

“Quem ensina também aprende”¹: a formação pela prática de professores primários na província do Paraná²

Franciele Ferreira França³
Gizele de Souza⁴

Resumo

Segundo a historiografia da educação brasileira, muitas foram as ações relacionadas aos modos de formar professores primários durante o período imperial. Desses estudos, a maioria se centra na formação de professores atrelada à instituição das escolas normais, entretanto, há uma parcela menor de trabalhos que se propõem a discutir outro aspecto da formação de professores ao longo do século XIX, mais especificamente, a forma como sujeitos que não frequentaram esse espaço institucional (a escola normal), constituíram-se docentes primários. O artigo que aqui se apresenta partilha dessa 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. No 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.

Palavras-chaves

Formação docente – Profissão docente – Século XIX – Província do Paraná.

1- Relatório do inspetor geral de ensino Joaquim Ignácio Silveira da Mota, apresentado em 31 de dezembro de 1856 (MOTA, 1857, p. 19).

2- Este trabalho é uma versão revisada e ampliada de trabalho apresentado na 37ª Reunião Anual da ANPEd, em 2015, no GT02 – História da Educação.

3- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Contato: fran.f.franca@outlook.com

4- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Contato: gizelesouza@ufpr.br

***“Those who teach also learn”*: training primary school teachers through practice in the province of Paraná**

Abstract

According to the historiography of Brazilian education, there were many actions related to the forms of training primary school teachers during the imperial period. The majority of these studies are centred on teacher training linked to the institution of the teacher training college (escola normal). However, a smaller number of studies discuss another aspect of teacher training throughout the 19th century, namely, the way in which subjects who did not attend that institutional space (the escola normal) became primary school teachers. This article shares this perspective and looks into forms of training primary school teachers through practice in Paraná in the second half of the 19th century, based on the understanding that this type of training marked a period in which public education was becoming consolidated in the midst of actions, deliberations, difficulties and tensions in the attempt to improve public education conditions. This study made use of education legislation of the period as well as documents produced by subjects involved in public education at that time and available at the Paraná Public Archives. Through the collation and analysis of the sources, it can be stated that the training of primary school teachers through practice in the province of Paraná took place during the development of the process which led to the constitution of formal primary teacher training.

Keywords

Teacher training – Teaching profession – 19th Century – Province of Paraná.

“O mestre é tudo nas escolas, deve ser instruído e prático.”⁵

Há uma ampla e crescente produção na historiografia educacional brasileira⁶ sobre as diversas ações em relação à formação de professores primários durante o período imperial brasileiro. De forma mais específica, alguns estudos se centram na formação de professores relacionada às escolas normais instituídas a partir de 1835 (cf. TANURI, 2000) no país⁷. Entretanto, um grupo de trabalhos⁸ se propõe iluminar outro aspecto

5- Relatório do inspetor geral da instrução pública João Franco de Oliveira Souza, apresentado em 31 de dezembro de 1872 (p. 2).

6- Conferir os trabalhos de Denice Catani, (2011), Shirley Guedes e Anaete Schelbauer (2010), Leonor Tanuri (2000), Heloisa Villela (2001, 2005, 2008, 2011a, 2011b), Walquiria Miranda Rosa (2003), Alessandra Schueler (2005).

7- Nesse conjunto de trabalhos temos os estudos de Heloisa Villela (2001, 2005, 2008, 2011a, 2011b), Walquiria Rosa (2003), Maria Isabel Nascimento (2004), Inará Pinto (2005), Dianaide Diniz (2008), Shirley Guedes, (2009), Maria da Graça Prudente (2009), Eliane Oliveira (2011).

8- Entre os trabalhos que discutem a formação de professores fora das instituições de formação temos os estudos de Marina Uekane (2008), Fabiana Garcia Munhoz (2012) e Cecilia Nascimento (2011).

da formação de professores no decorrer do século XIX: a forma como sujeitos que não frequentaram esse espaço institucional constituíram-se como docentes primários. O artigo que aqui se apresenta, compartilha da abordagem deste 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, em meio ao cenário educacional que se descortina na província paranaense após sua emancipação política no ano de 1853⁹. Vale salientar que o objetivo deste estudo, para além de evidenciar esse tipo de formação como precária e insuficiente ou mesmo apresentá-la como de qualidade em comparação com a formação especializada das escolas normais, é colocar em tela o outro meio de preparar os futuros professores sem a constituição dessa 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 a documentos advindos dos sujeitos envolvidos com a instrução pública naquele momento (segunda metade do século XIX) – relatórios dos presidentes da província, relatórios dos inspetores de ensino (inspetor geral e inspetor de distrito), relatórios de professores, cartas e ofícios de professores e inspetores, disponíveis no acervo do Arquivo Público do Paraná¹⁰, além da legislação educacional do período, é possível identificar indícios que nos ajudam a vislumbrar alguns aspectos de um tipo de formação de muitos professores paranaenses no decorrer da segunda metade do século XIX.

Estes são documentos que oferecem muitas e distintas possibilidades de pesquisa e auxiliam no entendimento da complexa organização do ensino na província paranaense, além de relevantes no tocante a uma aproximação com o universo escolar paranaense durante o período provincial. Diante disso, podemos considerar os documentos aqui utilizados como *testemunhos involuntários* (BLOCH, 2001), uma vez que foram produzidos por seus autores em uma época e com um objetivo específico, sem a intenção de posteridade. Entretanto, principalmente com relação aos relatórios, leva-se em conta que os mesmos eram uma exigência legal, e que os itens sobre os quais se discorre eram direcionados e visavam informar sobre a instrução ao destinatário (do professor ao inspetor de ensino e do inspetor de ensino ao presidente da província), ou seja, atentamos também para a possibilidade de serem relatos passíveis de coerção por sua natureza de produção. Podemos complementar a análise desses documentos, tratando-os como *monumentos* (LE GOFF, 1984), pois, ainda que involuntariamente, constituem-se como parte do empenho de uma sociedade em legar a períodos posteriores certas imagens de si própria. Em um dos aspectos de sua análise, é possível considerar a legislação educacional prescrita durante a última metade do oitocentos como um discurso referente à uma época que,

9- 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.

10- Estes documentos estão inseridos em encadernações denominadas livros APs, estes são numerados e organizados por ano com as correspondências encadernadas mês a mês; no entanto, tais correspondências não seguem uma ordem de assunto ou tema.

além de prescrever normatizações, oferece-nos “informações sobre o ordenamento legal do processo pedagógico” (FARIA FILHO, 1998, p. 124).

A partir do manejo com as fontes, é possível indicar ainda que, na perspectiva dos presidentes provinciais, inspetores de ensino e professores, o fundamento da *formação pela prática* dos professores primário paranaenses se ancorava na, e constituía e ratificava a *experiência* docente. *Experiência* que, atrelada à *representação* (CHARTIER, 2002) que se tinha sobre a figura e papel do professor, perpassava e 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.

“Para a instrução pública, como para tudo, a experiência é o guia mais seguro que se deve procurar”¹¹

No ano de 1857, o inspetor geral de ensino Joaquim Ignácio Silveira da Mota, dissertava em seu relatório¹² sobre as instruções expedidas em regulamento¹³, publicado no mesmo ano, quanto ao modo de preparar os futuros professores da província paranaense. 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, pelo “sistema de classes normais”, ou como distinguiu o inspetor – como “*o outro meio de formar professores*” (MOTA, 1857, p. 47, grifo nosso). A formação de professores pelo sistema de classes normais se caracterizava pela constituição de turmas de alunos mestres e/ou professores adjuntos, e era chamada pelos seus propositores de sistema holandês, austríaco-holandês ou francês, uma vez que tomavam por referência sua adoção nesses países. No império brasileiro tem-se notícia, por alguns estudos já feitos, de que foi utilizado, com distinções e em diferentes momentos (no decorrer do século XIX), nas províncias do Rio de Janeiro (VILLELA, 2011a; SCHUELER, 2005), Ceará (DINIZ, 2008), Goiás (PRUDENTE, 2009), Minas Gerais (ROSA, 2003), entre outras. Esse sistema consistia, basicamente, em conduzir os alunos que se mostrassem aptos a ensinar – geralmente aqueles que já serviam como monitores¹⁴ – e que apresentassem bons resultados nos exames finais para a categoria de alunos mestres e/ou professores adjuntos. Esses alunos auxiliariam os professores efetivos ao mesmo tempo em que aprenderiam o ofício de ensinar; após completarem 18 anos de idade, tais alunos poderiam prestar exames para professores e, sendo aprovados, seriam considerados professores vitalícios.

Tratada na literatura especializada como *formação artesanal* de professores, esse tipo de formação, segundo Heloisa Villela (2011a), foi utilizado como um mecanismo de

11- Relatório do presidente João José Pedrosa, apresentado em 16 de fevereiro de 1881 (p. 103). Os relatórios dos presidentes da província do Paraná estão disponíveis no site do Arquivo Público do Paraná – <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>

12- Relatório publicado em anexo ao do vice-presidente Jose Vaz de Carvalhaes em 7 de novembro de 1857. Os relatórios dos inspetores gerais de ensino dos anos de 1856, 1857, 1858, 1861, 1869, 1870 e 1872 estão em anexo aos relatórios dos presidentes da província, disponíveis no site do Arquivo Público do Paraná.

13- Regulamento publicado em 8 de abril de 1857, intitulado como Ordem Geral para as Escolas da Província.

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

substituição quando “os orçamentos públicos tendiam para outras prioridades” (VILLELA, 2011a, p. 113) em detrimento dos investimentos para a escola normal. Durante todo o período do século XIX, entre as províncias do Império Brasileiro, a escola normal era vista e propagada como o lócus de formação de professores, mesmo com suas dificuldades de se consolidar. 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 as autoridades provinciais e inspetores de ensino não deixavam de ponderar sobre as vantagens e desvantagens de se criar uma escola¹⁵ de formação de professores 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, alguns se apresentavam contra e justificavam sua contrariedade pela 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 tivesse sido criada e instituída entre os anos de 1835 e 1850 (VILLELA, 2011a, 2011b; 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 meio* de formar professores, uma tentativa que dependia de recursos financeiros, público interessado, espaço específico e professores habilitados.

Com a inviabilidade apresentada pelos presidentes da província em criar e manter uma escola normal no Paraná, outras resoluções passaram a compor esse cenário de estruturação da instrução primária. Assim, é possível afirmar que o sistema de classes normais e as outras ações de formação procuravam solucionar um assunto em pauta naquele momento, isto é, *definir qual a melhor maneira de formar os 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 de 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

15- Sobre esse assunto, destaca-se o trabalho de Maria Elisabeth Miguel (2008), *A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo*, que faz uma análise da constituição da escola normal paranaense por meio dos discursos dos inspetores de ensino e presidentes da província.

exercendo/aprendendo seu ofício junto ao professor, deveria frequentar uma escola de segunda ordem com o intuito de aprender as matérias ali ensinadas, tomar lições de lógica e adquirir noções sobre os 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 instrutor, poderia solicitar exame específico de habilitação para a nomeação de professor adjunto, caso tivesse 16 anos. Já em 1871, com a publicação do regulamento de 13 de maio, os alunos mestres permaneceriam nessa condição por três anos e, ao final de cada ano concluído, passariam por um exame de habilidades perante o inspetor geral. Obtendo a aprovação final, poderiam solicitar sua nomeação como professor adjunto. Na condição de professor adjunto, auxiliaria o ensino em uma escola frequentada por mais de cinquenta alunos e, quando necessário, substituiria o professor em seus impedimentos, ou na falta de professor habilitado, seria empregado em qualquer cadeira que vagasse. Nesse último caso, teria por vencimentos o mesmo valor que um professor; nos outros casos, receberia apenas uma gratificação mensal. Durante sua permanência nessa condição (dois anos), seria examinado em provas práticas nas escolas da capital perante o inspetor geral. Ao final desse período, obtendo a aprovação, ser-lhe-ia confiada a nomeação vitalícia.

Quando foi aprovado plenamente em exames finais, Joaquim Duarte de Camargo requereu, junto ao inspetor geral, sua nomeação como aluno mestre da escola que frequentava por meio de um ofício encaminhado pelo inspetor de distrito Conrado de Faria Erichsen. Nesse ofício, o inspetor se diz favorável a tal nomeação, uma vez que a escola frequentada pelo menino “avultava de um grande número de discípulos frequentes” (ERICHSEN, 1873, p. 87), ou seja, o professor Gaudêncio Christovão Machado precisava de um auxiliar em sua aula para ensinar os meninos da cidade de Castro. Seis anos depois desse pedido de nomeação como aluno mestre, Joaquim, possivelmente em seus 18 anos, recebeu sua nomeação como professor vitalício, em 22 de março de 1879, passando a reger desde então, a segunda cadeira masculina de Castro. Foi nesse período entre as duas nomeações, que Joaquim se formou professor de primeiras letras no Paraná provincial, aprendendo seu ofício *ao ver fazer e ouvir dizer* com outro professor mais experiente.

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 nossos). O modelo de prática educativa estava fundamentado na ideia de que o professor não era um cientista, já que seu objetivo não era conhecer o ser humano, mas “agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos” (TARDIF, 2012, p. 159).

Marta Carvalho (2006), sobre as concepções pedagógicas presentes no Brasil em fins do século XIX e início do XX, afirma que tais concepções prescreviam a “boa arte de ensinar como a boa cópia de modelos” (CARVALHO, 2006, 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, p. 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. Desse modo, podemos afirmar que a constituição de classes normais se configurou como uma formação artesanal de professores na província paranaense por suas especificidades assinaladas.

No cotejamento das fontes, é possível perceber que na relação entre o número de cadeiras criadas, professores necessários e número de alunos mestres e professores adjuntos existentes ou mesmo determinado¹⁶, 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 ele, mas pela relação entre mestres formadores e alunos aprendizes. Alunos mestres e professores adjuntos eram meninos e meninas com interesse em se tornarem professores de primeiras letras e, para isso, se submeteram à direção de outro professor mais experiente na condição de seu pupilo; ao encontro desses 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.

Neste contexto, os presidentes da província e inspetores de ensino faziam uso de *outros meios* na tentativa de obter professores habilitados: estabeleciam orientações para exames de habilitação, instituíam exigências em torno da prática dos professores e delimitavam a categorização em suas formas de vínculo.

Os concursos e exames para candidatos ao professorado público primário se constituíram em *mais um modo* de formação de professores pela prática a partir da publicação de orientações quanto aos exames de professores¹⁷. 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 deliberação dessas instruções por parte do inspetor geral de ensino nos permite apontar que se acreditava que os candidatos se preparassem para prestar os exames, consistindo assim em um tipo de formação; mesmo os professores que se encontravam em exercício precisavam provar seus conhecimentos quanto às matérias do ensino e como ensiná-las aos alunos para permanecer no cargo, logo, o que valia era a prática apresentada e os saberes demonstrados pelo requerente – *sua experiência*.

16- Segundo a legislação, somente as escolas com mais de vinte, primeiramente, e depois com mais de cinquenta alunos poderiam ser assistidas por um professor adjunto. Tanto adjuntos como alunos mestres não poderiam exceder a quantidade de vinte em toda a província.

17- Expedidas em virtude do art. 73 do regulamento de 08 de abril de 1857.

Ao tratar de *experiência docente*, faz-se uma aproximação com o que Maurice Tardif (2012) discute sobre os saberes dos professores, 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 o autor, 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 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” (TARDIF, 2012, p. 2, grifos do autor).

Para tornar-se professor primário na província paranaense era necessário atender a quatro critérios: ter idade superior a 18 anos, possuir boa moralidade, ser brasileiro ou naturalizado 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).

Em 1867, professores foram chamados à capital (Curitiba) para passar por exames para comprovação de sua habilitação no magistério (SANTOS, 1867, p. 138)¹⁸, entres esses o professor contratado de Tibagi, Joaquim Araujo.

Fica em meu poder o ofício de Vsa. sob o n. 44 com data de 14 de março próximo findo ao qual passo a responder. Minhas atuais circunstâncias são tão críticas que não me é possível achar-me nesta capital conforme Vsa. me ordena, pois só não me falta os meios pecuniários como animal de montaria, por cujo motivo peço e imploro de Vsa. poupar-me dessa viagem. E se Vsa. quizer aqui mesmo posso exhibir as provas de habilitação perante alguns senhores que aqui tem habilitados, tais como os senhores Frei Gaudencio de Genova, Major Frederico Martins de Araujo e Fidencio Borges de Oliveira, este último já aqui foi professor contratado perto de quatro anos no tempo do Exmo. Presidente Cardoso, e aqui mesmo exhibiu as provas de habilitação. Meus alunos Vsa. querendo me fazer justiça mande ver e conhecer que estão muito adiantados, pois tendo eu aberto a minha aula em julho do ano passado tenho já dentre eles alguns que já sabem ler regularmente livros de moral e cartas escritas por qualquer pessoa, alguma doutrina cristã e as quatro operações aritméticas, no entanto que quando entraram para minha aula não sabiam o ABC e outros nem isso sabiam! Lembro mais a Vsa. que para eu por um aluno pronto em quase todas as matérias, suponho não ser preciso sujeitar-me a exame pois tenho bastante energia e

18- Ofício do Inspetor Geral Ernesto Francisco Lima Santos de 14 de março de 1867, disponível no AP.0256, p. 138 - Arquivo Público do Paraná.

discernimento para lhes ensinar e explicar tudo aquilo que devem aprender, para o que tenho de minha propriedade alguns livros próprios para isso, entre eles o manual enciclopédico que trata de quantas matérias um menino deve aprender, o catecismo de Montpelier, livro de (...) que é também um livro de muita moral, e gramática de (...) e Ottoni e as cartilhas da doutrina crista. A vista pois de tudo que muito fielmente exponho a Vsa. espero se dignará dispensar-me de minha ida a esta capital. Tibagi, 2 de abril de 1867. Professor Joaquim P. de S. Araujo. (ARAUJO, 1867, AP. 259, p. 72-75).

O professor Joaquim não só informava que não podia ir à capital para passar pelas provas, como propunha que estas fossem exibidas perante autoridades da sua localidade. De forma direta se eximia da avaliação pela banca, pois se qualificava como apto a exercer as funções do magistério perante a sua *energia e discernimento* para saber ensinar *tudo o que um menino deve saber*. Como justificativa, o professor afirmou ter alunos leitores em sua classe em pouco tempo de funcionamento da escola, além disso, era proprietário de farto material para ensinar aos seus alunos o abecê.

Podemos nos valer do caso desse professor como um exemplo de que a prática docente nesse período era tomada como *arte de ensinar* (TARDIF, 2012). Segundo Tardif (2012), nessa perspectiva o professor “age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura *de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso, e de habilidades confirmadas pelo uso*” (TARDIF, 2012, p. 161, grifos nossos). Ora, vale atentar para a justificativa do professor para não precisar prestar os exames: ele se considerava apto nas matérias do ensino por possuir livros que o subsidiavam nessa tarefa, por saber o que ensinar aos alunos (intuição, experiência, hábito, bom senso) e por tê-los ensinado a ler em tão pouco tempo (habilidades confirmadas pelo uso). Aqui o professor se valia da sua experiência baseada em seus saberes, no uso do seu material de apoio e nos resultados obtidos para se julgar habilitado. Ou seja, tinha por representação que era ensinando que se tornava um bom professor e de que era possível aprender a educar se o professor possuísse as qualidades do ofício (TARDIF, 2012).

Os concursos e exames foram um modo de as autoridades do ensino avaliarem e validarem a experiência do candidato a partir do seu desempenho frente à banca examinadora, uma vez que o pretendente, além de demonstrar conhecimentos sobre as matérias do ensino, deveria se mostrar 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 atendidas. É possível pressupor, em um cotejamento entre os termos de exames e outras fontes consultadas, que ao candidato era necessário saber *ao menos* o mínimo das matérias do ensino, caso contrário reprovava, e mostrar moralidade, capacidade, inteligência e vocação que 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.

Na mesma direção, a *representação* que pairava sobre a figura do professor influía diretamente na determinação dos critérios a serem atendidos pelos candidatos ao magistério público. De forma mais específica, a partir dos vestígios encontrados nos discursos proferidos pelas autoridades provinciais, de que a instrução serviria para educar e civilizar a população na construção e desenvolvimento de uma sociedade civilizada e educada, o professor seria o agente articulador dessa causa, sendo, portanto, um *representante* do Estado e, como tal, tinha uma postura a apresentar e a seguir. Em vista disso, o professor seria um sujeito que devia servir de modelo aos seus discípulos, tendo ainda por missão alcançar os fins estipulados para a instrução pública previstos pelas autoridades provinciais.

Segundo Roger Chartier (2002) há dois sentidos dados ao termo *representação*: o primeiro é definido pela relação de uma imagem presente com a de um objeto ausente, na qual se toma o símbolo e se dá sentido a ele como uma representação do que é real; o outro se distingue pela ação da representação como ação da imaginação, em que os signos visíveis figuram como prova de uma realidade inventada, uma realidade que não existe a não ser no signo que exhibe. No âmbito do mundo social, essa realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem a sociedade, e é a partir da apropriação dessa realidade que se cunham imagens que dão sentido ao presente, ao outro e ao espaço. São, portanto, dessas apropriações que decorrem estratégias e práticas que, numa relação hierarquizada entre os grupos, permeada pela imposição de uma autoridade, tendem “a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p. 17). Entretanto, o autor apresenta este como um campo de concorrências e competições, no qual há uma luta de representações, sendo que a representação que um grupo tem de si entra em confronto com a representação que se tenta impor sobre eles (CHARTIER, 2002).

No caso dos professores, a *representação* que se tem deles pode ser considerada *uma ação de imaginação*, embora não esteja pautada em signos visíveis, decorre de uma realidade construída a partir de discursos. Ou seja, o *vir a ser um professor* trata-se de uma imagem construída a partir de um discurso que tem por pano de fundo uma sociedade idealizada, na qual cada grupo tem um papel a cumprir. Todavia, essa representação também pode ser associada *como a relação de uma imagem presente de um objeto ausente*, isso quando o professor se torna um agente do Estado em prol da educação, ou seja, se torna um braço do Estado, portanto seu representante em determinado propósito.

Diante dessa posição, em cada uma das modificações feitas pelos presidentes provinciais e inspetores de ensino, procuravam-se professores que se mostrassem adequados a esse objetivo, já que receber a nomeação de professor público tornava os aspirantes ao ofício de ensinar funcionários do Estado. Ademais, segundo António Nóvoa (1992), eram funcionários de um tipo particular, pois o exercício de sua função estava imbuído de uma profunda “intencionalidade política, devido aos projectos e finalidades sociais de que são portadores” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Retornando ao tema da valorização dos saberes experienciais (TARDIF, 2012) dos professores primários paranaenses e à perspectiva de que os mesmos se formariam *na e pela* prática, voltamos o olhar 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. Entremendo essa organização, tem-se os professores vitalícios, *professores efetivos, professores contratados e professores interinos*¹⁹.

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

Para as autoridades de ensino, a condição para demissão dos professores vitalícios 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 esta titulação. 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 nossos).

No julgamento do presidente, era necessário que os professores comprovassem durante um período determinado que estavam aptos a receberem o título vitalício e todas as suas vantagens. Em uma tentativa de regulamentar essa condição para o professorado público, foi promulgada a lei n. 120 de 06 de junho de 1865, que, em seu 2º artigo, determinava que a vitaliciedade dos professores seria efetiva somente depois de cinco anos de bons serviços. Diante dessa lei e das palavras do presidente Pádua Fleury, pode-se assinalar que os saberes adquiridos pelos professores durante os cinco anos de exercício se

19- Professores vitalícios: professores públicos que tiveram provimento definitivo nas cadeiras para as quais foram nomeados após concurso ou exame; 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 professores interinos: professores que permaneciam durante seis meses ou um ano nessa 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.

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 de abril de 1871 e com o regulamento de 13 de maio de 1871, resultando na divisão dos professores em três classes, criando ainda uma outra categoria de vínculo – os professores efetivos. Estes seriam nomeados a partir da publicação do regulamento, ou seja, professores que passassem por exames e fossem aprovados para assumir uma cadeira primária. Eles ficariam por cinco anos nessa condição de experiência para ganhar o direito à vitaliciedade, além de concorrerem com a possibilidade de demissão 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. Após 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 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 à qualificação dos docentes e aos modos de seleção dos mesmos. A condição de professor contratado mostrava-se como uma forma prática do exercício docente para que alguns professores, nessa 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 se submeterem a exames/concursos, tinham a seu favor o período em que lecionaram nessa 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 demonstrar vocação para o ensino e mostrar-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 nas quais 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, ora 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. No cenário paranaense, professores, presidentes provinciais e 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, tanto nas ações dos administradores 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 dessa certificação que os mesmos receberiam ou manteriam sua titulação como professor público.

Por fim, a partir dos documentos aqui analisados, é plausível assegurar que em meio às alterações, delimitações e tentativas de regularizar e organizar o corpo de professores primários na província paranaense, os professores, em conjunto, a partir e ao encontro das autoridades de ensino, produziram e legitimaram um repertório de saberes que constituíram e certificaram a sua prática docente.

Referências

ARAUJO, Joaquim P. S. de. **AP.259**, p. 72-75, 1867. Resposta do professor a ofício enviado pelo inspetor geral.

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: Alínea, 2008.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. **Coleção dos livros APs entre os anos de 1854 e 1889**. Curitiba: DEAP, s. d.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. **Coleção dos relatórios dos Presidentes da Província do Paraná entre os anos de 1854 e 1889**. Curitiba: DEAP, s. d.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura dos professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho/Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 2016.

CATANI, Denice B. Estudo de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 585-600.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

DINIZ, Dianaídes Maria Fernandes. **“E o que é um professor, na ordem das coisas?” Docência de primeiras letras no Ceará imperial**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

ERICHSEN, Conrado de Faria. **AP.422**, p. 87, 1873. Ofício do inspetor de distrito encaminhado ao inspetor geral da instrução.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação do oitocentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FLEURY, André Augusto de Pádua. **Relatório de governo**. Curitiba: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1865.

FONSECA, Antonio Augusto da. **Relatório de governo**. Curitiba: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1869.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. **Os sentidos da prática de ensino na formação de professores no âmbito da escola normal**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual De Maringá, Maringá, 2009.

GUEDES, Shirley Terezinha Roman; SCHELBAUER, Analete. Da prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil no século XIX. **Revista Histdbn on-line**, Campinas, n. 32, p. 17-36, dez. 2008.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p. 100-104.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Escola Normal do Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.) **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 145-162.

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, DF: INEP, 2004.

MOTA, Joaquim Ignácio Silveira. **Relatório de inspeção**. Curitiba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1856. Relatório do inspetor geral para o presidente da província. Em anexo ao relatório do presidente de 1857.

MOTA, Joaquim Ignácio Silveira. **Relatório de inspeção**. Curitiba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1858. Relatório do inspetor geral para o presidente da província. Em anexo ao relatório do presidente de 1859.

MUNHOZ, Fabiana Garcia. **Experiência docente no século XIX: trajetória de professores de primeiras letras da 5ª Comarca da Província de São Paulo e da Província do Paraná**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NASCIMENTO, Cecília V. **Caminhos da docência: trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904)**, 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. **A primeira escola de professores dos campos gerais – PR**, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: 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)**, 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

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**. Brasília, DF: INEP, 2004. p. 44.

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**. Brasília, DF: INEP, 2004. p. 75.

PARANÁ. Lei n. 12, de 30 de abril de 1856. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). **COLEÇÃO de documentos da educação brasileira**. Brasília, DF: INEP, 2004. p. 43.

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**. Brasília, DF: INEP, 2004. p. 129.

PARANÁ. Lei n. 290, de 15 de abril de 1871. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). **COLEÇÃO de documentos da educação brasileira**. Brasília, DF: 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**. Brasília, DF: 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**. Brasília, DF: INEP, 2004. p. 233.

PARANÁ. Regulamento de Ordem Geral para as escolas da Instrução Primária (...) de 8 de abril de 1857. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). **COLEÇÃO de documentos da educação brasileira**. Brasília, DF: INEP, 2004. p. 53.

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**. Brasília, DF: INEP, 2004. p. 265.

PEDROSA, João José. **Relatório de governo**. Curitiba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1881.

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

PRUDENTE, Maria das Graças C. **O silêncio no magistério**: professoras na instrução pública na província de Goyaz, século XIX, 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

ROSA, Walquiria M. Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais: a Escola Normal de Ouro Preto (1825-1852). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Edufu, 2003. p. 282-291.

SANTOS, Ernesto Francisco Lima. AP.0256, p. 138, 1867. Ofício do inspetor geral de 14 de março de 1867.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889): notas de pesquisa. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-36-int.pdf>>. Acesso em: 2016.

SIMÕES, Regina Helena; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011. (Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil).

SOUZA, João F. de Oliveira. **Relatório de inspeção**. Curitiba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1872. Relatório do inspetor geral para o presidente da província. Em anexo ao relatório do presidente de 1873.

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**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

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 et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 711-734.

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; LÓPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-46.

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, p. 77-101.

VILLELA, Heloisa. O. S. Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, José (Org.). **Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 97-108.

VILLELA, Heloisa de O. S. Meio século e formação de professores: um inventário de saberes e fazeres na constituição da profissão docente no século XIX. In: SIMÕES, Regina Helena; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011b. p. 165-196. (Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil).

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**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. p. 95-134.

Recebido em: 31.05.2016

Aprovado em: 13.10.2016.

Franciele Ferreira França é doutoranda na linha de pesquisa de história e historiografia da educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepie) e bolsista Capes.

Gizele de Souza é professora doutora do setor de educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepie).