

Instrução pública e docência de matemática na virada do século XVIII para o XIX

Flávia dos Santos Soares*

Resumo

Nota-se atualmente um crescimento no número de trabalhos que tratam da história do ensino de matemática no Brasil. Retratando a história do ensino de matemática em suas múltiplas vertentes, poucos são, entretanto, os estudos que enfocam a figura do professor de matemática e aspectos relacionados à profissão docente. Este texto pretende abordar algumas dessas questões na passagem do século XVIII para o século XIX, considerando as normas para recrutamento e seleção de professores de primeiras letras no Brasil advindas das reformas pombalinas. Por meio da análise dos exames realizados no Rio de Janeiro tem-se como objetivo verificar quais as exigências para o exercício do magistério bem como quais os conteúdos de matemática estavam presentes nas provas, compreendendo a prática dos concursos como um dos instrumentos para avaliar, modelar e caracterizar a profissão de professor no Brasil e, em particular, daquele professor que ensinava matemática na passagem do século.

Palavras-chave: Instrução pública; Seleção de professores; Ensino de matemática.

Public instruction and mathematics teaching on turning from XVIII to XIX

Abstract

It's been noticed, for some time now, a growth in the number of works that deal with the history of mathematics' education in Brazil. Portraying this history in its multiple facets, there are, however, very few works that focus on the figure of the mathematics' teacher and aspects related to the teaching profession. This paper intends to approach some of these issues in the turn of the XVIII century, considering the norms for conscription and selection of first letters teachers in Brazil that took place following the pombalinas reforms. By means of the analysis of the examinations carried through in Rio de Janeiro, it's the goal here to verify which the requirements for the mathematics teaching profession were at that time as well as the contents of the mathematics examination, understanding the examination practice as one of the instruments to evaluate, shape, and to characterize the profession of teacher in Brazil, and, in particular, of that teacher who taught mathematics in the turn of the XVIII century.

Keywords: Public instruction; Teacher's selection; Mathematics teaching.

Introdução

Comemorados pouco mais de 500 anos do descobrimento do Brasil, falar da história da educação brasileira em qualquer de seus múltiplos aspectos não é tarefa das mais fáceis. Difícil também é falar da *escola* de tempos longínquos, como a do século XVIII ou XIX, bem distante da *escola* que temos hoje. Distante também nos parece ser o estilo da educação ministrada nesses dois séculos em que professores e alunos desempenhavam papéis diferentes numa escola ainda em construção.

Por conta das diferenças existentes no tipo de instrução ministrada em épocas tão distintas, torna-se necessário pesquisar um pouco mais sobre determinados aspectos da educação brasileira dos séculos XVIII e XIX na busca de uma maior compreensão de algumas de suas práticas escolares, em contraposição às do século XXI.

Detendo-nos mais especificamente na disciplina de Matemática, percebe-se que, apesar do crescimento no

número de pesquisas sobre o seu ensino, faltam ainda estudos sobre a matemática ministrada nessa época e, mais especialmente, trabalhos que tratam da figura do professor de matemática.

Este trabalho vem se juntar a outros da área de história da educação e de história da educação matemática a fim de preencher uma lacuna ainda existente nos estudos realizados no Brasil a respeito da profissionalização docente. O presente texto traz algumas reflexões sobre o assunto buscando entender melhor alguns dos aspectos relacionados à figura do docente em um período ainda pouco estudado pelos profissionais da educação matemática. Assim, o trabalho tem sua atenção voltada para períodos anteriores à criação das instituições destinadas à formação de professores, ou seja, antes da instituição das escolas normais, no século XIX e dos cursos de Licenciatura, no século XX.

Em especial, tratar-se-á neste texto de um dos aspectos relativos à profissionalização docente, a saber,

* Endereço para correspondência:

E-mail: fsoares.tlk@terra.com.br

dos pré-requisitos para o exercício da profissão de professor de matemática. O foco do estudo é a análise dos instrumentos legais que regulamentavam o exercício e admissão aos cargos do magistério primário na corte do Rio de Janeiro, ou seja, a legislação vigente e os sistemas de concurso. O momento histórico escolhido é a passagem do século XVIII para o século XIX. Serão analisadas as primeiras normas para recrutamento e seleção de professores de primeiras letras advindas das reformas pombalinas e, com especial ênfase, as exigências em relação aos conteúdos de matemática.

Escolas, ensino e mestres

Qualquer trabalho que se realize a respeito da escola no Brasil deve levar em conta que a concepção de *escola* dos séculos XVIII e XIX difere da concepção de escola tal como ela é entendida atualmente.

Em primeiro lugar, deve-se destacar que nos séculos XVIII e XIX, salvo os colégios religiosos, o Colégio Pedro II, fundado em 1837, e os liceus instituídos a partir da segunda metade do século XIX, não havia edifícios escolares. As *aulas* não tinham endereço fixo, podendo existir nos espaços onde houvesse “aluno” e “professor”.

Outra observação a ser feita é a respeito das várias acepções e formas de *escola* e *ensino* existentes no Brasil e o público destinado a cada uma delas. Inicialmente lembrando que o Brasil vivia em uma sociedade escravocrata e que nem os escravos nem as mulheres (que representavam cerca de 50% da população) tinham amplo acesso à instrução, não havia naturalmente grande contingente de alunos nas instituições de ensino existentes. No ano da expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, os alunos dos colégios, seminários e missões da Companhia de Jesus estavam muito longe de atingir 0,1% da população brasileira (Marcílio, 2005).

Outrossim, a instrução elementar era muitas vezes ministrada em casa, para quem tinha recursos, configurando uma rede de ensino da qual não se pode ter dimensão numérica exata. Assim, “a escola pública do abecedário somente tinha a freqüentá-la quem não podia: isto é, quem era pobre” (Rios Filho, 2000, p. 392).

Na realidade, o ensino existente no Brasil dos séculos XVIII e XIX era ministrado por professores de diferentes categorias organizados em três grandes modalidades de educação, segundo Vasconcelos (2004):

Ensino público – refere-se àquele oferecido nas escolas mantidas no Estado ou por “associações subordinadas e este” [...].

Ensino particular – refere-se àquele que era oferecido nos colégios particulares ou na casa dos mestres, que

recebiam crianças e jovens para ensinar-lhes os conhecimentos estabelecidos.

Educação doméstica – era aquela que ocorria na Casa do aprendiz, na esfera privada, na qual os pais contratavam, mediante sua livre escolha, os mestres, os conteúdos e as habilidades a serem ensinados a seus filhos, no tempo e disposição exclusivamente determinados pela Casa. (p. 43)

A educação doméstica, foco de estudo de Vasconcelos (2004), era uma prática comum das elites (incluindo aí os príncipes e princesas do Brasil) não só para a instrução elementar, mas para a continuidade dos estudos, principalmente das meninas, que raramente tinham acesso a conhecimentos mais avançados, detendo-se somente nos trabalhos de “agulha e linha”. Apesar de se realizar no âmbito doméstico, afastado dos olhares do governo, este tipo de educação era reconhecido oficialmente, figurando na legislação brasileira da segunda metade do século XIX.

Outra questão a ser considerada diz respeito às diferentes acepções do conceito de *escola pública*, bem lembradas por Saviani (2005). Uma delas é a que associa a escola pública à escola *popular*, destinada à educação *do povo*, em oposição à que se restringe aos interesses das elites. Além dessa, outra vertente é a que veicula a escola pública ao *Estado*, ao *governo*, abrangendo todos os graus e ramos do ensino:

[...] isto significa que cabe ao Poder Público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção ou a aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infra-estrutura necessária para ao seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque aos professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto. (Saviani, 2005, p. 4)

Por outro lado, há ainda a idéia que contrapõe a escola pública à escola *particular*, *privada*, de ensino *individual*.

O que se nota, entretanto, é que esses três sentidos de escola pública se fizeram presentes na educação brasileira dos séculos XVIII e XIX e, em muitos momentos, configurando um modelo híbrido, com um pouco de cada um deles. Basta lembrar que na primeira

etapa da educação jesuítica as escolas religiosas eram mantidas pelo governo português e coexistiam com o preceptorado privado das famílias mais ricas. Mais tarde, no período iniciado com as reformas pombalinas, as aulas “públicas” ou régias eram mantidas pelo Estado, também convivendo com as aulas dadas por particulares. O Colégio Pedro II, por exemplo, criado em 1837 com a finalidade de formar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira, e considerado modelo a ser seguido sobre os congêneres em todo o país, apesar de ser público, não era gratuito nem destinado à educação do “povo”.

Assim, ao longo do século XIX, o poder público foi elaborando regras que normatizavam a criação, organização, funcionamento e provisão de professores para as escolas. Essas escolas mantinham um ensino coletivo, mesmo quando particulares, e funcionavam, como já dito, em espaços como as casas dos próprios professores.

Em comum, as *escolas* existentes têm a figura do professor como fundamental para a aprendizagem, e o conhecimento de sua atuação em diversos momentos da história da educação brasileira é fundamental para o entendimento das diversas etapas pelas quais passou o ensino do país ao longo do tempo.

Com especial interesse em aspectos da trajetória do ensino de matemática no Brasil, Schubring (2005), em suas considerações sobre possíveis abordagens da história do ensino de matemática, lembra duas vertentes tradicionais: a análise dos programas do ensino e a análise dos decretos do governo, esta freqüentemente ligada à primeira. Outros dois assuntos, entretanto, são lembrados pelo autor como itens que determinam muito mais a realidade do ensino de matemática. O primeiro, são os manuais escolares e o segundo é o professor de matemática.

Segundo Schubring (2005), o professor “não constitui um sujeito passivo que recebe os programas e os faz aplicar, mas ele representa a pessoa decisiva no processo de aprendizagem”, configurando-se assim no “melhor meio para ter acesso à realidade histórica do ensino” (p. 9). O autor ainda distingue quatro dimensões que vão dar acesso a essa realidade, a saber: os sistemas de formação dos professores; as concepções das competências que os futuros professores devem adquirir; as instituições de formação e a profissionalização dos formadores nessas instituições.

Sendo assim, pode-se questionar: Quais os instrumentos podem ser utilizados para reconstruir a trajetória profissional do professor e de suas práticas? A partir de quais elementos é possível examinar de maneira mais rigorosa as questões relativas ao acesso à profissão de professor de matemática ao longo do século XIX?

Um primeiro caminho para que se possa responder a esses questionamentos é analisar legislação da época que regulamentava as condições para exercício do magistério. Com esta análise espera-se que os textos dessas normas nos remetam de volta às práticas, de maneira que se possa captar melhor o real funcionamento das escolas e das atividades cotidianas do professor (Julia, 2001), entendendo assim o que se esperava do professor e como estava estruturada a sociedade em relação a essas questões no momento histórico delimitado.

Uma etapa importante da profissionalização docente, destacada também por Julia (2001), ocorre no momento em que os estados substituem os religiosos na tarefa de ministrar o ensino. Nas colônias portuguesas, e em especial no Brasil, esse momento se dá quando Portugal promove reformas lideradas pelo Marquês de Pombal. Algumas das medidas tomadas por Pombal são a expulsão dos jesuítas do Brasil e a instalação do sistema das *aulas régias*. A partir dessas reformas, a seleção para os cargos do magistério muda suas regras. A escolha dos professores passa de um tipo de seleção arbitrária, que efetuava as nomeações baseadas em indicação das autoridades da Companhia de Jesus, para a do *exame* ou *concurso*, que introduz mais transparência ao processo, por meio das provas escritas e orais, buscando definir a base mínima de uma cultura profissional desejável do candidato ao magistério (Julia, 2001).

Portanto, as provas de concursos para o magistério, ao lado da legislação, formam um conjunto de *documentos* importantes para a história da profissão docente e se constituem em fonte rica de informações para a compreensão do ambiente escolar, para o resgate de informações sobre o ensino de matemática na virada do século XIX, colocando novas questões acerca das práticas e dos saberes requeridos de um futuro professor.

A análise dessas provas expõe aspectos que não estão presentes nos livros, oferecendo muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino e, portanto, da *cultura escolar*, no sentido a que se refere Julia (2001). Para Dominique Julia, *cultura escolar* pode ser entendida como um conjunto de normas que definem conhecimentos e condutas, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e a incorporação desses conhecimentos e comportamentos.

Com essa visão, o autor mostra-se consciente de que essas normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em consideração o “corpo profissional” encarregado de tal tarefa, em especial os professores primários e secundários. Assim, baseado na importância de se analisar a questão do recrutamento dos professores e a fim de “*esboçar o que é a cultura do professor ideal no século XIX*”, o autor recomenda que se leve em conta três itens:

[...] a evolução dos autores no que se refere ao programa dos exames e dos concursos e dos assuntos das provas efetivamente aplicadas, as performances efetivamente realizadas pelos candidatos [...] e os relatórios das bancas, que prestam conta das expectativas e dos desejos – satisfeitos ou não – dos examinadores. (Julia, 2001, p. 31)

Assim, os estudos de Schubring (2005) e Julia (2001) reforçam a importância do estudo das provas dos concursos como um dos instrumentos capazes de revelar as reais exigências para o exercício do magistério e, de forma complementar, abordar outros aspectos do ensino e do papel do professor, como, por exemplo, os conteúdos que deveria ensinar, a incorporação ou não de novos conteúdos e/ou metodologias; a evolução dos algoritmos e da nomenclatura utilizada, entre outros aspectos.

Professores para o magistério primário

Antes que fossem fundadas no Brasil instituições destinadas à formação de professores para as escolas primárias ou de *primeiras letras*, como era também chamado o ensino elementar de “ler, escrever e contar”, já havia, por parte do Estado, preocupações e medidas para selecioná-los, embora muitos dos professores existentes ensinassem sem qualquer formalidade. Mesmo depois de criada, em 1835, a Escola Normal de Niterói, a primeira do país, e outras a partir desta, a insuficiência de pessoas formadas, a duração efêmera das mesmas e falta de incentivo do governo possibilitaram que uma legislação específica incentivando a formação de professores em outras instâncias continuasse a existir durante toda a época do Império.

O começo da colonização do Brasil nos remete à primeira educação existente, a dos jesuítas, que tinham como preocupação o ensino das *primeiras letras*. Chegando ao Brasil em 1549, com a frota de Thomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil, os jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega ensinavam a leitura, a escrita e rudimentos de aritmética. Inicialmente a meta era a catequese dos índios, mas “à medida que uma sociedade de brancos e mestiços aqui ia se formando, [...] surgia a necessidade de formação das elites” (Nunes, 1962, p. 30). Durante dois séculos de colonização “a não serem [...] os estudos elementares de arte militar, dois ou três seminários, algumas aulas de clérigos seculares e outras, de filosofia, em conventos de carmelitas e franciscanos” (Azevedo, 1976, p. 47-8), o ensino no Brasil se concentrava quase todo nas mãos dos padres jesuítas.

As normas dos colégios jesuítas, bem como as diretrizes do ensino, eram dadas pelo *Ratio Studiorum*,

documento de 1599. Historicamente, foi por esse código de ensino que se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu no Brasil.

Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759, o ensino, que mesmo com suas deficiências apresentava um mínimo de organização e estrutura, necessitava agora de novas diretrizes. Essas diretrizes, como já mencionado, ficaram a cargo do Marquês de Pombal, que intencionava organizar uma instrução elementar em Portugal e em todas as colônias do Reino. Entretanto, pela instrução elementar pouco ou nada foi feito. O marquês de Pombal “[...] não pôde vencer um obstáculo que lhe trouxera a ausência de um elemento indispensável à realização de seus grandes desígnios” (Almeida, 2000, p. 29). Não havia, no Brasil nem mesmo em Portugal, pessoas aptas para lecionar, problema que os jesuítas haviam resolvido parcialmente promovendo alguns centros de formação desses mestres em território brasileiro.

Para Pombal, os cursos oferecidos pelas escolas da Companhia de Jesus estavam adequados às condições dos séculos XVI e XVII, mas não satisfaziam às necessidades peculiares da vida social e política do século XVIII. Assim, no lugar dos numerosos colégios jesuítas, as reformas procuraram reorganizar o ensino com o objetivo de melhor atender aos fins da política que as condições portuguesas reclamavam. O ensino dos jesuítas foi substituído por aulas de disciplinas isoladas, as *aulas régias*.

As reformas propostas por Pombal foram realizadas em duas etapas. A primeira começou em 1759, com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses. Na primeira fase das reformas foram reestruturados os *estudos menores*, ou seja, o estudo das primeiras letras, e a cadeira de *humanidades*, que formavam o análogo ao atual ensino médio. Na segunda fase, em 1772, foram reformulados os *estudos maiores*. As reformas desse nível corresponderam a uma série de mudanças nos cursos da Universidade de Coimbra.

No alvará de 28 de junho de 1759, pode-se encontrar as primeiras regras para a instrução no Brasil a fim de tirar “os estudos da língua latina, grega e hebraica e a arte da retórica da ruína”, fornecendo diretrizes aos professores dessas disciplinas e criando o cargo de *Diretor de Estudos*. O alvará prevê ainda que os professores “levarão o privilégio dos nobres incorporados em direito comum”. Isso significava que os professores ganhavam um título que lhes trazia certa distinção social e política e algumas vantagens, como a isenção de determinados impostos ou, ainda, o privilégio de não ir para a cadeia.

Os professores régios e os professores particulares, de instituições religiosas ou não, deveriam, a partir dessa norma, seguir uma nova linha pedagógica,

eliminando qualquer vestígio referente ao método adotado pelos jesuítas.

O alvará previa cláusulas de regulação do trabalho dos professores por meio da figura do *diretor de estudos*, que tinha, entre outras atribuições, a de avaliar o progresso dos estudos e prestar contas ao rei sobre os mesmos, além de advertir os professores caso não cumprissem alguma determinação do alvará. Os professores inicialmente seriam nomeados por esse diretor, mas depois deveriam se submeter a um concurso público que lhes daria a licença definitiva para ensinar.

Apesar da existência de concursos, os professores, “praticamente sem nenhuma preparação específica para o magistério, ficavam dispersos, sem qualquer coesão sistemática” (Castanho, 2004, p. 42) e ainda “sem órgãos intermediários permanentes, nem permitia[m] qualquer inspeção eficaz nem criava[m] um ambiente favorável a iniciativas de vulto” (Azevedo, 1976, p. 53).

Na segunda fase das reformas, em 1772, Pombal preocupou-se em primeiro lugar em modificar a estrutura dos *estudos maiores* a partir de mudanças na Universidade de Coimbra. Novos estatutos foram propostos em substituição aos antigos, elaborados pelos jesuítas. O segundo ponto da reforma atendia à necessidade de arrecadar fundos para sustentar os estudos menores, fundos que, entre outras coisas, deveriam ser usados no pagamento de salários dos professores, no aluguel das casas onde eram ministradas as aulas e na compra de materiais didáticos. Esses fundos passaram a ser arrecadados sob a forma de um imposto chamado de *subsídio literário* instituído com a Carta Régia de 10 de novembro de 1772.

O terceiro item das reformas diz respeito a mais uma modificação nos *estudos menores* com a criação de novas *aulas* e a inclusão da cadeira de filosofia racional e moral. A lei de 6 de novembro de 1772 ordenou o estabelecimento de duas aulas de ler, escrever e contar na cidade do Rio de Janeiro e outras nas principais cidades do país (num total de dezesseis), além de quinze aulas de gramática latina, três de grego e seis de retórica.

A segunda etapa das reformas de Pombal permitiu a introdução de novos aspectos na instrução pública, como o estudo de línguas modernas e a criação do curso de matemática na Universidade de Coimbra. Segundo Castro (1999),

bacharéis em Matemática [...], oficiais engenheiros e antigos guardas-marinhas de Portugal constituíram a fonte dos “oficiais de distintas luzes”, onde mais tarde, foi o conde de Linhares recrutar os primeiros professores de matemática superior que teve o Brasil. (p. 19)

Pelo texto da lei de 1772 ainda se pode notar, entretanto, que as aulas não eram destinadas a todos os cidadãos, limitando-se assim os conteúdos ministrados aos que não fossem se dirigir às universidades. A lei deixa clara essa distinção, alegando que:

[...] sendo impraticável que se formasse em toda uma Nação um Plano, que fosse de igual comodidade a todos os Povos, e a todos [...]; sendo igualmente certo que nem todos os indivíduos destes reinos, e seus domínios, se hão de educar com destino dos Estudos Maiores, porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas artes fabris [...] bastará a alguns, que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar. A outros, que se reduzam à precisa instrução da língua latina [...]. (Lei de 6 de novembro de 1772 apud Cardoso, 2002, p. 315)

Para simplificar o processo de seleção de professores de primeiras letras, outro documento, a Carta Régia de 1799 estendeu aos *governos gerais* e aos *capitães gerais* a inspeção das escolas régias ou públicas de toda a colônia. Nessa carta, o príncipe regente D. João constata o estado lamentável das aulas oferecidas no Brasil e ordena medidas para censurar, vigiar e punir os professores, caso necessário. A carta recomenda ainda a criação, na cidade do Rio de Janeiro, de uma “cadeira de Aritmética, Geometria, Trigonometria, onde possam formar-se bons contadores e bons medidores”. Percebe-se assim que o ensino de matemática priorizava a formação de técnicos e não se preocupava com criação de cursos com vistas à formação geral. Esta situação ainda permaneceu por muito tempo até a instalação de liceus e colégios e, mais adiante, com a exigência de exames de matemática para os candidatos às escolas de nível superior.

Embora o sistema de ensino fosse precário, os que quisessem lecionar necessitavam de autorização. A seleção dos professores dava-se mediante exame público perante uma banca que, após assistir às provas do candidato, concedia ou não a licença para ensinar.

Após a publicação de um edital informando sobre a existência da vaga e sobre a sua localidade, o candidato fazia um requerimento se apresentando e solicitando sua inscrição no concurso. Juntamente com esse requerimento o candidato apresentava atestados de boa conduta fornecidos pelo pároco, pela polícia ou por outra autoridade local, atestando a sua boa reputação. Outros atestados e informações podiam ser igualmente fornecidos, informando a experiência do candidato no magistério, os cursos que houvesse feito, os cargos que tivesse ocupado, enfim, quaisquer documentos que o fizesse um bom candidato perante a comissão organizadora do concurso.

Dentre os documentos localizados no Arquivo Nacional que exemplificam essa prática, pode-se citar o requerimento feito por *José Raymundo da Silva* candidato à vaga de professor de primeiras letras da Freguesia de São João de Carahi, no Rio de Janeiro. Nesse requerimento o candidato apresenta suas qualificações:

Diz José Raymundo da Silva, N.º deste bispado, que elle [...] deŕeja ser admitido a ensinar a Mocidade da Freg.ª de São João de Carahi as primeiras Letras, pois se acha vaga a Escola Régia, que avia na mesma, eter o Sup.ª todas asa instrusoens necessárias [...] pois alem de saber ler, contar e Doutrina Cristá, frequentou as Aulas Regias de Gramática e Retórica com aprovação de seus Mestres, como tudo faz certo pelos documentos, que junta [...].

O falecimento de professores, ou pedidos de licença por doença também são motivos que levam outros mestres a se candidatarem às vagas:

Diz Antonio José Pitta que elle tem notícia achar-se vaga a cadeira Régia de Ler, Escrever e Contar da Freguesia de São José, nesta cidade, por fallecimento de Manoel Ferreira em cujo logar deŕeja ser provido e porque para o conseguir precizará ser examinado.

Nos documentos apresentados para a inscrição nos concursos alguns candidatos reforçavam caracterís-

ticas pessoais e relatavam sua experiência na docência, embora não fosse necessário que o candidato possuísse qualquer registro formal de escolaridade anterior, bastando, para ocupar o cargo, “que soubesse o conteúdo” e que fosse aprovado no exame.

Posteriormente à entrega da documentação o candidato devia se submeter à prova escrita. Para este nível de instrução a prova tinha uma estrutura simples, com apenas duas questões: uma de aritmética e uma avaliação que envolvia ortografia. Realizadas as provas escritas, a banca as corrigia, no mesmo dia ou no dia seguinte, e redigia uma breve ata fornecendo um parecer sobre o desempenho do candidato, habilitando-o ou não a ocupar a vaga. Uma amostra desse tipo de ata está a seguir:

Examinamos ao Examinando José Raymundo da Silva opositor a huma das Escolas Régias de Primeiras Letras e o achamos em grao suficiente no lér, escrever e arithymetica em que o aprovamos. Rio de Janeiro, 18 de julbo de 1803.

Com a análise das provas realizadas no começo do século XIX, em particular as provas dos exames ocorridos no ano de 1803 no Rio de Janeiro, tem-se uma amostra dos enunciados das questões que se referem aos conteúdos de matemática exigidos. Vale ressaltar que os enunciados das questões eram ditados e copiados pelos candidatos.

Tabela 1 – Amostra de questões de aritmética das provas de exames realizados em 1803

Data do Exame	Questão	Candidato
11 de julho	Derão-me huma soma de 2600\$ reis para dividir por 4507 companheiros. Como se fará esta operação.	João Esteves de Araujo
11 de agosto	Derão-me huma soma de 879625 para dividir em 345 partes iguaes. Como se fará esta operação?	Henrique Martins de Oliveira e Antonio José Roiz Picanço
	Derão-me huma somma de 644820 para dividir em 363 partes iguaes. Como se fará esta operação?	João Caetano Moreira
23 de setembro	Queremos saber dada a quantia de 12000000 dividida ou repartida 60402 companheiros quanto virá a pertencer a cada hum segundo a sua operação.	Antonio Jose Pitta
10 de outubro	Derão-me para dividir 3538\$040 reis por 5904 companheiros para saber quanto cabe tocar a cada hum.	Antonio Jose de Amorim
	Queremos saber dada a quantia de 34500 repartida por 453 companheiros quanto toca a cada hum.	Ignácio dos Santos Portugal

Verifica-se por esta amostra de provas que a parte que avalia os conhecimentos matemáticos do candidato a professor de primeiras letras limita-se a uma questão de aritmética. Na questão, solicita-se que o

candidato resolva um problema cuja solução se obtém com única conta de divisão de números naturais. Nas pouco mais de dez provas localizadas, a questão de aritmética apresenta um enunciado padrão que se

baseia, em geral, na seguinte situação: “Deram-me uma soma de tal quantia (em dinheiro) para dividir entre tantos companheiros”. A quantia dada, o dividendo, é um número natural possui seis ou sete dígitos, enquanto o divisor é um número que varia entre três e quatro dígitos. As divisões solicitadas aos candidatos são, em grande parte, divisões com resto, consideradas mais difíceis.

A esta época a educação pública elementar se restringia ao ensino de “ler, escrever e contar”, entendendo-se por “contar”, rudimentos de aritmética, ou seja, as quatro operações elementares. Há ausência, portanto, de conteúdos referentes à geometria. Em resumo, as análises feitas nos documentos localizados demonstram que a habilidade e o saber do professor também se restringiam a isso, ou seja, o que se exigia do professor era basicamente o que ele iria ensinar e nada além.

Assim, as provas desse concurso parecem seguir as condições estabelecidas nas reformas pombalinas, já que não foram localizadas na legislação da época quaisquer determinações que especifiquem quais os conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos ou cobrados nos concursos de professores. Não há também referências a possíveis manuais que teriam orientado os candidatos quanto ao conteúdo a ser estudado nem aos “pontos” dos exames, se é que na época havia divulgação de algo do gênero, como se pode notar em concursos realizados em anos posteriores (cf. Soares, 2007).

Uma “lista” dos saberes que deveriam constar do ensino das primeiras letras só foi estabelecida mais tarde, com a lei de 15 de outubro 1827, a primeira lei para a instrução pública no Brasil. Mais tarde, outras leis regularam especialmente as condições do magistério no Brasil e o sistema de concursos que permanece como prática utilizada até os dias atuais.

Considerações finais

A situação dos professores nas primeiras décadas do século XIX permaneceu precária e a seleção aos cargos do magistério não acontecia com regularidade. Os salários eram baixos e variavam conforme a localidade. Ainda era pequeno o número de candidatos aos concursos, quando estes aconteciam. Muitos dos professores em exercício ainda não haviam se submetido a exame algum e ensinavam o que sabiam da forma que queriam ou eram capazes. Não havia como fiscalizar todos os professores, que ensinavam por conta própria em suas casas, longe da fiscalização do Estado. Um controle maior sobre o exercício da profissão só passou a existir com a criação da *Inspetoria*

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2007

Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, instituída com as reformas de Couto Ferraz, em 1854.

Na virada do século XVIII para o XIX, eram poucos os que se encontravam habilitados para atuar como professor no Brasil. Apesar das medidas que determinaram a existência dos concursos públicos, “era preferível escolher os que tinham pouca ou quase nenhuma instrução aos totalmente ignorantes” (Mancini, 1999, p. 9).

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, poucas foram as mudanças em relação à educação no Brasil. Sem dispor de conhecimentos detalhados sobre a situação do ensino no país, D. João VI manteve, por meio do decreto de 17 de janeiro de 1809, as condições estabelecidas pela Carta Régia de 1799. Pelo decreto de 1809, D. João VI autorizava à *Mesa do Desembargo do Paço* a verificar as cadeiras que se encontravam vagas, proceder aos exames para contratação de professores e “nomear algum magistrado hábil para examinar a conduta e procedimento dos referidos mestres”. Ao longo do século XIX outras normas regularam o acesso ao magistério primário no Brasil, entre elas as reformas de Couto Ferraz, em 1854, e as de Leôncio de Carvalho, em 1879. As tentativas de institucionalização da formação dos professores por meio das escolas normais foram por muitas vezes frustradas diante das dificuldades de sua implantação, da baixa frequência de alunos, da indefinição por parte dos governos provinciais em relação a sua manutenção e por políticas alternativas de formação docente, como a formação em serviço, privilegiadas por essas reformas e defendidas abertamente pelos parlamentares.

Embora com características e funções diferentes daquelas do Império, os concursos para os cargos ao magistério público prevalecem até os dias atuais. Mesmo com críticas, esse elemento constitutivo da profissão acabou se impondo e revela-se como um instrumento de acesso importante aos cargos de professor em diversos níveis de ensino. Atualmente, muitos concursos condicionam a aprovação do candidato a outros fatores além do exame escrito. A *prova de aula*, a experiência no magistério, a formação institucional e a comprovação de títulos tornam-se elementos que visam eleger um professor mais apto, valorizando, assim, tanto a formação institucional quanto à formação prática.

A formação dos professores e outras questões relacionadas à profissionalização docente continuam em pleno debate nos dias atuais, exigindo dos profissionais da educação constante aperfeiçoamento e busca por meios que possibilitem melhorar a qualidade dos professores e de suas condições de trabalho, as formas de seleção para os cargos, do magistério e, em última instância, o ensino no país.

Referências

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *A instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução Antonio Chizzotti. Guedes, Maria do Carmo (Ed.). 2. ed. São Paulo: Educ, 2000.
- ARQUIVO NACIONAL. Vice-Reinado. Instrução Pública. Documentos diversos.
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. Brasília: INL; São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- CASTANHO, Sérgio E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004.
- CASTRO, F. M. de Oliveira. *A matemática no Brasil*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Repertórios).
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MANCINI, Ana Paula Gomes. *Concursos públicos para admissão de professores no município da corte: 1876-1886*. 1999. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande do Sul, 1999.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.
- NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: MEC/Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.
- RIOS FILHO, Adolfo Morales de los. *O Rio de Janeiro imperial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para a pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *A escola pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 1-29.
- SHUBRING, Gert. A história da profissão de professor de Matemática. In: SEMINÁRIO PAULISTA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: IME-USP, 2005. p. 23-32.
- SOARES, Flávia dos Santos. *Instrução pública e docência de matemática no Rio de Janeiro na passagem do século XVIII para o XIX*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Disponível em CD-Rom.
- _____. *O professor de matemática no Brasil (1759-1879): aspectos históricos*. 2007. 175 p. Tese (Doutorado em Educação)– Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos*. 2004. 336 p. Tese (Doutorado em Educação)– Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Recebido em março de 2007
Aprovado em agosto de 2007

Sobre a autora:

Flávia dos Santos Soares é licenciada e bacharel em Matemática na UFRJ, doutora em Educação pela Puc-Rio e docente do Instituto Superior de Tecnologia – Paracambi (RJ) e Universidade Severino Sombra – Vassouras (RJ).