

3

Magistério no Brasil e Profissionalização Docente nos séculos XVIII e XIX¹

Em seu estudo sobre as profissões imperiais, a Medicina, o Direito e a Engenharia, Coelho (1999) menciona que o termo “profissões liberais” – no qual se encaixam as três profissões citadas e igualmente o magistério –, já era usado na linguagem coloquial do século XIX. Entretanto, estas profissões raramente eram vistas no Brasil como profissões “cultas”². Mesmo assim, eram “*as escolhas mais apropriadas aos indivíduos livres e espíritos independentes*” (p.23).

Ao contrário das profissões estudadas por Coelho (1999), que encontraram outra forma de reconhecimento por meio do prestígio social que adquiriram ao longo do Império, a profissão de professor, continuou com pouca consideração, embora nos textos legais ela sempre figurasse como esteio do ensino e como responsável pelo sucesso da escola no país.

O dicionário Aurélio fornece para a palavra *profissão*, dentre outras, as seguintes acepções:

[...] atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo; atividade ou ocupação especializada que encerra certo prestígio pelo caráter social ou intelectual.

No caso dos professores no Brasil dos séculos XVIII e XIX, o “preparo” e o “prestígio pelo caráter social” nem sempre (ou raramente) eram observados. O sentido mais usualmente empregado para a palavra profissão, se encaixa melhor nesse caso:

¹ Neste capítulo não se tem como objetivo fazer uma análise rigorosa de todas as dimensões acerca da profissionalização docente. Busca-se apenas fazer considerações sobre alguns aspectos relativos à configuração da profissão docente e a atuação do professor na sociedade baseando-se em referências históricas levantadas por alguns autores, mencionando também esses marcos no que se refere ao caso do Brasil.

² Coelho (1999) diz que, originalmente, o termo latino *liberalis* designava o indivíduo que além de liberdade política gozava também de boa situação material e tempo livre para o estudo ou às *artes liberalis*. Na Inglaterra e nos Estados Unidos do século XVIII, o termo *liberal arts* se referia a uma educação de corte humanístico. O autor lembra que, no Brasil, as profissões liberais não eram vinculadas a qualquer preparação semelhante e por isso não eram vistas como profissões que se fundavam num “ensino elevado”, mas numa “instrução prática”.

[...] meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício.

Nos dois primeiros sentidos mencionados para a palavra profissão “*os profissionais definem-se por suas práticas e por um certo monopólio das regras e conhecimentos da atividade que realizam*” (SACRISTAN, 1999, p. 68).

Ainda segundo Coelho (1999), outro traço importante que distingue as profissões é a sua dimensão corporativa:

[...] em primeiro lugar, a capacidade de auto-regulação coletiva; em seguida, e estreitamente associada à condição anterior, uma certa capacidade de regular o mercado de prestação de serviços profissionais, sobretudo pelo lado da oferta, oferecendo algum tipo de “proteção” aos seus membros (COELHO, 1999, p. 25).

Para Nóvoa (1999, p.20) o que define o magistério como profissão:

[...] é o seu exercício a tempo inteiro (como ocupação principal); o estabelecimento de um suporte legal para o seu exercício; a criação de instituições específicas para a formação de professores; a constituição de associações profissionais de professores.

Dessa forma o conceito de profissão pressupõe, além de um corpo de conhecimentos, um conjunto de normas que a sustentam (PEIXOTO, 2005).

O conceito de regulamentação profissional implica a criação por lei de mecanismos que especifiquem as atribuições do cargo, seus órgãos fiscalizadores, e os meios pelos quais os indivíduos são selecionados para a função a ser desempenhada. Normas gerais para o exercício do magistério existiram no Brasil em diversas épocas e em diferentes moldes. E, como se discutirá adiante, o Estado, assim como em outros países, teve grande peso nessa regulamentação, interferindo incisivamente em diversos aspectos da profissão de professor.

O processo de profissionalização docente é assunto de estudo de Nóvoa (Cf. 1991,1999) que aborda a gênese da profissão docente por meio de uma investigação sócio-histórica. O tema também é analisado por Enguita (1991), Schubring³ (2005), Brzezinski (2002), Sarmiento (1994), entre outros.

Em seu trabalho, Nóvoa (1991) lembra que a escola moderna em sua origem tinha como objetivo cuidar da educação das crianças, da qual a escola da Idade Média não se ocupava especialmente. O autor destaca a existência de duas fases na história da escola a partir do século XVI. A primeira, na qual a escola era

dominada pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII. A segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até os dias atuais.

Como lembra Schubring (2005a), na Idade Média, e mesmo começo dos *tempos modernos*, desde o século XVI, devido à permanência das estruturas feudais, os Estados se ocuparam somente das universidades. Dessa forma, foi necessária uma transformação profunda do caráter do Estado até que ele assumisse a responsabilidade pelo ensino.

É este momento, de secularização e de estatização do ensino, que marca o início de um período-chave na história da profissão docente. Nesta segunda fase, o Estado assume a responsabilidade pela educação das crianças, mas “*não [é] [portador] de uma nova imagem da infância ou de um novo projeto pedagógico*” (NÓVOA, 1991, p.116). Pelo contrário, propõe medidas burocráticas para regular o ensino por meio da renovação dos currículos e dos programas e do controle também no que se refere à seleção e ao recrutamento dos professores.

Mesmo tendo sua gênese anterior a essa fase, a profissão de docente adquire a partir de então outra dimensão. Inicialmente a função de professor foi desempenhada de forma subsidiária e não especializada por religiosos ou leigos que a exerciam como ocupação secundária ou complementar. Com o passar do tempo os mesmos tendem a fazer da profissão sua ocupação principal, sendo obrigados para isso a se prepararem e a se formarem (NÓVOA, 1991).

Uma das primeiras medidas tomadas consiste da definição de regras uniformes para a seleção e nomeação dos professores, com a criação de uma permissão para ensinar, cuja obtenção é obrigatória.

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua atividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apóiam-se fortemente na consistência deste *título*, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa) (NÓVOA, 1999, p. 17).

Aderindo a esse modelo de seleção, os professores se tornam funcionários do Estado, de forma que buscam se constituir como um corpo administrativo

³ Texto da conferência plenária apresentada no I SPHEM – Seminário Paulista de História e Educação Matemática, em 2005, que tratou especialmente da constituição da profissão de

autônomo e hierarquizado, ao passo que o Estado busca garantir o controle da instituição escolar (NÓVOA, 1991).

A autorização é um documento concedido, em geral, via exame ou concurso, no qual podem se inscrever os indivíduos que apresentem certos pré-requisitos. Com isso, “*os meios de seleção e de controle prevalecem amplamente sobre os meios de formação*”, que é adquirida não no treinamento formal mas na prática (NÓVOA, 1991, p.125)⁴.

A legislação que regulamentou a carreira funcional dos professores, as disciplinas, a metodologia, os concursos, o ordenado, pode ser considerada um marco institucional para a gênese do magistério evidenciando um forte traço no desenvolvimento do exercício profissional, apesar de muitas vezes faltar condições físicas e pedagógicas (LUCIANO, 2001).

Ao tratar da institucionalização do magistério é necessário tomar o docente como um importante elemento no processo da instrução do século XIX. Ainda segundo Antônio Nóvoa, o século XIX é um período em que os professores primários possuem uma imagem que os situam entre várias situações:

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1999, p. 18)

Como lembra Luciano (2001) até o final do século XIX o professor público não possuía representatividade política ou um plano de carreira que lhe permitisse avançar por merecimento técnico ou por tempo de exercício. Assim, o caráter intelectual do trabalho docente não era levado em conta, considerando o grande número de pessoas desqualificadas para a função e a falta de reconhecimento da profissão pela própria administração governamental.

O ensino ainda era, por outro lado, visto em muitos sentidos como um sacerdócio, devendo ser exercido por pessoas que demonstrassem caráter moral e dedicação ao ofício.

professor de Matemática.

⁴ Esta característica também é verificada na legislação educacional brasileira. O fracasso na implantação e funcionamento regular das Escolas Normais no século XIX, fez com que a prática dos concursos prevalecesse sobre a formação dos candidatos ao magistério durante todo o Império.

Algumas das idéias que se tinha da profissão de professor e das características que se esperava desse mestre, principalmente dos professores do ensino elementar, foram manifestadas pelo bacharel em Matemática pela Universidade de Coimbra, Gen. *Francisco de Borja Garção Stockler* (1759-1829), em seu *Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Pública no Brasil*⁵. Para Stockler mais do que conhecedor da matéria o professor deveria constituir-se de um exemplo para os alunos:

A boa morigeração, gravidade, e sisudez de caráter dos pretendentes se terá em muita consideração [...] sendo certo que sem estas qualidades nenhum homem, por mais sábio que seja, deve ser encarregado da instrução pública da mocidade, para que esta se não perverta com o seu exemplo [...] (apud SARAIVA, 2005, p. 96).

Outras características quanto ao método e aos pré-requisitos para exercer a função de professor, também são levados em alta conta:

Todo indivíduo que pretender ser empregado na qualidade de mestre, nas escolas públicas de qualquer grau, deverá apresentar [...] uma dissertação, ou memória de sua composição, sobre o assunto próprio da cadeira, a que aspirar. No ato do concurso, a dissertação [...] será a matéria principal de seu exame; o qual terá por fim não só indagar se os pretendentes têm inteligência das doutrinas [...] mas se sabem expô-las clara e metodicamente; pois que ninguém deve ser provido em lugar algum de Mestre nas escolas públicas, sem que se qualifique hábil pelo seu saber, e dotado de talento verdadeiramente clássico (apud SARAIVA, 2005, p. 96).

Outro projeto educacional é apresentado em 1823, por *Martin Francisco Ribeiro d'Andrada Machado*, também Bacharel em Matemáticas, dando conta da *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo* e revela outras normas a serem observadas pelo professor:

Como a função de mestre pressupõe o hábito e o gosto de uma vida sedentária e regular; e por isso as condições devem encaminhar na boa nomeação e escolha para iguais empregos são as seguintes: que o nomeado, além das luzes precisas, tenha *caráter doce, firme, paciente e zeloso, bom e dotado de dignidade*⁶; espírito exato e

⁵ Stockler preparou, a pedido de D. João VI por meio de seu ministro o Conde de Barca, um plano detalhado relativo à reorganização global da Instrução pública que foi apresentado primeiramente em Lisboa, em 1799, e posteriormente no Brasil, após reformulações, em 1821. Segundo Almeida (2000) o objetivo do documento era “[...] *organizar a instrução pública e tudo o que lhe dissesse respeito, debaixo de um plano sistemático, que reunisse todos os estabelecimentos entre si e os submetesse a um mesmo pensamento, o da unidade da nação*” (p.49). Stockler elaborou tal plano mas o projeto não foi aceito. Para outras informações ver o texto de Luis Manuel Ribeiro Saraiva, “*Garção Stockler e o Projeto sobre estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil*”. Os textos citados são atribuídos por Moacyr (1936) ao projeto de Januário da Cunha Barbosa apresentado a Assembléia Legislativa em 1826. Ver também Nunes (1962) cap. III.

⁶ Quanto a esses requisitos, há documentos no Arquivo Público que registram denuncia encaminhada à Diretoria da Instrução da Província do Rio e Janeiro contra o professor primário *Justino José de Oliveira* por castigar os alunos com a palmatória e autorizar o seu adjunto a fazer o

vivo, flexível e metódico; e como por sua natureza é contínuo e permanente, por isso ela deve ser incompatível com todos os empregos, que exigem assíduo exercício, e, por conseguinte o mestre fica deles inibido. Demais os mestres exercitando funções isoladas, por isso mesmo não devem formar associações de espécie alguma, nem governar ou influir sobre a nomeação de cadeiras vagas. Cada um deve viver separado porque, este é só o meio de entreter uma emulação, que não degenera em intriga ou ambição de obviar toda espécie de rotina e fazer com que a instrução instituída para o bem dos discípulos, e utilidade da pátria, se não regule pelo interesse dos mestres (apud MOACYR, 1936, p. 139-140) [grifo nosso].

Voltando à questão relacionada à responsabilidade da formação de professores Schubring (2005) nos remete a outra instância que, anterior ao Estado, dividia com as ordens religiosas a missão formar os futuros mestres. Segundo ele, devido à estrutura fracassada da sociedade, a instrução dada nas corporações artesanais “*que transmitiram o seu saber profissional internamente, aplicando no ensino o modelo do mestre*” (p.24) representaram também um espaço destinado ao ensino.

Isto também é lembrado por Pinheiro (2001) quando diz que a subordinação do ensino à figura do professor remonta a “*uma cultura escolar na qual o mestre artesão era o agente fundamental na produção do conhecimento instrucional ou educacional, em seu sentido mais global*”. De acordo com Oliveira (apud PINHEIRO, 2001) certas características da atividade pedagógica do mestre artesão podem ser observadas nas práticas didático-pedagógicas dos professores régios do Brasil dos séculos XVIII e XIX. Dessa forma os mestres-escolas, com formação precária, continuariam a exercer nos colégios e liceus uma prática artesanal autônoma de acordo com sua capacidade e seu estilo pedagógico ainda que, à época, tal prática já estivesse sendo questionada.

No Brasil, esse modelo se fez mais forte particularmente em dois momentos: com a adoção do sistema lancasteriano, e com a Reforma Couto Ferraz que estimulava a classe dos professores adjuntos e a formação na prática.

Ainda tratando sobre o que se entende por “profissão”, Enguita (1991) destaca cinco características que definem o termo: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação. Por meio dessas características o autor situa o

mesmo, receber dinheiro de pais de alunos para “esforçar-se pelo adiantamento dos filhos no ensino primário” ou ainda de receber dinheiro de alguns pais pelo fornecimento de livros que o governo Provincial manda distribuir gratuitamente. Deve-se, entretanto lembrar que certos castigos, inclusive corporais estiveram presentes em texto de leis do século XIX. Outros

professor em um “*lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização*” (p.41). Dessa forma, a categoria dos docentes compartilha traços semelhantes às classes operárias ao mesmo tempo em que luta a favor de sua autonomia e estabilidade na profissão.

Alguns fatores que contribuiriam para a sua proletarização são:

[...] seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta (ENGUIA, 1991, p.49).

Quanto à profissionalização, os docentes têm a seu favor:

[...] a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, a fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas [...], a igualdade de nível de formação dos docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação [...] e a enorme importância do setor público frente ao privado (ENGUIA, 1991, p. 49-50)

Sacristan (1999) observa que os professores como coletivo social possuem um certo *status* que varia segundo as sociedades e os contextos. Buscando elementos que contribuiriam para esse *status*, o autor cita Hoyle, que aponta seis fatores que determinariam o prestígio relativo à profissão docente em comparação com outras.

O primeiro fator diz respeito à classe social dos professores, que em sua maioria provém das classes média e baixa. O segundo fator leva em consideração a quantidade de alunos, que sendo numerosa dificulta salários mais altos. Outro fator de relevância é a qualificação acadêmica que dá acesso a profissão, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário. O *status* dos clientes e a relação dos professores com estes, que é baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino e não na vontade, e a proporção das mulheres seriam outros três itens determinantes para o prestígio da classe docente.

Em busca da profissionalização e da não-proletarização, os docentes em vários momentos se ergueram em busca de melhores condições de trabalho e de reconhecimento da importância da categoria. Durante o século XIX alguns acontecimentos reforçaram a importância dos professores como grupo profissional enquanto que outros contribuíram para reforçar sua desvalorização.

documentos sobre o assunto podem ser encontrados também no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Nóvoa (1991), a segunda metade do século XIX é uma época-chave para compreender a ambigüidade da categoria docente. Mudanças sociológicas do corpo docente primário teriam criado condições para o nascimento das primeiras associações profissionais, constituindo a última etapa do processo de profissionalização docente “*na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus interesses enquanto grupo profissional*” (NÓVOA, 1991, p.127).

Como marca dessa fase no Brasil estão o surgimento das exposições e conferências pedagógicas, a institucionalização de espaços formais para as escolas. Mais decisivamente, a constituição de uma imprensa voltada às questões educacionais⁷.

O fato de os professores, desde o período colonial, utilizarem espaços improvisados para as aulas como igrejas, câmaras municipais, prédios comerciais, salas de entrada de lojas maçônicas, além de suas próprias residências (FARIA FILHO & VIDAL, 2000) foi um dos motivos, por certo, que retardou ou inibiu a formação das associações de professores. “Vivendo separado”, como queria Martim Francisco, os professores lutavam individualmente por seus direitos, mas não tinham força representativa da classe.

Segundo Faria Filho & Vidal (2000), a questão do espaço para abrigar a escola pública começou a aparecer no Brasil com mais ênfase após a Independência, quando intelectuais e políticos começaram a discutir a respeito da necessidade de locais adequados para a instrução primária em função da adoção do método de ensino mútuo. Atendia-se assim à urgência na construção de novos espaços escolares para abrigar dezenas ou mesmo centenas de alunos.

A constatação da pouca eficácia do método mútuo, já mencionado no capítulo 2, e sua progressiva substituição pelo ensino individual não extinguiram, entretanto, a necessidade de espaços específicos destinados à educação primária.

Sobretudo no último quartel do século XIX, foi-se paulatinamente, reforçando a representação de que a construção de prédios específicos para a escola era imprescindível a uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e especificidade da educação escolar diante das outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e, mesmo, os grupos de convívio (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p. 23).

⁷ Cf. Villela (2002); Schueler (2005). Para um estudo mais aprofundado no que se refere à imprensa pedagógica ver o livro organizado por Denise Bárbara Catani e Maria Helena Câmara Bastos, *Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação*.

Juntamente com a luta pela instituição de ambientes adequados para a escola, reforçando a importância do ensino público no Brasil e, indiretamente, favorecendo a classe docente, as lutas em prol da formação dos professores também tinham seu lugar nas discussões educacionais.

As tentativas de institucionalização da formação dos professores com a criação das Escolas Normais, entretanto, foram por muitas vezes frustradas frente às dificuldades de sua implantação, a baixa frequência de alunos, a indefinição por parte dos governos provinciais em relação à sua manutenção e por políticas alternativas de formação docente, como a formação em serviço e a prática dos concursos.

Ao final do século XIX, uma maior consolidação das Escolas Normais transformou o acesso à profissão docente numa aspiração de diferentes camadas sociais e em uma via de promoção social. O crescimento da presença feminina no magistério contribuiu para uma desvalorização da função de professor.

A atividade docente no século XIX era uma das únicas vias abertas às mulheres e um dos primeiros domínios em que elas obtiveram os mesmos privilégios econômicos que os homens. Entretanto, como salienta Nóvoa (1991) isto coloca obstáculos às ações dos docentes com relação aos salários, já que a renda das mulheres é tida como uma renda complementar da família e sua posição na hierarquia social é mais determinada pela posição social de seus maridos que por sua própria atividade profissional.

Dessa forma, o *status* do professor é por sua vez abalado, dando aos professores uma posição social pouco elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que cumprem. Assim, também a escolha pela profissão é interferida por sua imagem social, o que contribui para o processo de proletarização do professorado (SACRISTAN, 1999).

Sarmiento (1994) lembra ainda que a designação pela qual foram conhecidos ao longo da história os agentes do ensino reflete a evolução nem sempre linear da classe no sentido da profissionalização. Referindo-se ao contexto português, que muito tem de semelhante ao brasileiro, o autor lembra das denominações de *mestre-escola* ou *mestre de ler e escrever* dos séculos XVI a XVIII, que se transformou, no final do século XVIII, em *mestre régio* ou no *mestre régio de ler, escrever e contar*. Já no princípio do século XIX dizia-se *mestre das primeiras*

letras ou *professor das primeiras letras*, para no final do mesmo século o mesmo ser referido como *professor da instrução primária* ou *professor primário* (p.47).

Por outro lado, os professores secundários, principalmente os do Colégio Pedro II, têm por vezes a chance de se colocar em evidência exercendo outro tipo de atividade revelando uma

pluralidade de lugares de interação social de suas atividades como políticos (deputados provinciais, governadores, Ministros); membros do Conselho Superior de Instrução pública; promotores, delegados, juízes; e ainda cargos ou funções em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e religiosos (GASPARELLO & VILLELA, 2004, p.6-7).

Além dessas, outras atividades mais diretamente ligadas ao ensino abriram um campo fértil de trabalho e de grande importância social para os professores.

Como já foi dito, nas primeiras décadas do século XIX, o ensino e a estrutura erguida para a instrução pública no Brasil eram ainda bastante precárias. Não havia edifícios escolares e as aulas funcionavam em casas alugadas pelo governo ou pelos professores. O material escolar era incipiente. Não havia método de ensino e, muito menos, quadros-negros, mapas, nem papel e nem lápis. O professor freqüentemente adquiria a seu custo alguns desses materiais.

No decorrer do Império, debates e discursos destacam a necessidade de prover as escolas de meios que garantissem a normatização e a ordem no ensino formal da população. Se nas primeiras décadas do século XIX os conhecimentos transmitidos pela escola elementar se reduziam a rudimentos de leitura, cálculo e escrita, progressivamente foram sendo construídos outros saberes escolares mais específicos atendendo a novas exigências de público e a demandas sociais.

A crescente implantação do método simultâneo, em oposição ao método mútuo, tornou necessária a produção de materiais pedagógicos destinados a essa nova organização do ensino. Dessa forma, os *compêndios* e livros didáticos adquirem nova importância e, além disso, a produção *didática* revela-se também um ramo com grandes possibilidades de lucro. As livrarias ampliaram suas funções, deixando a função de meramente distribuidores de livros, e passando a ser também editores.

É nesse ambiente que se nota um novo campo de atuação dos professores: o de autores de livros didáticos. Durante o Império cresce o número de textos escolares de Matemática traduzidos de livros estrangeiros e/ou produzidos por professores brasileiros para o ensino elementar, primário e secundário. Estes

livros tornaram-se de grande importância para o professor (tanto para o que escrevia quanto para outros que os utilizavam), modificando a rotina da sala de aula.

Como lembra Bittencourt (2004)

[...] para professores sem formação específica, o livro didático representava “o método de ensino”, além de conter o conteúdo específico da disciplina. A formação do professor, ao ser constituída na prática, no “aprender fazendo” exigia uma produção didática específica que intelectuais preocupados com o conhecimento científico ou literário, mas sem a vivência da sala de aula, eram incapazes, de produzir com sucesso (p.483).

Além disso,

[...] esses primeiros autores, com maior ou menor autonomia, foram os criadores de textos escolares expressaram uma produção própria que buscava atender às condições de trabalho dos professores das escolas públicas que se espalhavam pelo país. Procuravam suprir a ausência de formação dos docentes, em sua grande maioria leigos e autodidatas (p.490).

Na Matemática, Castro (1999) situa a década de 1830 como o momento em que começam a surgir as primeiras obras didáticas nacionais. Estas obras são compêndios para uso das escolas, preparatórios e, posteriormente, liceus e colégios (VALENTE, 1999a).

Em seu trabalho sobre os livros didáticos de Matemática no Brasil do século XIX, Costa (2000) relaciona alguns dos livros usados nas escolas primárias e secundárias dentre os quais podemos citar: *Noções de Aritmética*, de Manoel Olympio R. da Costa; *Aritmética para a criança*, de José Rodrigues Azevedo Pinheiro; *Explicador de Aritmética*, de Eduardo de Sá Pereira de Castro e *Aritmética para escolas primárias*, de Felisberto de Carvalho.

Outros textos mais conhecidos são os *Elementos de Geometria*, de Francisco Vilela Barbosa, o Marquês de Paranaguá; o *Compêndio de Aritmética*, de Cândido Batista de Oliveira; *Elementos de Aritmética*, de Francisco de Paula Leal; *Compêndio de Matemáticas Elementares*, de Pedro d’Alcântara Bellegarde; *Elementos de Álgebra*, de Luiz Pedro Drago; o resumo de *Aritmética* do Major Ávila; e os livros de Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria de Cristiano Benedito Ottoni, a primeira referência nacional em Matemática escolar (VALENTE, 1999a).

Em sua maioria professores de Matemática ou membros das Academias Militares, esses autores ajudaram também a dar visibilidade aos docentes. A

produção de obras para o ensino primário e secundário era também estimulada pelo governo que promovia concursos para as melhores obras, garantindo a sua publicação e dando prêmios em dinheiro aos autores.

Mesmo que constasse em decreto, o prêmio, ao que parece, deveria ser reclamado pelo ganhador e por vezes demorava a ser entregue, como se pode notar em documento do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Em carta ao ministro do Império *João Alfredo Correa de Oliveira* datada de 28 de agosto de 1874⁸, consta que *João Bernardes de Azevedo Coimbra* solicita, por meio de requerimento, o prêmio afiançado pelo artigo 95 do regulamento anexo ao decreto n. 1331A de 17 de fevereiro de 1854 por ser autor do compêndio sobre o sistema métrico decimal, “*aprovado e adotado no Imperial Collegio Pedro II*”. Para o caso, o Conselho Diretor reconsiderou a petição e deliberou que o suplicante se achava na condição de ser atendido não só pela disposição do artigo citado como pelo fato de “*o compendio ainda estar sendo adotado no Collegio Pedro II sem que seja conhecido que o possa substituir [sic]*”.

Além de autores dos livros, muitos professores ainda tinham a tarefa de julgar a qualidade de outras obras submetidas à *Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte* para adoção nas escolas da cidade. A Inspetoria designava professores para esta avaliação e remetia exemplares dos compêndios para análise. É o que mostram documentos localizados no Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro como uma carta de 17 de janeiro de 1873 do Inspetor interino *Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello* endereçada ao então professor de Matemáticas do Internato do Collegio Pedro II, Major *José Ventura Boscoli*, pedindo parecer sobre o compêndio de sistema métrico organizado por *Guimarães de Villas Boas* para adoção nas escolas públicas. Nesta carta o inspetor menciona que quer “*ouvir o juízo competente*” de Boscoli “*sobre o merecimento do incluso compêndio*”.

Em outra carta de novembro de 1873, *José Bento da Cunha Figueiredo* envia ao professor *Pedro Drago* os compêndios de Arithmética de *Macedo Costa*, *Otoni* e *J.B. de Azevedo Coimbra* pedindo parecer sobre os mesmos e dizendo que deseja uma análise das obras comparadas entre si indicando qual parece mais conveniente para ser adotado nas escolas publicas primárias da Corte.

⁸ Documento do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Outro exemplo é uma carta enviada um ano antes a *Benjamim Constant* em 10 de junho de 1872:

Off.º ao Snr. Bel. Benjamim C. B. de Magalhães para dar
Seu parecer sobre os dous compêndios
de arithmetica abaixo declarados.

Ilmo. Snr.

Junto remeto dous compêndios de arithmetica, um impresso e composto pelo Professor Manoel José Ferreira Frazão, outro manuscrito composto pelo Cons. Christiano Benedicto Ottoni para substituir a 1ª nas escolas públicas de instrução primária do 1º grão do Município da Corte.

Deseja o Conselho Director ouvir com urgência o parecer de V. S.ª sobre ambos os ditos compêndios estudados de por si e comparativamente de modo que se possa conhecer qual dos dous é o mais adotado e conveniente ao ensino da matéria aos alumnos das aulas publicas primárias elementares, pela maior parte menores de 15 anos e maiores de 5.

Espero que V. S.ª assim nos auxilie com o seu critério e illustração.

Deus guarde a V. S.ª

José Bento da Cunha Figueiredo.

Entretanto, para alguns, tanto a profissão de professor quanto à ocupação de autor de textos didáticos tinham um peso menor e eram vistas como atividades complementares, secundárias a sua profissão de formação, em muitos casos a de engenheiro. É o exemplo de *Cristiano Benedito Ottoni*, que durante dez anos esteve na direção da construção da Estrada de Ferro D. Pedro II. Ottoni escreveu livros para o ensino secundário, fez parte de bancas para seleção de professores e foi docente também na Academia de Marinha. Apesar disso, ao contrário do que se poderia supor, dava à vida de professor, um valor menor, pouco mencionando sobre ela em sua autobiografia (Cf. OTONI, 1983).

Assim, em suas múltiplas atividades, os professores do século XIX iam vivendo, alguns com privilégios, outros com baixos salários, acompanhando e lutando por melhores espaços de trabalho, garantias profissionais e qualidade do ensino.