

1 Introdução

1.1. Objeto de estudo, justificativa do tema, questões da pesquisa

O trabalho que desenvolvi em minha dissertação de Mestrado teve como principal objetivo estudar o *Movimento da Matemática Moderna* no Brasil e no mundo, analisando suas principais causas, propósitos, características e motivos que levaram ao fracasso do Movimento. Durante a elaboração do trabalho, depois de várias leituras e de algumas entrevistas com pessoas que estiveram diretamente ligadas com este movimento, em particular no Estado do Rio de Janeiro, pude constatar que todas passavam obrigatoriamente por um mesmo ponto: o professor e a formação dos professores. No decorrer da pesquisa tive acesso a informações referentes à formação dos professores da época em questão (anos 60 e 70) e comprovei o que já suspeitava: os professores de Matemática não tinham formação necessária e adequada para as novas propostas de currículo e ensino que, por motivos diversos foram intimados a por em prática¹. Conhecendo esse fato algumas perguntas começaram a surgir:

Que tipo de formação esses professores receberam?

Que tipo de instituição de ensino freqüentaram?

Quando e como foram criados os primeiros cursos de formação de professores de Matemática no Brasil?

Quem eram os professores desses cursos?

Pelas entrevistas pude perceber que os professores com quem conversei tiveram uma formação diversificada, o que fez com que cada um deles construísse uma visão diferente a respeito do que é Matemática e de como esta disciplina deve ser ensinada.

Isso me fez começar questionar a minha própria formação acadêmica e se eu, assim como os professores das décadas de 60 e 70, estaria ou não preparada a

¹Não cabe aqui entrar em detalhes sobre os motivos e fatos que levaram a adoção da proposta da Matemática Moderna no Brasil. Isso pode ser encontrado em minha dissertação *Movimento da Matemática Moderna no Brasil: avanço ou retrocesso?* PUC-Rio, 2001.

enfrentar as possíveis (e prováveis) mudanças no ensino de Matemática, e a que ponto a formação que tive influenciaria ou não na minha receptividade frente a essas mudanças.

Muitos estudos realizados no Brasil a respeito da formação de professores em nível superior para atuar na hoje denominada Educação Básica (2º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio) têm como marco histórico a criação das universidades e, dentro destas, das *Faculdades de Filosofia* a partir da década de 30 do século XX. Merecem destaque a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), criada em 1934; a *Faculdade de Filosofia* e a Faculdade de Ciências da *Universidade do Distrito Federal*, em 1935 e a *Faculdade Nacional de Filosofia* da *Universidade do Brasil* (FNFi-UB), atual *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ), em 1939.

Tendo feito a graduação na UFRJ, comecei a observar algumas características do curso de Matemática que freqüentei e a tentar saber mais detalhes sobre suas origens. Procurando na literatura algo que respondesse a minha curiosidade inicial, encontrei os trabalhos de Silva (2003) e Fávero (1989). O primeiro trabalho trata da história e desenvolvimento da Matemática no Brasil. Um capítulo é dedicado às tentativas de criação de Universidades no Brasil e, por sua vez, à criação de cursos de Matemática dentro das Universidades. Apesar disso, o autor não se detém especialmente nos cursos voltados para a formação de professores da educação básica, e os meus questionamentos continuaram sem resposta. O segundo trabalho apresenta as origens da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e algumas características de seus cursos e de sua estrutura. Entretanto, por ser um trabalho que abrange todos os cursos da instituição, não há informações detalhadas sobre o curso de Matemática em especial.

Decidi procurar então mais informações sobre o curso, tentando colher dados complementares às pesquisas já feitas por esses e outros autores e me aprofundar mais nos aspectos relativos à formação dos professores de Matemática.

A partir de outras leituras, em particular o trabalho de Dias (2002), pode-se constatar, entretanto, que a história relativa à atividade docente no período anterior à criação das universidades é igualmente rica. Uma característica desse período, explorada também por Dias (2002), é a de que os professores de

Matemática para a escola antigamente denominada “secundária”² tinham em geral, até 1934, uma outra identidade³ – a de engenheiro, profissão esta de maior prestígio social e de melhores vencimentos. Além disso, não existindo instituições que promovessem a formação específica do professor de Matemática para atuar nesse nível de ensino, podiam exercer o magistério profissionais com formação técnica e, no caso de professores das primeiras séries, não era necessária nenhuma formação em particular, pouco se exigindo dos candidatos. Em outras palavras, podemos dizer que, com a criação das Faculdades de Filosofia, o perfil do profissional passou de um *professor que ensina Matemática* para o de um *professor de Matemática*.

Voltando ainda mais na história e percorrendo um caminho em direção aos primeiros passos rumo à institucionalização da instrução pública no Brasil, após a expulsão dos jesuítas, percebe-se a existência de outros mecanismos regulamentando o exercício do magistério. Estes mecanismos eram limitados muitas vezes a “atestados de boa conduta” e a “saber o conteúdo”, sem que necessariamente fossem exigidos alguma formação específica ou curso para essa capacitação, e nem mesmo atestados de escolaridade anterior.

Antes que fossem fundadas no Brasil instituições destinadas à formação de professores para as escolas primárias ou de *primeiras letras*, como eram também chamados os professores que atuavam nesse segmento, já existiam preocupações e medidas para selecioná-los. Mesmo depois de criadas as *Escolas Normais*, no século XIX, a duração efêmera das mesmas e a insuficiência do número de pessoas formadas fizeram com que continuassem a existir legislações específicas para dar conta da questão do magistério em seus diferentes graus de ensino.

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. Estas diretrizes ficariam 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 pode vencer um*

² A “escola secundária” ou os “estudos secundários” correspondem àqueles ministrados após a instrução elementar ou “primária” correspondente ao ler, escrever e contar.

³ Usamos aqui a palavra “identidade” no sentido de caracterização desse profissional quanto à sua formação acadêmica.

obstáculo que lhe trouxera a ausência de um elemento indispensável à realização de seus grandes desígnios” (ALMEIDA, 2000, p.29). Não havia, no Brasil, e 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.

As aulas dos colégios jesuítas foram substituídas por aulas de disciplinas isoladas, as *aulas régias*, ministradas por professores improvisados e quase sempre mal-pagos. Desse professor *régio*, não se exigia nenhuma espécie de diploma ou comprovante de frequência em algum curso que o habilitasse para se candidatar a lecionar tal ou qual disciplina.

Os mestres leigos dessas aulas e escolas, que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam, segundo testemunhos da época, não só uma espécie de ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico (AZEVEDO, 1976, p.51).

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808 e posteriormente com os movimentos em prol da emancipação em relação a Portugal, a educação no Brasil começava a ser ponto na pauta de parlamentares e o Estado encontrava-se na urgência de organizar seus quadros administrativos, jurídicos, políticos e militares, e, portanto dedicar-se mais incisivamente à criação e ampliação de escolas no país a fim de consolidar-se como uma nação independente.

Apesar das benfeitorias de D. João VI, como a abertura de Academias Militares e de Escolas Medicina, além de outras instituições de incentivo à *cultura* e ao *saber* como a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia, a instrução primária e secundária continuava deficiente. O ensino ainda se organizava por meio de aulas isoladas e as *escolas* funcionavam de improviso. Essas escolas eram montadas em espaços alternativos ou na casa do mestre que, mesmo quando era pago pelo Estado, na maioria das vezes custeava as despesas com aluguel e materiais didáticos.

Na realidade, podiam ser encontrados no Brasil dos séculos XVIII e XIX vários tipos de ensino ministrados por professores de diferentes categorias organizados segundo Vasconcelos (2004) em três grandes modalidades de educação:

Ensino público – refere-se aquele 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).

O terceiro tipo de modalidade era uma prática comum das elites, não só para a formação elementar, mas também para os conhecimentos que eram considerados fundamentais para a época e para a continuidade da formação, principalmente das meninas (VASCONCELOS, 2004). A educação doméstica era, também reconhecida oficialmente, figurando em projetos de lei da segunda metade do século XIX.

Para os professores das duas primeiras modalidades, havia necessidade de autorização para ensinar. O processo de seleção de professores dava-se mediante exame público perante uma banca que, após assistir às provas do candidato, concedia ou não a licença para ensinar (CARDOSO, 2002). O alvará de 28 de junho de 1759, continha as primeiras instruções 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*.

Inára Garcia (2002), ao se propor a fazer uma reflexão sobre a questão dos concursos de seleção ao magistério público primário do Estado imperial, citando a obra de Le Goff *Os Intelectuais da Idade Média*, lembra que a prática dos exames públicos tem seu início na Idade Média e servia como meio de recrutamento de intelectuais para a constituição das universidades. Assim, o *exame* destaca-se como mais uma forma de promoção social ao recrutar os profissionais que iriam formar as elites governantes.

O mesmo alvará de 1759 prevê que os professores “*levarão o privilégio dos nobres incorporados em direito comum*”. Garcia (2002) conclui então que “*o Estado Português não estava inaugurando a idéia dos concursos para a seleção de profissionais e, sim, se apropriando da prática dos exames públicos já conhecida desde a Idade Média, estendendo-a a outros níveis de ensino*” (p. 5)

Dessa forma pode-se compreender a prática dos concursos realizados no Brasil nos séculos XVIII e XIX como um dos instrumentos para avaliar, modelar

e caracterizar a profissão de professor no Brasil e, em particular, daquele que ensinava Matemática.

Assim, é legítimo investigar mais detalhadamente alguns aspectos da profissionalização docente, em particular os seguintes:

- Como se dava o ensino de Matemática nessa fase em que os professores eram selecionados por concursos e não por sua titulação?
- Quais os pré-requisitos para o exercício da profissão de professor?
- Que conhecimentos tinham ou deveriam ter esses candidatos para exercer o cargo de professor?

Diante dessas interrogações percebe-se que a história da profissionalização dos docentes de Matemática para exercício do magistério do que chamamos hoje de educação básica⁴ deve concentrar-se e validar-se não somente no período da criação das universidades no Brasil (década de 30 do século XX). É de interesse reconstituir aspectos referentes à trajetória da profissão de professor, em especial a do professor que ensinava matemática no Brasil, mais especialmente a partir de meados do século XVIII e durante o século XIX.

Assim, este trabalho se propõe a refletir sobre o professor de Matemática, abordando questões relacionadas à sua profissionalização. O objetivo aqui é estudar, em especial, os pré-requisitos para o exercício da profissão de professor e para a admissão aos cargos do magistério público e particular ao longo do período analisado e do estudo dos instrumentos legais que regulamentavam esse exercício, ou seja, a legislação vigente e os sistemas de concurso. Dessa forma propõe-se uma reconstituição de alguns aspectos da história dos concursos de professores primários e secundários no intuito de levantar uma discussão acerca da seleção de professores e dos conteúdos exigidos para ocupação desses cargos.

Para tratar destas questões este estudo se concentra, como foi dito, no período anterior à criação das Universidades no Brasil, cobrindo parte dos séculos XVIII e XIX. Neste trabalho é estabelecido como marco inicial o ano de 1759 – que determina o fim do domínio jesuíta no ensino brasileiro e o início das denominadas *Reformas Pombalinas*. O trabalho dá maior ênfase ao século XIX,

⁴ Entende-se aqui por educação básica a educação hoje denominada de Ensino fundamental (do 2º ao 9º ano) e Ensino médio. Esse mesmo período da escolarização já teve diversos nomes ao longo do tempo como 1º e 2º grau, ou ainda, como nesse trabalho irá se referir, salvo exceções, ensino primário e ensino secundário.

abrangendo o período do Império e estende-se até 1879, data da última reforma educacional do Império, promovida por Leôncio de Carvalho.

A localização geográfica escolhida é a província do Rio de Janeiro, e em particular o município da Corte. Além da importância social, econômica e política da Corte no período assinalado, a província do Rio de Janeiro também se destaca no campo educacional por ter sido a sede do primeiro estabelecimento de ensino superior de Matemática, a *Academia Militar*, fundada em 1810; da primeira Escola Normal, a de Niterói em 1835, e do primeiro colégio de ensino secundário do país, o *Colégio Pedro II*, fundado em 1837. A escolha da Corte do Rio de Janeiro se deve ainda ao fácil acesso às fontes primárias usadas neste trabalho como provas, legislação, currículos, etc. Informações relacionadas a outras localidades não serão, contudo, excluídas e serão mencionadas, quando necessário, para ajudar a compor o panorama do sistema de instrução pública e particular no Brasil da Colônia ao Império.

Compartilhamos da opinião emitida pela *Comissão de Política de Pesquisa, Preservação, Recuperação e Disseminação da História da Ciência e da Tecnologia brasileiras*, instituída pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), de que:

[...] parece que, em geral, desconhece-se a importância de preservar a memória da ciência e da tecnologia, seja como estoque de conhecimento útil à sociedade, seja como elemento necessário para análises prospectivas, importantes para tomadas de decisões administrativas e/ou para formulação de política científica e tecnológica, seja como elemento formador de uma identidade nacional. Do ponto de vista social, de nada adianta produzir conhecimento se ele não está disponível ao alcance do público interessado, seja de indivíduos, seja da coletividade. Essa disponibilidade manifesta-se de várias maneiras, porém, tem como premissa comum a preservação dos resultados dessa produção (BRASIL, 2002, p. 1,2).

O estudo deste tema, além de ser de meu interesse, preenche ainda uma lacuna dentro da História da Educação Matemática no Brasil, campo que vem crescendo e se destacando dentro da Educação Matemática, e que conta com a dedicação de poucos pesquisadores, permanecendo em muitos aspectos praticamente inexplorada. Acredita-se ser este um campo de pesquisa rico e que merece mais atenção, devido a sua importância dentro da Educação Matemática, não só para a formação do professor como também para o resgate e preservação da memória e história da Educação Brasileira.

1.2. Metodologia e Fontes de Pesquisa

Antônio Miguel e Maria Ângela Miorim em artigo publicado em 2002, ao proporem uma caracterização da produção acadêmica no interior da prática social de investigação em história da matemática, situam a História da Educação Matemática como um campo de pesquisa e não unicamente como um conjunto cumulativo de idéias ou resultados produzidos nesse campo, incluindo aí:

[...] todo estudo de natureza histórica que investiga, diacrônica ou sincronicamente, a atividade matemática na história, exclusivamente em suas manifestações em práticas pedagógicas de circulação e apropriação do conhecimento matemático e em práticas sociais de investigação em educação matemática do modo como concebemos esse campo em todas as dimensões dessa forma particular de manifestação da atividade matemática [...] (p.187).

Entendendo a História da Educação Matemática como algo muito mais complexo do que um mero estudo no tempo das idéias educacionais relacionadas à Matemática, os autores destacam como temas de estudo pertencentes a esse campo:

[...] os seus [da atividade matemática] modos de constituição e transformação em qualquer época, contexto e práticas; a constituição de suas comunidades de adeptos e/ou de suas sociedades científicas; os métodos de produção e validação dos conhecimentos gerados por essa atividade; os processos de abandono e incorporação de objetos de investigação por essa atividade; a natureza e os usos sociais dos conhecimentos produzidos nessa atividade; os produtores de conhecimentos que se envolveram com essa atividade; as obras nas quais esses conhecimentos foram expostos; as instituições sociais que promoveram e/ou financiaram essa produção, etc (p.187).

Essa concepção dentro do campo da Educação Matemática é parte do reflexo de mudanças ocorridas no campo da História e da revalorização do papel do conhecimento das práticas escolares do passado para o entendimento das mesmas no presente.

Para caracterizar o campo de investigação da História da Educação Matemática, Miguel e Miorim (2002) ressaltam que a produção dessas histórias está, por um lado, condicionada às diferentes visões a respeito da História e, por outro, às questões específicas propostas por cada campo de investigação. Uma dessas questões fundamentais, destacada pelos autores, tende a questionar as relações existentes entre a matemática escolar e a matemática científica. Seriam três as vertentes para a análise dessa questão de acordo com os autores.

A primeira propõe a existência de uma subordinação da matemática escolar à matemática científica, entendendo a matemática escolar como uma “*adaptação da matemática científica no contexto escolar*”, ou seja, como “*aquela constituída pelo conteúdo científico associado a uma forma pedagógica*”. Nessa concepção os estudos tendem a buscar “*a forma como a matemática escolar se apropriou, modificou ou deformou a matemática científica*”.

A segunda situa a matemática escolar como criação independente da matemática científica e tem como expoente dessa vertente André Chervel, que defende a idéia de que “*a matemática escolar é uma produção da escola, pela escola e para a escola*” (MIGUEL & MIORIM, 2002). A escola se torna o centro das investigações e é vista como um local que produz uma matemática própria sem que esta seja dependente diretamente da matemática científica.

A terceira forma de entender as relações entre a matemática escolar e a matemática científica vê a matemática escolar como elemento participante na constituição da própria matemática. Esse campo, influenciado pelas correntes da *Nova História*, entende a produção do conhecimento como “*um processo que envolve várias práticas pelas quais esse conhecimento circula*”. A matemática escolar, entendida como uma das práticas envolvidas na produção desse conhecimento e, juntamente com a matemática dita científica, seria responsável para a constituição de um campo de conhecimento maior denominado Matemática. Assim, considerar-se-iam para estudo de um objeto, vários elementos constituintes das diversas práticas existentes. Nesta linha estão os trabalhos de Gert Schubring e Bruno Belhoste.

Inseridos dentro de uma ou outra vertente, nos últimos anos vêm crescendo o número de trabalhos que tratam da história do ensino de Matemática no Brasil. Para descrever as mudanças ocorridas e a trajetória desse ensino os pesquisadores têm se utilizado de diversas fontes para esses estudos. Nota-se também que, ultimamente, esses trabalhos têm o seu foco nos currículos e programas (Cf. BELTRAME, 2000), nos livros didáticos (Cf. COSTA, 2000; VALENTE, 1999a) nas reformas de ensino (Cf. ROCHA, 2001; DASSIE, 2001; SOARES, 2001), e exames de alunos (Cf. MACHADO, 2002b).

Todos os trabalhos mostram-se importantes para a reconstrução de aspectos das diversas fases do ensino de Matemática no Brasil e têm como característica comum o trabalho com fontes primárias que permitem a reflexão e o repensar das

pesquisas na área, permitindo um avanço do campo teórico e a maior compreensão da educação brasileira como um todo.

Concordamos com Carr (2002) quando diz que a história se constitui num “*processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, num diálogo interminável entre o presente e o passado*” (p.65). Para que esse diálogo aconteça, o historiador deve se apropriar dos “vestígios” deixados pelo passado. Entretanto, a análise que se faz do que existiu no passado e chega ao presente é parte de um processo que depende da escolha do historiador. Dessa forma, o processo de reconstituição governa a seleção e interpretação dos fatos, isto, aliás, é o que faz deles fatos históricos (CARR, 2002).

Esses “vestígios” constituem-se em documentos, usados pelo pesquisador sendo o elo com o passado possibilitando interpretá-lo e reconstitui-lo.

Como diz Le Goff,

[...] o documento não é inócuo. É antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro [...] determinada imagem (LE GOFF, 2003, p.535-536).

Por sua vez o ensino de matemática “*constitui uma realidade social que precisa de incomparavelmente mais categorias sociais para revelar as dimensões desta realidade*” (SCHUBRING, 2005a, p.8). Ou seja, a história do ensino da Matemática “*não se restringe a uma série de decisões administrativas, mas [...] se deve concebê-lo como uma parte integral da história da ciência e da história da sociedade*” (SCHUBRING, 2005a, p.11).

Assim, as fontes primárias utilizadas aqui como fonte de informação da época estudada, passaram por pelo menos dois processos de seleção: a primeira do tempo e da própria constituição do arquivo na preservação dos documentos que estão disponíveis para a consulta; a segunda, feita a partir da escolha para análise de alguns dentre os documentos que compõem o arquivo conforme os objetivos do trabalho.

Dessa forma, esses documentos não podem ser considerados como fontes totalmente fidedignas da realidade, mas sim como registros, por vezes manipulados, daquilo que se desejava mostrar. E, como “*os fatos humanos são,*

por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática, [...] onde calcular é impossível, impõe-se sugerir” (BLOCH, 2001, p. 54-55).

Em suas considerações sobre possíveis abordagens da história do ensino da Matemática, Schubring (2005a) lembra duas de suas 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.

Quanto aos programas de ensino e manuais, já se percebe a existência de trabalhos sobre o assunto. Nota-se entretanto, em menor número, aqueles que se debruçam, com o viés histórico, sobre aspectos voltados à formação profissional, dos quais pode-se citar Dias (2002) e Prado (2003).

Segundo Schubring (2005a) 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*” se configurando assim no “*melhor meio para ter acesso à realidade histórica do ensino*” (p.9).

O autor distingue quatro dimensões que vão dar acesso a esta 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 nestas instituições.

Portanto, não obstante a existência de estudos anteriores (Cf. MARTINS, 1984; MIORIM, 1998; CASTRO, 1999; SILVA, 2003) que recuperam o ensino de Matemática no Brasil, este trabalho tenta avançar nos pontos mais especificamente voltados à figura do docente buscando informações sobre as exigências para o exercício da profissão do professor que ensinava Matemática no Brasil, desde a Colônia até o Império.

Para atender aos objetivos a que nos propomos, pergunta-se: Que tipos de instrumentos podem ser utilizados para reconstruir a trajetória profissional do professor e de suas práticas? A partir de quais elementos podemos examinar de maneira mais rigorosa as questões relativas ao acesso à profissão de professor de Matemática ao longo do século XIX?

Um primeiro instrumento para que se possa atingir os objetivos deste trabalho é analisar a legislação da época que regulamentava as condições para exercício do magistério primário e secundário. A partir daí, espera-se que os textos dessas normas nos levem de volta às práticas, de maneira que possamos 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.

A legislação que dispõe sobre as condições para exercício do magistério não é extensa. Para tratarmos dessas questões buscamos em obras já existentes sobre a educação no Brasil coletar informações sobre quem ministrava aulas de Matemática nas fases históricas relacionadas e quais as exigências para tal exercício. Para dar cumprimento a este estudo histórico, além dessas fontes se fazem necessários outros documentos que cheguem mais de perto desse professor e que permitam novas discussões e uma visão diferente do assunto.

Uma etapa importante da profissionalização docente destacada por Julia (2001) remete ao momento em que os Estados substituem os religiosos na tarefa de ministrar o ensino. Neste estudo, este momento se dá, como já mencionado, quando a coroa portuguesa, pelas reformas do Marquês de Pombal, expulsa os jesuítas do Brasil e em seguida instala o sistema das *aulas régias*. Dessa forma, a seleção ao magistério passa de um tipo de seleção arbitrária, que se opera dentro da Companhia de Jesus baseada na nomeação indicada pela autoridade religiosa, para a do *exame* ou *concurso*, que introduz uma visibilidade com as provas escritas e orais definindo a base mínima de uma cultura profissional a se possuir (JULIA, 2001).

Dessa forma, ao lado da legislação, as provas de concursos para o magistério revelam-se uma fonte rica de informações para a compreensão do ambiente escolar, para o resgate das idéias da época sobre o ensino de Matemática, colocando novas questões acerca das práticas e dos saberes requeridos de um futuro professor. A análise dessas provas revela 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).

No texto *A cultura escolar como objeto histórico*, Dominique Julia (2001) define cultura escolar como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (p. 10).

O autor considera ainda que a cultura escolar

[...] não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (p. 10).

Mais adiante o autor ainda menciona que essas normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o “*corpo profissional*” encarregado de tal tarefa, com destaque aos professores primários e secundários. Baseado na importância de se analisar de maneira aprofundada a questão do recrutamento dos professores a fim de “*esboçar o que é a cultura do professor ideal no século XIX*” (JULIA, 2001) 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 (p.31).

Com esse entendimento, acredita-se que as provas dos concursos são capazes de revelar quais eram, de fato, as exigências para o exercício do magistério, e trazer à tona outras questões de importância a respeito da concepção da época em relação ao papel do professor, aos conteúdos que deveria ensinar, à incorporação de novos conteúdos e/ou metodologia provenientes de reformas da Matemática; à evolução nos algoritmos e na nomenclatura dos assuntos, entre outros aspectos.

Dentre os aspectos envolvidos na seleção dos professores e na dinâmica dos concursos esta tese enfatiza o conteúdo das provas, as exigências formais e habilidades medidas nos concursos para os cargos de professor primário e secundário de matemática e quais as referências adotadas para esta escolha.

1.3. Estrutura e organização da Tese e do Trabalho de Pesquisa

Para investigar o tema proposto por esta tese foi necessário inicialmente fazer um levantamento bibliográfico sobre o assunto em livros, periódicos, dissertações e teses, buscando-se reconstituir a história dos concursos realizados no período com base em diferentes documentos.

Paralelamente, procurou-se verificar a existência, localização e disponibilidade das outras fontes, nesse caso, das provas de concursos e da legislação da época, ajustados ao recorte temporal e geográfico.

A documentação mencionada, ainda pouco explorada pelos pesquisadores em história do ensino da Matemática do Brasil, está disponível nos acervos de instituições públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro, em particular no *Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ)*, no *Arquivo Nacional (AN)*, na *Biblioteca Nacional (BN)*, no *Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM)*, no *Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro* e na *Fundação Casa de Rui Barbosa*.

Nessas instituições encontram-se documentos como relatórios, requerimentos, pareceres, estatísticas e registros de alunos e professores, exames de alunos, pontos e provas de concursos, livros, legislação e manuscritos a respeito da instrução pública nos séculos XVIII e XIX, com destaque ao último, e em particular ao que se constituía a província do Rio de Janeiro e o Município da Corte⁵.

A maior parte das fontes primárias, o conjunto de exames de professores e atas dos mesmos, foi encontrado no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e no Arquivo Nacional. Por esses documentos são expostos os conteúdos exigidos em cada prova, e comissão responsável por sua elaboração, o candidato e a relação dos examinadores de cada concurso realizado e os pareceres finais da banca indicando a habilitação ou não dos candidatos.

Do mesmo modo foram consideradas a legislação e as instruções para a verificação da capacidade para o magistério e provimento das cadeiras de instrução primária e secundária. Nestas, encontram-se especificadas as exigências

⁵ O que hoje nos referimos como sendo o Estado e a cidade do Rio de Janeiro, respectivamente.

para o ingresso na profissão, ditando as regras, propondo normas, definindo programas e, com isso, conformando o perfil dos candidatos que poderiam se apresentar ao concurso.

Executada a primeira parte da pesquisa, passou-se à análise da documentação e das fontes primárias. A organização e exposição escolhida para este estudo estão baseadas, excetuando esta introdução, na seguinte estrutura.

O segundo capítulo situa inicialmente o estado da instrução no Brasil e busca descrever de maneira geral a situação do ensino desde a Colônia aos últimos anos do Império, destacando momentos históricos relevantes para o melhor entendimento dos capítulos subsequentes. Neste capítulo trata-se de aspectos da docência de Matemática pelos jesuítas no Brasil Colônia, no período das Reformas Pombalinas, com o sistema de aulas régias, bem como no século XIX, situando também o aparecimento dos primeiros colégios e liceus e das Escolas Normais no Brasil e no Rio de Janeiro.

O terceiro capítulo aborda mais especificamente alguns aspectos relativos à questão da profissionalização com a análise investigação sócio-histórica da profissão docente realizada por Nóvoa (Cf. 1991,1999) e outros. Neste capítulo relacionam-se ainda características sociais e visões da profissão de professor referentes à época analisada.

O quarto capítulo analisa mais especificamente a legislação relativa ao magistério e as provas e atas dos concursos para professores primários e secundários (com destaque aos do Colégio Pedro II) realizados no Rio de Janeiro no século XIX. Algumas das categorias escolhidas para a análise são: as matérias exigidas nas provas, seus conteúdos e pontos sorteados; estilo de resolução das provas; referências para os conteúdos das provas; formação dos candidatos; pareceres dos examinadores; diferenças e semelhanças entre os concursos para o ensino primário e secundário, público e particular.

No quinto e último capítulo são feitas considerações finais deste estudo.