

DO TRIBALISMO DISCIPLINAR AO NOVO PARADIGMA DO TRABALHO DOCENTE

José Gregório Viegas Brás

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Maria Neves Gonçalves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal



Resumo

Com este artigo pretendemos colmatar uma grande lacuna que se verifica no domínio da investigação em educação: analisar a história do trabalho docente. Para isso, escolhemos o momento histórico crítico que desencadeou a grande transformação laboral no exercício da profissão docente. Neste sentido, investigámos os efeitos produzidos no trabalho docente pelo regime de disciplina que vigorava em Portugal e o que se pretendeu com a reforma que introduziu o regime de classe promulgado no século 19. Esta mudança de regime é um marco de referência na história do trabalho docente. Procurámos equacionar o que variou no posto de trabalho para percebermos a divisão do trabalho docente. Foi promulgada no século 19, criou uma nova divisão de trabalho que apela para uma dinâmica laboral diametralmente oposta à prática tradicional que estava em vigor. Esta revolução curricular trouxe não só novas exigências no trabalho docente, mas teve também consequências ao nível da identidade profissional.

Palavras-chave: trabalho docente, reforma, disciplina, grupo-classe.

FROM THE DISCIPLINARY TRIBALISM TO THE NEW PARADIGM OF TEACHING WORK

Abstract

This article intends to fill a large gap that exists in the field of education research: to analyse the history of the teaching work. In order to do this, we chose the

critical historical moment that sparked the great work transformation in the course of the teaching profession. In this sense, we researched the effects on the teaching work by the discipline regime that existed in Portugal and what was intended by the reformation that introduced the class regime enacted in the nineteenth century. This regime change is a landmark in the history of the teaching work. We have tried to consider what varied in the job in order to understand the division of the teaching work. How do teachers relate to the work and among themselves in each work scheme? Which social ties are needed for each one of the work regimes and what are the implications on how to be a teacher? What place (role) does the teacher play in the production chain? What skills (competencies) are required in the work place?

Keywords: teaching work, reform, discipline, group-class.

DE LA TRIBU DE DISCIPLINA EL NUEVO PARADIGMA DE TRABAJO DOCENTE

Resumen

Con este artículo se pretende llenar un gran vacío que existe en el campo de la investigación educativa - examinar la historia de la enseñanza. Para ello se eligió el momento crítico histórico que provocó la gran transformación en el curso de la profesión de empleo. En este sentido, se investigaron los efectos en la enseñanza por parte del régimen de disciplina que existe en Portugal y lo que se entiende por la reforma que introdujo el régimen de la clase promulgadas en el siglo 19. Este cambio de régimen es un hito en la historia de la enseñanza. Hemos tratado de equiparar las variables de la tarea de realizar la división de la enseñanza. El cambio de régimen que se promulgó en el siglo 19, creó una nueva división del trabajo que requiere una mano de obra dinámica diametralmente opuesta a la práctica tradicional que estaba en vigor. Esta revolución plan de estudios, ha generado nuevas exigencias de trabajo de los profesores, pero también tuvo consecuencias en términos de identidad profesional.

Palabras clave: enseñanza, reforma, disciplina, grupo-clase.

DU TRIBALISME DISCIPLINAIRE AU NOUVEAU PARADIGME DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Resumé

Avec cet article nous nous proposons de combler une grande lacune qui existe dans le domaine de la recherche en éducation : analyser l'histoire du travail des enseignants. Pour aborder cette thématique nous avons choisi le moment historique critique qui a déclenché la grande transformation dans le cadre du métier des enseignants. En ce sens, nous avons étudié soit les effets produits dans le travail des enseignants par le régime de discipline qui existait au Portugal soit ce qu'on prétend avec la réforme qui a introduit le régime de classe adopté au dix-neuvième siècle. Ce changement de régime est un jalon dans l'histoire du travail des enseignants. Le changement de régime, qui a été promulguée dans la dix-neuvième siècle, a créé une nouvelle division du travail qui exige une dynamique de travail diamétralement opposée à la pratique traditionnelle qui était en vigueur. Cette révolution curriculaire a apporté pas seulement de nouvelles exigences sur le travail des enseignants mais elle a eu aussi des conséquences

au niveau de l'identité professionnelle.

Mots-clés: travail des enseignants, réforme, discipline, groupe-classe.

Introdução

A história do trabalho docente é uma problemática interessante para a nossa reflexão porque ajuda a pensarmos e a compreender quem realmente somos. Este percurso de metamorfose corresponde a um processo de invenção que não pode deixar de ser articulado com a utilidade (satisfação de necessidades), jogos sociais de poder e suas referências simbólicas. Mas antes de entrarmos na especificidade da nossa temática, importa ter por referência que, outrora, o trabalho não teve, na vida social, o impacto que tem hoje.

O trabalho passou de uma condenação, de uma indigna maldição a que só as classes marginalizadas estavam votadas, para o patamar da afirmação, do prestígio social e da plena realização humana. O trabalho era considerado indigno para a realização da essência do homem livre. Da sociedade, que desprezava o trabalho, passámos para a sociedade que o coloca como condição e princípio da civilização humana, um espaço necessário para a afirmação da personalidade e da cidadania.

Como refere Georges Lefranc, do “trabalho-decadência, do trabalho-porcaria, do trabalho-maldição, ao trabalho-fonte de alegria” (1988, p. 10), existiu um processo histórico que inverteu o sentido do termo. De factor estigmatizante de exclusão-marginalização e de sofrimento, passou a ser considerado o factor principal de formação e valorização do ser humano. O valor associado ao trabalho teve, ao longo da história, as suas grandes vicissitudes, contudo, com a civilização moderna, a ética do trabalho acabou por se impor. Entrámos na era do dever do trabalho.

A par de todo este processo, a racionalização foi também uma preocupação que se foi penetrando no domínio da compreensão do trabalho. Socorrendo-se da taxonomia de Herzberg, Vala (2000, p. 72) refere-nos que os factores intrínsecos (tipo de interesse que a actividade desperta, realização, utilidade) e os factores extrínsecos (salário,

segurança, carreira), são aspectos importantes a considerar na análise do trabalho. Isto quer dizer que a análise das mudanças no quadro laboral são particularmente interessantes para a nossa reflexão porque nos permitem compreender a complexidade do trabalho, as necessidades de formação que coloca e a satisfação (relação subjectiva) que cada um estabelece com o trabalho. A qualidade desta relação pode ajudar-nos também a compreender o mal-estar ou o bem-estar do trabalhador. O empenho, o interesse pelo desenvolvimento profissional ou o desejo de deserção resultam das implicações que o sentimento positivo/negativo tem naquele que executa determinado trabalho. Isto se torna particularmente importante porque tanto pode servir para desenvolver como também pode alienar e degradar a pessoa.

O nível de complexidade da tarefa é, pois, um dos aspectos importantes a considerar na análise do trabalho porque isso vai inevitavelmente exigir, da parte de quem o executa, a necessidade de mobilizar mais ou menos conhecimento para a resolução dos problemas que o posto de trabalho coloca (mais conhecimento comporta a necessidade de uma formação mais prolongada), vai requisitar mais ou menos imaginação. Este facto pode tornar o trabalho mais ou menos rotineiro, repetitivo ou criativo, mais ou menos estimulante e atractivo, mais ou menos prestigiante. O trabalho não tem só a função instrumental (remuneratória), responde também a desafios de realização pessoais, profissionais e sociais (utilidade real e percebida). A representação do trabalho dá-lhe ou tira-lhe o sentido, faz com que a motivação pelo desenvolvimento profissional e pessoal aumente ou diminua consideravelmente.

Como nos refere Baptista (2005, p. 83), a condição humana tem como traço definidor a capacidade para se desenvolver. Acontece, porém, que o homem só se torna verdadeiramente homem pela educação. Chegámos à sociedade educativa e esta fez da educação uma necessidade social universal. Esta necessidade e, ao mesmo tempo, utopia (optimismo pedagógico - fazer o homem melhor) abriu espaço para

que o papel (o trabalho) de professor emergisse e se difundisse com a expansão da escola de massas. Corresponder a este ideal de serviço foi um problema que colocou vários desafios à mobilização dos professores.

Podemos dizer, juntamente com Nóvoa (1992, p. 14-15), que a investigação pedagógica passou por três grandes fases: a primeira procura as características do bom professor; a segunda procura o melhor método de ensino; a terceira vira-se para a análise do ensino, tendo por base o paradigma processo-produto. Sem querermos menosprezar a importância destes estudos, julgamos que é oportuno e igualmente legítimo passarmos para a análise do trabalho docente, estabelecendo as implicações que este tem na formação, na identidade, no bem-estar e realização profissional. Os professores e os desafios que o seu trabalho coloca - as diferentes maneiras de ser professor - apresentam-se como uma problemática de investigação que não pode continuar a ser escamoteada.

Pensarmos as mutações da complexidade do trabalho docente é fundamental para percebermos a relação entre o saber e o processo de construção da profissão, para sabermos se os padrões de desempenho exigidos vão no sentido do desenvolvimento profissional, da profissionalização ou da proletarização. Para respondermos a estas questões resolvemos analisar o trabalho docente num ponto de viragem que consideramos crítico. Trata-se da mudança de dois regimes laborais diferentes: o regime de disciplina e o regime de classe.

A alteração da natureza do trabalho docente

A introdução ao regime de classe assinala uma mudança de paradigma no exercício do trabalho docente. Podemos considerar este momento como uma autêntica revolução curricular no sistema de ensino português que trouxe, inevitavelmente, implicações para a maneira de ser professor e, por consequência, para a maneira de *fazer ser* professores. O alcance desta medida, tomada com a reforma de Jaime Moniz em 1894/95, veio inverter a lógica estritamente disciplinar em que assentava

todo o arsenal formativo e de desempenho no trabalho docente. Vejamos porque consideramos que este foi o momento de grande impacto.

A reforma de Passos Manuel (1836) não definia como se deveriam processar os estudos. Ficava por definir a ordem de leccionação, a carga horária e duração do curso. O conselho do liceu é que tinha a responsabilidade de decidir o que fazer. Por isso, não existia coordenação a nível nacional em relação aos conteúdos programáticos de cada disciplina ou horários. As matérias para exame eram definidas localmente pelo conselho do liceu.

A reforma de Costa Cabral (1844) não trouxe modificações para esta situação. Manteve as atribuições do conselho do liceu. Aliás, de certa forma, esta situação agravou-se, porque retirou as disciplinas que integravam o tronco comum e que eram leccionadas em todos os liceus.

Toda esta situação é alterada com a reforma de Fontes Pereira de Melo (1860). Só nesta reforma é que se legisla no sentido de atribuir tempo/carga horária às diferentes disciplinas e se faz a respectiva distribuição por ano. Pretende-se, assim, combater as deficiências das reformas anteriores. Fontes Pereira de Melo quis organizar o ensino liceal seguindo uma lógica diferente: horários e distribuição das cadeiras pelos diversos anos e o regime de classe para a transição de ano, entrando em ruptura com os poderes dos particularismos locais. Com isto, pretendia dar alguma uniformidade às disparidades locais que se verificavam. Porém, esta lei nunca foi aplicada.

É de considerar que a reforma de Sá da Bandeira (1868) e a reforma de Luciano de Castro (1880), tentaram combater o facilitismo que estava instituído. Mas acontece que a primeira foi suspensa oito meses depois pelo Duque de Loulé e, por sua vez, a segunda nunca chegou a ser aplicada. Algum tempo mais tarde as virtualidades deste diploma mereceram a seguinte apreciação aos professores liceais:

A reforma de 1880 trazia o gérmen do ensino de classes, e foi mesmo para a sua época um acto de arrojado progresso. Encontrando, porém, um meio não preparado

para a receber, não vingou, e, em vez de se melhorar e adaptar, foi demolida sem piedade, e nas suas ruínas construiu-se a organização arcaica e desconexa, cujo resultado foi a decadência da instrução secundária até ao extremo abatimento de que a reforma de 1895 veio tentar levantá-la, com melhores intenções que resultados. Se a reforma de 1880 tivesse sido mantida nos seus fundamentos e apenas evolutivamente modificada, teríamos avançado quinze anos no progresso de instrução secundária em Portugal. (*Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, ano I, fasc. I-III, out./dez., 1904, p. 32-33)

A reforma Luciano Castro exigia a obrigatoriedade de os alunos dos colégios terem que fazer exames de acordo com as normas estabelecidas. A contestação foi tal - queria-se liberdade de exames - que o governo acabou por reintroduzir o sistema antigo, exames por disciplinas independentes.

Estas três tentativas não tiveram força para impor uma nova ordem. Por consequência, o *ensino* era cada vez mais inexistente ou inexpressivo. A preocupação estava centrada em possibilitar o acesso ao ensino superior. A agravar a situação, após a reforma de Luciano Castro, temos a considerar o decreto de 20/10/1888, que vem estabelecer que o aluno só tinha que fazer duas disciplinas por cada ano para obter sucesso. Esta medida possibilitou que o ensino de algumas disciplinas se fizesse num só ano. E como se isto não fosse suficiente, Dias Ferreira, em 1892, permite que os alunos possam requerer exame em total liberdade, sem critérios que estabelecessem precedências. Podia-se até prestar provas nas disciplinas dos últimos anos sem ter feito as dos primeiros anos.

Tudo isto conduziu a que o ensino se tornasse uma autêntica confusão; as disciplinas se pudessem dispor ao acaso. Por isso, a sequência nos estudos não era um problema; o exame se tornasse o alvo privilegiado de toda a preocupação. Por consequência, o ensino tornou-se uma grande fábrica de exames, abrindo um maior espaço para os colégios e as aulas tivessem sido esvaziadas, pois a perda de interesse convidava à evasão.

É contra este estado lastimoso que se opera o que poderemos chamar de a revolução curricular desencadeada por Jaime Moniz, em 1894/1895. É neste preciso momento que se dá uma verdadeira mudança no ensino, com a transição do regime de disciplina para o regime de classe. Se consultarmos o Regulamento do Ensino Secundário desta reforma, constataremos que existe uma ruptura no modo de pensar o ensino. Vejamos o Capítulo III, art. 19:

Nenhuma disciplina de plano dos liceus é independente. Todos são meios ligados entre si pelo princípio de uma intenção comum: a aquisição dos fins do ensino secundário. Este ensino, pois longe de realizar-se ao acaso ou por indiferença, faz-se com ordenada distribuição das matérias, por sistema de classes, e de modo que os alunos que frequentam possam compartilhar da instrução das disciplinas que as constituem.

E mais adiante, no mesmo Capítulo, o art. 22, ponto 12º, refere que o desenvolvimento moral dos alunos deve ser um efeito do ensino. Do exposto temos a destacar o carácter eminentemente formativo que se pretende dar ao ensino. Verifica-se com esta viragem uma valorização do processo de cada uma das disciplinas. O processo de aprendizagem é enaltecido e com três particularidades que importa sublinhar:

- a) a aprendizagem passa a ser feita em grupo;
- b) o ensino passa também a ser em grupo;

c) é destacada uma nova figura: o director de classe, para fazer a conexão interna ou a unidade científica e a disciplinar na classe confiada ao seu cuidado. Deve, pois, entender-se com os seus colegas de classe a fim de manterem juntos uma acção combinada no exercício do ensino, e desta arte se efectuarem os estudos pelo motivo mais vantajoso em todas as disciplinas.

No âmbito das competências que lhe são apontadas, o art. 54º do capítulo VI explicita que “o director da classe é a principal autoridade deste agrupamento.”

Vejamos, em síntese, no quadro que segue, as principais diferenças que se operaram com a mudança de regime.

Quadro n. 1 - Características do regime de disciplina e do regime de classe

Critérios de Análise		Regime disciplina	Regime de classe
Currículo		Disciplinas sem relação com o ano Máxima flexibilidade Atomismo	Ordem Currículo comum Estrutura sequencial Várias áreas - desenvolvimento equilibrado
Aula	Espaço	Primado da ausência Conforme o interesse	Primado da experiência Participação Obriga frequência
	Tempo	Sem critério temporal Vazio Curto Não carrega peso passado Em contracção	Novo código cultural Profunda modificação aprendizagem Experiência Aprendizagem em continuidade Em dilatação Noção de sucesso e duração Organização dos horários
Concepção de ensino		Informativo (conhecimento) Individual - subjectivo	Informativo (conhecimento) Formativo (capacidades/aptidões; desenvolvimento moral) Grupo-turma
Condução do ensino		Ocasional Fraccionado Livresca Individual - subjectiva Regência isolada	Orientação didáctica Acentua papel professor Grupo - professor
Funções (DT)	direcção	Não existe	Máxima autoridade do grupo-professor Fazer conexão interna e externa

A reforma na oficina da discussão: o cenário da disputa

A promulgação da reforma de Jaime Moniz despoletou uma onda de contestação. A imprensa coeva, consoante o seu alinhamento político-ideológico, regista com profusão quer as críticas (*Revista dos Liceus, Educação Nacional, O Século*), quer os apoios (*Correio da Manhã, Diário de Notícias, Novidades*).¹

¹ Não é nosso ensejo nem cabe no horizonte deste trabalho, explanar a diversidade de comentários e a pluralidade de contendedores acerca deste diploma. Não vamos insistir na polémica decorrente das disposições inovadoras que conferem a este diploma um

Esta polémica gerou uma disputa que conduziu a dois tipos de posicionamento.

Os que a defendiam, e estes situavam-se, essencialmente, na esfera do Partido Regenerador, isto é, da facção política que conduziu e decretou esta reforma. Agostinho de Campos, na qualidade de professor do ensino secundário oficial e da Real Casa Pia de Lisboa, traduz aquilo que nós consideramos o pensar colectivo deste posicionamento. Numa conferência intitulada *Liceus e colégios*, podemos identificar este pensamento ao criticar o sistema vigente até à reforma de 1894-1895, nomeadamente o exame por disciplinas e o ensino particular:

O liceu alfândega onde tantas gerações foram, em Julho ou Agosto, perante três verificadores desconhecidos, abrir as malas de ciência mal digerida, não precisava de grandes espaços nem de especiais complicações arquitectónicas; propriamente bastava-lhe um telheiro contra o sol ou chuva e por debaixo uma mesa, três cadeiras - e o banco do réu. [...] Architectado o pardieiro da instrução sobre bases imoralíssimas do exame, os colégios em vez de ensinar, industriavam para ele - o que está a mil léguas de ser a mesma coisa (Campos, 1910, p.168-171).

Docentes houve também que, face à promulgação deste diploma, tentaram aplicar alguns dos seus princípios pedagógicos na prática lectiva quotidiana, solicitando pedidos para a aquisição de material pedagógico, de um horto botânico e de um museu devidamente apetrechado. Estas actividades decorrentes da reforma evidenciam algum dinamismo, pelo menos por parte de alguns professores².

Os que se colocavam contra a reforma. E são vários os contentores: os professores, nomeadamente os do ensino particular, que sentiam ameaçadas as suas identidades e autonomia; os alunos que ficavam

cunho de modernidade por se encontrarem, com enfoques específicos, bem estabelecidos pela investigação histórica (Adão, 1998; Barroso, 1995, 1999; Nóvoa, 1987; Ó, 2003; Proença, 1997, 1999; Valente, 1973). Limitar-nos-emos a aludir a algumas opiniões e reacções coetâneas sobre o tema deste estudo - centrado no regime de classe - instituído, como já foi referido, por Jaime Moniz.

² Veja-se, por exemplo, o estudo de Rodrigo de Azevedo sobre a implementação da reforma de Jaime Moniz no Liceu de Braga (Azevedo, 1999, p. 105-130).

sujeitos a um regime de frequência e de exame distinto da lógica de cadeiras atomizadas anteriores; os encarregados de educação.

Passemos a explicitar, mesmo que sucintamente, os motivos de contestação ao diploma. Os alunos e encarregados de educação estão contra o novo dispositivo de exames devido à obrigatoriedade de exames em todos os anos da classe para os alunos internos e externos e ao preço excessivo da inscrição para o exame. Foi neste sentido que uma comissão de pais de alunos do Liceu de Lisboa e dos colégios expôs à redacção de alguns jornais da capital, nomeadamente ao *Século*, o seu protesto, enfatizando esta questão: “Qual é o pai, a não ser que possua grandes bens de fortunas, que pode estar a arriscar 54\$160 réis, fora adicionais, para que seu filho possa ser admitido a exame do 5º ano dos liceus?” (*O Século*, ano 18, n. 5.997, 24 de abril de 1898).

Também na perspectiva dos professores de ensino particular ou livre, a reforma foi considerada lesiva dos seus interesses e direitos por extinguir os exames por disciplina e, com isto, fazer colapsar o ensino particular que consistia também e, sobretudo, em preparar os alunos para exame. É que muitos docentes do ensino secundário leccionavam também em estabelecimentos de ensino particular, em colégios e davam explicações particulares, explicações essas que suscitaram diversas críticas, sobretudo quando os professores preparavam particularmente os seus próprios alunos (Proença, 1993).

Ora, o diploma em estudo tem vários dispositivos que diferenciam os alunos do liceu daqueles que frequentam o ensino particular. Assim, o aluno do ensino livre só podia concorrer ao exame de saída do curso geral e ao exame de saída do curso complementar, não lhe sendo exigida a mesma regularidade de provas que se impunha no ensino oficial. Esta falta de uniformização das aprendizagens e da avaliação traduzia-se em desvantagens para os estabelecimentos particulares. É, a esta luz, que um articulista d’*O Ensino Livre* escrevia, indignado: “o que a lei diz é que o aluno do ensino livre fique 5 anos sem exames”, o que significa que se dá “a plena liberdade de cábula e de folia durante cinco anos e o

torniquete do exame de saída no fim” (*O Ensino Livre*, 1ª série, n. 1, 10 de julho de 1897).

O exame parcial ou de passagem seria, na opinião dos professores do magistério livre, “um alívio e um estímulo para os estranhos [particulares], e ao mesmo tempo a garantia da responsabilidade dos colégios e da tranquilidade dos pais” (idem), na medida em que seriam esses colégios e os encarregados de educação os primeiros interessados no exame de passagem. As instituições de ensino privado teriam, pelos resultados dos exames, ano a ano, um meio de se autoavaliarem e aferirem a qualidade das aprendizagens ministradas, e os encarregados de educação podiam ir verificando, ano a ano, o aproveitamento escolar dos seus educandos. Com esta reforma, deixa-se de poder fazer exame ano a ano por disciplinas avulsas, pois o aluno do ensino particular só podia fazer exame no final de ciclo.

É neste cenário diferenciador dos alunos oficiais e particulares que o tom das críticas se apresenta, em geral, contundente:

Jaime Moniz e seus colaboradores ao abandonarem o ensino particular, deixaram-no correr à matroca, sem rei nem roque, como se não fora esse o ensino que mais devia preocupá-los, por compreender maior número de indivíduos e por estar mais distante da fiscalização do Estado. (*O Ensino Livre*, 1ª série, n. 1, 10 de julho de 1897)

Os problemas colocados ao ensino particular, impossibilidade, por exemplo, de realizar o exame por disciplina, levou os professores a organizarem-se no Grémio do Professorado Livre Português, instituído por alvará de 3 de dezembro de 1896, para desencadear acções de contestação de maior impacto no Porto, em Lisboa e em outros pontos do país. O apelo que foi lançado na revista *Educação Nacional* é, a este respeito, significativo:

Lembramos ao professorado livre de Coimbra, Braga, Viseu e Évora [...] que promova comícios para mostrar ao

país os intuitos maquiavélicos dessa reforma estúpida que pretende acabar radicalmente com o ensino livre, monopolizando todo o ensino nas mãos de um tirano que há-de também chicotear os professores oficiais de carácter e dignidade, ficando apenas com aqueles que se sujeitem a um despotismo inoportuno (*Educação Nacional*, ano II, n. 60, 21 de novembro de 1897, p. 68).

É nesta conjuntura que o Grémio do Professorado Livre promove, no Teatro da Rua dos Condes (Lisboa), um comício com uma dupla finalidade: protestar contra a lei de ensino secundário vigente e dar conhecimento do conteúdo de uma representação, o que designamos hoje por petição³, que seria entregue ao Parlamento. A referida representação visava à suspensão da lei de 1894, argumentando que não atendia às tradições, costumes e hábitos do povo português, enumerando, entre outros pontos críticos, a extinção do regime de disciplina e a distribuição desadequada de tempos lectivos.

O comício terminou com a leitura, por Martins Pinhão, da representação, subscrita por cerca de 4.000 pessoas e apresentada pelo deputado Ribeiro Coelho na sessão da Câmara dos Deputados de 10 de maio de 1898. Contudo, a exposição não viria a ser objecto de apreciação (Adão, 1998, p. 106).

Também no Porto, os professores de ensino livre decidiram, como contestação a este diploma, realizar um comício. A comissão portuense optou por efectuar, como elemento preparatório para o comício, um Congresso do Professorado Livre, que se realizou em finais de fevereiro de 1898 e cujo programa era o seguinte:

1º Exposição dos erros pedagógicos, ofensas à justiça e atentados contra a liberdade que na actual lei orgânica do ensino secundário superabundam. 2º Bases para um projecto de lei que regule o ensino oficial secundário sem ferir direitos adquiridos e em ordem a estabelecer a educação nacional em bases sólidas, justas e conformes aos preceitos e progresso da Pedagogia (*Educação Nacional*, ano II, n.º 70, 30 de janeiro de 1898, p.148-149).

³ A representação ao Parlamento encontra-se transcrita por Adão (1998, p. 109-110).

A Comissão divulgou o Regulamento do Congresso, que passou a designar-se Congresso de Instrução Secundária do Professorado Livre, nas páginas da *Educação Nacional*, regulamento esse que possibilitava a presença de professores do ensino oficial e particular de qualquer grau de ensino e a todos aqueles que se interessassem pelas questões educativas.

No âmbito dos eixos temáticos polarizadores das reclamações dos congressistas do Porto, está expressa a crítica ao regime de classes ao propor-se: o restabelecimento dos exames por disciplinas independentes; a existência de pequenos cursos, espalhados pelo país, deixando ao indivíduo competente numa disciplina, a liberdade de ensinar e a liberdade absoluta no exercício do ensino particular⁴.

Podemos dizer que este Congresso de Instrução Secundária do Professorado Livre foi bem sucedido. A este propósito, atente-se na forma como o professor padre Aníbal Passos resumia o sucesso desta iniciativa: “Foi verdadeiramente triunfante o Congresso do professorado secundário livre” porque, “reduziu à sua insignificância real a lei orgânica do ensino secundário” (*Educação Nacional*, ano II, n. 76, 13 de março de 1898, p. 201-202).

É de assinalar que, para além do comício e da representação ao Parlamento, o Grémio do Professorado Livre cria ainda um periódico intitulado precisamente *O Ensino Livre*⁵. Apesar de a sua presença ter sido fugaz nas bancas, foram apenas publicados quatro números entre 10 e 30 de julho de 1897, esta iniciativa revelou-se importante por ter sido um veículo de divulgação das posições reivindicativas assumidas por essa agremiação. Este foi também um espaço de crítica ao regime de classes, conforme se pode depreender no segmento textual seguinte:

⁴ Os congressistas reclamaram também a revogação do decreto de 22 de dezembro de 1894 por estabelecer o monopólio do ensino oficial e a liberdade de escolher os compêndios depois de terem sido aprovados por uma comissão.

⁵ Integravam a Comissão de Redacção Agostinho Fortes, Guilherme de Sousa, João José de Figueiredo, José de Sousa, António Guterres d'Oliveira Santos e Geraldo Leite Pereira d'Azevedo.

“impõem o regime de classe, acabam os exames por disciplina, eliminam-se os exames de passagem dos alunos externos e inventam-se os exames de saída” (*O Ensino Livre*, 1ª série, n. 1, 10 de julho de 1897)⁶.

A par destas reacções, os sectores católicos mais conservadores criticaram igualmente o diploma. Neste sentido, o clero do Porto dirigiu ao monarca uma representação⁷ que consta, basicamente, de duas solicitações: uma visa à possibilidade de admissão do clero aos concursos dos liceus e ao exercício do magistério particular a todos os que tiverem o curso trienal de Teologia. A outra tem como finalidade a integração do ensino moral e religioso na matriz curricular do curso dos liceus.

Neste coro de protesto, assume particular relevância a crítica à reforma por uma parte significativa do republicanismo. O maçom e republicano Agostinho Fortes, professor do ensino liceal, corporiza a visão dos republicanos para quem a organização do ensino por classes eram “reminiscências jesuíticas”, e cujo aumento dos níveis de exigências intelectuais e disciplinares contribuía para o “abatimento do país em vez de propagar o ensino a todas as camadas sociais” (*Educação Nacional*, ano II, n. 76, 13 de março de 1898, p. 201-202).

À acesa polémica do diploma em análise, visível na produção jornalística e ensaística, contrapõe-se a placidez do debate parlamentar, aquando da apreciação do diploma na Câmara dos Deputados.

O diploma de 1894 no altar da decisão

Na sessão parlamentar de 19 de novembro de 1894, João Franco, titular da pasta do Reino, apresentou a proposta n. 132-B que visava

⁶ Chamamos a atenção para o elogio feito pela *Educação Nacional*, revista dirigida por António Figueirinhas, a quem também não lhe interessava o regime de classes nem, sobretudo, o regime de livro único, por ser editor (também foi professor do ensino particular). Veja-se, a título de exemplo, o seguinte comentário em relação ao periódico *O Ensino Livre*: “muito bem redigido, contundente no estilo e forte na argumentação, não tem a maior contemplação para com os ineptos e os alfarrabistas que fizeram esse mostrengo hediondo a que se dá o nome de reforma dos liceus.” (*Educação Nacional*, ano I, n.º 38, 20 de Junho de 1897, p. 313).

⁷ Cf. *Revista de Educação e Ensino*, v. 11, n. 6, junho de 1898, p. 253-257.

reformat a instrução secundária (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão n. 29, de 19 de novembro de 1894, p. 509-515).

A referida proposta, tal como a do ensino primário de 1894-1895, não chegou a ser agendada para discussão, por encerramento das Cortes a 28 de novembro de 1894, o que na altura se designava por ditadura. Neste período, o governo fez publicar, a par de algumas leis restritivas da representação popular⁸, as reformas do ensino primário e secundário. Provavelmente noutro contexto político esta reforma poderia não ter sido aprovada. A oposição - protagonizada pelos Partidos Progressista e Republicano - não participou no acto eleitoral de 17 de novembro de 1895, como forma de protesto⁹. Deste modo, o Parlamento, saído destas eleições, era inteiramente composto por deputados regeneradores. Assim se compreende que a apreciação do projecto-lei n. 106, agendada para o dia 4 de maio de 1896, que reformava o ensino secundário, se centrasse no levantamento dos aspectos positivos da reforma e no elogio do ministro do Reino, do director geral de Instrução Pública e de Jaime Moniz. Vejamos. João Marcelino Arroio, então deputado regenerador, enaltece Jaime Moniz “tão maltratado em muitas publicações portuguesas” e cujo talento foi apreciado “numa das principais revistas pedagógicas da Alemanha” (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão n. 71, de 4 de maio de 1896, p. 1531), espera que o director geral de Instrução Pública, José de Azevedo Castelo Branco, cuja “inteligência e erudição são conhecidas de todos”, faça executar bem esta reforma que coloca o ensino do nosso país “na altura dos estudos pedagógicos mais

⁸ A lei eleitoral de 28 de março de 1895, que terminava com a possibilidade de representação das minorias. O Acto Adicional à Carta Constitucional que abolia a parte electiva da Câmara dos Pares e um Código Administrativo mais centralizador que acabava com a representação das minorias nas câmaras municipais e alargava a tutela do Ministro do Reino sobre a administração das autarquias. Para aprofundar esta temática, veja-se Ramos (2001).

⁹ N’O Século, Rodrigues de Freitas assina um editorial que intitula *A nova Câmara* e onde, acerca da abstenção eleitoral do Partido Progressista e do Partido Republicano, escreve o seguinte: “A abstenção das oposições, fielmente mantida, deixa o governo e os seus partidários em plena liberdade perante a urna. [...] A abstenção completa das oposições [...] reduz a nova Câmara a um corpo sem orientação de espécie alguma obedecendo passivamente aos acenos do poder executivo. Não há lugar para surpresas.” (“A nova Câmara”, *O Século*, v. 15, n. 4.961, 10 de novembro de 1895).

adiantados” (*Idem, ibidem*). O deputado regenerador Adolfo Pimentel continua na mesma linha encomiástica. Alude aos “altos merecimentos” de Jaime Moniz, à “inteligentíssima tenacidade e notável competência” de José de Azevedo Castelo Branco e “ao distinto estadista” que é João Franco.

O relator do projecto, o regenerador Jaime Magalhães Lima, tece rasgados elogios ao director geral de Instrução Pública, a Jaime Moniz e à sua reforma “que é, na verdade, um monumento” (*Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, sessão n. 71, de 4 de maio de 1896, p. 1531).

O deputado Visconde do Banho apresenta uma proposta¹⁰ para que, em Viseu, se crie um liceu central, proposta esta que foi recusada pelo relator. Por seu turno, Mariano de Carvalho propõe uma emenda no sentido de ser permitido aos alunos, já matriculados nas Escolas Médicas, a apresentação da habilitação em inglês, em lugar do alemão, para não perderem o curso. Quer João Franco quer Jaime Magalhães Lima não aceitaram esta emenda.

Como se vê, foram escassas as apreciações parlamentares que a reforma despoletou. Veja-se, em síntese, o seguinte quadro.

Quadro n. 2 - Apreciação parlamentar da Reforma de Instrução Secundária (22 de dezembro de 1894)

Proposta de lei	Projecto de lei	Debates parlamentares			
		Deputados regeneradores	N. de sessões	Deputados progressistas e republicanos	N. de sessões
N. 132-B, de 19 de novembro de 1894.	N. 106, de 4 de maio de 1896.	Adolfo Pimentel João Marcelino Arroio Visconde do Banho Carlos Braga Mariano de Carvalho Eduardo Cabral Jaime Magalhães Lima (relator). Total: 7	1	Nesta legislatura, nem o Partido Republicano nem o Partido Progressista tinham representantes em Cortes.	0
Presidente da Câmara dos Deputados: António José da Costa Santos Ministro do Reino: João Franco (Partido Regenerador)					

¹⁰ Os outros deputados que assinaram a proposta foram: Conde de Vilar Seco, Moraes Carvalho Sobrinho, Conde da Anadia, Amadeu Pinto e o General António de Campos.

Por este quadro, verifica-se que a oposição, Partido Progressista e Republicano, não participaram no debate. Alguns anos mais tarde, Agostinho Fortes, então professor do Liceu Central de Lisboa, recordava, com azedume, a ausência de debate deste diploma no Parlamento. Escrevia ele no jornal *O Mundo*, do dia 26 de fevereiro de 1907: “para que serve votar as leis de instrução sem discussão, como sucedeu em 1895, com a célebre lei do Sr. Jaime Moniz [reforma de 1894-1895], votada no célebre e decantado *Solar dos Barrigas* da Academia Real das Ciências, sem discussão e imediatamente a uma sorna e rápida leitura!”.

A execução do novo plano de estudos liceais manteve-se sem alteração até 1905¹¹. Valente (1973) justifica a sua permanência pelo facto de ter sido promulgado em ditadura, e Proença (1999, p. 50) considera que os liceus deixaram de ser “meras fábricas de exames” para se tornarem “em locais onde se ministravam aulas”. Pensamos também que a manutenção desta reforma se deve à efectiva melhoria de ensino, ao combate às deficiências e exageros do ensino privado, às vantagens pedagógicas do regime de classe, à valorização de aprendizagens significativas das matérias de ensino, em detrimento de uma exclusiva preparação dos alunos nas disciplinas para a aprovação no exame final.

A génese de uma nova estrutura de trabalho

Assente numa nova concepção de ser professor aglutina a ideia do professor especialista numa determinada área do saber, as capacidades para gerir em conjunto os problemas de desenvolvimento dos alunos.

Temos a partir daqui um novo olhar sobre a profissão, mais colaborativo, menos separatista. Esta estrutura baseia-se num saber, numa nova prática pedagógica, novo sentido de pertença, não apenas disciplinar. Inicia-se o processo de valorização mais abrangente, menos fragmentada, menos dividida pelos conteúdos disciplinares, mais centrada nos processos relacionais. O que está em causa é um novo *habitus*

¹¹ Sobre esta reforma, veja-se Brás e Gonçalves, 2008.

profissional. Implica desenvolvimento de novas atitudes, novas práticas assentes fundamentalmente na dinâmica de grupos: o ensino-aprendizagem passa a ser em grupo, apelando-se também a uma intervenção dos professores em grupo.

Como já fizemos referência, com a reforma de Jaime Moniz de 1894/1895, dá-se o fim da lógica disciplinar, isto é, do ensino avulso, visto como disciplinas soltas sem qualquer relação umas com as outras, passando o ensino a ser dimensionado de forma mais relacionada, permitindo e exigindo múltiplos cruzamentos.

Anteriormente, desde a reforma de 1836, as disciplinas não têm qualquer tipo de relação com os anos de escolaridade. Isto permitia que liceus diferentes pudessem leccionar a mesma disciplina em anos de escolaridade diferentes, porque era o conselho do liceu que determinava essa questão. Podemos, pois, dizer que vigorava a máxima flexibilidade.

Com a reforma de Jaime Moniz introduziu-se, então, uma estrutura sequencial: passou a existir uma ordem, um currículo e, mais do que isso, é estabelecida uma lógica horizontal e vertical. Outro aspecto importante é o facto de as áreas serem consideradas ao longo da escolaridade para que o desenvolvimento dos alunos se faça de uma forma harmoniosa. Isto quer dizer que a preocupação deixa de se restringir à disciplina, para se estender também ao desenvolvimento integral do aluno.

Por outro lado, a aula passa a ser um espaço de realização importante. Veja-se que, no regime de disciplina, a frequência dependia da escolha que era feita (provinha das circunstâncias locais e também da escolha do aluno). No regime de classe, entramos num novo registo, quer dizer, a cada disciplina é atribuído um espaço-tempo que passa a ser regulado pelo primado da participação, quer dos alunos, quer dos professores. Isto significa que há um espaço temporal e físico para os professores ministrarem o processo ensino-aprendizagem que é condição fundamental para a participação e sucesso dos alunos. Neste sentido, as aulas, sem a presença dos alunos, que eram a prática habitual, deixam de fazer qualquer sentido.

A partir deste momento as aulas têm um espaço e um tempo real. Podemos considerar que anteriormente era atemporal. Esta alteração veio despertar o interesse e desencadear certa disputa pelas cargas horárias. Com isto floresceu nesta altura uma nova ciência em torno da elaboração dos horários. O ensino e a aprendizagem não são coisas abstractas, têm custos que têm que ser pagos com a carga horária. Sem tempo não é possível falar em aprendizagem e desenvolvimento.

Por outro lado, importa também sublinhar que estamos perante duas concepções educativas diferentes:

1ª) a concepção informativa (bancária, como diria Paulo Freire), que se caracteriza por ser individual, subjectiva e muito centrada no manual escolar, que podia perfeitamente substituir a ausência do professor, cujo papel consiste em depositar (despejar) os conteúdos dos programas;

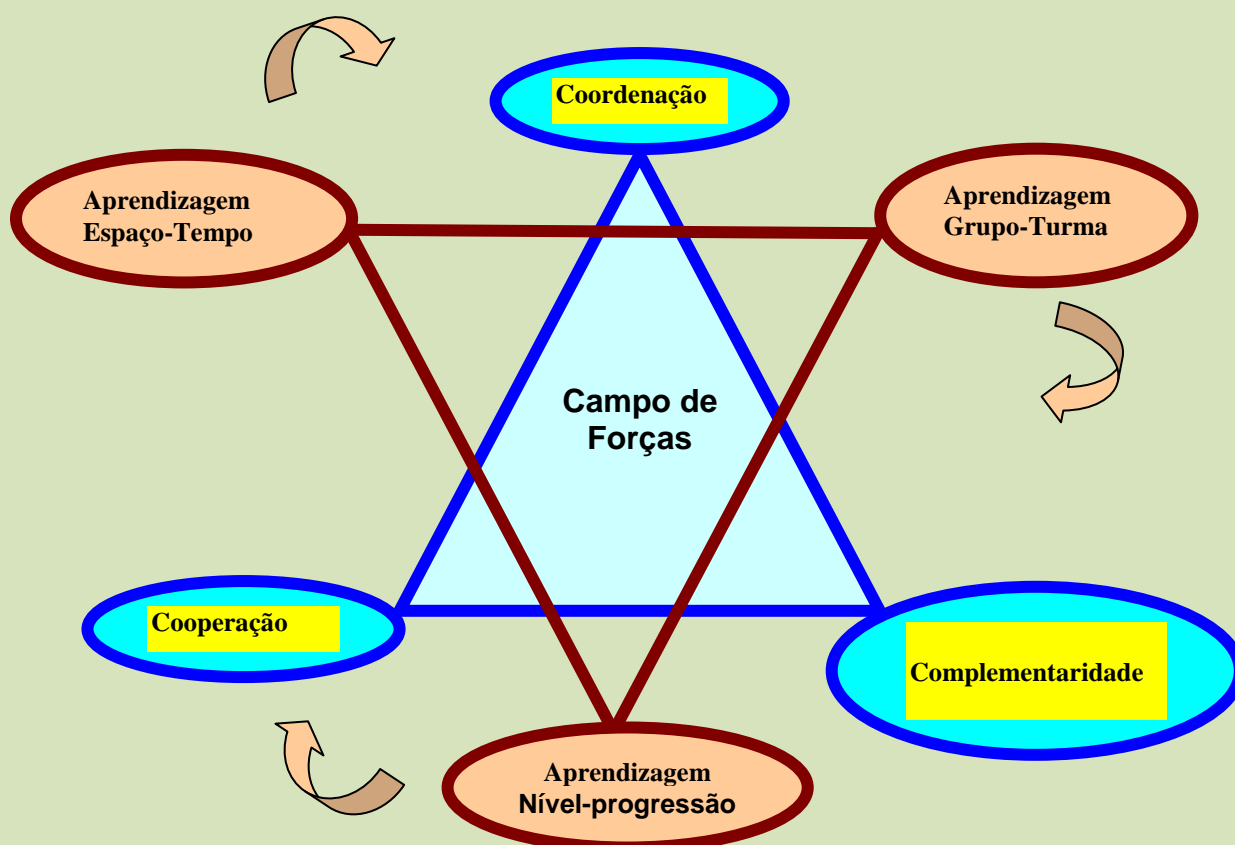
2ª) a concepção educativa ou formativa, que se caracteriza fundamentalmente pela preocupação da educação integral. O ensino é concebido para ser realizado no grupo-turma. Já não é o aluno considerado estritamente na sua singularidade frequentando a disciplina conforme os seus interesses, mas o aluno enquadrado e encaixado obrigatoriamente num grupo-turma para poder beneficiar das interacções com os colegas. Isto é um dado novo que importa assinalar.

Relativamente à construção do ensino, tínhamos uma construção ocasional conforme as circunstâncias locais, sendo a regência fragmentada, quer dizer, cada um geria a sua própria disciplina, segundo uma perspectiva individual e subjectiva. Em contraposição, vamos assistir, com a reforma de Jaime Moniz, a uma orientação didáctica em que o ensino passa a ser conduzido por um grupo de professores, abandonando-se a ideia do professor isolado com a sua disciplina. O aluno tem, não só um grupo de alunos para estabelecer interacções necessárias ao tipo de desenvolvimento que se quer implementar, como tem também um grupo de professores que cuidam do seu desenvolvimento.

Para a definição de Direcção do trabalho que agora tem que se realizar, surge uma figura nova que não existia até então. Antes de 1894/95, não existia a necessidade desta orientação (direcção). Ao director de classe, a que se chama hoje director de turma, é-lhe atribuída a máxima autoridade no grupo de professores e dada a competência para fazer a conexão interna entre os professores e externa com os encarregados de educação. Esta nova figura tem, pois, um papel relevante neste processo de ensino-aprendizagem.

Significa que o ensino passa a realizar-se na base de relações intergrupais. Antes de 1894/95 era tudo muito desconexo, muito individual, muito centrado na disciplina. A partir desta mudança apela-se a uma nova dinâmica que se centra nas relações inter-grupais. Por um lado, o ensino passa a ser de um grupo de professores e o processo de aprendizagem a assentar no grupo-turma, cabendo ao director de classe assegurar todo esse processo. Estamos perante uma nova estrutura laboral que vem configurar novas relações. Esta estrutura implica uma nova aprendizagem, um novo tipo de desenvolvimento e, portanto, novos princípios organizadores das práticas.

Figura n. 1 - Nova estrutura laboral



Do nosso ponto de vista, essa estrutura pode ser apresentada nos seguintes termos:

1º) o triângulo do **A** implica o trabalho dos alunos e significa o seguinte: **A** de aprendizagem espaço-tempo, **A** de aprendizagem nível-progressão e **A** de aprendizagem em grupo-turma. Isto quer dizer que a aprendizagem dos alunos se realiza num espaço próprio e num tempo necessário para o processo de desenvolvimento decorrer segundo as condições adequadas. Por outro lado, quer dizer também que a aprendizagem dos alunos passa a ser feita por nível, seguindo uma

progressão. Todo este processo é realizado em grupos-turma mais ou menos homogêneos, visto que a ideia de progressão exige uma certa homogeneidade. Os alunos inscrevem-se em classes mais ou menos com a mesma idade e como há uma estrutura sequencial evita-se aquilo que acontecia anteriormente, que é ter alunos com percursos excessivamente diferentes.

2º) O triângulo do **C** implica o trabalho dos professores e significa o seguinte: **C** de coordenação, **C** de cooperação, **C** de complementaridade. Isto quer dizer que os professores têm que cooperar uns com os outros, já que o ensino depende da acção desenvolvida pelo grupo. A cooperação implica também a ideia respeito do trabalho de uns com os outros, porque o que está em causa é o desenvolvimento do aluno, por isso, os professores não estão em competição uns com os outros, as áreas não devem ser vistas em competição umas com as outras, mas, pelo contrário, no respeito do trabalho de uns pelos outros e na complementaridade de umas áreas com as outras. Cada disciplina e cada professor valem por si e pela sua complementaridade.

Este é o campo de forças que está em jogo. É à volta desta estrutura que se gera o desenvolvimento dos alunos e se realiza o trabalho dos professores. Esta estrutura tem que ser bem gerida para que o seu efeito não se desintegre. Nesta manobra, cabe ao director de classe ou director de turma um papel especial, pois tem que fazer a conexão interna e externa com os encarregados de educação.

Conclusões

Com a transição para o novo regime laboral no século 19, os conteúdos substantivos do trabalho docente foram alterados. Com esta mudança, os tribalismos e os dualismos disciplinares são colocados em causa. A nova situação laboral apela a um novo modo de os professores se relacionarem com o trabalho e entre si.

No regime disciplinar existe uma multiplicidade de grupos de pertença. A identidade constrói-se basicamente na vinculação ao grupo

disciplinar. A mudança para o regime de classe apela a um novo sentimento de pertença e relação, diremos até de uma nova vontade social. A introdução desta alteração levou a que o ser professor tivesse passado para um novo registo, porque o farol de referência do saber-fazer-bem se alterou radicalmente. Diremos que o ideal de serviço e a competência especializada se alteraram significativamente (Dubar, 1997, p. 129). O acto profissional que define o ser profissional de educação deixa de se centrar no âmbito estritamente individual com intervenção disciplinar para ser interindividual com intervenção não só disciplinar, mas também multi, inter e transdisciplinar, rompendo com as fronteiras e dualidade disciplinar. Com esta nova focalização, o corpo do saber profissional (*expertise*) ganha outra profundidade.

Esta mudança de regime acarretou uma qualificação do posto de trabalho. Quer dizer, cada professor, a partir do seu grupo disciplinar, tem que saber acompanhar/orientar um trabalho de equipa, nas suas múltiplas relações e afinidades (trocas e complementaridades entre as matérias disciplinares), o desenvolvimento dos alunos em grupos-turma. Esta acção tem um carácter individual e colectivo. É um processo que veio aumentar o grau de complexidade e do saber necessário à intervenção do professor. Neste sentido, a valorização que é feita (eleva a qualidade) implica todo um novo processo de intervenção (articulação entre indivíduo-grupo) que solicita novas competências profissionais para realizar as tarefas. O resultado, o produto, que é o desenvolvimento do aluno, exige colaboração dos múltiplos profissionais que se definem mais pela diferenciação horizontal (grupos disciplinares). A segmentação vertical da actividade (director de classe/director de turma) é de certa forma ilusória, pois apesar de acarretar maior responsabilidade, o nível de qualificação é idêntico aos demais (quando não inferior).

A mudança no processo de fabrico foi contrária ao que se registou nas fábricas e nos vários domínios do trabalho. Nesta revolução curricular não se verificou a simplificação das tarefas, não houve divisão de trabalho resultante de segmentação de tarefas, afectando trabalhadores

diferenciados, excepção para o director de turma, mas este faz a coordenação do conjunto, o que acarreta ainda uma maior complexidade. Esta alteração não fragmentou o trabalho, não separou os professores, não os desagregou, pelo contrário, criou interdependência na execução das tarefas. O trabalho docente passa a ser em conjunto, cuja obra a produzir - desenvolvimento dos alunos - é comum. O produto é o resultado de diferentes intervenções parciais. É uma divisão do trabalho que junta. Não foi perda da complexidade e da responsabilidade no e do trabalho.

Esta modificação, contrária à tendência da proletarização, é uma referência simbólica que tem um significado interessante para a construção da profissão. Ela não faz o corte entre concepção-execução. O que se pede é precisamente o contrário. A natureza do trabalho complexifica-se, pois vai exigir, da parte de quem o executa, maior conhecimento intelectual. Relacionando a acção de quem trabalha com o perfil do posto de trabalho, verificamos que apela a uma nova qualificação. Isto passa a ser uma marca da existência da identidade profissional. Com isto entramos numa nova categoria do trabalho. Não é um trabalho simples, que exige competências individuais com baixos níveis de exigências intelectuais, mas aquilo que João Freire chama de trabalho-saber. A complexificação, que se verificou com este trabalho-saber, “exige absolutamente um processo prévio e sempre relativamente longo de aprendizagem, quer esta tenha um carácter mais prático ou teórico” (Freire, 1997, p. 29).

Para terminar, gostaríamos de dizer que muito provavelmente ainda não conceptualizámos verdadeiramente as implicações que esta mudança tem na construção da identidade profissional. Ainda não encaixámos a ideia que esta alteração muda o entendimento do que é o trabalho docente, altera radicalmente a relação entre trabalho e produção.

Apesar de o regime ter mudado há mais de um século continuamos, em grande parte, indiferentes à revolução laboral que se operou com a reforma de Jaime Moniz. Apesar de esta mudança representar um novo

traço constitutivo da profissionalidade docente, provavelmente ainda hoje muitos continuam a pensar que para ser colega basta apenas trabalhar no mesmo tipo de instituição. Entrámos num novo regime laboral, mas continuamos a pensarmo-nos e a funcionarmos em grande parte segundo a lógica do antigo regime de disciplina. A centralidade que esta questão ocupa no trabalho ainda não teve o devido acolhimento. Esta mudança de paradigma que trouxe fortes implicações no trabalho já alterou, como seria de esperar, o pensar docente e a formação de professores?

Referências

ADÃO, Áurea. O Grémio do Professorado Livre Português: uma oposição à reforma de Jaime Moniz. In: *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 1998, p.103-111.

AZEVEDO, Rodrigo O Liceu de Braga e a reforma de Jaime Moniz. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (orgs.). *Para a história do ensino liceal em Portugal: actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz, 1894-1895*. Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 105-129.

BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao futuro*. Porto: Profedições, 2005.

BARROSO, João. *Os liceus: organização pedagógica e administrativa (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.

BARROSO, João. A influência do regime de classes na organização pedagógica e na administração do liceu. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (orgs.). *Para a história do ensino liceal em Portugal: actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz, 1894-1895*. Braga: Universidade do Minho, 1999, p.17-38.

BRÁS, José Gregório Viegas; GONÇALVES, Maria Neves. Os saberes e poderes da reforma de 1905. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, 2008, p. 101-121.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997.

FREIRE, João. *Variações sobre o tema trabalho*. Porto: Afrontamento, 1997.

LEFRANC, Georges. *História do trabalho e dos trabalhadores*. Odivelas: Europress, 1988.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992, p. 13-30.

NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

RAMOS DO Ó, Jorge. (2003). *O governo de si mesmo*: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século 19 a meados do século 20). Lisboa: Educa, 2003.

PROENÇA, Maria Cândida. *A reforma de Jaime Moniz*. Lisboa: Colibri, 1997.

PROENÇA, Maria Cândida. O significado histórico-educativo da reforma de Jaime Moniz. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (orgs.). *Para a história do ensino liceal em Portugal*: actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz, 1894-1895. Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 39-50.

VALENTE, Vasco Pulido. *O estado liberal e o ensino*: os liceus portugueses (1834-1930). Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais do Instituto Superior de Economia, 1973.

VALA, Jorge. Mudanças os valores associados ao trabalho e satisfação com o trabalho. In: CABRAL, Manuel; VALA, Jorge; FREIRE, João (org.). *Trabalho e cidadania*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2000, p. 73-95.

Documentos

Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial, Lisboa (1904-1907).

Campos, Agostinho de (1910). *Educação e ensino*. Lisboa: Livraria Aillaud.

Correio da Manhã, Lisboa (1896-1898).

Diário da Câmara dos Senhores Deputados, Lisboa (1879-1910).

Diário de Notícias, Lisboa (1864-1910).

Educação Nacional, Porto (1896-1910).

Novidades, Lisboa (1885-1910).

O Ensino Livre - Órgão do Grémio do Professorado Livre Português, Lisboa (1897).

O Século, Lisboa (1881-1910).

Revista de Educação e Ensino, Leça da Palmeira (1898).

Revista dos Liceus, Porto (1891-1896).

Decreto de 17 de novembro de 1836.

Decreto de 20 de setembro de 1844.

Decreto de 10 de abril de 1860.

Decreto de 31 de dezembro de 1868.

Decreto de 14 de junho de 1880.

Decreto de 29 de julho de 1886.

Decreto de 20 de outubro de 1888.

Decreto de 22 de dezembro de 1894.

Decreto de 29 de agosto de 1905.

JOSÉ GREGÓRIO VIEGAS BRÁS é professor associado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT - em Lisboa. Doutor em História da Educação, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Coordenador do Grupo de Investigação *Memórias das Instituições Educativas e do Pensamento Pedagógico* do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação - Ceief - da ULHT. Co-editor da *Revista Lusófona da Educação*, membro do Conselho Editorial da revista electrónica *Entretextos* e do Conselho de Redacção da revista *Gymnasium*.
Endereço: rua Rodrigo Albuquerque e Melo, 18, 2º dtº, 795-233 Linda-a-Velha - Lisboa - Portugal.
E-mail: zevibras@gmail.com.

MARIA NEVES LEAL GONÇALVES é professora auxiliar na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT - em Lisboa. Doutora em Ciências da Educação - História da Educação, pela Universidade de Évora. Co-coordenadora do Grupo de Investigação *Memórias das Instituições Educativas e do Pensamento Pedagógico* do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação - Ceief - da ULHT. Co-editora da *Revista Lusófona da Educação* e membro do Conselho Editorial da revista electrónica *Entretextos*.
Endereço: rua Infante D. Pedro nº2 - 4º dto, 2805-218 - Almada - Lisboa - Portugal.
E-mail: maria.neves.g@gmail.com.

Recebido em 8 de março de 2011.

Aceito em 1º de junho de 2011.