

“QUEM ENSINA TAMBÉM APRENDE”: A FORMAÇÃO PELA PRÁTICA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NA PROVÍNCIA DO PARANÁ

Franciele F. França – UFPR

Resumo

Segundo a historiografia da educação brasileira, muitos foram os modos de formar professores primários durante o período imperial, a maioria dos estudos se centram na formação de professores relacionada à instituição das escolas normais. Entretanto, há trabalhos que se propõe a discutir outro aspecto da formação de professores ao longo do século XIX, a forma como sujeitos, que não frequentaram esse espaço institucional, constituíram-se docentes primários. A pesquisa que aqui se apresenta, partilha desta perspectiva, e volta o olhar para os modos de *formação pela prática* de professores primários, no Paraná na segunda metade do século XIX, por compreender que esse tipo de formação marcou um período em que a instrução pública estava se consolidando em meio a ações, deliberações, dificuldades e tensões, na tentativa de melhorias de sua condição. A pesquisa valeu-se da consulta da legislação educacional do período e de documentos advindos dos sujeitos envolvidos com a instrução pública naquele momento disponíveis no acervo do Arquivo Público do Paraná.

Palavras-chaves: formação docente, profissão docente, século XIX.

“QUEM ENSINA TAMBÉM APRENDE”: A FORMAÇÃO PELA PRÁTICA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NA PROVÍNCIA DO PARANÁ

Sobre as diversas ações em relação à formação de professores primários durante o período imperial brasileiro, há uma grande e crescente produção sobre o tema na historiografia educacional brasileira. De forma mais específica muitos se centram na formação de professores relacionada à instituição das escolas normais a partir de 1835¹.

¹ Rio de Janeiro em 1835; Minas Gerais em 1835 (instalada em 1840); Bahia em 1836 (instalada em 1841); São Paulo em 1846; Pernambuco e Piauí em 1864 (ambas instaladas em 1865); Alagoas em 1864 (instalada em 1869); São Pedro do Rio Grande do Sul em 1869; Pará em 1870 (instalada em 1871); Sergipe em 1870 (instalada em 1871); Amazonas em 1872; Espírito Santo em 1873; Rio Grande do Norte em 1873 (instalada em 1874); Maranhão em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas

Entretanto, outro grupo de trabalhos se propõe a iluminar outro aspecto da formação de professores neste período – a forma como sujeitos, que não frequentaram esse espaço institucional, constituíram-se docentes primários. A pesquisa que aqui se apresenta, se encaixa neste último grupo, e tem por intuito demonstrar de que modo alguns professores e professoras primários aprenderam seu ofício na província paranaense antes da instituição de espaços específicos para a formação desse profissional, na tentativa de contribuir com futuras discussões para a história da constituição da profissão docente.

Mais detidamente, volta-se o olhar para o que se denomina na historiografia educacional brasileira como *formação pela prática* de professores primários, no cenário educacional que se descortina na província paranaense após sua emancipação política no ano de 1853². Vale salientar que o escopo deste estudo, para além de evidenciar esse tipo de formação como “precária e insuficiente” ou mesmo apresentá-la como “de qualidade” em comparação a formação “especializada” das escolas normais, é colocar em tela o *outro meio* de preparar futuros professores sem a constituição desta instituição, por compreender que a *formação pela prática* marcou um período em que a instrução pública estava se consolidando em meio a dificuldades e tensões, ações e deliberações a favor e em decorrência da sua melhoria.

Valendo-se da consulta em documentos advindos dos sujeitos envolvidos com a instrução pública naquele momento – relatórios dos presidentes da província, relatórios dos inspetores de ensino (Inspetor Geral e inspetor de distrito), relatórios de professores, ofícios, requerimentos, entre outros – disponíveis no acervo do Arquivo Público do Paraná, é possível identificar indícios que nos ajudam a vislumbrar como se deu a formação dos muitos professores paranaenses no decorrer da segunda metade do século XIX.

A partir do manejo com as fontes, é possível indicar que, na perspectiva dos gestores provinciais, inspetores de ensino e professores, no Paraná, o que fundamentava a *formação pela prática* dos professores primário paranaenses ancorava-se, constituía e ratificava *na e a experiência docente*. *Experiência* que, respaldada pela *representação* (CHARTIER, 2002) que se tinha sobre a figura e papel do professor, perpassava e

em 1880); em Santa Catarina em 1880; Ceará em 1880 (instalada em 1884); Mato Grosso em 1874; em Goiás, em 1882 (instalada em 1884); Paraíba em 1884 (instalada em 1885) (TANURI, 2000).

² Em 19 de dezembro de 1853 o Paraná tem aprovada pelo Império brasileiro sua emancipação política da província de São Paulo, da qual até essa data era sua 5ª Comarca.

entrelaçava os requisitos necessários para o provimento de pessoal das escolas primárias, a estruturação do professorado junto ao governo e, ainda, os modos como esses professores exerciam o magistério.

Ao tratar de experiência docente faz-se uma aproximação com o que Maurice Tardif discute sobre os saberes dos professores (TARDIF, 2012), portanto, entende-se por *experiência* o saber produzido e adquirido no fazer cotidiano deste professor ao praticar sua arte de ensinar. Em um sentido amplo, para Tardif (2012), o “saber” é o “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 60). O autor ainda assinala que a experiência de trabalho docente se configura em um espaço em que o “professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (Ibid., p.2, *grifos do autor*). Desta forma, podemos entender a experiência como algo produzido e legitimado no fazer do professor e, neste caso, aproximamo-nos ainda de Michel de Certeau (2012) na sua discussão sobre as “artes de fazer”, ou as “maneiras de fazer” que são, para o autor, a “arte de utilizar”, o “consumir”.

“Para a instrução pública, como para tudo, a experiência é o guia mais seguro que se deve procurar”³

Quando dissertava sobre as instruções expedidas no regulamento⁴ publicado no ano de 1857 quanto ao meio de preparar futuros professores, o Inspetor Geral de Ensino Joaquim Ignácio Silveira da Mota, em seu relatório⁵, se referia ao “sistema de classes normais” como “*o outro meio de formar professores*” (MOTA, 1857, p. 47). Em seus escritos nos deparamos com a formação de meninos e meninas que *tivessem vocação para o ensino* com o intento de habilitá-los como professores primários.

A formação de professores pela constituição de turmas de alunos mestres e/ou professores adjuntos, era chamado pelos seus propositores como sistema holandês,

³ Relatório do presidente João José Pedrosa apresentado em 16/02/1881, p.103.

⁴ Regulamento publicado em 08/04/1857, intitulado como de ordem geral para as escolas da província.

⁵ Relatório publicado em anexo ao do vice-presidente Jose Vaz de Carvalhaes em 07/11/1857.

austríaco-holandês ou francês, já que tinham como referência a adoção do mesmo nesses países. No império brasileiro tem-se notícia, por alguns estudos já feitos, de que foi utilizado, com algumas distinções e em diferentes momentos, nas províncias do Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Goiás, Minas Gerais entre outras. Caracterizava-se, basicamente, em conduzir os alunos que se mostrassem aptos ao ensino – geralmente aqueles que já serviam como monitores⁶ – e que apresentassem bons resultados nos exames finais para a categoria de alunos mestres e/ou professores adjuntos. Estes auxiliariam os professores efetivos ao mesmo tempo em que aprendiam o ofício de ensinar, recebendo para isso uma ínfima remuneração; após completarem 18 anos esses alunos poderiam prestar exames para professores e sendo aprovados, já seriam considerados vitalícios⁷.

Tratada na literatura especializada como *formação artesanal* de professores, este tipo de formação, segundo Heloisa Villela (2011), foi utilizado como um mecanismo de substituição quando “os orçamentos públicos tendiam para outras prioridades” (VILLELA, 2011, p.113) em detrimento dos investimentos para a Escola Normal. Durante todo o período do século XIX, em todas as províncias do Império brasileiro, a Escola Normal era vista e propagada como o *lócus* de formação de professores, mesmo com suas dificuldades em consolidar-se. António Nóvoa (1992), em seus estudos sobre a profissão docente em Portugal, assinala que a Escola Normal representava o lugar em que os saberes necessários ao professor estariam assegurados e sistematizados de forma institucionalizada com um currículo e normas próprias, na qual o futuro professor teria uma formação *especializada e longa*.

Com base nas fontes consultadas, é possível indicar que os gestores provinciais e inspetores de ensino não deixavam de ponderar sobre as vantagens e desvantagens em criar uma escola de formação de professores – uma Escola Normal⁸, na província paranaense, quando debatiam sobre a organização do corpo de docentes primários. Entretanto, embora todos defendessem o seu estabelecimento e argumentassem sobre sua importância, os que se posicionavam contra apresentavam por justificativa a sua

⁶ Como o método adotado nas províncias era o monitorial/mútuo ou simultâneo por classes, era comum aos mesmos que o professor/a fizesse uso de monitores para seu auxílio.

⁷ Professores que não poderiam ser demitidos do cargo a não ser por falta grave ou a seu pedido.

⁸ Sobre esse assunto, destaca-se o trabalho de MIGUEL, M. E. B.. *A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo (2008)*, que faz uma análise da constituição da Escola Normal paranaense por meio dos discursos dos inspetores de ensino e presidentes da província.

contrariedade, a falta de interesse por parte dos sujeitos em se formar professores ou a falta de recursos disponíveis para a sua criação. Ainda que em províncias como o Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, entre outras, a Escola Normal fora criada e instituída entre os anos de 1835 e 1850 (VILELLA, 2011; UEKANE, 2008; TANURI, 2000; ARAUJO, FREITAS, LOPES, 2008), o seu estabelecimento não se deu de forma efetiva; ao longo da segunda metade do século XIX, estas sofreram pela falta de recursos, falta de público e foram constantemente fechadas e reabertas de acordo com a situação e interesse do governo da província em questão.

Diante disso, é possível concordar com Paula Vicentini e Rosario Lugli (2009) de que o “sentido da escola normal para o período (entre 1867 e 1883): tratou-se mais de um movimento no plano das ideias, de um ensaio no sentido de ampliar e delimitar os conhecimentos educacionais do que realmente uma política de estado” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 34). Ou seja, a afirmação das autoras assinala que nesse “plano das ideias e ensaios” a formação pela Escola Normal foi apenas *mais um modo* de formar professores, uma tentativa que dependia de recursos financeiros, público interessado, espaço específico e de professores habilitados.

Com a inviabilidade apresentada pelos presidentes da província em criar e manter uma Escola Normal no Paraná, outras resoluções então passaram a compor este cenário de estruturação da instrução primária, portanto é possível afirmar que esse sistema de *classes normais* e outras ações de formação procuravam solucionar um assunto em pauta naquele momento - de que modo seria a formação dos futuros professores da província.

Diante disso, alunos que obtiveram aprovação nos exames finais e mostraram habilidades para ensinar, poderiam ser conservados nas escolas por designação do Inspetor geral como alunos mestres. A tarefa de um aluno mestre consistia em frequentar uma escola de primeira ordem, uma vez por dia, e ocupar-se em fazer a repetição da aula anteriormente explicada pelo professor, para tanto receberia uma gratificação mensal firmada em contrato assinado pelo seu responsável. Durante o tempo em que não estava exercendo/aprendendo seu ofício junto ao professor, deveria comparecer a uma escola de segunda ordem com o intuito de aprender as matérias ali ensinadas, tomar lições de lógica e adquirir noções dos diversos métodos de ensino.

Segundo o regulamento de 1857, após a prática de um ano, o aluno mestre, com a exibição de provas de aptidão certificadas pelo seu “mestre” poderia solicitar exame específico de habilitação para a nomeação de professor adjunto, caso tivesse 16 anos.

Em 1871, com a publicação do regulamento de 13 de maio, os alunos mestres ficariam nessa condição por três anos, nos quais ao final de cada um passariam por um exame de habilidades perante o inspetor geral para então solicitar sua nomeação como professor adjunto. Na condição de professor adjunto, auxiliaria o ensino em uma escola frequentada por mais de 50 alunos e, quando necessário, substituindo o professor em seus impedimentos, ou na falta de professor habilitado, ser empregado em qualquer cadeira que vagasse; neste último caso teria por vencimentos o mesmo valor que um professor, caso contrário receberia apenas uma gratificação mensal. Durante sua permanência nesta qualidade, dois anos, seria examinado perante o Inspetor Geral, ao fim de cada ano, apresentando provas práticas nas escolas da capital. Ao final desse período, obtendo a aprovação, ser-lhe-ia confiada a nomeação vitalícia.

De acordo com Maurice Tardif (2012), até o século XIX a concepção que circulava sobre a prática em educação, associava “a *atividade* do educador a *uma arte*, isto é, a uma *téchne*, termo grego que pode ser traduzido indistintamente pelas palavras ‘técnica’ ou ‘arte’” (TARDIF, 2012, p. 154, *grifos meus*). O modelo de prática educativa estava fundamentado na ideia de que o professor não era um cientista, uma vez que seu objetivo não era conhecer o ser humano, seu objetivo consistia em “agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos” (Ibid., p.159).

Marta Carvalho (2006), sobre as concepções pedagógicas presentes no Brasil em fins do século XIX e início do XX, afirma que as mesmas prescreviam a “boa arte de ensinar como a boa cópia de modelos” (p.02). Sobre a cópia de modelos a autora alerta que

falar aqui em *cópia* não tem o sentido pejorativo que, mais tarde, iriam lhe atribuir os seus críticos, no intuito de instaurar um novo paradigma de modernidade pedagógica. Falar aqui em *cópia de modelos* é falar em um tipo de atividade que, partindo da observação de *práticas de ensinar*, é capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente (CARVALHO, 2006, pp.02-03, *grifos da autora*)

Ancorando-se nas afirmações de Tardif (2012) e Carvalho (2006), em uma perspectiva de que a *ação do educador pode ser associada à atividade do artesão*, que

passa pela *observação de práticas de ensinar*, temos a *arte* como algo que se aprende e se ensina - um ofício que se aprende em meio à produção de saberes. Deste modo, pode-se afirmar que a constituição de classes normais configurou-se como uma formação artesanal de professores na província paranaense.

No cotejamento das fontes, pode-se perceber que na relação entre o número de cadeiras criadas, professores necessários e número de alunos e adjuntos existentes ou mesmo determinado⁹, o sistema de classes não tinha a pretensão de prover toda a província de professores formados dessa maneira. Além disso, presidentes e inspetores constantemente avaliavam se esse sistema era eficaz, muito menos pela quantidade dos que foram e eram formados por esse sistema, e muito mais pela relação entre mestres formadores e alunos aprendizes. Alunos mestres e professores adjuntos, eram meninos e meninas com interesse em tornarem-se professores de primeiras letras e para isso submetiam-se a direção de outro professor mais experiente com a condição de seu pupilo; de encontro a esses, estavam os professores que ao solicitarem *auxiliares* para sua escola, tornavam-se então *instrutores*. Todavia, em alguns momentos o movimento acontecia inversamente - o professor solicitava um *ajudante* porque o número de alunos em sua escola era elevado e, então, um aluno mestre ou adjunto era indicado para o *serviço*, essa solução não era garantia de formação de um futuro professor, pois o seu mestre poderia não assumir o compromisso de encaminhá-lo no ofício, utilizando-o apenas para o trabalho que havia pedido.

Com isso os presidentes da província e inspetores de ensino faziam uso de outros meios na tentativa de obter professores: orientações para exames de habilitação, exigências em torno da prática dos professores, categorização em suas formas de vínculo, e indiretamente, da formação doméstica, ou seja, dos filhos de professores que em alguns casos seguiam os caminhos dos pais.

Os concursos e exames para candidatos ao professorado público primário de mesma forma se constituíram em um modo de formação de professores pela prática, na província do Paraná a partir da publicação das orientações quanto aos exames de professores¹⁰. Ter as habilitações nas matérias do ensino estava entre os requisitos necessários aos futuros professores, saber ensinar e o que ensinar levou os candidatos a um preparo mínimo para se inscreverem nos concursos ou solicitar os exames. A

⁹ Segundo a legislação, somente as escolas com mais de 20, primeiramente, e depois com mais de 50 alunos poderiam obter um professor adjunto. Tanto adjuntos como alunos mestres não poderiam exceder o número de 20 em toda a província.

¹⁰Expedidas em virtude do art. 73 do regulamento de 08/04/1857.

deliberação dessas instruções, por parte do inspetor geral de ensino nos permite apontar que acreditava-se que os candidatos a passarem pelos exames se preparassem para tal consistindo assim em um tipo de formação, mesmo os já professores precisavam provar que sabiam ser professores para continuar no cargo, logo, o que valia era a prática apresentada pelo sujeito requerente – sua experiência.

Para tornar-se professor primário na província paranaense era necessário atender quatro critérios mínimos: ter idade superior a 18 anos, possuir boa moralidade, ser brasileiro ou naturalizado como e apresentar as habilidades necessárias ao ensino. Por documentos comprobatórios dos requisitos, o candidato deveria apresentar o registro de batismo, atestados de boa conduta de três lugares onde haja residido e passar por exame prático e teórico sobre as matérias do ensino perante uma banca composta pelo inspetor geral e professores por ele designados.

Embora os critérios estivessem explicitados pela legislação, aproximando mais o olhar e visualizando as peculiaridades de cada caso, acompanhando alguns professores que passaram pelos concursos ou exames, por meio dos documentos analisados, é possível perceber que a *experiência* no exercício do magistério se constituía como mais um requisito a ser avaliado e comprovado pelo requerente, e que tanto inspetores de ensino ao nomear quanto professores para receberem um título se valeram desses saberes produzidos na prática do ofício (TARDIF, 2012).

Os concursos e exames foram um modo dos gestores do ensino avaliarem e validarem a experiência do candidato, a partir do seu desempenho frente a banca examinadora, uma vez que o requerente além de demonstrar conhecimentos sobre as matérias do ensino deveria também mostrar-se apto ao ensino quando da sua aula prática (um dos requisitos do concurso). De mesmo modo, ao participarem desses concursos, os professores tinham sua experiência legitimada por todas as exigências aprovadas. É possível pressupor, em um cotejamento entre os termos de exames e outras fontes, que ao candidato era necessário saber *ao menos* o mínimo das matérias do ensino, caso contrário reprovava, e mostrar moralidade, capacidade, inteligência e vocação o qualificava para o cargo. Além disso, evidencia-se, a partir das fontes, que as alterações propostas em todos os regulamentos quanto ao melhor modo de selecionar professores, estavam submetidas às incertezas que pairavam sobre o modo de avaliação da experiência deste professor: se antes de adentrar, se depois em exercício ou, ainda, se num processo que unia o antes e depois.

A valorização dos saberes experienciais (TARDIF, 2012) dos professores primários paranaenses e a perspectiva de que os mesmos se formariam *na e pela* prática, fica mais perceptível quando nos voltamos para a estruturação do corpo docente junto ao governo e sua movimentação pelas categorias de vínculo possíveis após exames e/ou concursos com a província.

No bojo dessa organização, tem-se os *professores vitalícios* (professores públicos que tiveram provimento definitivo nas cadeiras para as quais foram nomeados), *professores efetivos* (professores públicos nomeados, a partir de 1865, que poderiam, depois de cinco anos de efetivo exercício, solicitar o provimento vitalício), *professores contratados* (professores particulares contratados em localidades em que não havia professor público habilitado ou número suficiente de crianças em idade escolar para a criação de uma escola) e os *professores interinos* (professores que permaneciam durante seis meses ou um ano nesta condição para provarem-se habilitados no ofício, nomeados ainda com o intuito de substituir os professores em suas licenças ou quando não havia professor na localidade).

Entre os anos de 1856 e 1865, todos os professores que passaram por concurso e tiveram suas habilitações comprovadas receberam a nomeação vitalícia para o cargo de professor público. Obter a nomeação vitalícia qualificava o professor para o cargo e o encarregava de cumprir com todos os deveres e objetivos que o mesmo imputava, os mesmos só poderiam ser demitidos a pedido seu ou por terem cometido alguma falta considerada grave.

Para os gestores de ensino a condição para demissão dos professores consistia em uma vantagem do cargo, pois segundo seus posicionamentos encontrados em seus relatórios, muitos professores deixavam de se dedicar ao efetivo ensino dos alunos depois de receber a nomeação vitalícia. De forma mais específica, a partir dos vestígios encontrados nos discursos proferidos, de que a instrução serviria para educar e civilizar a população, para os gestores paranaenses havia de se construir e manter em desenvolvimento uma sociedade civilizada e educada. O professor seria o agente transmissor dessa causa, sendo portanto um *representante* do estado e como representante do estado tinha uma postura a seguir, em vista disso, em torno da figura do professor pairava a *representação* (CHARTIER, 2002) de um sujeito que devia servir de modelo aos seus discípulos, o qual tinha ainda por missão alcançar os fins estipulados para a instrução pública, previstos pelos gestores provinciais. Diante dessa posição em cada uma das modificações, feitas pelos presidentes provinciais e inspetores

de ensino, procurava-se melhorar as condições da instrução primária e também do professorado público.

A crítica quanto às garantias que beneficiavam os professores vitalícios recaiam no tipo de trabalho que desenvolviam os professores depois que obtinham o título, um exemplo pode ser retirado dos escritos do presidente André Augusto de Pádua Fleury em relatório no ano de 1865,

Uma vez nomeado por ato da presidência (decreto, diz o regulamento) o professor, não pode mais ser dispensado senão demitido por causas claramente expressas no art. 79 do mesmo regulamento. É um grande mal evitado por todas as organizações, que conheço, deste serviço em outras províncias; e, para não repetir, trarei o exemplo do Rio de Janeiro, onde as habilitações para o magistério encontra-se mais do que algures. Lá os professores interinos e efetivos estão sujeitos a demissão por mero arbítrio da presidência; e não gozam das garantias do art. 79 senão quando, depois de cinco anos de efetivo exercício, tem obtido o título de vitaliciedade. Estes títulos são o reconhecimento da assiduidade, moralidade, imparcialidade e dedicação ao ensino dos *que, por longa experiência, se mostram realmente aptos para o magistério.* (...) É com cautela que se confia definitivamente aos mestres a primeira instrução, essa que serve de base à reforma das sociedades. (FLEURY, 1865, p. 15, *grifos meus*).

Na posição do presidente era necessário que os professores comprovassem durante um período determinado que estavam aptos a receberem o título vitalício e todas as suas vantagens¹¹. Em uma tentativa de regulamentar essa condição para o professorado público foi promulgada a Lei n. 120 de 06/06/1865, que em seu 2º artigo determinava que a vitaliciedade dos professores somente seria efetiva depois de cinco anos de bons serviços. Diante desta lei e das palavras do presidente Pádua Fleury, pode-se assinalar que os saberes adquiridos pelos professores durante os cinco anos de

¹¹ Por vantagens do cargo vitalício, o presidente Pádua Fleury, assim como todos os outros partícipes da instrução, se referia ao que estabeleciam os regulamentos, ao garantir que este professor na condição de vitalício não podia ser demitido do cargo, a não ser depois de um processo que comprovasse seus maus hábitos, sua incapacidade para ensinar, ou ainda se tivesse cometido algum crime.

exercício se configuravam como uma habilitação em exercício, a qual servia como base de sua prática e prova de competência (TARDIF, 2012) para o ensino com direito ao título vitalício.

Determinações mais específicas quanto aos títulos de professores foram instituídas com a Lei n. 290 de 15/04/1871 e com o Regulamento de 13/05/1871, resultando na divisão dos professores em três classes criando ainda uma outra categoria de vínculo – os professores efetivos. Os professores efetivos seriam aqueles nomeados a partir da publicação do Regulamento, ou seja, professores que passassem por exames e fossem aprovados para assumir uma cadeira primária. Estes ficariam por cinco anos nessa condição de “experiência” para ganharem o direito à vitaliciedade, além de concorrerem com a possibilidade de demissão pelo presidente durante esse período caso mostrassem incapacidade de continuar a ensinar. Os professores efetivos seriam os de 1ª classe, depois de cinco anos passariam para a 2ª classe e receberiam o título vitalício, depois de quatro anos de bons serviços os vitalícios poderiam solicitar, mediante comprovação, sua passagem para a 3ª classe. Esse tipo de classificação e regulação do corpo de professores, também pode ser considerado como uma forma de construção da carreira docente, a partir do vínculo estabelecido com o estado.

As determinações sobre a nomeação vitalícia dos professores foram constantemente permeadas pelas deliberações quanto às categorias de professores interinos e contratados, uma vez que professores nessas categorias eram considerados, pelos inspetores de ensino e presidentes da província, como uma alternativa de provimento na falta de professores habilitados. Entretanto, as mesmas também padeceram de críticas quanto a qualificação dos docentes e os modos de seleção dos mesmos. A condição de professor contratado mostrava-se como uma forma prática do exercício docente para que alguns professores, nesta qualidade, dessem continuidade no seu ofício de instruir, alcançando e assegurando o vínculo de professor público definitivo da província. Além disso, é possível perceber, de uma forma velada ainda, que os professores contratados ao submeterem-se a exames/concursos tinham a seu favor o período em que lecionaram nesta condição. O mesmo acontecia com os professores interinos, que mesmo tendo passado por exames/concursos quando da sua nomeação, durante o período de seis meses a um ano deveriam praticar o ofício, para então demonstrarem vocação para o ensino e mostrarem-se habilitados.

Em alguns relatórios de presidentes e inspetores encontram-se sugestões de que professores contratados e/ou professores interinos fossem nomeados para escolas em

localidades em que o número de alunos fosse pequeno, com o intuito de que estes pudessem praticar o ofício por um tempo determinado, para então serem designados para escolas com uma quantidade maior de alunos. Esta, na compreensão de que os professores eram formados na prática do seu ofício, seria uma forma de prepará-los e habilitá-los para o ofício, como defendia em seu relatório o presidente Antonio Augusto da Fonseca, em 1869.

Considerações finais:

A partir do cotejamento e análise das fontes, é possível afirmar, que a *Formação pela Prática* dos professores primários na província do Paraná, se deu no decorrer do desenvolvimento do processo de constituição do magistério primário. Esta se caracterizou na *formação artesanal* de turmas de alunos mestres e professores adjuntos, no preparo (formação) dos candidatos a se submeterem a concursos ou exames, no cumprimento e execução das exigências e orientações quanto aos procedimentos frente ao ensino, e pelas ações de regularização do corpo de docentes junto ao governo. Assinala-se ainda que a *Formação pela Prática*, aqui distinguida, era composta por todas essas *formações*, ora juntas e/ou separadas, mas também agregava muitos outros modos de formação de professores primários no século XIX.

Entremeando a perspectiva do *saber fazer e aprender fazendo* que fundamenta a formação na e pela prática, vislumbra-se a experiência no magistério que, em conjunto com a demonstração de uma conduta exemplar e a *representação* do exercício do magistério como missão vocacional, compuseram um período de constituição da profissão docente no Paraná provincial. Por *experiência*, compreendeu-se o que Maurice Tardif (2012) define como saberes experienciais, “saberes práticos que formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão, sua prática cotidiana e todas as suas dimensões” (TARDIF, 2012, p. 49). No cenário paranaense, professores, gestores provinciais e os inspetores de ensino se valeram e se ancoraram na certificação desse conhecimento advindo dos saberes que se integram e constituem a prática docente (TARDIF, 2012) para deliberarem sobre e para a organização e regularização dos professores primários.

A evidência de que, tanto nas ações dos gestores provinciais e inspetores de ensino para regular cada uma das categorias que compunham o corpo do professorado público, como nas dos professores que se submetiam, se posicionavam e se adaptavam,

indica que *estar* em cada uma dessas condições configurou-se como períodos de aperfeiçoamento e/ou de legitimação de conhecimentos adquiridos durante o exercício do ofício. Assim como entende-se, que os concursos e exames configuravam-se também como modos de formação de professores na medida em que os participantes se preparavam para atender os requisitos mínimos. Ademais, ao atender os critérios estipulados, mostrava-se como uma validação e legitimação da experiência dos professores avaliados, pois era por meio desta certificação que os mesmos receberiam ou manteriam sua titulação como professor público.

E por fim, a partir e junto aos documento aqui analisado, é plausível assegurar que em meio as alterações, delimitações e tentativas de regularizar e organizar o corpo de professores primários na província paranaense, os professores junto, a partir e de encontro aos gestores de ensino, produziram e legitimaram um repertório de saberes que constituíram e certificaram a sua prática docente.

FONTES:

DEAP. Coleção dos livros APs entre os anos de 1854 e 1889. Arquivo Público do Paraná

DEAP. Coleção dos relatórios dos Presidentes da Província do Paraná entre os anos de 1854 e 1889. Arquivo Público do Paraná

FONSECA, Antonio Augusto da. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa, de 06/04/1869. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1869.

CARVALHAES, José Antonio Vaz. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 07/01/1857. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1857.

FLEURY, André Augusto de Pádua. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 21/03/1865. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1865.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). **Coleção de Documentos da Educação Brasileira**. In: Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004.

MOTA, Joaquim Ignácio Silveira da. Relatório de inspeção. Relatório do Inspetor Geral para o presidente da província. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1856 (em anexo ao relatório do presidente de 1857).

MOTA, Joaquim Ignácio Silveira da. Relatório de inspeção. Relatório do Inspetor Geral para o presidente da província. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1858 (em anexo ao relatório do presidente de 1859).

PARANÁ. **Lei nº 12, de 30 de abril de 1856.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. (...) INEP, 2004, p.43.

PARANÁ. **Instrução geral de 27 de dezembro de 1856** – Instrução contendo o plano e divisão do ensino nas escolas. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. (...) INEP, 2004, p.44.

PARANÁ. **Regulamento de Ordem Geral para as escolas da Instrução Primária (...) de 08 de abril de 1857.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. (...) INEP, 2004, p.53.

PARANÁ. **Instruções para os exames dos candidatos ao professorado, de 18 de junho de 1857.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. (...) INEP, 2004, p.75.

PARANÁ. **Lei n. 120, de 06 de junho de 1865.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. (...) INEP, 2004, p. 129.

PARANÁ. **Lei nº 290, de 15 de abril de 1871.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. (...) INEP, 2004, p.178.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Pública Primária, de 13 de maio de 1871.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. (...) INEP, 2004, p.184.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Primária, de 01 de setembro de 1874.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. (...) INEP, 2004, p.233.

PARANÁ. **Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Paraná, de 16 de julho de 1876.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. (...) INEP, 2004, p.265.

PEDROSA, João José. Relatório de governo. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, de 16/02/1881. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1881.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura dos professores. *In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia - GO: Sociedade Brasileira de História da educação, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª Ed. Portugal: DIFEL, 2002.

GOUVEIA, Maria Cristina. **Mestre: Profissão Professor (a): Processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial**. Revista Brasileira da Educação, n. 2, jul./dez. 2001, p.39-57.

INÁCIO, Marcilaine S.; FARIA FILHO, Luciano M.; ROSA, Walquiria M.; SALES, Zeli Efigênia S. de. **Escola, Política e Cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro**. Belo Horizonte: Argumentum/CNPQ, 2006.

LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. **Do mestre à professora: saberes e práticas docentes em seu processo de profissionalização – 1872/1906**. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: UFU, 2003.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____ (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p.13 – 34.

OLIVEIRA, Eliane. **O processo de produção da profissão docente: Profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1911)**. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

PINTO, Inára de A. G. **Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855 – 1863)**. Dissertação (mestrado em Educação). Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio De Janeiro, 2005.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. **Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889): notas de pesquisa**. In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005.

SILVA, Vera Lucia Gaspar. **Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX**. Tese (doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

SIMÕES, Regina Helena; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil). Vitória: EDUFES, 2011.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n.14, p.61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UEKANE, Marina Natsume. **Instrutores da Milícia cidadã: A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)**. Dissertação (mestrado em educação) - Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

VEIGA, Cythia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. A docência como uma experiência coletiva: questões para debate. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VILLELA Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011a, p. 95-134.

VILLELA, Heloisa de O. S. Entre o "saber fazer" e a profissionalização: a escola normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: Maria

Elizabeth Blanck Miguel; Rosa Lydia Teixeira Corrêa. (Org.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Autores Associados, 2005, v. , p. 77-101.

VILLELA Heloisa de O. S. A primeira escola normal no Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 29-46.