a nomeação para professores régios. Isso era particularmente verdadeiro no caso do Ultramar, e, especificamente, do Brasil, gerando uma enorme frustração pela não efetivação, na maioria dos casos, dessas nomeações. Essa reivindicação era insistentemente cobrada pelos Comissários, na sua correspondência com o Diretor Geral, e, na verdade, o próprio Diretor Geral alimentava essa expectativa.

De uma forma geral, especialmente para os mestres de gramática latina, a exigência da licença através de exame era cobrada de maneira bastante forte, com a suspensão dos que ensinavam sem ela, acompanhada de proibição de lecionar para sempre, e aplicação de penas aos professores e alunos (inclusive penas de prisão). Essa situação, entretanto, era diferenciada para os professores de grego e filosofia que obtinham a licença sem exame.

Cumpra ainda destacar que nem sempre a obtenção de licença se fazia através dos exames convocados pelos Comissários, mas a solicitação de autorização para lecionar também partia das Câmaras municipais e dos Reitores de Seminários ou Superiores dos Institutos Religiosos, podendo ainda solicitar essa autorização os pais dos alunos, os próprios alunos ou grupos organizados da população.

De qualquer forma, o controle do Estado sobre os mestres particulares, através dos Comissários e do Diretor Geral, era igualmente estreito, aplicando-se tanto ao comportamento do mestre, quanto principalmente ao cumprimento das *Instruções*¹⁸, tanto do ponto de vista da utilização dos livros indicados (que os mestres eram obrigados a adquirir), quanto da adoção do *novo método* proposto¹⁹.

Quanto à questão da formação do professor, se de fato o Estado,

A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor

nesse momento, não se atribui essa responsabilidade, há algumas instâncias que são percebidas com um caráter formativo e/ou que assumem essa dimensão.

Em primeiro lugar, a própria prática docente aparece como uma instância formativa. Daí a importância que se atribui, na seleção dos professores régios, à experiência docente, tanto do ponto de vista da sua duração, quanto dos resultados *comprovados*. Essa experiência é um elemento sistematicamente valorizado nos relatórios dos Comissários sobre os resultados dos exames seletivos e, contrariamente, a sua ausência precisa ser contrabalançada por resultados excepcionais nos exames.

Os próprios exames assumem também um caráter formativo, o que se aplica, particularmente, no caso das licenças temporárias²⁰. Nesses casos, a justificativa para a não concessão da licença permanente incorpora, frequentemente, uma descrição bastante detalhada das deficiências evidenciadas, alertando-se o candidato para a necessidade de superá-las antes dos novos exames que se fazem necessários para o prolongamento (ou suspensão) da licença, ou a sua concessão a título definitivo.

Finalmente, cumpre destacar o papel atribuído ao compêndio, ao texto escrito, que é considerado, em si mesmo, formativo. Aliás, a questão dos compêndios tem uma enorme centralidade no contexto da Reforma Pombalina²¹. A esse respeito, dois pontos devem ser levados em consideração: há compêndios para os estudantes (resumidos e selecionados) e há compêndios permitidos apenas aos professores (que, na verdade, devem não só consultá-los, como adquiri-los); por outro lado, são editados programas, discursos e até exames realizados pelos professores régios. Estes, de uma forma geral, têm uma produção bibliográfica bastante significativa, muitas vezes bancada pelo próprio Estado.

Estes são algumas observações de caráter ainda preliminar. Pretendo, igualmente, debruçar-me sobre a documentação coletada, referente ao segundo momento da Reforma, de maneira a perceber se tais tendências se confirmam ou não. Uma primeira leitura dessa documentação aponta para algumas mudanças significativas no estatuto e na proveniência dos professores régios, apesar da significativa ampliação do quadro, viabilizada pela criação do *subsídio literário*.

Referências

ADÃO, Áurea, (1997). **Estado Absoluto e ensino das primeiras letras**. As Escolas Régias (1772-1794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de, (1981). **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771)**. Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1º v., 1ª parte e 2ºv. .

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

_____. (1984). **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771). Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1º v. , 2ª parte.

BOTO, Carlota, (1996). **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

CARDOSO, Teresa Maria Rolo Fachada Levy, (2002). **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1759-1834**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco.

COMPÈRE, Marie-Madeleine, (1994). La Formation Littéraire et Pédagogique des Jésuites en Europe fin du XVIIIe et début du XIXe siècle. In JULIA, Dominique (ed.), (1994). **Aux sources de la compétence professionnelle. Critères scolaires et classements sociaux dans les carrières intellectuelles en Europe XVIIIe – XIXe siècles**, *Paedagogica Historica*, XXX (nº especial), p. 99-117.

FALCON, Francisco J. C., (1982). **A Época Pombalina**. São Paulo: Ática.

FERNANDES, Rogério, (1994). **Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e ensino das primeiras letras**. Porto: Porto Editora.

JULIA, Dominique, (2001). A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, p. 9-43.

_____. (1981). La naissance du corps professoral. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, nº 39, setembro, p. 71-86.

MACHADO, Mariana Amélia, (1948). **Bento José de Souza Farinha e o ensino**. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, separata de *Biblos*, v. XXIII.

MANACORDA, Mario Alighiero, (1989). **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

MENDONÇA, (2004). **A Gênese do Conceito de Educação Pública**, mimeo.

NÓVOA, Antonio, (1987). **Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII–XX siècle)**, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2v..

_____. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, nº 4. Porto Alegre, RS: Pannonica Editora Ltda, p. 109-139.

SANTOS, Mariana Amelia Machado, (1948). **Bento José de Sousa Farinha e o ensino**. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, separata de *Biblos*, v. XXIII.

A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor

Notas

¹ Estou me utilizando do termo com o sentido que lhe é atribuído por Banha de Andrade (1981 e 1984), compreendendo, portanto, os professores de gramática latina, grego, retórica e filosofia, e excluindo-se os mestres de ler e escrever e contar, que, aliás, já se constituíram em objeto de trabalhos anteriores, entre eles Nóvoa (1987), Fernandes (1994) e Adão (1997). Importa, entretanto, destacar que, no contexto da Reforma Pombalina, aplicava-se a designação genérica de *estudos menores* tanto ao que se está chamando de *estudos secundários*, quanto ao que viria posteriormente a se constituir no ensino de primeiras letras.

² Importa destacar que a Reforma de 1772 viria a introduzir algumas orientações no que se refere à definição de um currículo escolar, ao estabelecer certas delimitações relativas, por exemplo, ao tempo de duração das classes de gramática (4 anos), bem como à seqüência à qual os estudos deveriam obedecer (*após* os 4 anos de gramática, os estudantes deveriam seguir os cursos de retórica e grego, e, para o ingresso na universidade, teriam que cursar, necessariamente um *ano filosófico*).

³ A esse respeito, ver, particularmente, Compère (1994).

⁴ Esta citação, bem como as demais referentes a esse trabalho de Nóvoa, foi traduzida por mim mesma do francês, língua na qual o livro está publicado.

⁵ Mesmo a esta se pensava estender o controle do Estado. Em carta ao Desembargador Chanceler de Goa, o Diretor Geral dos Estudos propunha submeter a exame até os pais ou parentes que quisessem ensinar aos seus familiares as matérias regulamentadas (apud Banha de Andrade, 1981, 2º v., p. 464).

⁶ Cumpre, entretanto, destacar que a História da Educação de Manacorda, conceituado pedagogo italiano de orientação marxista, não faz a menor referência às reformas portuguesas no capítulo em que aborda as primeiras iniciativas de organização de uma escola estatal no contexto europeu das Luzes.

⁷ Nóvoa (opus cit) endossa este ponto de vista, afirmando que *“a luta contra os jesuítas deve ser encarada à luz da instituição de um sistema absolutista, dotado de uma máquina administrativa fortemente centralizada, que não pode tolerar o poder dos jesuítas, enquanto um verdadeiro Estado no interior do Estado”* (p.126).

⁸ A esse respeito, cumpre destacar a importância atribuída por Julia (2001) aos colégios jesuítas, enquanto expressão da escola moderna, seja por seu caráter de um espaço diferenciado, com um mobiliário e material específicos, seja pela organização dos cursos em classes separadas, marcando a progressão em níveis, seja pela existência de um corpo profissional especializado. As duas primeiras dimensões não são consideradas na Reforma Pombalina.

⁹ 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 todo o tempo por D. Tomás de Almeida, Principal da Igreja de Lisboa.

¹⁰ O significado de *público*, nesse contexto, é de *aberto ao público*, em contraposição à educação doméstica. A esse respeito, ver trabalho apresentado ao V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Mendonça, 2004).

¹¹ O termo completar carece de ser relativizado. A partir de 1772, há um redirecionamento da reforma, que irá implicar em algumas mudanças significativas, a meu ver, no próprio estatuto do professor régio. Nesse texto, vou me ater ao primeiro período da reforma, mas pretendo posteriormente ampliar a análise para o período posterior.

¹² Apud Banha de Andrade, 1981, 2º v., p. 599.

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

¹³ É significativo que a Carta de Lei de 1772, que estabelece algumas orientações no que se refere à definição de um currículo escolar, deixa, igualmente, claro que as diferentes cadeiras se distinguem do ponto de vista dos grupos a que se destinam. Assim, 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 a poucos se destinariam as aulas de grego, retórica e filosofia (apenas àqueles que pretendessem seguir os estudos superiores). Esta hierarquização se refletia tanto no respectivo número de cadeiras oferecidas, quanto nos salários diferenciados dos mestres e professores.

¹⁴ A esse respeito, parece-me interessante a observação de Boto (1996), ao analisar a trajetória das idéias pedagógicas francesas do Iluminismo à Revolução, de que o verbete *Colégio*, da *Enciclopédia*, não propunha o ensino como dever público a ser encampado pelo Estado. Pelo contrário, apesar de fazer uma crítica radical à prática pedagógica desenvolvida nos colégios existentes à época e, principalmente à inutilidade da cultura por eles ministrada, o que se propõe como alternativa é a educação doméstica, "*mais próxima da inspiração renascentista que dos planos pedagógicos defendidos nas trilhas do percurso revolucionário francês*" (p.39).

¹⁵ O Real Colégio dos Nobres teve uma existência bastante conturbada, não tendo sido bem aceito desde o início pelo próprio grupo social (a nobreza) ao qual se destinava.

¹⁶ Deste parecer originou-se um Alvará régio que modifica o regimento interno do Real Colégio. Ver, igualmente, Banha de Andrade, 1981, 2º volume, p. 600-602.

¹⁷ No desempenho das suas funções, o Diretor Geral estabeleceu desde logo uma rede, inicialmente de *informadores* e, posteriormente, 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.

¹⁸ 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, constituem, com o Alvará régio que lhe deu força de decreto, os diplomas fundamentais da primeira fase da Reforma Pombalina. Definem os princípios, os métodos, e, inclusive, estabelecem os compêndios a serem utilizados por alunos e professores, nas diferentes cadeiras estabelecidas.

¹⁹ Uma situação que ilustra de forma bastante clara essa ambiguidade do estatuto dos mestres particulares é a que se refere à questão da proibição do recrutamento militar dos estudantes das aulas régias, que o Diretor propõe estender também aos discípulos dos mestres licenciados. A esse respeito, ver especialmente, a Consulta do Diretor Geral, de 20/08/1764, à p. 479 do 2º volume de Banha de Andrade (1981).

²⁰ A licença para ensinar podia ser concedida *sem limites*, ou então (o mais frequente), temporariamente, por um período que variava de seis meses a três anos.

²¹ Por um lado, trava-se uma verdadeira guerra contra a utilização dos livros proibidos (entre eles, os próprios clássicos, nos seus originais), tanto junto a professores e alunos, quanto junto aos livreiros. Os livros proibidos encontrados são queimados em cerimônias públicas (que têm um caráter exemplar) e as penas atribuídas aos faltosos são rigorosas, implicando até em degredo. Por outro lado, há um controle rigoroso sobre a edição e a distribuição dos novos compêndios.

**A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de
profissionalização do professor**

Correspondência

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça - Departamento de Educação da PUC-Rio – Rua Marquês de São Vicente, 225 - Prédio Cardeal Leme, 10º andar – Gávea, Rio de Janeiro, RJ – 22453-900

Telefone/fax: **3114-1815 a 3114-1818**

E-mail: awm@edu.puc-rio.br

Observação: O artigo se origina de trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Curitiba, Paraná, de 7a a 10 de novembro de 2004. Uma versão reduzida do mesmo foi apresentada no XXIII Simpósio Nacional de História, que se realizou na Universidade Estadual de Londrina, de 17a a 22 de julho de 2005.

Recebido em 25 de setembro de 2005

Aprovado em 27 de outubro de 2005