

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Franciele F. França

**A arte de ensinar:  
meandros do ofício de mestre de primeiras letras na  
província do Paraná (1857-1884)**

Curitiba  
2014

Franciele F. França

**A arte de ensinar:  
meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná  
(1857-1884)**

Dissertação apresentada como critério para o grau de Mestre em Educação, na linha de História e Historiografia da Educação, do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gizele de Souza

Curitiba  
2014

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

França, Franciele Ferreira

A arte de ensinar : meandros do ofício de mestre de primeiras letras na  
província do Paraná (1857-1884) / Franciele Ferreira França – Curitiba,  
2014.

202 f.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gizele de Souza

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores - História - Paraná. 2. Professores de ensino primário.
3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino - I.Título.

CDD 370.711



## PARECER

Defesa de Dissertação de **FRANCIELE FERREIRA FRANÇA** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR<sup>a</sup> GIZELE DE SOUZA, DR<sup>a</sup> DIANA GONÇALVES VIDAL e DR<sup>a</sup> VERA LUCIA GASPAR DA SILVA, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A ARTE DE ENSINAR: OS MEANDROS DO OFÍCIO DE MESTRE DE PRIMEIRAS LETRAS NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1857-1884)”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> GIZELE DE SOUZA		aprovada
DR <sup>a</sup> DIANA GONÇALVES VIDAL		aprovada <i>on line</i>
DR <sup>a</sup> VERA LUCIA GASPAR DA SILVA		APROVADA

Curitiba, 20 de janeiro de 2014.

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matricula: 125750

*Aos “meus” professores de  
ontem, aos de hoje e aos que  
ainda estão por vir...*

## Agradecimentos

Em minhas fantasias de menina sempre quis ser uma viajante do tempo, que voltava ao passado ou enfrentava o futuro, só para observar e conhecer...

Depois de algum tempo descobri como fazer algumas viagens através do tempo e no espaço, ir para épocas diferentes em lugares diferentes, sem sair do meu “cantinho”! Por meio dos livros embarquei em muitas viagens em meio às muitas páginas impressas e encadernadas que compõem esse mundo mágico. Voltei ao passado, visitei o futuro, passei por muitos lugares... Mas ainda eram fantasias...

Pouco tempo atrás, deparei-me com um “mundo novo”... Vi-me imersa em meio a muitas páginas amareladas, documentos de pessoas reais, de eventos ocorridos no passado, que se não podiam me contar tudo em detalhes, me traziam vestígios de fatos e experiências deixados por personagens que há muito já se foram, para delinear uma possível perspectiva do que se sucedeu... Por meio das leituras que fiz, também dos documentos que encontrei, e ainda dos indícios percebidos, pude embarcar em outras viagens, nas quais também pude entrelaçar meu fascínio pela História, minha vontade de saber sempre mais, minhas ousadias na escrita e meu amor pela leitura.

Entretanto, estes meus “encontros (confrontos) com o passado” foram intermediados por pessoas tão generosas que, de um jeito ou de outro, proporcionaram-me os meios e as condições para que fossem realizados e continuassem a acontecer. Diante disso, tenho tantos a agradecer...

Esse trabalho começou muito antes de minha entrada no mestrado, teve início quando ainda no primeiro ano da graduação, minha querida amiga Alexandra (colega, companheira, parceira, irmã) tentou me convencer de que eu poderia ser uma *pesquisadora*! Com seu grande poder de persuasão ela me fez acreditar... E foi assim que dei os primeiros passos... Amiga querida, sabe que tenho muito mais a agradecer a ti do que apenas esse "empurrão", e que escolho a ti para agradecer primeiro porque sem sua amizade, tão importante para mim, eu não seria a metade da pessoa que sou hoje. *MERCI*

Devo ainda a pessoa que aceitou me inserir nesse *mundo novo* e que também me fez acreditar... Minha Querida Orientadora Gizele, pessoa que ultrapassou, em muito, os limites da orientação... Gizele, em todos esses anos (desde a iniciação científica), de uma forma ou de outra, tentei retribuir o que tem me proporcionado, mas se tornou uma tarefa impossível de

realizar... Isso porque, você me mostrou e me dirigiu por caminhos nunca antes explorados e nem imaginados, conduziu suas orientações sempre de forma tão esclarecedora, precisa e generosa, foi e é uma ótima professora para mim... Além disso, me acolheu carinhosamente. Muito Obrigada!

Um agradecimento especial às professoras da Linha de História e Historiografia da Educação - PPGE/UFPR, Nádia Gaioffato, Dulce Osinski, Liane Bertucci e Leziany Daniel, por suas aulas, por seus esclarecimentos e os pareceres favoráveis.

Agradeço ainda à professora Leziany pela leitura, apontamentos, questionamentos e sugestões feitos a esse trabalho. Professora, suas contribuições foram de grande valia na escrita e finalização do texto, sou muito grata por ter aceitado “a tarefa”.

Às minhas adoráveis colegas e amigas e companheiras de turma, Carina, Elisa, Vanessa, Letícia e Raquel. Meninas, teria sido muito mais difícil se não estivessem junto comigo... Raquel e Letícia, obrigada pela leitura cuidadosa e generosa que fizeram do texto ainda em fase de construção.

Muito e muito obrigada à professora Diane Valdez pela doação das cópias dos livros de Leitura de Abílio C. Borges (1º e 2º). Livros tão difíceis de encontrar, pois não compõem o acervo das bibliotecas nacionais, mas que depois de muitas buscas e tentativas de acesso, foram lidos, devido às cópias disponibilizadas pela professora.

Agradeço ainda @s amig@s do grupo de pesquisa História, Cultura e Escolarização da Infância, Alessandra, Márcia, Andrea, Eva, Giane, Josy, Ana Julia, Juarez e Etienne, por compartilharem os anseios, as leituras, as dúvidas, a mesa... E a Orientadora.

De forma especial, ao Juarez, que docemente aceitou dividir seus conhecimentos comigo...

À Ana Julia. Aninha, sem sua ajuda *em todas as outras coisas* por fazer e também por sempre estar por perto e disposta a me ouvir, teria sido impossível continuar...

De forma mais especial ainda, à Etienne, que partilhou comigo desde os sentimentos mais variados até os documentos mais importantes desse trabalho, e que ainda leu, sugeriu, incentivou e muitas outras coisas mais... Amiga, o entendimento ultrapassou os olhares, depois de sete anos já nos comunicamos por transmissão de pensamento...

Há ainda que agradecer as professoras que aceitaram ler, avaliar e contribuir para a finalização do meu texto. Professoras Vera Gaspar da Silva e Diana Vidal, agradeço a oportunidade, a honra e a ousadia em poder dialogar, partilhar e aprender com as duas, referências tão importantes para esse trabalho e para mim. Obrigada!

A tantas outras pessoas que atenderam meus pedidos, solucionaram minhas dúvidas e permitiram o acesso aos documentos que fizeram este trabalho: Rose, Ana e Teodoro do Arquivo Público do Paraná; Tiago e Vera da Biblioteca do Museu Paranaense; Ana Lygia do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná; os estagiários da Divisão Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná.

Obrigada às meninas e menino da secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, que estavam sempre lá dispostos a atenderem os meus muitos pedidos... Patrícia, Cintia, Amanda, Sandra e Fábio.

Também à família que me acolheu em um momento de maior precisão, à família Damaso - Alexandra, Gustavo, Maria Fernanda e Renata (Brie e Chedar) - que gentilmente me proporcionaram o afastamento, a tranquilidade e concentração que necessitava para a escrita do texto. Vocês não tem ideia do quanto significou para mim o tempo que passei no quarto de hóspedes... OBRIGADA!

Ainda há pessoas que com apenas uma palavra, um gesto, um olhar ou simplesmente por estarem por perto, fazem uma diferença enorme em momentos tão significativos pelos quais passamos ao nos transmitirem sensações de conforto e otimismo. Professora Ângela, Catarina e Professor Paulo, sem palavras...

À Suély, principalmente por tentar resolver o que não tinha solução! Obrigada...

À Renata Barbosa pelo presente...

E a minha grande e amada família - minha mãe e minhas irmãs e meus cunhados e meu sobrinho... Para @s quais nunca vou deixar de agradecer...

Mãe... Obrigada, Obrigada, Obrigada... Por tudo que fez e não fez para que eu chegasse até aqui...

Meninas (Gislaine, Aline, Olívia e Allana), Obrigada por estarem comigo...

Meninos (Vagner, Alexandre e Emerson), Obrigada por estarem também...

Math, grandão, fofo da tia "Cam", obrigada pelos momentos de distração, que foram muitos, muitos e muitos...

E por fim, a CAPES e ao CNPQ que possibilitaram a minha dedicação exclusiva para que esse trabalho fosse realizado.



## Resumo:

FRANÇA, Franciele F. **A Arte de Ensinar: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

Este trabalho tem por tema a História da Profissão Docente na província do Paraná, o qual busca perceber e analisar o processo de ordenamento do ensino primário paranaense, por meio do ofício de mestre de primeiras letras no período entre 1857 e 1884. Para tanto, objetiva-se identificar: a estrutura de organização da profissão docente primária no Paraná; requisitos necessários para torna-se professor; e ainda representações acerca da figura docente presentes no cenário educacional paranaense, destacando suas práticas cotidianas em sala advindas de tais representações e formação. Por hipótese assinala-se que a *experiência* era a base do ofício de instruir, fosse para adentrar, permanecer ou se manter no ofício, experiência adquirida, aprendida e ensinada. Para tanto, em uma aproximação com a discussão que Maurice Tardif (2012) faz sobre os saberes dos professores, entende-se por *experiência* o saber produzido e adquirido no fazer cotidiano, neste caso, o fazer docente, ou seja, a experiência profissional/saber profissional dos mestres de primeiras letras. Como delimitação cronológica a opção por iniciar pelo ano de 1857, deve-se ao momento de instituição do primeiro regulamento da instrução pública da província do Paraná e, posterior a ele, ainda no mesmo ano, a publicação das primeiras instruções quanto à seleção de professores. O término do recorte cronológico estipulado no ano de 1884 se deve a publicação de novas orientações publicadas para seleção de professores, e ainda por tratar-se de um momento em que se consolida a instituição da escola normal, a qual influencia algumas das alterações nos contornos de seleção e definição dos requisitos necessários para provimento das cadeiras públicas. Para a investigação e coleta de fontes, a pesquisa valeu-se de um *corpus* documental disponível nos acervos do Arquivo Público Paranaense, do Museu Paranaense, do Círculo de Estudos Bandeirantes e do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Entre esses documentos, dispõe-se de relatórios dos presidentes da província do Paraná entre os anos de 1854 a 1889, relatórios de inspetores escolares, relatórios de professores, termos de visita de inspetores escolares, listas, inventários e pedidos de materiais e móveis por professores e inspetores, ofícios e requerimentos diversos de professores e inspetores, atas do conselho literário entre os anos de 1876 a 1884, jornais do período imperial, além da Legislação Educacional Paranaense do período imperial. O trabalho abrange três dimensões da profissão docente - o *ser professor*, na tentativa de evidenciar os "modos de existir" dos mestres de primeiras letras paranaenses; o *tornar-se professor*, que tem por intuito expor os concursos de seleção de professores, requisitos necessários e documentos apresentados; e por último, o *fazer docente*, cuja finalidade é demonstrar como os sujeitos desempenhavam seu ofício, o qual envolvia muitas ações para além do instruir. Para desenvolvimento e análise desse estudo, junto a Maurice Tardif, faz-se uso ainda das contribuições da historiografia educacional brasileira que trata do tema em questão, dos apontamentos e conclusões de Antonio Nóvoa concernentes à história da profissão docente, dos conceitos provenientes da perspectiva da História Cultural, dos autores Roger Chartier e Michel de Certeau, no que tange aos seus procedimentos teóricos e metodológicos.

Palavras Chave: Profissão Docente, Século XIX, História da Formação Docente

Abstract:

FRANÇA, Franciele F. **The Art of Teaching: intricacies of the profession of master in elementary school in the province of Parana (1857-1884)**. Dissertation (master's degree in education), Federal University of Parana, Curitiba, 2013.

This work has as theme the History of the Teaching Profession in the province of Parana, which seeks to identify and analyze the planning process of Parana's primary teaching, through the profession of master in elementary school in the period between 1857 and 1884. For that, it is aimed to identify: how is the organization structure of the primary teaching profession in Parana; which are the requirements necessary to become a teacher; and also what are the representations about the present teaching figure in Parana's educational scenario, highlighting their everyday practices in rooms arisen from such representations and training. By hypothesis it is stated that the experience was the foundation of the instruction work, were to enter, remain or stay in the profession, experience acquired, learned and taught. For do so, on an approximation with the discussion that Maurice Tardif (2012) makes about the knowledge of teachers, it is understood by experience the acquired knowledge produced in everyday routine, in this case, the teaching practice, in other words, the professional experience/professional knowledge of the masters of elementary school. As chronological delimitation, the option to start from the year 1857 is due to the moment of institution of the first regulation of the public instruction in the province of Parana, and subsequent to it, in the same year, the publication of the first instructions regarding the selection of teachers, the end of the chronological cut stipulated in the year 1884 is due to the publishing of new guidelines for the selection of teachers, and also because it is a moment in which consolidates the Normal School Institution, which influences some of the changes in the selection outlines and definition of the requirements necessary for the provision of public chairs. For investigation and gathering of sources, the research drew on a documental corpus available in the collections of the Parana's Public Archives, Parana's Museum, Bandeirantes Study Circle and Parana's State School Memory Center, amongst these documents, there are reports of the presidents of the province of Parana between the years 1854 to 1889, reports of school inspectors, teachers' reports, terms of school inspectors' visits, lists, inventories and requests for materials and furniture, letters and various requirements written by teachers and inspectors, minutes of literary councils between the years 1876 to 1884, newspapers of the imperial period, in addition to Parana's educational legislation of the imperial period. The work comprises three dimensions of the teaching profession - being a teacher in an attempt of highlighting the "ways of being" of the masters in elementary school in Parana; becoming a teacher, which is meant to expose the contests of the selection of teachers, the necessary requirements and submitted documents, and lastly, the teaching practice, whose purpose is to demonstrate how the subjects played their profession, which involved many actions beyond instruct. For development and analysis of this study, along with Maurice Tardif, it is made use of the contributions of brazilian educational historiography that treats the subject in question, the notes and conclusions of Antonio Nóvoa concerning the history of the teaching profession, the concepts from the Cultural History's perspective, of the authors Roger Chartier and Michel de Certeau, in regard to its theoretical and methodological procedures.

Keys – words: Teaching Profession, XIX Century, History of Teacher Training

*O que distingue a arte do escultor da arte do educador é que o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e de forma, que não possui em si mesmo, mas recebe do artista, o princípio (a causa e a origem) de sua gênese, ao passo que o segundo age com e sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa.*

*Maurice Tardif (2012, p. 160)*

## *Lista de quadros*

Quadro n. 01: Modificações quanto aos vínculos dos professores primários na legislação educacional paranaense.	23
Quadro n.02: Vencimentos dos professores primários no ano de 1857	26
Quadro n. 03: Divisão dos professores primário por classes e seus vencimentos, em 1871	35
Quadro n. 04: Divisão dos professores primários por classes e seus vencimentos, em 1874	41
Quadro n. 05: Critérios para solicitação do grau de professor vitalício e divisão dos professores por classes.	42
Quadro n. 06: Professores e os pedidos de vitaliciedade ao conselho literário.	44
Quadro n. 07: Número de cadeiras primárias femininas e masculinas com professores contratados em proporção ao número de escolas providas.	49
Quadro n. 08: Número de professores primários nas cadeiras públicas da província paranaense.	57
Quadro n.09: Alunos Mestres e Professores Adjuntos e sua “movimentação” no professorado público primário paranaense	65
Quadro n.10: As duas orientações publicadas que versaram sobre os seleção de professores primários na província paranaense– 1857 e 1884.	78
Quadro n. 11: Relação da população em idade escolar que frequentam a escola – 1872.	113
Quadro n.12: Número de escolas primárias públicas existentes na província do Paraná em 1873.	114
Quadro n.13: Dos deveres e obrigações dos professores primários a partir das determinações em leis e regulamentos.	127
Quadro n.14: As matérias do ensino primário determinadas nos regulamentos.	129

# Sumário

INTRODUÇÃO:	1
I. SER PROFESSOR: “ <i>MODOS DE EXISTIR</i> ” DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS PARANAENSES	18
1.1 “ <i>O mestre é tudo nas escolas, deve ser instruído e prático</i> ” : professores vitalícios, efetivos, contratados e interinos - constituintes da classe de docentes primários da província do Paraná.	24
1.2 “ <i>Ainda aprendem, é verdade, mas também já ensinam</i> ”: alunos mestres e professores adjuntos, a classe de aprendizes de professores.	61
II. TORNA-SE PROFESSOR: “ <i>EXIGIR EXAMES OU CONCURSO E ATESTADO DE CONDUTA PARA PROVIMENTO DAS CADEIRAS</i> ”	73
2.1 “ <i>Desejando o suplicante ser provido nesta ou em outra cadeira, quer ser inscrito para exames</i> ” : Os exames e concursos por que passaram os professores primários paranaenses a caminho da titulação.	80
III. O FAZER DOCENTE: “ <i>A TAREFA É ÁRDUA, MAS SOBREMANEIRA GLORIOSA</i> ”	123
3.1 O ofício de ensinar: “ <i>A obrigação do mestre é ensinar; como é direito dos discípulos aprender</i> ” .	128
3.2 O ofício de professor: “ <i>Além destas obrigações devem os professores cumprir todas as outras prescrições e instruções que lhe forem dadas</i> ”	154
“ <i>CONSIDERAÇÕES QUE JULGAR CONVENIENTE: SÃO AS SEGUINTE...</i> ”	165
FONTES:	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	183

## Introdução:

- *Oh, não — começou Filby. — Isso é...*  
 — *Por quê?*  
 — *É contrário à razão.*  
 — *Que razão? — quis saber o Viajante do Tempo.*  
 — *Você pode encontrar argumentos para demonstrar que o branco é preto, mas não conseguirá convencer-me — disse Filby.*  
 — *Talvez não — disse o Viajante do Tempo. — Mas agora vocês começam a perceber o objetivo de minhas pesquisas utilizando a Geometria Quadridimensional. Desde longa data que tenho tido uma vaga ideia a respeito de uma máquina...*  
 — *... Para viajar através do Tempo! — exclamou o Rapaz.*  
 — *Que viajasse em qualquer direção do Espaço e do Tempo, como o seu operador determinasse.*  
 Filby limitou-se a rir.  
 — *Fiz uma experiência — disse o Viajante do Tempo.*  
 — *Uma máquina desse tipo seria excelente para um historiador — sugeriu o Psicólogo. — Poderia voltar ao passado e verificar se os relatos sobre a Batalha de Hastings são autênticos!*  
 — *Não acha que chamaria a atenção? — falou o Médico.*  
 — *Nossos antepassados não eram muito tolerantes com relação aos anacronismos.*  
 — *Poderíamos aprender o grego dos próprios lábios de Homero ou Platão — disse o Rapaz, sonhadamente<sup>1</sup>.*

Em meio a páginas amareladas, fotografias antigas ou mesmo a lembranças, está um passado que *por definição é um dado que não mais se modifica* (BLOCH, 2001). No entanto, estes elementos nos trazem indícios de fatos e experiências há muito já vivenciados que nos ajudam a desenhar **uma das faces** desta época. Visto que “o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p.75), mediante a *desconstrução de monumentos* (LE GOFF, 1984), a narrativa que aqui se desenvolve é **uma das possíveis histórias sobre o ofício docente**. Para tanto, faremos uma longa viagem ao século XIX, “passaremos” pelo Paraná provincial “visitando” alguns mestres e mestras de primeiras letras para “conhecer” as suas escolas e um pouco do seu ofício de instruir, além ainda de “conversarmos” com alguns inspetores de ensino e presidentes da província que, porventura, cruzarem por nosso caminho.

Todavia, vale esclarecer que esta viagem não tem a pretensão de averiguar a autenticidade ou não de um relato, como propõe e pensam os companheiros do viajante do tempo no livro *A máquina do tempo*, uma vez que o confronto com o passado tem o intuito de aproximar-se de *uma* história a ser contada, dentre tantas possíveis. Deste modo, a metáfora da viagem torna-se aqui apenas um recurso estilístico da narrativa que se segue.

<sup>1</sup> A máquina do tempo. H. G. Wells. P.21.

Antes de partirmos, é necessário assinalar algumas informações para que possamos nos guiar com mais facilidade, já que o intento é desvelar, conhecer e descobrir novos elementos durante alguns passeios que serão realizados. Começemos pelos motivos que nos levaram a empreender esta expedição.

Após sua independência, o século XIX foi um período de estruturação do Estado nacional brasileiro; em meio aos debates acerca da instrução pública, entre os temas em tela, destaca-se a habilitação dos sujeitos que iriam ministrar o ensino no interior das escolas. Arelada a estes, identifica-se a importância dada aos métodos de ensino e aos materiais a serem utilizados, bem como a definição das matérias a serem ensinadas.

O período imperial constituiu-se como um momento de intensos debates sobre a necessidade de escolarização da população, sobretudo das camadas mais pobres. E não se trata apenas de discussões sobre a necessidade de instruir ou não o povo e de estabelecer limites para fazê-lo. O Brasil do século XIX, especialmente a partir da década de 1820, é marcado pela busca do ordenamento legal pelos investimentos financeiros no campo educativo, mobilizando dirigentes imperiais e provinciais. (INÁCIO et al, 2006, p.39).

Uma vez que o ensino primário<sup>2</sup> torna-se objeto constante dos discursos dos administradores imperiais e provinciais, os modos de transmissão do ensino às crianças relacionado à formação e práticas docentes ganham destaque no cenário educacional, em decorrência a isso, debates em torno da regulação, organização e definição de seleção de professores primários, entram em pauta. Na província do Paraná, tal fato não poderia ser diferente. Após sua emancipação política da província de São Paulo, em 1853, nova configuração regional é propagada pelos presidentes da província e uma das providências, segundo eles, refere-se à estruturação e organização do ensino primário, tendo em comum a esse objetivo, a normatização da profissão docente para esse grau<sup>3</sup> de ensino.

Deste modo, este trabalho busca identificar e analisar o processo de ordenamento do ensino primário, na província do Paraná, por meio da constituição do ofício de mestre de primeiras letras no período entre 1857 e 1884. Para tanto, objetiva-se identificar: a estrutura de organização da profissão docente primária no Paraná; requisitos necessários para torna-se

---

<sup>2</sup> “Ensino primário” – termo usado pelos presidentes da província, inspetores de ensino e professores no período em estudo, como no excerto retirado do relatório do presidente da província, José Antonio Vaz de Carvalhaes – “Não estando ainda regulado o ensino primário, quanto ao seu plano e divisão interior nas escolas, aprovei, para remediar essa falta, as instruções organizadas pelo Dr. inspetor geral as quais já correm impressas”, 07.01.1857, p.68.

<sup>3</sup> “Grau de ensino” – expressão usada pelos presidentes da província, inspetores de ensino e professores no período em estudo, bem como na legislação educacional.

Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná – 1876.

Art. 1º– A instrução da Província do Paraná se dividirá em instrução primária, normal e secundária.

Art. 2º– A instrução *dos três graus* será pública ou particular.

professor; e ainda representações acerca da figura docente presentes no cenário educacional paranaense, destacando suas práticas cotidianas em sala advindas de tais representações e formação.

Voltar-se para a história do ofício de instruir no Paraná no período provincial foi uma ampliação do meu olhar sobre o tema de pesquisa no qual me debruçava enquanto o aprendizado na iniciação científica<sup>4</sup>, durante a graduação em Pedagogia. Entre uma viagem e outra ao Paraná provincial em busca de *testemunhos* que me ajudassem a contar como os métodos de ensino foram utilizados nas escolas de primeiras letras, junto ao manejo das fontes, às leituras de fundamentação realizadas, às orientações e ainda, com as reuniões de estudos ocorridas no interior do grupo de pesquisa “História, Cultura e Escolarização da Infância”<sup>5</sup>, foi possível aprofundar o estudo sobre a História da Educação no Paraná no século XIX. Diante da pesquisa sobre os métodos de ensino, identificando os usos e apropriações dos mesmos pelos sujeitos partícipes da instrução, muitos foram os temas que emergiram durante o trabalho, para além e contíguo a este. Entretanto, a constituição do professorado foi a mais instigante, pois era um tema que se mostrava presente em todas as discussões sobre a instrução travadas pelos gestores provinciais e inspetores de ensino. Nas palavras dos mesmos o êxito da instrução aparecia intrinsecamente ligado ao exercício dos professores, e já que o peso do papel do professor apresentava-se como determinante para esses sujeitos, uma pergunta se fez pertinente durante a pesquisa na iniciação científica – *O que era necessário para ser professor primário no século XIX no Paraná?*, e complementar a essa - *Como era ser professor primário no século XIX no Paraná?* Essas foram questões que deram início à elaboração do roteiro dessa viagem, no qual outras questões foram formuladas e então refinadas para que o problema e a hipótese apresentados neste trabalho fossem delimitados.

Em relação à Historiografia Educacional Brasileira, o estudo sobre a profissão docente abrange um variado leque de temas relacionados ao assunto. Levantamentos já realizados sobre esse campo de estudo (CAFEU, 2008; MENDONÇA, MACEDO, ALMEIDA, 2008<sup>6</sup>; UEKANE, 2008<sup>7</sup>; CATANI, 2011<sup>8</sup>) apontam que o mesmo vem em largo crescimento dentro

---

<sup>4</sup> Durante quatro anos participei do programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Gizele de Souza, nos quais tive por temas de pesquisa os Congressos de Proteção à Infância e, posteriormente, os métodos de ensino utilizados nas escolas primárias paranaense no século XIX.

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Gizele de Souza, o qual integra o Núcleo de Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE), coordenado pela mesma professora.

<sup>6</sup> Trabalhos apresentados no V CBHE (Congresso Brasileiro de História da Educação) em 2008, referência completa no item Referências Bibliográficas deste trabalho.

<sup>7</sup> Dissertação de mestrado na qual a autora faz um extenso levantamento bibliográfico sobre a formação docente



da História da Educação brasileira, “um campo em consolidação” como definem Ana Waleska Mendonça, Roberta Macedo e Wania de Almeida (2008).

Esses estudos de “estado da arte” abordam diferentes períodos, análises e “bancos de dados<sup>9</sup>” para chegar a algumas conclusões que ajudam a compreender avanços, diferentes perspectivas de análise e os desafios a serem superados. O importante a ressaltar desses levantamentos realizados é de que a maior parte dos estudos feitos se concentra na abordagem do tema da *formação docente* (políticas educacionais, instituições de formação, currículos), principalmente, no período do *século XX* (divididos entre a primeira e segunda metade); embora constem outros, em menor número, com temas como saberes e práticas docentes, vida de professores, produções intelectuais de professores, gênero e profissão docente, organizações associativas de professores, nos períodos específicos – primeira metade do século XIX, segunda metade do século XIX até o fim do período imperial, fins do século XIX e início do XX. Todos os autores evidenciam que houve um alargamento no que tange ao corpus de fontes utilizadas – desde documentos oficiais até fontes orais e fotográficas - e do referencial teórico-metodológico – que varia entre autores da Sociologia, da História e da História da Educação, o que, segundo os mesmos, indica um esforço na tentativa de prover o campo de novas possibilidades (CAFEU, 2008; MENDONÇA, MACEDO, ALMEIDA, 2008; CATANI, 2011). Entretanto, o alerta feito por esses autores é de que o campo ainda precisa avançar para além das concentrações (de temas, de fontes, de período), e quanto ao referencial teórico metodológico Rita Cafeu (2008) avalia que há “a necessidade de um investimento da área nas abordagens metodológicas, enfocando de maneira explícita os referenciais teórico-metodológicos que dão sustentabilidade e rigor as análises empreendidas nas pesquisas” (CAFEU, 2008, p.10).

---

no século XIX.

<sup>8</sup> Texto originalmente publicado em 2000, no entanto a edição aqui utilizada data do ano de 2011.

<sup>9</sup> Rita Cafeu (2008) fez um levantamento das pesquisas sobre professores nos anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação, Congressos Luso Brasileiros de História da Educação, Reuniões Anuais do GT02 – História da Educação da ANPED e dos Congressos de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, no período compreendido entre os anos de 2002 e 2007; Ana Waleska Mendonça, Roberta Macedo e Wania Almeida (2008), realizaram a análise de trabalhos publicados nos anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação, Congressos Luso Brasileiros de História da Educação, Congressos Ibero-Americanos de História da Educação, em duas revistas da área - Revista de História da Educação, da ASPHE (Associação Sul Rio Grandense de Pesquisadores em História da Educação) e a Revista Brasileira de História da Educação, da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação), além de outros periódicos da área de Educação, no período entre os anos de 1994 a 2007; Marina Uekane (2008), fez um levantamento bibliográfico para sua dissertação de mestrado abordando exclusivamente o tema da formação docente no século XIX, nos anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação, Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, do I Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro (IEHEd) e, nos volumes da Revista Brasileira de História da Educação, da Sociedade Brasileira de História da Educação, no período de 1996 a 2007; Já Denice Catani (2011), faz uma análise do campo em dissertações e teses apresentadas nos programas de pós-graduação das Universidades Brasileiras até o ano de 2000.

Em relação aos trabalhos sobre o século XIX, Marina Uekane (2008) afirma que até o ano de 2008, os mesmos aparecem em menor escala considerando-se os anais dos congressos e artigos analisados, os quais têm por fontes principais os documentos oficiais (relatórios e legislação) cotejados com outros não oficiais (falas de professores, periódicos da época e compêndios/manuais). Estes trabalhos problematizam e analisam as tensões entre as medidas oficiais de formação de professores, os discursos da época e as “ações realizadas e suas repercussões, observando a maneira como os sujeitos envolvidos neste processo reagiam às normas que lhes eram impostas via legislação ou decretos oficiais” (UEKANE, 2008, p. 15). A autora salienta que parte desses trabalhos, mesmo tendo por período o século XIX, tem-no como “ponto de partida” para analisar e contrapor com o período republicano, pautando-se na perspectiva de que não houve um desenvolvimento da educação/instrução nesse período por esta não ser uma prioridade para os governantes da época. Entretanto, Uekane (2008) aponta que também há trabalhos que apresentam uma ótica contrária, a de que havia sim, no século XIX, iniciativas promotoras a favor da instrução pública e, embora “dispersas pelo território nacional”, aconteciam discussões acerca da importância da instrução.

Em uma proposta de avançar um pouco no período de análise dos estudos até aqui citados, e tendo como foco os trabalhos que têm por recorte temporal o século XIX, foi feito um exame nos mesmos congressos em período posterior a 2008, bem como nas publicações da revista da Sociedade Brasileira de História da Educação<sup>10</sup>. Em relação aos trabalhos publicados em anais dos congressos da área, do GT02 (História da Educação) da ANPED e nas revistas da Sociedade Brasileira de História da Educação, não obstante o aumento do número de trabalhos apresentados, as “concentrações” ainda permanecem. Desta forma, o tema central é a formação de professores (instituições, políticas), o período abordado continua em sua maioria no século XX, no referencial teórico-metodológico houve um acréscimo de autores, no entanto as grandes áreas permanecem (História e Sociologia). Entretanto, trabalhos situados no século XIX, ainda continuam em número menor, mas em paulatino crescimento e diferenciadas abordagens.

No tocante a consolidação da profissão docente e constituição de instituições para formação de professores, se até 2008 o campo estava em crescimento, no presente momento,

---

<sup>10</sup> Entretanto é possível apontar ainda outras pesquisas sobre o ofício de instruir na docência de primeiras letras no século XIX que estão relacionadas a estudos mais abrangentes da História da Educação, no que concerne a assuntos que envolvem as formas de organização escolar primária, materialidade escolar relacionada à prática docente, além dos estudos que tratam das questões de gênero na profissionalização docente e constituição das instituições de formação de professores (as Escolas Normais). Neste conjunto de trabalhos podemos citar Denice Catani, (2011), Shirley Guedes e Analete Schelbauer (2010), Paulo Castanha (2008), Leonor Tanuri (2000), Heloisa Villela (2001, 2005, 2008, 2011a, 2011b), Walquiria Miranda Rosa (2003), Alessandra Schueler (2005a, 2005b, 2005c, 2006), entre outros.

já é considerado um campo de pesquisa consolidado no interior da História da Educação brasileira (SIMÕES; MENDONÇA; CORRÊA, 2011). Diante disso, vale destacar três obras organizadas com o intuito de traçar a história da profissão docente, além de evidenciar percursos teórico-metodológicos percorridos nos estudos realizados: a primeira refere-se ao livro organizado por José Carlos S. Araujo, Anamaria G. Bueno Freitas e Antonio de Pádua C. Lopes, **As Escolas Normais no Brasil: do império a república** (2008), o qual reúne textos/estudos de autores que se dedicam ou dedicaram a estudar a formação de professores, enfatizando a formação no interior da instituição da Escola Normal, abrangendo a história dessas instituições no Brasil desde o século XIX até meados do XX; já a segunda obra, é o livro organizado por Regina Helena S. Simões, Ana Waleska P. C. Mendonça e Rosa Lydia T. Corrêa, **História da profissão docente no Brasil** (2011), é nesta obra que encontramos a afirmação que inicia este parágrafo, e segundo as autoras que a declaram, a prova disso é evidenciada pelo conjunto de textos que compõem o livro e que ainda conferem uma identidade própria à área que, mesmo com diferentes abordagens teórico-metodológicas, possuem uma base comum de referências; por último, o livro de autoria de Paula Perin Vicentini e Rosario Genta Lugli, **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa** (2009), no qual as autoras traçam um perfil da profissão docente no Brasil, adotando “uma perspectiva sócio-histórica para compreender o processo mediante o qual a docência se torna uma profissão, assim como as mudanças que essa atividade tem sofrido desde então” (p.11), a qual tem por principal referência as investigações desenvolvidas por António Nóvoa.

No que tange às dissertações e teses, diversas são as abordagens dos estudos produzidos relacionados ao tema da profissão docente no século XIX<sup>11</sup>, como o de Inára Pinto (2005), que traça o perfil dos professores primários, secundários e superiores na província do Rio de Janeiro, no XIX, em uma relação com as políticas públicas determinadas pelo governo, definindo que o estado, em seu processo de seleção de docentes, matinha um controle sobre a regulação da profissão.

A dissertação de Dianaíde Diniz (2008), sobre a docência primária no Ceará imperial, que tem o intuito de compreender o processo de construção de representações sociais associadas aos professores e as contribuições dessas representações para a regularização da profissão professor.

---

<sup>11</sup> Outros trabalhos de teses e dissertações que discutem o tema da profissão e/ou formação docente – Peres (2006), Pereira da Silva (2007), Silva (2012).

Marina Uekane (2008) ao discutir sobre a legitimação do modelo escolarizado de formação dos professores – pela Escola Normal -, em sua dissertação de mestrado, aponta que havia outras ações de formação que concorriam com o modelo dito oficial, desta forma, analisa as disputas e tensões que existiam entre os diversos modelos e as iniciativas de formação, concluindo que, por essa variedade de modelos de formação, os saberes a serem ensinados e requisitados aos professores não tinham unanimidade, o que se tinha em comum era a questão da moralidade como requisito fundamental para ingresso no magistério.

Em “O silêncio do magistério: professoras na instrução pública na província do Goyas no século XIX”, Maria das Graças Prudente (2009) faz uma análise das representações acerca da mulher professora e como estas atuavam e se representavam em um espaço dominado pelos homens.

Já Cecília Nascimento (2011) defende em sua tese, sobre a inserção das mulheres no magistério no século XIX na comarca de Sabará em Minas Gerais, em uma análise de trajetória de algumas professoras, que as condições que possibilitaram a presença das mulheres no magistério foram sustentadas pela ambivalência (favorável) em suas posições dentro das famílias, da Igreja, do trabalho e sala de aula, tornando o movimento de entrada e permanência bastante complexo (p. 187). Um ponto interessante a destacar deste trabalho é de que a autora tenta desconstruir algumas representações sobre as mulheres no magistério em trabalhos da área, uma das quais se refere à perspectiva que associa professoras e Escola Normal – aquela de que as mulheres só puderam adentrar ao magistério após a instituição da Escola Normal – demonstrando que em Sabará, ou mesmo em Minas Gerais, não foi preciso uma Escola Normal que “autorizasse” as mulheres a tornarem-se professoras.

Também tendo Minas Gerais como *locus* de pesquisa, Eliana de Oliveira (2011), apresenta em sua dissertação uma história da profissão docente na virada do século XIX para o XX, abordando a participação do estado na profissionalização docente em uma relação direta com participação dos professores nesse processo; o diferencial de seu trabalho foi a análise dos pedidos de licenças dos professores, licenças médicas em função de doenças que, segundo a autora, foram diagnosticadas de “fundo nervoso” em decorrência do trabalho.

Já com relação à história da profissão docente no Paraná<sup>12</sup>, poucos são os trabalhos que abordam o tema: ao traçar o perfil da instrução primária na província do Paraná, entre os anos de 1854 a 1889, Maria Cecília Marins de Oliveira (1986), em meio aos assuntos

---

<sup>12</sup>Entre esses trabalhos que tratam da profissão docente no Paraná no século XIX, temos de forma indireta a tese de doutorado de Elvira Maria Kubo, defendida em 1982 – “A legislação e a instrução pública na 5ª comarca da província de São Paulo (Paraná) 1827 – 1853), do ano de 1982; e o trabalho de Lilian Anna Wachowicz, “A relação professor-estado: estudo da política elaborada para o magistério do Paraná de 1853 a 1930”, de 1981.

analisados sobre “a estrutura do ensino primário no Paraná”, faz uma breve apresentação de como era a formação dos professores para o ensino primário, destacando de forma sucinta a formação pela prática dos alunos-mestres e professores adjuntos.

Já na tese de Maria Isabel do Nascimento (2004), as discussões são relacionadas ao processo de constituição da primeira Escola Normal dos Campos Gerais, no período de 1853 a 1924. Embora a escola seja de 1923, a autora argumenta ser necessário delinear todo o processo resultante na efetivação desta, partindo então do ano de 1853. No entanto, o estudo se limita a uma região da província e, como não é o foco do trabalho, não aprofunda temas referentes às condições atinentes ao trabalho docente em meados do século XIX no Paraná.

Fabiana Munhoz (2012) trata da experiência docente por meio da prática dos professores na composição dos mapas escolares de frequência, enquanto o Paraná ainda fazia parte da província de São Paulo como sua 5ª comarca, em sua dissertação. Em seu trabalho encontramos as cidades de Paranaguá e Curitiba e os professores que atuaram nas escolas dessas localidades, em uma apresentação da trajetória profissional e pessoal de cada professor selecionado pela autora. O destaque, dado no estudo realizado por Fabiana Munhoz, é o de que a mesma demonstra *como* no decorrer e formalização da prática docente – composição dos mapas escolares – esses professores *foram se formando* professores.

Alguns dos trabalhos aqui levantados tratam da história da profissão docente articulada à formalização da Escola Normal, sob a perspectiva de que até a instituição desta o requisito fundamental para ingresso no ofício de instruir estava pautado na moralidade do candidato, não sendo de muita valia seus conhecimentos sobre as matérias do ensino. Entretanto, este é *um dos pontos de vista*, e o trabalho que aqui se desenvolve tem o intuito de demonstrar que para tornar-se professor, exercer o ofício e permanecer no mesmo, *outros requisitos se juntavam ao quesito moralidade*, e possuir os conhecimentos necessários sobre a arte de ensinar, por mais limitados que fossem, em muitos casos veladamente, configuravam-se como uma condição.

A história da profissão docente, também é um dos temas que, segundo Thais Fonseca (2008), está entre os novos objetos da História da Educação juntamente com outros como a *cultura escolar e as práticas educativas e pedagógicas*. Isso se justifica, ainda segundo a autora, pela forte influência da História Cultural<sup>13</sup> na mudança do perfil de pesquisa da História da Educação no Brasil. Este movimento de mudança de paradigmas nas pesquisas

---

<sup>13</sup> “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como os diferentes lugares e momentos de uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 2002, p. 17)

historiográficas<sup>14</sup>, devido aos pressupostos da perspectiva da História Cultural, orientou o direcionamento de mudanças na História da Educação com o advento de novos objetos e outros problemas, além de uma renovação no tratamento de temas tradicionais na História da Educação (FONSECA, 2008). A relação entre a História Cultural e a História da Educação está na influência que uma exerce sobre a outra quanto aos pressupostos teórico-metodológicos da prática investigativa e na problematização dos objetos, ou seja, a História da Educação se vale da perspectiva da História Cultural no que tange aos “seus procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, bem como muitos de seus objetos de investigação” (FONSECA, 2008, p.59).

Portanto, para desenvolvimento e análise desse estudo, faz-se uso, além das contribuições da historiografia educacional brasileira que tratam do tema em questão, dos conceitos provenientes da perspectiva da História Cultural no que tange aos seus procedimentos teóricos e metodológicos.

Nesse sentido, os conceitos de *representação* e *apropriação* tratados por Roger Chartier (1991, 1994, 2002), auxiliam na identificação e análise das representações sobre a figura do professor que circularam no cenário paranaense e, em decorrência a estas, permite ainda compreender as ações dos sujeitos da escola sobre a organização do ensino, provenientes dos discursos e debates em torno das prescrições acerca da instrução pública, principalmente em torno do professor. Chartier (1994) sustenta a ideia de um conjunto de “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (CHARTIER, 1994, p.104). O autor ainda afirma que as práticas decorrentes dos discursos e normas dependem em maior parte da forma como os sujeitos se apoderam destes e muito menos do que está prescrito, pois desta apropriação derivam os usos e as representações, gerando diferentes ações (CHARTIER, 1991).

No entendimento de Michel de Certeau (2012), a análise das representações não pode ser descolada da análise das produções concernentes a essas, pois essa vem de modo a demonstrar que o que é produzido pelos sujeitos não está somente subordinado ao que lhes é oferecido. Mais do que isso, é a partir dessa relação que os sujeitos criam maneiras de

---

<sup>14</sup> Segundo Peter Burke (1992), além da perspectiva da História Cultural, outras também influenciaram a mudança de paradigmas que passou a orientar as novas pesquisas historiográficas, entre estas a História Social, História Política e a História Econômica. Este movimento denominado como História Nova, associado à Escola dos Annales, é uma reação contra o paradigma tradicional historiográfico, caracteriza-se como um contraste entre a História Antiga e a História Nova: a mudança ocorre nos procedimentos metodológicos; na caracterização, seleção e crítica das fontes; na definição do objeto e também na variação de perspectivas de pesquisa (BURKE, 1992).

empregar o que lhes é imposto em favor do seu entendimento. Este tipo de produção, qualificada como “*consumo*” pelo autor, tem como principais características a astúcia, a insinuação silenciosa, sendo “que ela quase não se faz notar por seus produtos, mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos” (CERTEAU, 2012, p. 94). O entendimento do consumo cultural como produção, possibilita evidenciar alguns dos modos como os professores realizaram seu ofício de instruir a partir do saber pedagógico ao qual estiveram expostos.

No que tange ao referencial teórico e metodológico em relação à profissão docente - sua história e formação - que auxilia na condução desse estudo<sup>15</sup>, destacam-se os trabalhos de António Nóvoa sobre o processo de profissionalização da atividade docente: sua tese (1987) sobre o tema em Portugal durante os séculos XVI e XX, na qual o autor faz um estudo (sócio-histórico) considerado como de longa duração, pois abarca um período de quatro séculos, embora nas palavras do mesmo, haja destaque e aprofundamento das análises em somente dois momentos da história – entre 1759 a 1794 com a reforma pombalina e a delegação da profissão docente à igreja, e entre 1900 a 1923, tempo considerado pelo autor como de “evolução da profissão”. Além de outros estudos decorrentes da tese ou mesmo de outros relacionados ao tema da profissão docente (1991, 1992, 2006), nos quais Nóvoa expõe a passagem do “mestre-escola” para o “professor”, a instituição da escola normal e o estabelecimento de saberes técnicos da profissão.

Compartilhando da perspectiva definida por António Nóvoa, no Brasil temos os trabalhos de Heloisa Villela sobre o processo de configuração da profissão docente (2001, 2005, 2008, 2011a, 2011b), nos quais a autora traça o processo de racionalização da carreira de professor em vista da institucionalização (ou não) das escolas normais no período imperial em todas as províncias, os saberes produzidos e as normas instituídas. Seus estudos trazem grandes contribuições a este trabalho já que, além de nomear dois momentos distintos da formação de professores para o ensino primário, tendo a consolidação da Escola Normal como uma linha entre os dois, e esclarecer que não há a identificação de uma ruptura entre os modos e maneiras de formar e selecionar o professor no século XIX, também explora as ações dos agentes partícipes da instrução em relação ao ofício docente.

Ao tratar dos *sentidos da profissão docente primária* em fins do século XIX e início do XX em Santa Catarina, São Paulo e Portugal, o trabalho de Vera Gaspar da Silva (2004) ajuda no entendimento do sentido dado a profissão docente em meados do século XIX na

---

<sup>15</sup> Os trabalhos aqui escolhidos como referencial teórico estão todos identificados no item **Referências Bibliográficas** deste trabalho.

província do Paraná. Como bem define a autora, “entendem-se, por sentidos, as formas de construção e apropriação que representaram a profissão docente nos espaços e tempos aqui delimitados” (SILVA, 2004, p. 11), e estes foram constituídos, estruturados por uma “tríade” sustentada em normatizações oficiais e discursivas, que tinham por objetivo regular os corpos e o comportamento moral e político “dos cidadãos que a escola popular pretendia formar” tendo na conformação do professor a exemplaridade (SILVA, 2004, p. 15). Os critérios, as tensões e os sentidos identificados e analisados pela autora auxiliam na identificação e análise dos critérios, tensões e sentidos/representações acerca do ofício docente primário paranaense no século XIX.

Pretende-se ainda neste estudo analisar como se davam os “fazeres ordinários da classe” (CHARTIER, 2000), em um esforço de destacar como os professores dirigiam o aprendizado das crianças ao criarem categorias distintas de organização de seu trabalho e, para tanto, alguns estudos de Anne Marie Chartier (1995, 1998, 2000, 2004) fazem-se imprescindíveis. “Fazeres ordinários da classe”, como define Anne Marie Chartier (2000) “é o que se faz na escola”, portanto é a prática docente, é evidenciar o cotidiano escolar por meio do ofício de instruir. A autora pondera em outro estudo (2004) que o “como fazer” está muito além das normatizações e orientações, este é atinente às condições presentes no interior das escolas em determinado momento, relacionadas aos alunos, ao lugar, as matérias ou aos materiais disponíveis e ao saber fazer dos professores, saber esse adquirido na prática cotidiana. Identificar ainda as ações dos professores no cotidiano escolar torna-se imprescindível para a compreensão de organização do ensino primário na província e do modo como se deu o processo de escolarização da infância no século XIX.

Para a investigação e coleta de fontes, a pesquisa vale-se de um *corpus* documental disponível nos acervos do Arquivo Público Paranaense<sup>16</sup>, do Museu Paranaense<sup>17</sup>, do Círculo de Estudos Bandeirantes<sup>18</sup> e do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná<sup>19</sup>. Entre

---

<sup>16</sup> Alguns dos documentos disponíveis no Arquivo Público do Paraná compõem os livros APs, estes são organizados por ano com as correspondências encadernadas mês a mês, no entanto tais correspondências não seguem uma ordem de assunto ou tema.

<sup>17</sup> A Biblioteca Romário Martins pertencente ao Museu Paranaense dispõe em seu acervo dos jornais do período aqui estudado, entre eles a coleção completa dos números do jornal XIX de Dezembro, aqui trabalhados.

<sup>18</sup> No acervo do Círculo de Estudo Bandeirantes é possível encontrar, em meio aos livros de sua biblioteca, alguns volumes dos relatórios de presidentes da província do Paraná e, junto a esses, relatórios dos inspetores de ensino; uma coleção de leis gerais do império, e além da coleção de leis do Paraná (período provincial e da República), coleções de leis de outras províncias (entre estas São Paulo, Santa Catarina), jornais que circularam em fins do século XIX e início do XX, e ainda algumas revistas.

<sup>19</sup> O Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná comporta um acervo de documentos, livros e outros materiais pertencentes ao colégio desde sua época como Liceu Paranaense no século XIX, incluso nestes documentos podemos encontrar ainda documentos da Inspeção Geral de Instrução do Paraná (que teve por sede as dependências do Liceu, depois Instituto Paranaense e Escola Normal), como as atas do Conselho Literário.



esses documentos dispõe-se de relatórios dos presidentes da província do Paraná entre os anos de 1854 a 1889, relatórios de inspetores escolares, relatórios de professores, termos de visita de inspetores escolares, listas, inventários e pedidos de materiais e móveis por professores e inspetores, ofícios e requerimentos diversos de professores e inspetores, atas dos conselhos literários entre os anos de 1876 a 1884, jornais do período imperial, além da Legislação educacional paranaense do período imperial.

Os relatórios dos presidentes da província do Paraná, em meio aos assuntos tratados, apresentam um panorama geral das condições da instrução durante o ano corrente, desta forma, estes documentos são importantes na busca de referências aos modos de organização da instrução primária e da normatização da profissão docente. Em alguns desses relatórios é possível encontrar anexos relativos à instrução, como mapas estatísticos da instrução pública contendo dados sobre as escolas, matrículas e professores, e relatórios de inspetores de ensino. Quanto aos relatórios dos Inspetores, estes eram concernentes às visitas feitas às escolas assim como de outros relatos provindos dos professores e inspetores paroquiais/distritais. Nestes documentos, os inspetores discorrem sobre a situação da instrução demarcando seus posicionamentos e avaliações acerca de temas relacionados à sua organização, relatam ainda algumas visitas feitas às escolas da província nas quais procuram expor em que estado se encontram as escolas e os alunos e de que forma atuam os professores. Nestes relatórios é possível identificar o modo de organização das escolas, bem como as ações dos professores no interior de suas escolas por meio do olhar do inspetor.

Entre as correspondências que compõem os livros APs, encontram-se aquelas advindas dos sujeitos associados à instrução pública, como cartas dos professores com pedidos de materiais e móveis para sua escola; relatos de visitas feitas às escolas pelos inspetores paroquiais e de distrito; ofícios com respostas dos professores à algumas orientações do inspetor geral; solicitações de licença para os professores; alguns relatórios manuscritos dos inspetores de ensino, assim como ofícios, cartas, requerimentos, recibos, atas e termos, provindos dos professores, inspetores ou mesmo do presidente da província. Destaca-se em meio a estas correspondências os relatórios enviados pelos professores, nos quais são relatados: as condições da escola quanto ao material disponível e em falta, mobiliário e sala de aula; procedimentos frente as matérias ensinadas; utilização e posicionamento em relação ao método de ensino adotado; suas dificuldades, bem como os avanços encontrados em sua escola.

Este material, composto principalmente por fontes oficiais, é significativo para essa pesquisa, pois conforme afirmam Amâncio e Cardoso (2006),

fazem parte de um conjunto de dispositivos que contém em sua estrutura elementos reveladores de conteúdos valorizados pelas instituições de ensino em diversos âmbitos: o ensino, porque contempla e registra o conhecimento considerado válido para ser ensinado aos alunos; o da escolha metodológica, porque acaba revelando, de certo modo as opções do professor no encaminhamento e planejamento para o encontro do aluno com o conhecimento sistematizado. (AMÂNCIO; CARDOSO, 2006, p.195)

No que concerne às fontes, Dário Ragazzini (2001) as define como sendo o único “contato possível do historiador com o passado” a permitir formas de verificação, as considera ainda como “uma construção do pesquisador” - “uma parte da operação historiográfica”, uma vez que a fonte é um elemento proveniente do passado, mas ao ser interrogada pelo historiador não está mais no passado. Desta forma, a fonte se constitui como uma “ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado” (RAGAZZINI, 2001, p.14). Afirma ainda, que o historiador além de “produzir a fonte” é de mesmo modo, “o receptor final da mensagem” que ela transmite, já que “de seu contexto ele interroga, relê e escuta os níveis contextuais precedentes, narrando e explicando aos seus contemporâneos as suas mensagens” (RAGAZZINI, 2001, p.17). Sobre a “produção” das fontes por parte do historiador, Michel de Certeau (2010), afirma que esta decorre do “simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo seu lugar e seu estatuto”, porque neste ofício “tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 2010, p.81, *grifos do autor*).

Os documentos aqui trabalhados, principalmente os provindos das escolas, mostram-se significativos para a História da Educação no Paraná, pois são documentos ricos em detalhes e apreciações, que nos revelam muito além do que está escrito e descrito em suas linhas (mesmo os mais objetivos e específicos), os quais, justamente por esse motivo, exercem um fascínio imenso sobre o pesquisador<sup>20</sup>. Na tentativa de se autoimunizar contra a sedução desses documentos, manejando-os de forma objetiva, *interrogando-os, relendo-os e escutando-os* com o intuito de *narrar e explicar* o que eles contam, foram necessárias sistematizações na *produção* dos mesmos para orientar o trabalho empírico, a composição dos capítulos e a escrita do texto.

O primeiro passo foi a releitura da legislação educacional paranaense e dos relatórios dos presidentes da província e inspetores de ensino, cotejando-os aos documentos advindos da outra ponta – dos sujeitos diretamente ligados a escola, os professores. Analisando-os de

---

<sup>20</sup> Arlete Farge, em seu livro “O Sabor do Arquivo” (2003), ao falar sobre sua experiência no trabalho com arquivos, nos alerta para o cuidado com o fascínio no encontro com as fontes.

forma a estabelecer relações entre o que estava determinado pela lei, o que pensavam e discutiam os presidentes da província e inspetores gerais, e, por conseguinte, qual era o papel dos professores e inspetores locais na organização da instrução primária e da regularização da profissão docente com base em tais determinações. Na tarefa de *fotografar, recopiar e transcrever* muitos dos documentos disponíveis; quadros, listas e tabelas<sup>21</sup> foram elaborados no intuito de prover o estudo de um olhar abrangente sobre a estrutura da instrução pública primária paranaense e, de forma específica, a estrutura do corpo de professores primários paranaenses, de maneira a organizar e facilitar o entendimento e escrita do trabalho.

Como delimitação cronológica opta-se por iniciar pelo ano de 1857, por se tratar do momento de instituição do primeiro regulamento da instrução pública da província do Paraná e, posterior a ele, ainda no mesmo ano, a publicação das primeiras instruções quanto à seleção de professores. O término do recorte cronológico estipulado no ano de 1884 se deve a publicação de novas orientações para seleção de professores, e ainda por tratar-se de um momento em que se consolida a instituição da escola normal, que influencia as alterações nos contornos de seleção e definição dos requisitos necessários para provimento das cadeiras públicas. Ao se pautar na legislação educacional para delimitação do período, considera-se, assim como Faria Filho (1998), que “só a legislação pode nos oferecer informações sobre o ordenamento legal do processo pedagógico” (FARIA FILHO, 1998, p. 124). Ainda segundo o mesmo autor, a legislação educacional tem um caráter de intervenção social e em seus variados momentos tem em comum um lugar de expressão e um lugar de construção de conflitos e lutas sociais (FARIA FILHO, 1998), deste modo, a legislação educacional pode ser considerada como reflexo das discussões em torno do ensino em um determinado período, já que suscitava tais discussões ou mesmo inferia sobre elas.

Durante o período aqui demarcado, a organização do ensino primário sofre constantes modificações quanto à obrigatoriedade escolar, materiais e métodos de ensino a serem utilizados. A habilitação docente permeia esta organização, sendo debatida por inspetores e presidentes. Neste período também são distinguidas diferentes formas de vínculo dos professores com o governo da província - há os professores vitalícios, professores efetivos, professores interinos, professores contratados, professores adjuntos - de mesmo modo, o “plano de carreira” desses professores sofre modificações quanto a salários, gratificações, mudança de “padrão” vinculado ao período em exercício ou mesmo a localidade em que leciona. Faz-se necessário, dessa forma, uma apreciação sobre a organização estrutural da

---

<sup>21</sup> Alguns quadros, tabelas e listas foram feitos apenas como uma tentativa de organizar o trabalho para a escrita do texto, portanto não estão no trabalho finalizado.

profissão docente evidenciando assim, os “modos de existir” dos professores de primeiras letras paranaenses.

Os critérios para admissão em concursos para provimentos das cadeiras vagas também passa por alterações nas legislações deliberadas. Embora durante o período, tenham ocorrido diversas mudanças no que tange a seleção de professores para o ensino primário, somente nos anos de 1857 e 1884, foram publicadas orientações específicas quanto aos requisitos necessários para tornar-se professor primário. Em 1857 em decorrência do 1º regulamento da província referente à instrução, já 1884 pela influência da instituição da Escola Normal no Paraná. Com a regulamentação da escola normal, o processo de seleção se modificou fornecendo parâmetros para habilitação de docentes para ambas as escolas – feminina e masculina. Segundo Heloísa Villela (2011), a criação das escolas normais institucionaliza a profissão docente, momento este “balizado por um duplo movimento, de um lado, o controle estatal se faz mais restrito, de outro os docentes de posse de um conhecimento especializado, melhoraram o seu estatuto sócio-profissional” (VILLELA, 2011, p.100-101). Desta forma, opta-se por delimitar o período de análise com a instituição efetiva da escola normal, por compreender que se trata de uma configuração distinta da até então adotada na província.

Com o intuito de avançar na análise da história da profissão docente, como já foi marcado anteriormente quando apresentados os trabalhos que tratam deste tema, **a hipótese**, que permeia os meandros desta história, assinala que a *experiência* era a base do ofício de instruir, fosse para adentrar, permanecer ou se manter no ofício, experiência que foi adquirida, aprendida e ensinada. Para tanto, em uma aproximação com a discussão que Maurice Tardif (2012) faz sobre os saberes dos professores, entende-se por *experiência* o saber produzido e adquirido no fazer cotidiano, neste caso, o fazer docente, ou seja, a experiência profissional/saber profissional dos mestres de primeiras letras<sup>22</sup>.

Para Tardif (2012) o “saber”, num sentido amplo, é aquilo “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” (Ibid., p. 60). O autor ainda assinala que o modo como os professores exercem seu ofício está ligado ao seu saber(es) produzido no decorrer de sua prática, provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, sendo este “profundamente social e, ao mesmo tempo, o

---

<sup>22</sup> É importante indicar que alguns dos autores (António Nóvoa, Diana Vidal, Fabiana Munhoz) tratados nesta dissertação como importantes interlocutores na construção teórica da mesma, possuem perspectivas distintas em relação ao tema da experiência docente da aqui utilizada (Maurice Tardif). No entanto, entende-se que não há um impedimento para o diálogo com os mesmos, uma vez que suas contribuições abordam outros aspectos que compõem este trabalho.

saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam a sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (Ibid., p.15), na qual a experiência do 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.21). Segundo Tardif (2012), esses saberes se constituem como a base da prática e competência profissionais, já que no entendimento dos professores, tornam-se “a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” (Ibid., p. 21).

Desta forma, podemos entender a experiência como algo produzido e legitimado no fazer do professor e, neste caso, aproximamos-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”. De mesmo modo, Anne-Marie Chartier (2004), ajuda a analisar os “fazeres ordinários”, o saber-fazer, dos professores que constituem sua prática e saberes e que determinam suas ações. Assim como os trabalhos de Diana Vidal (2008) e Fabiana Munhoz (2012), também fornecem indicações importantes em torno das práticas realizadas, constituídas e constituintes do professorado primário, que subsidiam algumas das análises feitas neste estudo; pois as autoras (cada uma ao seu modo) ao discutirem sobre a prática escriturística – a composição dos mapas escolares de frequência - demonstram como foi sendo produzida uma experiência individual e coletiva do magistério, na medida em que os professores “foram instados a inventar os contornos do exercício docente como profissão” (VIDAL, 2008, p. 58).

Quanto ao título desse trabalho, o mesmo expressa *o ofício de instruir como a arte de ensinar*. De acordo Maurice Tardif (2012), até o século XIX a concepção que circulava sobre a prática em educação, tinha a *educação* enquanto *arte*, a qual 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).

Segundo esta concepção, a ação do educador pode ser associada à atividade do artesão, isto é a atividade de alguém que: 1) possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre material com que trabalha; 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas a sua arte; 4) age fiando-se também em sua habilidade pessoal e, finalmente, 5) age guiando-se por sua experiência, fonte de

bons hábitos, isto é, de ‘maneiras-de-fazer’, de ‘truques’, de ‘maneiras-de-proceder’ comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos (TARDIF, 2012, p. 159,).

Sobre as concepções pedagógicas presentes no Brasil nos últimos anos do século XIX e início do XX, Marta Carvalho (2006), em seus estudos sobre os manuais pedagógicos, afirma que as mesmas prescreviam a “boa arte de ensinar como a boa cópia de modelos” (p.02). Entretanto, a autora salienta 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*)

Na 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; uma arte que se aprende enquanto se pratica; um ofício que se aprende em meio à produção de saberes.

Diante da intenção de contar um pouco o que acontecia enquanto essa *atividade artesanal* foi praticada, temos *os meandros* desse ofício de instruir. Dessa forma, no percurso a ser traçado, o olhar será direcionado para três dimensões da profissão docente – o *ser professor*, na tentativa de evidenciar os “modos de existir” dos mestres de primeiras letras paranaenses; o *tornar-se professor*, que tem por intuito expor os concursos de seleção de professores, os requisitos necessários e os documentos apresentados; e por último, o *fazer docente*, cuja finalidade é demonstrar como os sujeitos desempenhavam seu ofício, constituindo sua experiência, o qual envolvia muitas ações para além do instruir.

Por fim, mais algumas indicações de como esta viagem será realizada: em alguns momentos nosso olhar se voltará para aspectos mais gerais em relação à instrução pública paranaense ou mesmo ao ofício docente junto ao cenário paranaense, em outros precisaremos de um olhar mais aguçado para entender e analisar situações mais específicas de um professor ou professora paranaense; também vale lembrar que as três dimensões (*ser, tornar-se e fazer docente*), elencadas anteriormente, não se constituem de forma descolada, elas se entrecruzam, se sobrepõem e se confundem, portanto em algumas ocasiões não será por uma eventualidade elas aparecerem vinculadas; nosso recorte temporal está situado entre os anos de 1857 e 1884, logo “saltos” e “idas e vindas” nesse período serão necessários, ultrapassá-lo (para antes ou depois) também fará parte do trajeto.

Malas prontas, viagem iniciada...

## *I. SER PROFESSOR: “modos de existir” dos professores primários paranaenses*

*“O professor primário deve como todos os outros, ser indivíduo de conhecimento variado, de maneiras delicadas e de costumes exemplares”<sup>23</sup>.*

Diversas foram as formas de nomeação e titulação dos professores primários paranaenses na segunda metade do século XIX – vitalícios, efetivos, contratados, interinos, adjuntos, alunos mestres - assim homens e mulheres foram titulados como professores primários e, assim foram, os muitos professores primários no Paraná provincial. Deste modo, para além das qualidades elencadas pelo inspetor geral, necessárias ao professor primário, descritas na epígrafe que dá partida em nossa viagem, outros predicados constituíam um sujeito em professor. Constituir-se professor estava atrelado também ao tipo de vínculo que o mesmo mantinha com o governo, e aliado a este, as tensões existentes entre as diferentes representações que esse ofício fez emergir.

Diante disso, nossa primeira parada têm por intuito evidenciar os “modos de existir” dos professores primários paranaenses, ou seja, a condição de professor de primeiras letras paranaenses em meados do século XIX. Para tanto, faz-se a análise sobre a organização estrutural da profissão docente – quais as formas de vínculo com o governo e a relação destas com as movimentações do professorado, associadas, ainda, às categorias de professores, aos seus salários, ao seu tempo de exercício e localidade em que lecionava, uma vez que “independente das formas de ingresso, sob os docentes primários pesaram muitas esperanças de redenção e iluminação da população e muitas críticas pela frustração dessas esperanças” (LOPES, 2011, p.59). Vale lembrar, que as categorias de vínculo aqui exploradas, foram determinadas depois da leitura e análise dos documentos, estas não foram delimitadas *a priori*, ou seja, as fontes, depois de um longo interrogatório, nos contaram sobre os “modos de existir” dos professores e, foi a partir delas que pudemos apontar alguns dos professores citados nesta primeira incursão ao Paraná provincial.

Heloisa Villela (2011) assinala que foi a partir da Lei Geral do Ensino de 1827, que o Estado interviu de forma efetiva no tocante à organização docente.

A partir daquele “estatuto”, tem início um processo de homogeneização, unificação e

<sup>23</sup> AP0356, p.66, 1871, relatório apresentado pelo inspetor de distrito de Paranaguá, sem assinatura.

hierarquização em relação as iniciativas diversificadas que caracterizaram a fase anterior. No entanto, se em termos legais o caminho estava aberto, as primeiras iniciativas mais efetivas só ocorreriam mais tarde com o ato adicional de 1834 e a política de transferir para as províncias a responsabilidade para a formação de seus quadros docentes (VILLELA, 2011, p. 100, grifos da autora).

Na província paranaense as primeiras iniciativas tiveram por início a sua emancipação da província de São Paulo no ano de 1853, mais especificamente a partir do ano de 1857, quando foram deliberados os primeiros regulamentos. Desde a emancipação até o ano de 1884, as leis e regulamentos que modificaram a organização da instrução paranaense foram o Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primária de 08/04/1857, a Lei nº. 290 de 15/04/1871 de reforma da instrução pública, o Regulamento da instrução pública primária de 13/05/1871, a lei n.º 381 de 06/04/1874 que estabeleceu o ensino obrigatório, o Regulamento de instrução publica primária de 01/09/1874, o Regulamento orgânico da instrução pública na província do Paraná de 12/04/1876, e o Regulamento do ensino obrigatório de 03/12/1883. Todos tiveram por objetivos, estruturar, aparelhar, promover e propagar o ensino na província, pois como evidenciam os escritos do vice-presidente, Sebastião Gonçalves da Silva, “a instrução pública, vós bem o sabeis, prendem-se quase todos, se não todos, os elementos, que na senda do progresso, elevam as nações, cultivando o espírito e educando o coração do povo” <sup>24</sup> (SILVA, 1864, p.18).

O Paraná neste período ainda estava em processo de constituição regional, populacional e social, embora já existisse como região subordinada à província de São Paulo. Na época do império a ocupação de seu território pela população se concentrava na região litorânea, no primeiro planalto (Curitiba e região norte) e segundo planalto (região dos Campos Gerais) (WACHOWICZ, 2001). Depois da emancipação, a província foi dividida em três comarcas, criadas na gestão do presidente Zacarias de Goes e Vasconcelos no ano de 1854: uma no litoral formada por Paranaguá, Guaratuba, Antonina e Morretes; outra formada pela Capital (Curitiba), São José dos Pinhais e Príncipe (atual município da Lapa); e a terceira formada por Castro e Guarapuava (VASCONCELOS, 1855). No decorrer dos anos, outras cidades foram constituídas e fundadas, nas quais alguns dos povoados, vilas, freguesias ou colônias foram elevados a esta condição ou passaram a integrar uma ou outra cidade. Inicialmente formada essencialmente por negros, índios e paulistas, aos poucos a população da província foi tornando-se *paranaense*, diante de sua afirmação como *província*.

Foi também no governo de Zacarias de Goes e Vasconcelos (1854), que se iniciaram os estudos para abrir uma estrada, por onde fosse possível a passagem de veículos de roda,

---

<sup>24</sup> Todas as citações das fontes seguem a norma padrão da língua culta atual.



que ligasse a região planaltina ao litoral paranaense. Esta, concluída em 1872 “utilizando a maior parte do caminho da Graciosa”, foi considerada a mais importante estrada da província na época, pois possibilitou que a economia se desenvolvesse (esta estava limitada ao planalto, muito em vista da falta de transporte eficiente), o fácil acesso aos portos de Paranaguá, Morretes e Antonina, e, ainda, favoreceu e ampliou a troca de mercadorias entre os tropeiros e comerciantes locais (WACHOWICZ, 2001, p.105).

Depois de Zacarias de Goes e Vasconcelos, muitos foram os presidentes que governaram o Paraná no período provincial (36 anos – 1853/1889), ao todo 41 entre nomeados pelo Imperador (escolhidos entre os pertencentes ao partido dominante)<sup>25</sup> ou nomeados para ocupar o cargo interinamente (como vice-presidentes). Segundo Ruy Wachowicz (2001) o período provincial pode ser dividido em duas fases: uma que vai da instalação da província (1853) até a Guerra do Paraguai (1864-1870), na qual os presidentes nomeados provinham de outras províncias; a segunda, que se estende do final da guerra até o início do período republicano (1889), momento em que ocorreu o aumento da autonomia da província em relação ao poder imperial. No decorrer desses 36 anos a população dobrou o número de habitantes (de 62.000 para 120.000), com a economia baseada na exploração da erva-mate e no criatório e invernagem do gado nos Campos Gerais (WACHOWICZ, 2001).

Neste mesmo período a instrução pública foi se organizando, se compondo e se consolidando, e seguindo a disposição regional da província, as escolas foram divididas em três distritos, muito em consequência da organização da Inspeção Geral da instrução, firmada em 1857. Nos escritos do Inspetor Geral de ensino, Joaquim Ignácio Silveira da Mota<sup>26</sup>, em 1857 alguns fatores contribuíram para o progresso da instrução na província.

Graças as medidas, que tem sido tomadas no intuito não só de fazer eficaz a intervenção do estado, indeclinável nas atuais circunstâncias da província, como pelas provas de capacidade exigidas para o professorado público primário, vantagens de que revestiu, empenho na execução das disposições do regulamento de

<sup>25</sup> O Paraná em meados do Oitocentos “dividia-se entre Liberais e Conservadores (apelidados pejorativamente de Luzias e Saquaremas), os dois partidos brasileiros do período imperial. Os membros do partido conservador opunham-se às modificações constitucionais e apoiavam um governo centralizador, enquanto os liberais buscavam pela descentralização a autonomia das províncias. Os liberais paranaenses eram em sua maioria fazendeiros de gado, enquanto entre os comerciantes do litoral (produtores da erva-mate) encontravam-se os grandes chefes do Partido Conservador na Província do Paraná” (ANJOS; BARBOSA, 2013, p.158).

<sup>26</sup> Joaquim Ignácio Silveira da Mota foi o terceiro inspetor da Instrução na Província do Paraná. Nascido na Bahia, foi nomeado para o cargo pelo Presidente padre Vicente Pires da Mota no ano de 1856, permanecendo na função até o ano de 1859. No primeiro ano de sua atuação como Inspetor Geral da Instrução Pública, organizou a instrução primária elaborando o primeiro Regulamento Geral de Instrução Pública da Província do Paraná, além da elaboração do regulamento para a organização e função da inspeção de ensino, do regulamento para exame de habilitação para o professorado público (ANJOS; BARBOSA, 2013). Juarez dos Anjos e Etienne Barbosa ainda apontam que a atuação de Silveira da Mota “configurou a escola dentro do projeto de administração gestado para a nova Província, tendo por sua base, entre outras coisas, a classificação dos saberes a serem ensinados, a qualificação do corpo docente e a captação de recursos para a Instrução Pública Primária” (Ibid., p.03).

8 de abril, na parte que uniformizou o método de ensino, estabeleceu a ordem interna e marcou o material das escolas vão se assinalando efeitos salutareos que revelam amor do progresso”. (MOTA, 1857, p.43).

No cotejamento das fontes consultadas foi possível perceber o progresso apontado pelo inspetor no decorrer do período estudado. No relatório, referente ao ano de 1856, do mesmo Inspetor Geral de ensino, consta que, distribuídas pelos três distritos da província (Capital, Castro e Paranaguá), havia 38 escolas públicas<sup>27</sup>, das quais 36 estavam providas<sup>28</sup> com professores, já em 1880, em relatório do presidente da província, o número de escolas dobrou chegando a 87 escolas públicas providas. Entretanto, outras tantas foram fechadas, reabertas e extintas, seja por falta de professor ou de um número de alunos suficientes. O número de alunos frequentes nas escolas também aumentou gradativamente ao longo do período. Assim como os recursos destinados a instrução.

No tocante as determinações em relação aos professores, o período em estudo se caracterizou pela perspectiva de que o êxito da condição da instrução estava atrelado ao bom exercício do professor frente a sua escola, na qual a responsabilidade sobre a precariedade ou o progresso da instrução era concernente ao trabalho desses professores. Segundo o inspetor do distrito de Castro, Conrado Caetano Erichsen, “sem um bom professorado é absurdo pretender melhorar a instrução, por mais perfeitas que sejam as leis inventadas para esse fim, elas serão ineficazes sem aquela condição” (ERICHSEN, 1871, AP0367, p. 38). Em meio às deliberações legais, muitas foram as tentativas de regular e organizar o professorado primário, desta forma, muitas foram as modificações em relação aos critérios de seleção do corpo docente, às definições de seus direitos e deveres, e aos seus “modos de existir”.

No bojo dessa organização, permeada por diversas alterações, têm-se dois grupos de professores: um grupo de professores em exercício, o qual foi composto por *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<sup>29</sup> contratados em localidades em que não

<sup>27</sup> As escolas criadas nas 20 paróquias da província, estavam assim distribuídas: Capital (Curitiba) – 4, Iguassu – 1, Votuverava – 1, Palmeira – 2, Campo Largo – 2, São José dos Pinhais – 2, Príncipe – 3, Rio Negro – 1, Castro – 3, Ponta Grossa – 2, Guarapuava – 2, Palmas – 1, Paranaguá – 5, Antonina – 2, Morretes – 3, Porto de Cima – 1, Guaraqueçaba – 1, Guaratuba – 2 (38 escolas públicas mais as 17 particulares).

<sup>28</sup> Aqui é necessário explicitar que escolas “criadas” não era sinônimo de escola *funcionando*. Primeiro criava-se a cadeira, depois esta era *provida* por um professor para então passar a funcionar.

<sup>29</sup> Entende-se aqui como professor particular a mesma definição de *ensino particular* dada por Maria Celi Chaves de Vasconcelos (2005) em seu estudo sobre a educação doméstica, segundo a autora, “ensino particular, refere-se aquele que era oferecido nos colégios particulares ou na casa dos mestres, que recebiam as crianças e

havia professor público<sup>30</sup> habilitado ou número suficiente de crianças em idade escolar para a criação de uma escola) e por *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); e um grupo de aprendizes de professores, composto pelos *professores adjuntos e alunos mestres*, meninos e meninas provenientes das escolas que demonstrassem vocação para o ensino.

Deste modo, a primeira parada desta viagem é dividida entre a análise dos “modos de existir” dos professores que já exerciam seu ofício e aqueles que estavam aprendendo a ser professores. Para tanto, vale esclarecer que os professores aqui citados foram escolhidos a partir e junto das fontes consultadas – com a demarcação de diferentes “modos de existir”, os professores que compõem esta primeira parte foram aqueles que indicaram nos documentos sua condição, ou aqueles que foram identificados pelos presidentes e inspetores de ensino em uma ou outra classe. A forma como “a viagem” é realizada, com avanços e retornos no tempo, também precisa de uma explicação: a escolha por expor cada uma das categorias em separado e linearmente e, a partir delas, contar um pouco sobre os professores, sua condição, suas escolas e localidades, foi por perceber que deste modo as análises feitas ficariam melhor organizadas e explicitadas. Portanto, quanto aos “modos de existir” dos professores em exercício, começaremos pelos professores vitalícios, seguindo para os professores efetivos, depois para os professores contratados, terminando com os professores interinos; já em relação aos aprendizes de professores, como as duas classes identificadas são complementares, foi possível mesclá-las no decorrer da escrita.

Quanto às mudanças na legislação em relação às categorias de professores aqui delimitadas, convém ainda apresentar o quadro que se segue com as principais alterações, as quais serão abordadas detalhadamente no decorrer do trabalho.

---

“jovens para ensinar-lhes os conhecimentos estabelecidos” (p. 17). Neste caso o professor particular era aquele que lecionava em casa própria e recebia o pagamento dos pais dos alunos.

<sup>30</sup> Considera-se como professor público aquele que era mantido pelo estado.

Condição dos professores	Legislação						
	Lei n. 12 de 30/04/1856	Regulamento de 08/04/1857	Lei n. 120 – 06/06/1865	Lei n. 290 de 15/04/71	Regulamento de 13/05/1871	Regulamento de 01/09/1874	Regulamento orgânico de 16/07/1876
<b>Professores vitalícios</b>	Todos os professores precisavam passar por um exame, que comprovasse seu conhecimento sobre as matérias do ensino, para obterem o provimento vitalício. (Art. 32)	- Válido para os professores adjuntos quando da sua nomeação definitiva (Art. 63). - Idem Art. 32 da lei n. 12.	Art. 2º — A vitaliciedade dos professores será efetiva depois de cinco anos de bons serviços	Art. 10 - Serão vitalícios as funções de professor público primário depois de cinco anos de bons serviços.	Idem Art. 10º da lei n. 290.	Idem determinações da lei n. 290 e Regulamento de 1871 (Art. 57 e 58).	Idem determinações da lei n. 290 e Regulamento de 1871 E ainda: título dado aos alunos diplomados pela escola normal (Art. 64). Os atuais professores que provarem ter exercido com vantagem por três anos o magistério, e que cursaram pelo menos quatro aulas em qualquer estabelecimento secundário do império (Art. 63).
<b>Professores efetivos</b>				Professores nomeados a partir da publicação da lei, por um período de cinco anos.	Idem determinações da lei n. 290. (Art. 48-51)	Idem determinações da lei n. 290 e Regulamento de 1871 (Art. 57-60)	Idem determinações da lei n. 290 e Regulamento de 1871 (Art. 72).
<b>Professores interinos</b>		Candidatos aprovados em concurso para professores primários, que foram graduados em academias nacionais e estrangeiras, com a apresentação de título reconhecido, dá direito à admissão interina durante um ano, para no fim dele, com atestação do inspetor de distrito e proposta do IG requerer o provimento definitivo. (Art. 72, 2º).		- Idem Art. 72 do regulamento de 1857, com modificação no prazo de exercício, não mais em um ano e sim em 6 meses (Art. 09)	Idem Art. 09 da lei n. 290. (Art. 46)		
<b>Professores contratados</b>	Quando em uma povoação não houver número suficiente de alunos que determine a criação ou continuação de escola pública ou quando falte pessoa com as atribuições legais para ser provida, poderá o inspetor geral contratar qualquer professor particular que melhores habilitações possuir, a admissão em sua escola de meninos pobres, mediante uma gratificação. Art. 25 e art. 80						-Cadeiras que vagarem d'ora em diante, do ensino primário para o sexo masculino, serão providas por contrato. (Art. 51). - Professores atualmente contratados continuarão em suas cadeiras enquanto o governo não puder preenche-las com alunos diplomados da escola normal. (Art. 93-95)
<b>Professores adjuntos</b>		Alunos mestres que exibiram, com a prática de um ano, provas de aptidão, podiam solicitar a nomeação como professor adjunto (Art. 23).		- Idem Art. 23 do Regulamento de 1857, com modificação no tempo de aprendizagem de um para dois anos (Art. 22-23).	Idem Art. 22 e 23 da Lei n. 290. (Art. 33)	Idem determinações da lei n. 290 e Regulamento de 1871 (Art. 45).	
<b>Alunos Mestres</b>		Os monitores aprovados nos exames finais e que apresentassem habilidade para o ensino (não excedendo em toda a província o n. de vinte) (Art. 20-24).		A lei restabelece a classe de alunos-mestres, suprimida anteriormente pelas leis orçamentárias. Com modificação no tempo de aprendizagem (três anos) e a idade de ingresso (treze anos). (Art. 18-21)	Idem Art. 22 e 23 da Lei n. 290. (Art. 27 -32)	Idem determinações da lei n. 290 e Regulamento de 1871 (Art. 39-44).	Todos os alunos mestres são obrigados a frequentar as aulas da escola normal se quiserem continuar recebendo seus vencimentos, serão avaliados mensalmente. (Art. 96-100)

Quadro n. 01: Modificações quanto aos vínculos dos professores primários na legislação educacional paranaense.

FONTE: Legislação Educacional Paranaense do período imperial, organizado pela autora.

### 1.1 “O mestre é tudo nas escolas, deve ser instruído e prática”<sup>31</sup>: professores vitalícios, efetivos, contratados e interinos - constituintes da classe de docentes primários da província do Paraná

Em 21 de Janeiro de 1858 fui nomeada, *vitaliciamente*, professora de 2ª ordem desta cidade, começando a exercer esse cargo em 1 de fevereiro do mesmo ano, e desde essa data tenho estado no efetivo exercício dele, sem ter em todo esse tempo solicitado ou entrado no gozo de uma licença. Quanto ao número de alunas que tem frequentado esta escola, cada ano, ele tem variado de quarenta e tantas a trinta que é o número que tenho atualmente. Começando a funcionar minha aula em 1858, saíram em 1864 seis alunas prontas em todas as matérias da escola (ERICHSEN, 1871, *grifos meus*).

Neste trecho da carta da professora Emília Erichsen, enviada em resposta ao ofício do Inspetor Geral de Instrução datado de 20 de julho de 1871, a mesma declara que logo que entrou em seu exercício foi nomeada vitalícia para a cadeira<sup>32</sup> feminina de 2ª ordem<sup>33</sup> de Castro, vale lembrar que a primeira e única deste tipo em toda a província. Emília passou por exames de habilitação em 1857, sendo aprovada, assumiu a cadeira feminina de 2ª ordem da cidade de Castro em 1858. Entretanto, Emilia já exercia o ofício como professora nesta cidade há alguns anos, a mesma foi professora particular e em 1857 frequentavam a sua escola 4 alunas, para as quais Emilia ensinava além das “primeiras letras, a língua inglesa e francesa” (MOTA, 1857, p.57). Afora a escola particular de Emilia, pelo relatório do Inspetor Geral da instrução, deste mesmo ano (1857), ficamos sabendo que havia na cidade de Castro uma cadeira pública masculina, regida pelo professor Luiz Antonio Pinheiro, e uma cadeira pública feminina, regida pela professora Maria Cândida de Oliveira Mascarenhas. Quando Emilia foi aprovada em exames, a cidade de Castro passou a ter uma cadeira pública feminina de 1ª ordem e uma feminina de 2ª ordem (MOTA, 1857/1858).

O benefício de que se valeu Emilia, ser nomeada professora vitalícia logo que assumiu a cadeira, foi instituído em 1856, junto à Lei orçamentária n. 12 de 30/04<sup>34</sup> referente aos

<sup>31</sup> Relatório do Inspetor Geral da Instrução pública João Franco de Oliveira Souza – 31/12/1872

<sup>32</sup> “Uma cadeira” tinha o mesmo significado de uma escola, para os partícipes da instrução, deste modo os dois termos são usados como sinônimos.

<sup>33</sup> Segundo os artigos 3º e 4º do regulamento de 1857, as escolas de 1ª ordem teriam por ensino nas escolas masculinas - a leitura e caligrafia, gramática da língua nacional, religião — princípios de ordem moral cristã e doutrina, noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três, sistema de pesos e medidas do império. Nas escolas femininas seriam ensinadas as mesmas matérias com exclusão da gramática e limitado à aritmética, ao ensino das quatro operações de números inteiros completando o plano de ensino os trabalhos de agulhas. Já as escolas de segunda ordem, para o sexo masculino compreenderiam mais o ensino de noções gerais de história e geografia, especialmente do Brasil, e noções de ciências físicas aplicadas aos usos da vida: e para o sexo feminino, noções de História geográfica, música e língua francesa (PARANÁ, Regulamento de 08/04/1857, art. 3º e 4º).

<sup>34</sup> Art. 30— O governo fica autorizado a aposentar os professores de instrução primária que não possuírem as habilitações da Lei n.º 34 de 1846, contando—lhes os anos de serviço, guardada a regra de 25 anos para aposentadoria com o ordenado por inteiro.

artigos atinentes à instrução pública, os quais foram complementados no regulamento publicado no ano seguinte. Na Lei n. 12, além dos artigos sobre os orçamentos anuais (de junho/1856 a julho/1857), outros, sob o título de Disposições Permanentes também foram publicados, estes, apenas quatro, foram os balizadores para algumas das modificações quanto à formação, nomeação e aposentadoria dos professores primários. Nestes quatro artigos, foram definidas de que forma os professores ocupariam uma cadeira vaga, condição de habilitação e um dos tipos de formação de futuros mestres: os professores em exercício e os candidatos ao cargo deveriam estar habilitados de acordo com a Lei n. 34 de 1846 (da província de São Paulo); professores já providos no cargo que não comprovassem suas habilidades em exames seriam aposentados pelo governo; permitia-se a contratação de professores particulares em localidades em que houvesse cadeiras vagas para ensinar os alunos pobres em troca de uma pequena gratificação; criavam-se ainda as classes normais para formação de futuros professores. Todos os professores que participaram de concursos para as cadeiras de instrução primária, a partir dessa lei, foram providos vitaliciamente e teriam por vencimentos anuais o disposto em lei posterior.

Art. 08. os professores que forem providos vitaliciamente com as habilitações legais perceberão, para as cidades o ordenado de 800U000 réis e gratificação de 200U000 e para as vilas e outros lugares o ordenado de 600U000 réis e 200U000 réis de gratificação.

Art. 09. logo que for publicada a presente lei, o governo designará quais dos atuais professores vitalícios estão no caso de gozar dos favores dela. (PARANÁ. Lei n. 21 de 02/03/1857).

Para reconhecer quais os professores contemplados pelo artigo 9º, foram realizados exames de habilitações, nos quais os professores que foram aprovados mantiveram sua condição de vitaliciedade e passaram a receber os vencimentos estipulados na lei, e os professores que foram reprovados ou os que não se submeteram a exames foram aposentados. Este foi o caso do professor José Francisco de Sant'Anna Neves, professor há 20 anos em

Art. 31— Nas povoações cujas cadeiras estiverem vagas, ou que vagarem em virtude da anterior disposição, o governo poderá subsidiar com a gratificação de 100U a 300U réis aos professores particulares, que mais habilitações possuírem, com obrigação de ensinarem gratuitamente aos meninos pobres.

Art. 32— Nenhum provimento feito aos professores de instrução primária se considerará vitalício uma vez que não tenham os providos nas cadeiras passado pelos exames das matérias exigidas pela lei n.º 34 de 1846, que até o presente vigora, por não haver disposição que a tenha revogado.

Art. 33— O governo fica autorizado a converter o liceu criado pela lei n.º 33 de 1 846, em um internato, no qual além das matérias declaradas no artigo 1 daquela lei, haverá urna cadeira de instrução primária elementar, e outra superior, devendo também completar o ensino dos preparatórios exigidos para as academias do Império, adicionar-se de princípios gerais de física e química.

Fica o governo igualmente autorizado a marcar os ordenados não podendo exceder os das cadeiras de ciências a mais de 2.000 e o das artes 1 200Urs., e a fazer os precisos regulamentos considerando a admissão de alunos pobres gratuitamente.

Art. 34— O governo fará criarem-se classes normais nas escolas primárias cujos professores tiverem as habilitações da Lei n.º 34de 1846, art. 1, e expedirá regulamentos para execução desse sistema.

Guaratuba, que por não ter concorrido aos exames de habilitação foi aposentado do cargo. Em documentos apresentados à presidência da província no ano de 1858 (1858, GPR\_CPA713, p.11-17) o professor enviava um pedido para que seus vencimentos como professor jubilado fossem equivalentes ao que determinava o artigo 30 da mesma lei n. 12, que determinava para os professores com 25 anos de exercício efetivo, ordenados integrais. Esses documentos eram a “prova” de que se valia o professor para justificar seu pedido e validar seus anos de serviço ao magistério desde sua nomeação em 1838. Entretanto o pedido não foi aceito, uma vez que o professor havia completado 20 anos e não 25 como propunha a lei.

No ano de 1857, em relatório, o Inspetor Geral da Instrução, Joaquim Ignácio Silveira da Mota, afirmava que dos 14 professores definitivos das cadeiras masculinas, 7 recebiam o definido pela Lei n.21, desses, 3 já eram professores e passaram por exames de provas de aptidão. Segundo o inspetor, esses professores “julgados habilitados (...) estão no caso de satisfazerem bem as necessidades do ensino” (MOTA, 1857, p. 45). O mesmo acontecia com as 5 professoras também julgadas a receberem os novos vencimentos.

O Regulamento publicado em 08 de abril de 1857 veio a complementar os poucos artigos da Lei n. 12, neste foram reiterados os temas quanto às habilitações necessárias ao professorado, contratação de professores particulares para o ensino de meninos pobres, definição das classes normais e critérios e vantagens para aposentadorias, além do aumento dos ordenados estipulados na Lei n. 21. Com o disposto no regulamento, os professores considerados habilitados passaram a receber os valores demonstrados no quadro n. 02.

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Ordenado</b>	<b>Gratificação</b>
1ª ordem	Cidades	800\$000 (oitocentos mil) reis	200\$000 (duzentos mil) reis
1ª ordem	Vilas, freguesias e outras.	600\$000 (seiscentos mil) réis	200\$000 (duzentos mil) reis
2ª ordem		1:000\$000 (um conto) réis	400\$000 (duzentos mil) reis

Quadro n.02: Vencimentos dos professores primários no ano de 1857.

Fonte: Regulamento da Instrução Pública de 08/04/1857, Art.82º. Organizado pela autora.

Como consta no relatório do Inspetor Silveira de Mota de 1858, alguns dos professores já em exercício passaram pelos exames, mantiveram a vitaliciedade e obtiveram aumento em seus ordenados.

O professor Vicente José de Oliveira (professor da 1ª cadeira masculina de Villa do Príncipe) é daqueles que foram chamados para exhibir provas de capacidade profissional nos termos do artigo 82 do regulamento de 8 de abril do ano passado, e porque obtivesse aprovação, começou a ter direito aos novos vencimentos do mês de março do corrente ano em diante. (MOTA, 1858, p.17)

Paula Vicentini e Rosário Lugli (2009), identificam que é somente em fins do século XIX, “à medida que as redes oficiais de ensino foram se consolidando”, que os professores passaram *a se ver* diante de questões “referentes aos tipos de vínculo a partir dos quais se atuaria em sala de aula e aos modos como a carreira se estruturaria no quadro do funcionalismo público” (Ibid, p.17). Entretanto, diante da configuração delimitada para que os professores pudessem se manter no ofício, podemos afirmar que esta, indiretamente, caracterizava-se como uma construção da carreira docente, ou seja, em meados do século XIX, mesmo que de forma não intencional, podemos identificar a constituição de uma carreira no magistério.

Para se submeterem aos exames, foi estipulado um prazo aos professores para que se apresentassem ao Inspetor Geral, não foi possível identificar nas fontes consultadas qual foi o tempo limite estabelecido, todavia foram encontrados documentos provindos dos professores solicitando esses exames ainda em 1857. O exemplo do professor João Francisco de Sant’Anna Neves, aposentado em março de 1858, de mesmo modo, nos dá pistas de que os professores em exercício tiveram no mínimo quase dois anos para se mostrarem habilitados, a partir da Lei n. 12 de 1856.

Junto ao título vitalício, recaía sobre o professor a responsabilidade de ser um “bom professor”, pois o fato de ter concorrido aos exames de aptidão o habilitava e exigia que assim fosse. Portanto o professor com título vitalício era aquele que conhecia as matérias definidas para o ensino estipuladas nos artigos 3º e 4º do regulamento de 1857, se fosse homem tinha por idade mínima 18 anos e no caso das mulheres, 25 anos, além de moralidade comprovada (PARANÁ, Regulamento da instrução pública de 08/04/1857). Ou como exemplifica o Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza, em seu relatório do ano de 1872, “o mestre é tudo nas escolas, deve ser instruído e prático” (SOUZA, 1872, p.03), e possuir ainda as qualidades descritas na epígrafe que inicia este capítulo. Além disso, ser professor significava ser a figura de referência para os seus alunos, um modelo exemplar a ser seguido, como bem explicita o inspetor de distrito de Castro em relatório enviado ao Inspetor Geral - “É na infância que se desperta o interesse pelo aperfeiçoamento moral e material da instrução. O professor será seu exemplo preceptor de conduta. O professor é o modelo da futura geração, o ponto de partida das nobres gerações” (s/a. 1871, p.66)<sup>35</sup>.

Diante disso, podemos apontar que a imagem do professor tinha por *representação* um “sujeito completo” modelar aos alunos, entretanto, ser professor também significava ocupar

---

<sup>35</sup> No relatório consta somente a indicação de que o relator é o inspetor de distrito de Castro, sem identificação do nome, no entanto, no cotejamento com outras fontes supõe-se que se trata do inspetor Conrado Erichsen.



um lugar dúbio no campo social, “nem tanto cá, nem tanto lá”. António Nóvoa (1992) afirma que se consolida na segunda metade do século XIX uma ambiguidade no estatuto dos professores, e que ainda,

fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas tem uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia (NÓVOA, 1992, p.18, *grifos do autor*).

Outro ponto ainda a se acrescentar é de que, a atividade como professor exigia e o qualificava como um sujeito possuidor de boa moral e capaz de ensinar, tornando-o um exemplo a ser seguido pelos alunos, mas essa “qualificação” não era garantia de regalias ou benefícios em tudo o que influía na condição do ser professor. Como exemplos é possível indicar: *o recebimento dos vencimentos*, que na maioria das vezes eram pagos atrasados, sendo necessária uma comprovação de exercício por parte do professor na forma do envio dos mapas escolares<sup>36</sup> a cada três meses além *do pagamento de multas* quando havia diminuição na frequência dos alunos; *os locais onde ensinavam*, muitas vezes em casas próprias ou em casas alugadas pagas com seus ordenados e, quando isso acontecia, demoravam a serem ressarcidos pelos cofres províncias que tinham por obrigação pagar esses aluguéis. Todos esses fatores contribuíam para uma desqualificação do cargo e função dos professores segundo os gestores provinciais, contudo, o número de candidatos ao professorado não diminuiu ao longo do período, e alguns candidatos não desistiram de integrar essa classe, exemplo disso são as movimentações entre as categorias aqui apresentadas e alguns casos que encontraremos mais adiante.

---

<sup>36</sup> Também considerado como um atestado do “bom trabalho” do professor, os mapas escolares ou mapas de frequência, antes da determinação de envio dos relatórios ao inspetor de ensino, serviam como um instrumento de acompanhamento do trabalho do professor no interior das escolas. Nestes os professores informavam o número de alunos frequentes, filiação (somente o nome do pai e em certos casos somente o da mãe) e grau de desenvolvimento do aluno, outros eram mais elaborados e compostos por muitas descrições como demonstram Fabiana Munhoz (2012) em seu trabalho de dissertação e Diana Vidal (2008) em artigo publicado pela Revista Brasileira de História da Educação. Assim como no trabalho das autoras citadas, como bem explicita Vidal (2008) “as informações são prestadas com fito de atender a dois dispositivos de governo: controle do efetivo trabalho do professor, atestado necessário para pagamento salarial; e controle da frequência de alunos, documento imprescindível para manutenção da escola”(p.48). No período em estudo do trabalho que aqui se apresenta, os mapas foram um modo de controle por parte dos inspetores de ensino e, portanto, de controle governamental, no que tange aos ordenados dos professores, pois os mesmos só receberiam seus vencimentos mediante o envio dos mapas a cada três meses, caso contrário, eram privados do pagamento. Todavia os mapas também foram uma forma de burla por parte dos professores para que seus vencimentos fossem pagos integralmente, por muitas vezes os números informados pelos mestres não correspondiam ao que era encontrado nas escolas nas visitas dos inspetores.

Voltemos à carta enviada pela professora Emilia Erichsen em 1871. Na mesma há ainda a informação de que nos anos de efetivo exercício a professora apresentou para exame, depois de seis anos de funcionamento da escola, seis alunas prontas em todas as matérias do ensino (destas, quatro frequentavam a sua escola quando ainda era particular), em um número de 30 a 40 frequentes. A professora expunha como justificativa por não ter apresentado mais alunas para exames finais, a atitude dos pais das meninas em relação ao ensino, pois bastava que as mesmas aprendessem a ler eram então retiradas da escola.

Aqui, chama-se a atenção para os exames finais por que passavam os alunos das escolas primárias, apresentar um número significativo de alunos para exames finais também qualificava um “bom professor”, pois os exames eram considerados como um atestado do ofício docente. Juarez dos Anjos (2011) quando trata dos exames finais, em seu trabalho de dissertação, fala do sentimento do “receio do fim do ano” compartilhado pelos professores, justamente pelo motivo assinalado anteriormente – exame como atestado – o autor ainda evidencia que os exames eram “um poderoso instrumento de distinção social na e da escola pública primária na qual os professores estavam inseridos” (ANJOS, 2011, p.174), além de constituírem-se “como um momento de visibilidade das experiências educativas do Oitocentos, não somente pelos resultados que apresentavam, mas pelo receio que causavam nos professores” (Ibid, p.176). Já Dianaídes Diniz (2008) apresenta os exames finais como “uma atividade exterior ao processo de ensino-aprendizagem”, pois eram realizados fora do calendário escolar e sob o controle de outros sujeitos e não do professor e caberia ao mesmo “preparar o aluno para o exame, mas não era dado a ele o direito de verificar o desempenho e expedir atestado de aprovação” (Ibid, p.186). A autora ainda conclui, diante de suas afirmações, que os exames se configuravam como uma forma de controle sobre o exercício do professor.

O professor perdia o controle sobre a sua atividade ao ser delegado aos outros a autoridade de avaliar o seu trabalho. A avaliação, nesse processo, funcionava mais como um elemento de pressão. Os professores não tinham uma convivência fácil com esse sistema de exames, pois ele desempenhava um papel por excelência de redução de sua autonomia e, por consequência, de maior distanciamento entre ofício e profissão (DINIZ, 2008, p.186).

Para além de apontar os exames finais dos alunos como uma *forma de controle* do professorado ou ainda como um dispositivo de disparo de um *sentimento receoso*, os exames finais *eram uma forma de evidenciar a prática dos professores nas respostas dos alunos*. Por isso despertavam sentimentos de receio, pois se mostravam como uma prova também para o professor – uma comprovação do seu bom trabalho ou não. Diante dessas comprovações de

capacidade, as quais temos acesso por meio das atas de exames dos alunos<sup>37</sup>, também é possível observar indícios do que era ensinado, do que era listado como importante e, ainda, de quais eram os objetivos da instrução no período.

Tratando os exames finais dos alunos como um atestado de “bom trabalho” dos professores, hipoteticamente, se ainda no ano de 1871, Emília em sua condição como professora em exercício, solicitasse seu provimento como professora vitalícia, o número de alunas preparadas para exames finais seria uma das exigências a ser comprovada para recebimento do título. E no caso de Emilia, ela poderia não receber o título. Isso porque, como a professora afirmava, teve somente seis alunas preparadas em seis anos (em 1864) em uma frequência de 30 a 40 meninas anuais, e segundo o Regulamento de 1871, para receber o título de vitalícia Emilia teria que ter apresentado *anualmente* um número maior ou igual ao décimo das que frequentaram a escola. Diante disso, a professora teria que ter apresentado para exames de 3 a 4 alunas anualmente durante o período em que lecionou. Entretanto, a possibilidade de não receber o título vitalício por esse motivo poderia não se concretizar, porque ainda segundo o mesmo regulamento, outros fatores de mesmo modo interferiam na titulação vitalícia: a comprovação de cinco anos de exercício efetivo, assiduidade no ensino, uma conduta exemplar sem manchas, nem vícios ou crimes e aptidão para o magistério (PARANÁ, Regulamento de 13/05/1871). Deste modo, não ter alunas prontas para exames finais não prejudicaria Emilia Erichsen, pois a professora possuía boas habilitações para com o ensino além de uma conduta exemplar, como elogiava em 1858 o Inspetor Geral Joaquim Ignácio Silveira da Mota assinalando que a mesma possuía mérito pedagógico (MOTA, 1858).

A situação *hipotética* descrita acima, utilizando como exemplo o caso da professora Emilia Erichsen, foi para demonstrar uma modificação que ocorreu na legislação quanto aos provimentos de títulos aos professores: se em 1856/1857 logo que um professor houvesse passado por concurso obteria o título vitalício e junto a ele todas as vantagens e obrigações do cargo, as quais serão melhor explicitadas adiante; a partir de 1865 a regra foi alterada, para receber o título como professor vitalício o mesmo deveria provar cinco anos de exercício efetivo. Essa condição só foi definida de maneira mais específica no Regulamento de 1871, no qual foram elencados os critérios para recebimento do título já assinalados anteriormente.

---

<sup>37</sup> Infelizmente não foi encontrado um número significativo de atas de exames de alunos, nos arquivos consultados, para que pudéssemos aprofundar uma discussão sobre os conteúdos ensinados e aprendidos nas escolas primárias ou mesmo mais adiante no item em que discutiremos as práticas dos professores.

Pode-se supor que a mudança na legislação ocorreu devido a algumas queixas apresentadas pelos presidentes e inspetores quanto ao provimento vitalício dos professores em seus relatórios. 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*).

A crítica quanto às garantias que beneficiavam os professores vitalícios recaiam no tipo de trabalho que desenvolviam os professores depois que obtinham o título, ainda segundo o mesmo presidente, os exames porque passavam os professores não os qualificava como merecedores do mesmo.

Quantas vezes os que tem exibido as melhores aptidões tornam-se na prática ou por negligência ou por falta de imparcialidade ou por outras causas supervenientes indignos do lugar que ocupam (FLEURY, 1865, p. 15).

Diante disso, o presidente enfatizava que os professores deveriam provar cinco anos de bom exercício para então se mostrarem aptos a receberem o título vitalício e todas as suas vantagens<sup>38</sup>. Provavelmente, o que defendia o presidente Pádua Fleury, levantou discussões na Assembleia Legislativa resultando na publicação da 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. Aqui podemos entrever a lei como uma construção social como evidencia Faria Filho (1998) quando discute a potencialidade da legislação educacional como fonte para a História da Educação. Em relação a esta lei, em específico, é possível perceber que a mesma foi elaborada e publicada após as discussões sobre a condição de vitaliciedade do professor. Diante desta lei e das palavras do presidente Pádua Fleury, podemos assinalar que os saberes adquiridos pelos professores durante os cinco anos de exercício se

---

<sup>38</sup> Por vantagens do cargo vitalício, o presidente Pádua Fleury, assim como todos os outros partícipes da instrução, se referiam 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.

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.

Embora as determinações mais específicas quanto aos títulos de professores tenham sido instituídas em data posterior, com a Lei n. 290 de 15/04/1871 e com o Regulamento de 13/05/71, com a deliberação da Lei n. 120 todos os professores a partir de então deveriam comprovar os cinco anos de “bons serviços”, em alguns casos até mesmo os professores nomeados antes da lei.

Não contando os professores Antonio Rodrigues dos Santos Rangel e Jose da Costa Rodrigues (...) o primeiro da freguesia de Palmeira e o último da cidade de Ponta Grossa, ainda cinco anos de nomeação, como V. Ex. vera das cópias juntas para que a vitaliciedade dos mesmos possa ser efetiva em vista do que expressivamente depõe o art. 2º da lei d 1865, e tendo ambos decorrente o tempo que exercem tais funções, mostrado completo desleixo e negação pelo magistério a partir de um procedimento desregrado, proponho a V. Ex. a demissão dos supracitados professores (SANTOS, ofício, 31/01/68)

Os dois professores, Antonio Rangel e José Rodrigues, haviam sido nomeados pelo presidente da província em 1864, portanto antes da publicação da Lei n. 120 e supostamente em sua nomeação receberam o título definitivo, todavia com a determinação do art. 2º da Lei só receberiam o grau de vitaliciedade mediante a comprovação de cinco anos de efetivo exercício. Não foi encontrada outra legislação entre os anos de 1857 e 1865 que dispusesse sobre o vínculo vitalício dos professores primários paranaenses, por isso a suposição de que os professores citados pelo Inspetor Geral Ernesto Francisco de Lima Santos tenham sido nomeados vitalícios. Logo é possível identificar uma falha nas deliberações legislativas quanto à instrução, pois quando da publicação da Lei n. 120 não houve nenhuma instrução quanto aos professores já atuantes, deste modo, supõe-se que todos precisaram comprovar o tempo necessário de exercício para receber um título ao qual já tinham direito. Entretanto, cotejando as informações constantes nos relatórios de presidente e inspetores quanto ao número de professores na província entre os anos de 1865 e 1871, nota-se que o contingente de professores vitalícios não sofreu grandes mudanças, a quantidade variou entre 30 e 35 professores, portanto muitos dos professores não perderam seu título.

Nesse mesmo período, atrelada aos debates sobre a situação do professor vitalício com seus direitos e deveres, começaram a ocorrer diversas discussões sobre a instituição de uma Escola Normal para formação dos futuros professores<sup>39</sup>, uma vez que a criação da mesma influenciaria no modo pelo qual os professores conseguiriam o título vitalício.

---

<sup>39</sup> Sobre a criação da Escola Normal na província do Paraná muitos foram os debates entre os presidente e inspetores de ensino, nos quais os mesmos mostravam-se contra e/ou a favor de sua criação, embora todos defendessem o seu estabelecimento. Os que se posicionavam contra argumentavam sobre sua importância, mas

Para além da influência da instituição da Escola Normal somente na aquisição ou não do título vitalício, é importante destacar que na província paranaense a sua criação, diferentemente de outras províncias, demorou (em comparação com outras províncias) a ser determinada. Portanto, o que se percebe em outras regiões do Império no mesmo período ou anterior a este não se configurou no Paraná da mesma forma. Enquanto 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, e sua constituição alterou o status dos professores que seriam formados por elas, recaindo dessa forma nas determinações dos ordenados, dos saberes, critérios e exigências na seleção do futuro professor (VILELLA, 2011; UEKANE, 2008; TANURI, 2000; ARAUJO, FREITAS, LOPES, 2008). Na província paranaense essas alterações tiveram outras causas, que foram e serão apontadas no decorrer do trabalho, embora em um caso ou outro a instituição ou não da Escola Normal tenha influenciado em algumas alterações na configuração da classe docente no Paraná, e estas também serão vistas ao longo do percurso estipulado.

Entretanto, vale ressaltar, ainda que de forma breve, o que Nóvoa (1992) afirma sobre a instituição da Escola Normal: segundo o autor, esta modifica a condição do professorado e a eleva como profissão, pelo saber institucionalizado que se configura neste estabelecimento<sup>40</sup>. Já Heloisa Villela (2011), assinala que no Brasil, e podemos transpor também para o caso paranaense,

o mesmo estado que institui os meios de formação instituiu, também, outros mecanismos de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, e são eles que contribuem para o redirecionamento no conceito de 'profissionalização' (VILLELA, 2011, p.101, *grifos da autora*).

Os presidentes e inspetores tinham por posição que os professores da província, incluindo os vitalícios, não correspondiam ao bom andamento da instrução, pois se mostravam incapazes quanto ao ensino das crianças. Sobre esse assunto o presidente André Augusto de Pádua Fleury, em seu relatório afirmava que a instrução “falecia de pessoal capaz de derramá-la” e que o “meio único de o conseguir é formar bons professores, estabelecendo

---

apresentavam por justificativa sua contrariedade, a falta de interesse por parte dos sujeitos em se formar professores ou a falta de recursos disponíveis para a sua criação. 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.

<sup>40</sup> Este é um tema que permeia todo o estudo aqui apresentado, uma vez que o recorte temporal escolhido tem como um dos motivos de término no ano de 1884 a instituição da Escola Normal no Paraná.

uma escola normal” (FLEURY, 1866). Em sua defesa pela formação de professores na Escola Normal o presidente Antonio Luiz Afonso de Carvalho, propunha que

os habilitados pela escola normal não carecem de concurso para serem nomeados para as escolas de instrução, salvo se mais de um a pretender: porque nesse caso o concurso versara entre eles. (...) desde que se abra a escola normal cessará todo o provimento vitalício, todas as nomeações serão interinas, sendo dispensado o professor para a qual se apresente algum normalista, salvo si ele for vitalício (CARVALHO, 1870, p.11).

Por decorrência desses debates em torno da Escola Normal, foi promulgada em 1870 a Lei n. 238 que em seu art. 1º determinava a criação desta na província para ambos os sexos, a mesma Lei em seu art. 9º deliberava que a partir de então o provimento definitivo das escolas primárias só poderia ser obtido por normalistas, salvo os professores que já eram vitalícios (PARANÁ, Lei n. 238 de 19/04/1870). Entretanto, a Escola Normal não foi criada e as determinações da Lei geraram outros problemas quanto às nomeações dos professores, apontados pelo Inspetor Geral Bento Fernandes de Barros em seu relatório de 05 de janeiro de 1871. Segundo o Inspetor, além de determinar *somente a nomeação vitalícia aos normalistas*, a Lei também aboliu o exame de habilitações por que passavam os professores candidatos às cadeiras vagas, e como não seria possível ter normalistas formados em tão curto período “o professorado público ficou em circunstâncias piores que as anteriores” uma vez que só se poderiam nomear professores interinos, estes “nomeados sem a exibição da prova de capacidades, que não oferecem garantia de habilitação” (BARROS, 1871, p.20).

Diante desta situação, o presidente Venâncio José de Oliveira Lisboa em seu relatório de 15 de fevereiro de 1871, declarava que o “sistema degenerado da nomeação de professores interinos” prejudicava o ensino primário já que “aluiu a base fundamental da instrução” (LISBOA, 1871). Para tanto o presidente propunha providências a serem reguladas: a exigência de exames ou concurso e atestados de boa conduta para o provimento das cadeiras; estabelecimento de provimento efetivo por cinco anos para então obtenção do título vitalício somente àqueles que dessem “boa prova de si nesse noviciado”; além de estipular regras, penalidades e processos aos professores que já possuíam o título vitalício que apresentassem má conduta ou impossibilidade de exercer o magistério.

As deliberações constantes na Lei n. 290 de 15 de abril de 1871 e, posterior a ela, no Regulamento de 13 de maio de 1871, afora estabelecer orientações para a instrução primária, secundária e à Secretaria da inspeção Pública, com determinações sobre as condições das escolas, matrículas, frequência, idade escolar, professores, seleção de pessoal; as resoluções foram ainda, uma tentativa de ajustar e regularizar a situação dos professores, nas quais se

mostraram reflexos dos debates e proposições dos inspetores de ensino e presidente. O Regulamento publicado em 1871, ao estabelecer quais os requisitos necessários para que o professor obtivesse o título vitalício, também dividiu os professores em três classes e, em decorrência, acabou por criar outra categoria de professores – 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.

A disposição dos professores em três classes alterou ainda os valores dos vencimentos dos mesmos que neste momento seria de acordo com a classe, sendo que o Regulamento de 1857 dispunha o ordenado pelo tipo de escola e localidade (anteriormente exposto no quadro n.02).

Documento	Definição das classes	Vencimentos por classes
Regulamento de 13/05/1871	Art. 49. Os professores serão classificados em três classes <sup>41</sup> : § 1º. 1ª classe faz-se em cinco anos de efetivo exercício. Nela serão compreendidos os atuais professores ainda não providos vitaliciamente e os que forem d'ora em diante nomeados. § 2º. 2ª classe faz-se em cinco anos de efetivo exercício. § 3º. Os professores passarão por acesso de uma classe para outra, provando-o efetivo exercício e merecimento.	Art. 57. Os professores públicos vencerão anualmente: § 1º. Os da 1ª classe 720\$000 § 2º. Os da 2ª classe 960\$000 § 3º. Os da 3ª classe 1:2000\$000 Art. 58. Os professores que no decurso de 10 anos tiverem exibido significativas provas de zelo e dedicação ao ensino, habilitando anualmente um número de meninos não inferior a 10 nas cidades, 8 nas vilas e 6 nas freguesias e povoações perceberão mais a gratificação anual de 200\$000. Esta gratificação será concedida por ato do Presidente da Província, sob proposta do Inspetor Geral, com documentos comprobatórios das condições exigidas.

Quadro n. 03: Divisão dos professores primário por classes e seus vencimentos, em 1871.

Fonte: Regulamento de 13/05/1871. Organizado pela autora.

<sup>41</sup> A especificação da classificação dos professores em três classes é melhor explicitada na Lei n. 290 de 15/04/1871, lei que antecede e orienta o Regulamento de 13/05/1871.

Art. 11º - Os professores serão classificados em três classes.

A primeira classe far-se-á em cinco anos de efetivo exercício.

Nela serão compreendidos os atuais professores, ainda não providos vitaliciamente, e os que forem d'ora em diante nomeados, passando por acesso a 2ª classe e desta a 3ª.

A segunda classe exige, para a promoção a 3ª, o exercício efetivo de quatro anos.

(PARANÁ, Lei n. 290 de 15/04/1871)



Em estudo feito sobre a remuneração do trabalho docente em Minas Gerais, Sara Jane Durães (2007), chegou à conclusão de que o ordenado dos professores no século XIX era “exíguo, principalmente considerando as exigências postas às pessoas que exerciam essas atividades” (DURAES, 2007, p. 167), além disso, determinar o ordenado pelo tempo de serviço configurava-se como uma estratégia para manter o professor ou professora no magistério. Embora, os valores da remuneração dos professores apresentados pela autora, bem como os critérios para a determinação dos mesmos, sejam diferentes dos determinados na província do Paraná, como é possível notar no quadro n. 03 (p. 37), o estudo que Sara Durães fez serve como referência quando o tema versa sobre os ordenados de professores, uma vez que a autora fez o trabalho de comparar a remuneração dos professores com os ordenados de outros trabalhadores no período e, diante disso, faz considerações sobre o “poder de compra” do salário dos professores e se a condição era favorável ou não. Como uma das conclusões a autora evidencia que

a partir da documentação (analisada), constata-se que, de um lado, comparando-se a remuneração dos professores e das professoras em relação a de outros trabalhadores, o seu valor sinaliza a possibilidade de não se ter garantia de condições mínimas de sobrevivência. Por outro, havia alguns governantes que expressavam que a remuneração era justa, ante o *despreparo* dos docentes. Ou ainda, mesmo aqueles que diziam que a situação do corpo docente os sensibilizava afirmavam impossibilitados de aumentar a remuneração, alegando o fato de que eram *parcas* as verbas públicas (DURÃES, 2007, p.172).

Já Maria Celi Vasconcelos (2005), com o intuito de compreender os valores pedidos pelos professores que ministravam a educação doméstica, trás dados relativos aos valores destinados aos professores públicos. Em seu estudo, a autora informa que os valores determinados pelos “mestres das Casas” sobre suas aulas variava “entre 2\$ (dois mil réis) a 3\$ (três mil réis) por lição, 5\$ (cinco mil réis) a 20\$ (vinte mil réis) por mês (pode-se supor que este valor era recebido por cada aluno que ensinava) e 1:500\$000 (um conto e quinhentos mil réis). Na comparação com os valores dos vencimentos dos professores públicos de acordo com a revista A Escola de 1877, que eram de 1:800\$000 (um conto e oitocentos mil réis), Vasconcelos (2005) afirma que a diferença dos valores influenciava o professor público a tornar-se um “mestre das Casas”, já que o valor final dos ordenados desses professores dependia da quantidade de alunos sob sua responsabilidade (VASCONCELOS, 2005, p. 74). Vejamos o caso de um professor paranaense de 3ª classe que tinha por vencimentos 1:200\$000 (um conto e duzentos mil réis), este valor dividido por 4, uma vez que os professores recebiam seus ordenados a cada três meses, seria o de 300\$000 (trezentos mil réis), divididos pelos dias de trabalho na escola, daria uma média de 4\$500 (quatro mil e

quinhentos réis). O valor de 4\$500, o professor recebia por aula independente da quantidade dos alunos que possuía, neste contexto é possível concordar com Vasconcelos (2005) de que era muito mais vantagem para o professor praticar a educação doméstica do que a pública. Entretanto, para o caso paranaense, o que esta pesquisa tem demonstrado é de que os professores procuravam pelo exercício do magistério público, mesmo os professores particulares.

Em uma comparação entre o quadro n. 02 e o n.03, referentes aos ordenados dos professores paranaenses, pode-se notar que os professores com cadeiras localizadas nas cidades recebiam, desde 1857, um ordenado no valor de 800\$000 réis (oitocentos mil) anuais, até o mesmo ser aumentado para 1:000\$000 réis (um conto) anuais em 1869. Com os valores determinados por classes, os professores de cidades que se encaixavam ainda na 1ª classe passaram a receber o valor de 720\$000 réis (setecentos e vinte mil), o mesmo aconteceu com os de 2ª classe, seus ordenados diminuíram para 960\$000 réis (novecentos e sessenta mil). A determinação dos valores dos ordenados de acordo com a classe a qual pertencia o professor acabou por gerar tensões entre os professores que ainda não eram vitalícios e os gestores de ensino, uma vez que os vencimentos de alguns professores foram diminuídos. Somente em 1872 com a publicação da Lei n. 314 de 8 de abril, esses professores puderam ser ressarcidos em seus direitos.

Foi dessa Lei (n.314) que se valeram a professora Maria Bernarda Pinto Cordeiro e o professor José Cleto da Silva, ambos de Paranaguá, para solicitarem que seus vencimentos não sofressem a alteração imposta pela Lei n. 290. A professora foi nomeada em 4 de março de 1867 para reger a 1ª cadeira feminina da cidade, enquanto José Cleto foi nomeado em 7 de março de 1868 para a 1ª cadeira masculina, os dois como professores com cadeiras em uma cidade tiveram seus ordenados alterados para menos quando da publicação da Lei n. 290 e depois o Regulamento de 1871. Desta forma, solicitaram ao Inspetor Geral, além do ressarcimento dos valores, que continuassem com o mesmo ordenado que recebiam antes da promulgação da lei, balizados pelos artigos 1º e 2º da Lei que estatuiu que os professores nomeados em decorrência da Lei n. 120 de 1865 não estavam compreendidos na disposição do art.11º da Lei n. 290 e que estes teriam por vencimentos os valores de direito determinados em legislação anterior, até sua promoção para uma classe superior de maiores vencimentos (PARANÁ, Lei n. 314 de 08/04/1872). Não foram encontrados os documentos que os mesmos enviaram à inspetoria com suas requisições, entretanto, foi a resposta aos seus pedidos que possibilitou identificar a situação em que se encontravam esses professores. Na

publicação referente ao expediente da presidência inclusa no jornal Dezenove de Dezembro, do dia 24 de julho de 1872, constava o deferimento favorável aos professores.

Nesta data deferi os requerimentos dos professores de Paranaguá D. Maria Bernarda Pinto Cordeiro e Jose cleto da Silva e mando que se lhes pague a diferença dos ordenados que tem recebido até perfazer a quantia de 1:000U que percebiam antes da lei n. 290 de 15 de abril de 1871, por quanto sendo a lei n. 314 de 18 de abril do corrente ano (1872) interpretativa, tem efeito retroativo. E verdade que a lei invocada, n. 120 de 6 de junho de 1865, nem uma aplicação do legislador manifesta-se claramente, não só no disposto no art. 2 da lei n. 314, como no parecer da assembleia provincial e por ter a lei do orçamento futuro consignado verba para o pagamento da diferença. Só se pode atribuir a citação feita a engano, que não pode prejudicar aos peticionários, quando a disposição é clara em favor dos mesmos, cujos vencimentos devem ser regulados pela lei n.226 de 6 de abril de 1870, a que é claro fazer referência a lei citada no art. 2. (Jornal Dezenove de Dezembro, 24/07/1872, p. 01).

Anterior ao pedido enviado ao Inspetor Geral relacionado aos seus vencimentos, estes mesmos professores fizeram uma tentativa de serem promovidos para outra classe. Ambos pertenciam à 1ª classe, portanto considerados professores efetivos, pois ainda não possuíam cinco anos de exercício, já que ele nomeado em 1868, tinha apenas três, e ela, nomeada em 1867, tinha quatro anos, todavia isso não os impediu de enviar os documentos necessários para a promoção. Nas respostas negativas direcionadas aos professores é possível identificar indícios que nos levam aos motivos das requisições.

José Cleto da Silva - Embora reconheça os bons serviços do suplicante como professor público que além de seus documentos fazerem certo, tive ocasião de verificar pessoalmente quando visitei a sua escola, onde vi praticar o ensino por método adiantado, não posso atender a sua reclamação em face do art. 11 da lei n. 290 de 15/04/71 combinado com o art. 02 da lei n.120 de 09/06/65. O suplicante recorra à assembleia provincial se entende prejudicado com as disposições da lei citada (Jornal Dezenove de Dezembro, 30/09/1871, p. 02).

Maria Bernarda Pinto Cordeiro - em vista do art. 2º da lei n.120 de 06/07/65 que estabelece que a vitaliciedade dos professores serão efetivas depois de cinco anos de bons serviços, combinado com o art. 11 da lei n. 290 que determina que na 1ª classe serão compreendidos os professores ainda não providos vitaliciamente e sendo certo que a suplicante não tem ainda cinco anos de exercício como exige a lei para ser classificada em outra classe, embora tenha prestado bons serviços não pode ser atendida em sua reclamação (Jornal Dezenove de Dezembro, 30/09/1871, p. 02).

A Tesouraria Provincial - O professor da 1ª cadeira de instrução primária de Paranaguá, José Cleto da Silva que tem exercido o referido cargo a contar de 07 de março de 1868 não tinha ao tempo da promulgação da lei n.290 de 15 de abril, o direito a vitaliciedade considerado pelo art. 2 da lei n.120 e é assim que sem ofensa de direitos adquiridos pelo mesmo professor conforme garante o art. 47 do regulamento de 13/05 a sua classificação como professor de 1ª classe foi determinada de inteira conformidade com o que estatue os art. 11 da lei n.290 e 49 s.1ª do regulamento citado. Os documentos com que o professor instrui seu pedido de transferência da 1ª para a 3ª classe são no meu conceito muito valiosos, mas não podem servir para outro fim se não o de prova para o acesso da 1ª a 2ª classe conforme determina o art. 48 do citado regulamento, quando para isso tiver direito. Em vista do exposto, penso como o Dr. Inspetor Geral da Instrução Pública que o

pedido a que acima me refiro não pode ter favorável deferimento (Jornal Dezenove de Dezembro, 30/09/1871, p. 02).

Os professores mostravam-se descontentes com a sua inclusão na 1ª classe, pois como ambos apresentaram provas de bom desempenho e receberam elogios concernentes ao seu trabalho provindos do Inspetor Geral, sentiam-se no direito de apresentar as suas reclamações, uma vez que acreditavam estarem aptos a integrarem a 3ª classe, a qual era composta por professores com mais de nove anos de bons serviços. Para fundamentar as suas solicitações, os professores podem ter usado por argumento o bom trabalho desenvolvido e atestado pelo Inspetor Geral, sua condição como professores definitivos, o lugar em que se localizavam suas escolas e, ainda, o número de alunos que a frequentavam. O professor José Cleto da Silva foi considerado pelo Inspetor Geral Bento Fernandes de Barros como um exemplo a ser seguido pelos outros professores, pois em uma visita feita a sua escola na data de 28 de agosto de 1870, encontrou seus alunos em bom adiantamento. O que, segundo o Inspetor, foi em decorrência do bom trabalho realizado pelo professor, além disso, a escola era a que tinha o maior número de frequência do litoral da província, o que também, no entendimento do Inspetor, depunha a favor do professor (BARROS, 1870, AP.339).

No entanto, todas as qualificações apontadas pelo Inspetor Geral não foram suficientes para a promoção do professor José Cleto, ou mesmo da professora Maria Bernarda, pois a validade dos argumentos e pedidos deveria estar sustentada em bases legais, e no caso desses professores a Lei não estava a favor de suas petições. Para indeferir os pedidos feitos pelos professores, tanto o inspetor quanto o presidente, se voltaram para as leis publicadas que estatuíram sobre a classificação dos professores e os requisitos necessários para compor cada uma das classes, e nestas os artigos não permitiam a movimentação de um professor para outra classe sem as condições estipuladas.

Note-se que a professora Maria Bernarda fazia a *mesma* solicitação que o professor Cleto, para o *mesmo* valor de salário, para a *mesma* classe. Diante deste caso, evidencia-se que na província paranaense a diferença nos valores dos ordenados dos professores estava na diferença da classe ocupada ou na localidade em que se encontrava a escola, ao contrário do que acontecia em outras províncias, como apontam alguns estudos sobre a profissão docente, de que havia uma diferença nos valores entre professores e professoras, na qual as mulheres recebiam vencimentos menores. Na província do Paraná, professoras e professores, quando na mesma condição, recebiam os mesmos valores de ordenados.

Já que a promoção para outra classe não foi possível, os mesmos professores recorreram então ao Inspetor Geral, desta vez fundamentados pela legislação, para solicitar

que seus ordenados não sofressem alteração, e como nessa ocasião a Lei os favorecia, tiveram suas petições atendidas, como pode ser constatado anteriormente. Somente nos quadros que compõem o relatório do presidente da província de 1880, a professora Maria Bernarda Pinto Cordeiro aparece como professora vitalícia da 1ª cadeira feminina de Paranaguá. Já o professor José Cleto, é mencionado como professor vitalício da 1ª cadeira masculina de Paranaguá nos quadros do relatório do presidente da província do ano de 1879.

No período entre os anos de 1865 e 1874, pode-se identificar certa confusão por parte dos sujeitos partícipes da instrução quanto à definição de categoria para os professores, o que resultava de mesmo modo, em uma incompreensão para os professores quanto a sua condição, isso talvez em decorrência das muitas modificações nas legislações, como foi até agora demonstrado. Se em meio aos anos de 1857 e 1865, havia uma clara distinção entre o professor vitalício e o que não pertencia a esta classe, e possuir o título vitalício significava o mesmo que provimento definitivo; depois de 1865 a situação passou a ser outra, a linha que distinguia uma categoria da outra em dados momentos era muito tênue. Enquanto os documentos legislativos são bem específicos na determinação da categorização em três classes, na 1ª ficavam os efetivos, na 2ª e 3ª os vitalícios, já em alguns de seus relatórios, os presidentes e inspetores gerais ao informarem o número de professores na província, por vezes categorizavam a todos (os que passaram por concurso) como vitalícios, em outros, todos aparecem como definitivos. Portanto, pode-se afirmar que, independente da classe a qual pertencia o professor, seu provimento era considerado definitivo, a diferença ficava nos valores dos vencimentos, nos direitos e condições de permanência estipulados. Deste modo, não é difícil de entender porque os professores não aceitavam ou não compreendiam as classificações, se até determinado momento ser nomeado definitivo significava obtenção do título vitalício e junto a ele suas vantagens, em outro, junto à nomeação definitiva foi acrescentada a distinção entre as classes e o professor poderia ser *definitivo efetivo* ou *definitivo vitalício*.

O Regulamento de 1874 não trouxe mudanças quanto ao cargo vitalício dos professores, os critérios e exigências apontados no Regulamento de 1871 permaneceram neste documento. Os professores recém-nomeados, depois de cinco anos de exercício efetivo mediante comprovação de assiduidade no ensino, uma conduta sem manchas nem vícios, aptidão para o magistério e o preparo de um número mínimo de alunos para exames finais, poderiam solicitar seu provimento vitalício, enquanto isso, seriam considerados professores efetivos. Como professores efetivos poderiam ser demitidos pelo presidente caso mostrassem incapacidade para ensinar, mas no momento em que passavam à condição de professores

vitalícios, só perderiam a cadeira em virtude de processo (PARANÁ, Regulamento de 06/04/1874).

A mudança instituída no Regulamento de 1874 foi referente à classificação dos professores e seus vencimentos, estes já não seriam mais categorizados em 1ª, 2ª ou 3ª classe de acordo com o tempo de exercício, e sim em quatro classes distintas conforme a localidade em que lecionavam como demonstra o quadro n. 04.

Documento	Definição das classes	Vencimentos por classes
Regulamento de 01/09/1874	Art. 59 - Os professores serão classificados em: § 1º. Professores de cidade. § 2º. Professores de vila. § 3º. Professores de freguesias. § 4º. Professores de bairros.	Art. 66 - Os professores públicos vencerão anualmente: § 1º. Professores de cidade – 1:200\$000 § 2º. Professores de vila – 1:000\$000 § 3º. Professores de freguesias – 800\$000 § 4º. Professores de bairros – 600\$000 Art. 67º - Os professores que no decurso de 10 anos tiverem exibido significativas provas de zelo e dedicação ao ensino, habilitando anualmente um número de meninos não inferior a 10 nas cidades, 8 nas vilas e 6 nas freguesias e povoações perceberão mais a gratificação anual de 200\$000. Esta gratificação será concedida por ato do Presidente da Província, sob proposta do Inspetor Geral, com documentos comprobatórios das condições exigidas.

Quadro n. 04: Divisão dos professores primários por classes e seus vencimentos, em 1874.

Fonte: Regulamento de 01/09/1874.

Pode-se notar que a alteração na classificação dos professores, desta vez, estava mais relacionada ao valor dos vencimentos dos mesmos do que ao tempo de serviço dedicado, portanto a partir dessa regulamentação não haveria distinção de ordenados entre vitalícios e efetivos nomeados deste momento em diante, somente entre aqueles que já ocupavam esses cargos há algum tempo. Entretanto, é de se supor que o professor não poderia ter seus vencimentos diminuídos, diante disso, a variação nos valores acabou por beneficiar os professores, antes, de 1ª e 2ª classe com um ínfimo aumento.

Já o Regulamento de 1876, publicado em data de 16 de julho do mesmo ano, trouxe novas modificações tanto na classificação dos professores como nos critérios para solicitação do grau de vitaliciedade.

<b>Regulamento orgânico de 16/07/1876</b>	
<b>Condição de professor vitalício</b>	<b>Classificação professores</b>
<p>Art.63 - Os atuais professores que provarem ter exercido com vantagem por três anos o magistério, e que cursaram anteriormente ao seu provimento com aproveitamento, sendo aprovados em quatro aulas pelo menos de qualquer estabelecimento secundário do império, serão considerados vitalícios.</p> <p>Art.64 - Os professores diplomados pela escola normal terão direito a perceber mais um quinto do seu atual ordenado e serão considerados vitalícios desde a data de seu provimento em qualquer cadeira.</p> <p>Art.72 - Os professores do ensino primário, não compreendidos nas disposições dos arts. 63 e 64, serão considerados empregados de comissão durante os primeiros cinco anos de serviço efetivo, e demissíveis pelo Presidente da Província, sob proposta do conselho literário.</p> <p>Art.73 - Findos os cinco primeiros anos de que trata o artigo antecedente, os professores poderão obter o seu provimento vitalício, se provarem ter preparado pelo menos um quinto dos alunos que frequentaram as suas aulas.</p> <p>Art.76 - Para aquisição dos títulos de vitaliciedade, provará o professor perante o Presidente da Província, ouvido o conselho literário:</p> <p>§ 1º. Que durante os cinco anos contados da data de sua nomeação exerceu o magistério com assiduidade e proveito dos alunos.</p> <p>§ 2º. Que é conceituado e tem dado provas de moralidade.</p> <p>§ 3º. Que sempre mostrou dedicação e zelo ao ensino de que foi encarregado e se não empregou em outra comissão, gênero de vida ou negócio incompatível com o magistério.</p> <p>§ 4º. Que não sofreu condenação por alguns dos crimes especificados no § 2º do art. 47.</p>	<p>Art.78 — Os professores públicos do ensino primário serão classificados na conformidade do art. 10, segundo as localidades em que forem estabelecidas as suas cadeiras.</p> <p>Art. 10 — As escolas públicas do ensino elementar serão classificadas em três entrâncias do seguinte modo:</p> <p>1ª entrância, cadeiras de povoados e bairros. 2ª entrância, cadeiras de vilas e freguesias. 3ª entrância, cadeiras de cidades.</p>

Quadro n. 05: Critérios para solicitação do grau de professor vitalício e divisão dos professores por classes.

Fonte: Regulamento de 16/07/1876.

O quadro n. 05 mostra que, embora as exigências à que os professores precisavam atender para solicitação de provimento vitalício tenham permanecido as mesmas, a estas foram acrescentadas particularidades: seriam necessários durante os cinco anos de exercício, além da assiduidade, o efetivo aproveitamento dos alunos; provas de moralidade e ainda uma conduta digna de referência, bem como dedicação exclusiva e zelo no ensino; a exigência quanto a sua aptidão para o magistério estaria compreendida na comprovação de preparo de alunos para exames, desenvolvimento dos alunos.

Já com relação à classificação dos professores, a determinação por entrâncias seguiu a disposição definida para classificação da localidade das escolas, desta forma houve a junção de duas classes decorrendo na diminuição de uma. Referente aos ordenados dos professores de acordo com as classes, o Regulamento não foi específico quanto aos valores, mas é possível afirmar com base em consultas feitas a leis posteriores, que não houve alterações nem aumentos, uma vez que na Lei Orçamentária de 1881 os valores permaneceram os mesmos definidos no Regulamento de 1874.

Outra mudança quanto ao cargo vitalício foi a inclusão de um artigo destinado aos alunos formados pela Escola Normal, criada pela Lei n. 456 de 12/04/1876, este estatuiu que

os normalistas fossem considerados vitalícios desde a data de seu provimento nas cadeiras primárias. Segundo consta no relatório do Presidente da província Adolpho Lamenha Lins, de 15 de fevereiro de 1876, a proposta era de que os normalistas fossem nomeados para assumir as cadeiras de 1ª entrância, ou seja, as cadeiras localizadas em povoados e bairros, das quais seriam removidos por direito de acesso para a segunda e terceira classe depois de “provas de dedicação, constância, grau de inteligência e antiguidade” (LINS, 1876, p.49). Medida esta, indicada pelo Inspetor Geral da Instrução João Pereira Lagos Junior em seu relatório enviado ao presidente. Ao concordar com o inspetor, o presidente afirmava ainda que se conseguiria obter duas vantagens desse modo de nomeações: “o desenvolvimento do professor que se inicia no magistério, e o estímulo provocado pela constante expectativa de uma condição melhor” (LINS, 1876, p.49). É possível indicar com base nas afirmações do presidente e do inspetor, que a expectativa diante dessa proposta para as futuras nomeações, pretendia que os professores recém-formados pela Escola Normal, mesmo com a garantia de provimento vitalício, adquirissem experiência em seu ofício em cadeiras que, a princípio, teriam uma frequência menor de alunos, para depois seguirem para escolas com maior movimento.

Foi também proposta do Inspetor Geral João Pereira Lagos Junior a divisão das escolas e professores por entrâncias, conforme destacou o presidente Lamenha Lins no mesmo relatório. Nos escritos do Presidente, as proposições do Inspetor foram assinaladas como “medidas de utilidade intuitiva” que compunham um relatório “luminoso” (LINS, 1876), no qual o Inspetor declarava que a atual divisão das cadeiras em quatro categorias não correspondia ao seu fim.

Com a criação do Conselho Literário<sup>42</sup> a partir deste Regulamento, as solicitações dos professores, que não fossem formados pela Escola Normal, para provimento vitalício, passariam também pela avaliação dos integrantes do Conselho, considerado também como um instrumento que integraria e auxiliaria a Secretaria de Inspeção. Etienne Baldez Barbosa (2012), em seu trabalho sobre a Inspeção de Ensino no Paraná no século XIX, dedica um capítulo a caracterizar o Conselho Literário e analisar suas ações, e entre estas destaca os pareceres emitidos em relação aos pedidos de vitaliciedade dos professores. A autora se baseia nas atas das reuniões do Conselho Literário para compor o quadro a seguir, que

---

<sup>42</sup> Segundo Etienne Baldez Barbosa (2012), “os Conselhos foram pensados e organizados por inspetores gerais, presidentes, legisladores, com a participação de outros sujeitos responsáveis pela instrução pública paranaense (professores, inspetores, câmaras municipais, párocos) para compor o panorama do ensino e da inspeção” (p.211). Ao longo do período do Paraná como província, muitas foram as mudanças de funções, nomenclaturas e integrantes dos Conselhos. Anterior a 1876 foi considerado pela autora como parte da engrenagem da inspeção em sua estrutura, com o regulamento de 1876 “deixou de ser um dos componentes auxiliares da inspeção, para ter o mesmo poder do Diretor Geral de Instrução Pública” no qual “todas as questões envolvendo a instrução pública na província voltaram a ser da sua responsabilidade” (p. 214).



demonstra quais os professores que requisitaram provimento vitalício, quais obtiveram parecer favorável e aqueles a que foram negadas.

<b>Data</b>	<b>Professor requerente</b>	<b>Decisão do Conselho</b>
01/10/1877	João Baptista Pereira Andrade	Não aprovada; só depois que completar o curso Normal.
	Leocádia da Rocha	<i>Não aprovada; porque não preencheu as condições do art.73º do Regulamento.</i>
22/10/1877	Prisciliana (ilegível)	<i>Não aprovada; porque não preencheu o tempo exigido no Regulamento.</i>
05/06/1878	Domingos Carneiro da Silva Braga	Ficou para a próxima reunião.
01/07/1878	Domingos Carneiro da Silva Braga	Aprovada.
06/09/1878	Gonçalves Cordeiro de Couto	Em aberto.
	José Cleto da Silva	
01/10/1878	José Cleto da Silva	Aprovada.
	Arminda Gonçalves Cordeiro	<i>Não aprovada; não atende ao art. 73º do Regulamento.</i>
15/10/1878	Leonidia Ferreira das Neves	Aprovada depois do exame dos mapas de frequência.
02/01/1879	Maria Júlia da Costa Gomes	<i>Não aprovadas, porque não satisfazem o art.73º do Regulamento.</i>
	Leocádia Maria da Rocha Alves	
01/02/1879	Lindolpho de Siqueira Bastos	<i>Não aprovada; porque não atingiu o art. 73º do Regulamento.</i>
01/04/1879	Leocádia M. R. Alves	Não aprovada.
	Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas	Necessário examinar os documentos.

Quadro n. 06<sup>43</sup>: Professores e os pedidos de vitaliciedade ao Conselho Literário.

FONTE: BARBOSA, 2012, quadro n. 31, p. 234 - Livros com as Atas do Conselho Literário.

Etienne Barbosa (2012) ainda afirma que a base de aprovação ou negação do Conselho quanto aos pedidos dos professores era a legislação, “é ela que embasa suas decisões”, como foi o caso de seis pedidos negados entre os quinze apontados no quadro, os mesmos foram negados com o argumento de que não atendiam o art. 73º do Regulamento<sup>44</sup>. Isso, segundo a autora, indicava “um movimento estratégico: usar da legislação para cercar as deliberações de forma que os professores não tivessem meios de discordar das mesmas” (BARBOSA, 2012, p.235). Ou seja, como aconteceu nos casos dos professores José Cleto e Maria Bernarda Pinto Cordeiro, mencionados anteriormente, muito antes das deliberações do Conselho, era necessário que os pedidos dos professores estivessem fundamentados em bases legais para que não fossem negados.

No quadro pode ser observado um pedido encaminhado pelo professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, da 2ª cadeira masculina de Castro, para provimento

<sup>43</sup> Do quadro feito por Etienne Barbosa (2012, p. 234), foram retirados para esse trabalho somente os dados referentes aos pedidos de vitaliciedade, no quadro original constam ainda dados sobre os pedidos de professores relativos a gratificações.

<sup>44</sup> Anteriormente exposto no quadro n. 05.

vitalício em 1879, segundo parecer do Conselho os documentos necessitavam ser examinados – conferidos. Em fins de 1876 o professor fez seu primeiro pedido de provimento vitalício ao presidente da província, declarando que já estava em exercício há mais de seis anos e tinha direitos a esta nomeação. Consta, no mesmo documento, que o pedido foi negado pelo presidente, deste modo, o professor recorreu, um pouco mais de dois anos depois, a uma aprovação do Conselho Literário. Pedro Saturnino obteve seu provimento solicitado no mesmo ano de 1879, no relatório do Presidente de 1880, nos quadros que dispõem sobre o professorado no ano de 1879, ao lado do seu nome já consta o provimento vitalício na 2ª cadeira masculina de Castro.

Quando encaminhou sua requisição ao presidente em 1876, alegando ter mais de seis anos de exercício no magistério, Pedro Saturnino contou somente os anos como professor público definitivo efetivo, entretanto alguns documentos nos informam que este professor também exerceu seu ofício anteriormente como *professor contratado* e *professor interino* de cadeiras primárias na província.

O primeiro pedido feito por Pedro Saturnino foi encaminhado ao Inspetor Geral no ano de 1862, no qual o mesmo requisitava uma licença para abrir uma aula particular de primeiras letras na cidade de Castro. Em seu pedido, Pedro afirmava que não podia entrar em exercício sem a devida licença, como determinava o art. 25 do Regulamento de 1857. Este artigo autorizava o Inspetor Geral a contratar um professor particular para ensinar os meninos pobres de uma localidade em que não houvesse população suficiente em idade escolar para se criar uma cadeira, ou quando faltasse pessoa habilitada segundo as atribuições legais. Pedro Saturnino solicitava então não apenas sua licença, mas também sua nomeação como *professor contratado* da cidade de Castro. Sua licença e nomeação foram concedidas pelo Inspetor José Lourenço de Sá Ribas na data de 16 de maio daquele ano, três dias após o pedido encaminhado. No ano seguinte, Pedro Saturnino foi designado para assumir interinamente a 1ª cadeira masculina da mesma cidade, entretanto foi impedido de assumi-la, uma vez que a cadeira já tinha um professor nomeado. Segundo o Inspetor Geral interino Ernesto Francisco de Lima Santos, a nomeação constituía-se “sem efeito”, pois ele já havia nomeado outro professor para a cadeira, portanto não era necessário que Pedro tomasse posse (SANTOS, 1863, AP0157, p.108).

Depois desse episódio, só vamos encontrar esse professor novamente, nos documentos analisados, por meio de um relatório sobre a sua escola enviado ao Inspetor Geral no ano de 1873. Por mais de dez anos, se o professor exerceu alguma atividade docente, não foi citado pelos inspetores e presidentes. Quanto a sua nomeação como professor público efetivo, Pedro

Saturnino de Oliveira Mascarenhas a recebeu em 1871, e mesmo essa nomeação não foi incluída nos relatórios. Essa informação chega até nós somente pelo relatório do presidente de 1879, no qual consta um quadro com o demonstrativo dos professores primários da província; neste há a informação de que Pedro fora nomeado na data de 26 de outubro de 1871 para a cadeira da freguesia de Conchas assumindo-a em 06 de novembro do mesmo ano.

Mas voltemos ao professor Pedro Saturnino em sua condição como *professor contratado* – em um primeiro momento ou quando das primeiras indicações desta categoria de professores, ser um professor contratado significava estar na condição de professor particular, portanto Pedro exerceu seu ofício de ensinar inicialmente como professor particular. Embora não tivesse passado por exames para ser contratado, o professor Pedro Saturnino, teve de apresentar os documentos comprobatórios de seu ofício e conduta, pois no mesmo documento em que enviou solicitando sua licença, ao fim da página, foi escrito pelo inspetor que ele apresentou os documentos necessários um mês depois da requisição. Por ter recebido sua licença e nomeação, Pedro Saturnino foi considerado como um professor habilitado para os padrões estabelecidos pelo Regulamento de 1857, ou, pelo menos, aquele que melhores habilitações possuía na localidade.

Consta nos relatórios do Presidente e Inspetor Geral entre os anos de 1857 e 1861 que havia duas cadeiras masculinas na cidade de Castro e uma delas se achava vaga. Possivelmente, em 1862, as duas cadeiras se achavam vagas para que Pedro Saturnino fosse contratado, já que o art. 25º do Regulamento de 1857, mencionado anteriormente, estatua que se contratasse um professor particular apenas quando não houvesse a possibilidade de criação de uma cadeira na localidade. Neste mesmo ano, das 37 escolas providas na província oito cadeiras eram regidas por professores na condição de contratados, sete professores nas cadeiras masculinas – incluindo Pedro Saturnino – e uma professora em cadeira feminina (NOGUEIRA, 1863).

Um professor estrangeiro que tivesse passado por exames e fosse aprovado, também só podia assumir uma cadeira primária na condição de professor contratado limitado às restrições desta condição. Porém, isso não era explicitado aos professores nessa condição, demonstrado a seguir com o caso do professor Custódio Cardoso Netto.

O professor Custódio Netto já residia no império brasileiro há trinta anos quando passou por exames para exercer o magistério público na província paranaense, de nacionalidade portuguesa, quando pediu sua nomeação morava na cidade de Paranaguá.

Antes de ser nomeado professor definitivo, fui professor contratado da cadeira de Porto de Cima por nomeação de 5 de novembro de 1858, comecei a exercer o lugar em dezembro do mesmo ano, donde fui removido para a 1ª cadeira de Paranaguá em

junho ou julho de 1860, onde comecei a exercer o lugar poucos dias depois da remoção (NETTO, 1871, AP362, p. 37-38).

Quando passou pelos exames, o professor, que já lecionava há mais de vinte anos como professor particular em outras localidades, solicitou que fosse encaminhado para a 3ª cadeira masculina de Paranaguá, cidade na qual lecionava no momento ajudando e/ou substituindo o professor da 2ª cadeira<sup>45</sup>. Esta solicitação não foi atendida, porque haviam concorrido para a mesma cadeira professores “nacionais” e como tal tinham predominância sobre os estrangeiros<sup>46</sup>. Deste modo, o professor Custódio Netto requereu que fosse então designado para a cadeira de Antonina, mas também não pode assumi-la pelo mesmo motivo. Foi então, que sabendo da cadeira vaga em Porto de Cima, solicitou-a ao Inspetor Geral valendo-se do art. 80º do Regulamento de 1857, o qual autorizava o Inspetor a contratar um professor estrangeiro, que fosse habilitado nas condições exigidas pelo Regulamento, na falta de outro professor “nacional” nas condições públicas. Nesta escola o professor teve sob sua tutela 45 alunos, aos quais ensinava nas dependências de sua casa (MOTA, 1858).

Foi quando lecionava novamente em Paranaguá, depois da sua solicitação de remoção em 1860, que o professor Custódio Netto soube das limitações em que se encontrava na qualidade de professor contratado e não na de vitalício como acreditava. Ao requerer sua remoção, foram-lhe exigidos os documentos de seu provimento, assim como os termos dos exames pelos quais havia passado em 1858, nestes documentos havia a informação de que o mesmo tinha o provimento definitivo, porém na condição de contratado, portanto não podendo ser removido para outra cadeira. Nas palavras do Inspetor Geral Bento Fernandes de Barros, quando despachou um comunicado urgente ao inspetor de distrito de Paranaguá para que Custódio Netto fosse exonerado de suas funções, era “preciso cessar o abuso que (o mesmo) praticara (...) ao continuar a lecionar depois de já ter sido provido definitivamente e empossado na cadeira o Sr. Domingos Carneiro da Silva Braga” (BARROS, 1860, IIP792, p.42). Custódio Netto ainda tentou pleitear a cadeira de Paranaguá solicitando ao Inspetor Geral que prorrogasse a data do concurso para a cadeira, a fim de ter em mãos seu documento de naturalização como brasileiro, mas seu pedido foi considerado infundado pelo inspetor

<sup>45</sup> Consta no relatório do Inspetor Geral de ensino referente ao ano de 1857, que em Paranaguá havia três cadeiras masculinas (1º cadeira regida pelo professor Francisco Antunes Teixeira – provida em 1854, 2º cadeira regida pelo professor Padre Albino José da Cruz – provida em 1845, 3º cadeira regida pelo professor Honório Décio da Costa Lobo provida em 1855) e duas cadeiras femininas (1º cadeira regida pela professora Maria Prudência da Luz - provida em 1852, 2ª cadeira regida pela professora Alzira Paula da Costa Lobo – provida em 1854).

<sup>46</sup> O professor que assumiu a cadeira requisitada por Custódio Netto, foi Honório Decio da Costa Lobo, professor desde 1855, mas que foi chamado a passar por exames para comprovação de habilitação conforme a Lei n. 12 de 1856.

(NETTO, 1860, IIP787, p.146-169). Desta feita, Custódio Netto deixou de lecionar por algum tempo nas cadeiras primárias paranaenses, todavia não desistiu de tentar, e no ano seguinte voltou como professor definitivo, desta vez na cadeira masculina de Guaratuba, de onde foi removido novamente em 1863 para a cadeira masculina de Castro – aquela para a qual Pedro Saturnino havia sido nomeado interinamente.

Mesmo sendo uma exceção, o caso de insistência deste professor abre uma brecha em um discurso determinante dos gestores províncias que afirmavam que devido às difíceis condições da instrução e conseqüente do magistério público, os sujeitos não se sentiam inclinados a seguir e a se inserir no ofício de instruir. E também nos faz questionar: se eram tão ruins as condições de permanência dos professores no Paraná provincial ou mesmo em todo o império brasileiro, por que esse sujeito insistiu tanto em ser professor? Podemos fazer suposições: de que ele apenas queria regularizar e normatizar sua condição como um professor com vínculo público e ter as garantias devidas ao cargo, ou também avaliar que sua vontade de ser professor era tão grande que as condições apontadas como insuficientes não importavam. Ficamos inclinados em aceitar a primeira opção! Embora o professor tenha apresentado os documentos que pediam sua inserção como professor público, em nenhum momento deu indicações de seus motivos para isso.

Aqui também podemos lembrar os escritos de António Nóvoa assinalados anteriormente, quanto à dubiedade do estatuto do professor no século XIX, e a análise feita em relação aos “dois lados” da condição de professor; a situação apresentada do professor Custódio nos indica que ser professor era bom e ruim ao mesmo tempo. Pois como visto, este professor tentou por todas as maneiras se inserir no professorado público (tinha todas as condições para isso, segundo consta em seus documentos pós exames, o único impedimento era sua naturalidade, regularizada posteriormente) para usufruir de uma posição com garantia de vencimentos anuais, gratificações, possíveis remoções para localidades desejadas e ainda o vínculo vitalício, ou seja, isto era visto como bom, além de poder ocupar um lugar, aqui no sentido dado por Michel de Certeau, em meio ao tecido social paranaense.

Outro professor que esteve na condição de contratado por certo período foi José Francisco de Sant’Anna Neves, aquele que perdeu seu lugar na cadeira de Guaratuba por não ter se apresentado a exames para continuar lecionando, este voltou a lecionar como professor contratado no ano seguinte a sua demissão – 1858 – e segundo o inspetor ele a assumiu porque nenhum outro professor se apresentou para reger a cadeira, então foi lhe concedida licença particular e contrato para a escola.

Segundo dados fornecidos pelos inspetores de ensino, o número de professores contratados na província sofreu oscilações entre os anos de 1857 e 1870, ora não havia nenhum professor contratado ou menção a estes nos relatórios, ora eles ocupavam mais de um terço das cadeiras públicas, como demonstra o quadro n. 07.

Ano	Cadeiras masculinas				Cadeiras femininas				N. total/ Contratadas	
	Vit.	Def.	Efe.	Cont.	Vit.	Def.	Efe.	Cont.	Total de escolas <sup>47</sup>	%
1857		14				8			36	0
1858		12		3		8		2	30	16,6
1859		12				9			36	0
1860		13				10			36	0
1861		18		6		13		1	36	19,4
1862	18			3	13			3	39	15,3
1863	14			7	13			1	37	21,6
1864										0
1865	17			8	13			2	41	24,3
1866	17			12	13			2	45	31,1
1867		30		17					47	36,1
1868	34								42	0
1869			19	13			14	3	49	32,6
1870		18		11		14		3	61	22,9

Quadro n. 07: Número de cadeiras primárias femininas e masculinas com professores contratados em proporção ao número de escolas providas.

FONTE: Relatórios de presidentes da província e inspetores de ensino dos anos de 1857 a 1870. Elaborado pela autora.

Ainda que o número de professores contratados fosse relativamente alto em relação ao número de escolas providas por professores definitivos, como demonstra o quadro n. 07, foram poucos os professores nesta condição que encontramos em nosso caminho, em menor número ainda as professoras nesta condição. Uma vez que, estes (em tese) eram professores particulares que admitiam alunos pobres em suas escolas mediante uma pequena gratificação anual que variava entre 150\$000 (cento e cinquenta mil) e 300\$000 (trezentos mil) réis, diante disso, a não ser quando o professor mencionava ou acrescentava a sua assinatura a sua condição como professor contratado - como fez Custódio Netto -, ou quando o presidente da província anunciava a contratação de professores em seu relatório, e em outros casos quando o inspetor de ensino enviava alguma informação sobre o professor contratado de certa localidade, não foi possível identificar muitos professores nessa condição. Das cadeiras particulares, embora estivessem sob a mesma legislação das cadeiras públicas quanto aos deveres dos professores, poucas foram as que enviaram as informações solicitadas – mapas de

<sup>47</sup> No quadro não constam ainda os números de escolas regidas por professores interinos.

frequência ou mesmo relatórios - e a reclamação corrente nos relatórios dos presidentes era que sem essas informações não podiam dimensionar o número de alunos frequentes, as condições de todas as escolas da província e definir o quadro geral de professores.

Estes professores não passavam por concurso para serem admitidos, bastava apresentar os documentos comprobatórios de sua conduta e habilidade para o ensino sem que essa fosse verificada. O Inspetor Geral José Lourenço de Sá Ribas, em 1862, indicava ao presidente da província dois professores para serem contratados para ensinar a meninos e meninas pobres na freguesia de Tibagy, munido dos documentos apresentados pelos professores o inspetor afirmava que ambos tinham as precisas habilitações para o magistério e, portanto propunha a contratação (RIBAS, 1862, AP131, p. 219). O mesmo inspetor recebeu do subinspetor Antonio Manoel Baptista, no ano de 1864, uma carta informando sobre as habilitações do professor contratado da freguesia de Guaraqueçaba, informações estas solicitadas com urgência pelo inspetor; nos escritos de Antonio Manoel, o professor contratado Feliciano dos Santos, “possuía os necessários elementos para exercer o professorado, porque sabia bem ler, contar e escrever, a doutrina, conhecia as regras da caligrafia e applicava os primeiro rudimentos da gramática e aritmética”, em duas visitas que havia feito a sua aula particular, julgava-o “apto para o cargo” (BATISTA, 1864, AP184, p. 02).

José Lourenço de Sá Ribas ainda contratou para ensinar a vinte meninas pobres na freguesia de Palmeira, a professora Maria Bernardina de Almeida Ribas, no ano de 1861. Passado quase um ano, a mesma cadeira foi posta em concurso e esta professora foi a única inscrita, entretanto José Lourenço de Sá Ribas enviou um ofício ao presidente da província comunicando que a professora não havia passado no concurso, ocasionando o fechamento da aula em Palmeira<sup>48</sup>.

Tenho a honra de levar ao conhecimento de V. Ex.<sup>a</sup>. que nesta data mandei o subinspetor das escolas da freguesia de Palmeira fizesse fechar a escola de instrução primária do sexo feminino, regida pela professora contratada Maria Bernardina de Almeida Ribas, visto que tendo a mesma professora requerido exame de suficiência para exercer o magistério vitaliciamente, foi reprovada. (RIBAS, 1862, AP131, p.224).

A cadeira feminina de Palmeira teve outra professora contratada no ano de 1864, autorizada desta vez pelo presidente Andre Augusto de Pádua Fleury.

Aprovou-se o contrato que fez o inspetor geral com a D. Amélia Isolina de Carvalho Bordes para lecionar primeiras letras na freguesia de Palmeira com a obrigação de ensinar gratuitamente vinte meninas pobres, percebendo a gratificação anual de

---

<sup>48</sup> Depois desse episódio, não houve mais menções à professora Maria Bernardina por qualquer outro inspetor ou presidente da província, desta forma supõe-se que a mesma deixou de lecionar.

300\$00 (FLEURY, 1864, p. 9).

Quando a cadeira foi posta em concurso novamente no ano de 1865, Amélia inscreveu-se para os exames, apresentou todos os documentos necessários, e recebeu sua nomeação definitiva em 13 de fevereiro de 1865<sup>49</sup>.

Em Paranaguá, no ano de 1866, encontramos outro professor na condição de contratado: José Leite Bastos foi elogiado pelo subinspetor daquela cidade, que ao apresentar dados sobre os “deveres” desse professor, assinalava que o mesmo cumpria com zelo a sua missão, e a prova disso estava no adiantamento de seus alunos, ainda complementava que em relação à capacidade intelectual do professor, este possuía “tanto quanto poderia se exigir de um professor contratado a preço tão baixo, sendo de justiça, entretanto confessar que ele se achava a par de muitos professores efetivos” (PINHEIRO, 1866, AP.245, p. 206).

Como há dois lados de uma mesma moeda, assim como havia professores na condição de contratado que recebiam elogios ao seu trabalho e ainda prosseguiam na profissão chegando até o grau de vitalício; havia professores que, embora contratados a partir das exigências para esse vínculo, no decorrer do exercício do seu ofício mostravam-se inaptos para os anseios dos inspetores de ensino e eram então demitidos de suas funções, seja por não terem passado nos exames solicitados - como aconteceu com a professora Maria Bernardina -, por verificação do próprio inspetor quando das suas visitas, ou ainda por informações advindas dos pais dos alunos. Foi o que aconteceu com o professor contratado de Votuverava, Saturnino Olintho da Silva, em 1861. Nas palavras do Inspetor José Lourenço de Sá Ribas, o professor foi desligado de suas funções por reclamações enviadas pelos pais de família daquela localidade, os mesmos “asseveraram que o mesmo professor era minimamente negligente, de mau comportamento e destituído inteiramente das qualidades precisas para o magistério” (RIBAS, 1861, AP.110, p. 127).

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.

---

<sup>49</sup> Encontramos a professora Amélia Bordes regendo a cadeira feminina de São José dos Pinhais pelo menos até o ano de 1880 como professora definitiva.



Nos seus escritos, apresentados a Assembleia Legislativa no ano de 1869, o presidente da província Antonio Augusto da Fonseca, ao dissertar sobre a condição dos professores contratados, assinalava que o artigo 25º do Regulamento de 1857, que autorizava o inspetor a contratar professores particulares para o ensino de meninos pobres, ainda vigorava na província. O tema para o qual o presidente chamava a atenção dos integrantes da Assembleia Legislativa era o de que escolas públicas estavam sendo criadas por determinações legais e nestas os professores eram providos na condição de contratado, mas esses não possuíam alunos particulares e também não passavam por exames para assumir as cadeiras, sujeitavam-se ainda a um único vencimento de 300\$000 (trezentos mil) réis anuais. Segundo ele, “mestres que se sujeitam a ensinar por essa quantia, ou não tem habilitação alguma, ou tem uma dedicação admirável ao progresso da humanidade” sendo que em sua opinião “o primeiro caso era o mais provável” (FONSECA, 1869, p.10). Ou seja, para o presidente, este modo de provimento tornou-se, para além de uma alternativa, *a maneira* de prover uma cadeira de forma rápida sem muitos contratempos (editais de concurso, formação das bancas de avaliação, períodos entre uma etapa e outra, entre outras). As palavras do presidente nos dão os indícios necessários para entender o porquê do aumento do número de professores contratados em relação ao número total de cadeiras providas, evidenciado no quadro n.07. Outro ponto a ser salientado, é o de que mesmo depois de 12 anos da publicação do regulamento, esta ainda continuava a ser uma opção de provimento das cadeiras primárias.

Como uma forma de melhorar um pouco a situação dos professores contratados, o presidente sugeriu a Assembleia Provincial que “querendo manter a instituição das escolas contratadas, eleveis os vencimentos dos respectivos mestres pelo menos a 500\$000” e ainda acrescentou,

para facilitar que mestres com habilitações possam aceitar a posição de professores contratados, é preciso que decreteis algumas vantagens em favor de tais professores. Pode-se considerar como vantagem a preferência em favor desses professores, a que concorrerem as cadeiras das escolas não contratadas se tiverem exercido o magistério contratado por mais de ano, no caso de igualdade de habilitações entre os concorrentes professores contratados e outros concorrentes, poder-se ia em tais casos considerar o professorado as escolas contratadas com aula prática de pedagogia (FONSECA, 1869, p.10).

Não temos notícias se a situação dos professores contratados alcançou melhoras ou passou por outras modificações depois das sugestões do presidente, uma vez que a condição de professor contratado não se alterou com a publicação dos regulamentos de 1871 e 1874 ou com as leis publicadas referentes à instrução – estes não foram contemplados nestes documentos e também deixaram de constar nos relatórios dos inspetores de ensino e

presidentes da província, tampouco nas leis orçamentárias, depois de 1869, foram previstos recursos para o pagamento desses professores.

Em nossas andanças pela província, agora em 1875, a informação que chega até nós é de que a categoria de professores contratados deixou de ser uma opção para provimento das cadeias primárias a partir de 1871. Isso porque, em relatório apresentado a Assembleia Provincial, no ano de 1875, o Presidente Frederico Abranches escrevia a favor do restabelecimento da “entidade de professores contratados, tão necessária e útil mesmo nas pequenas localidades” (ABRANCHES, 1875, p.34). Nos argumentos apresentados pelo presidente, a crítica recaía à condição de vitaliciedade e efetividade dos professores nas cadeiras públicas, assegurada pela Lei n. 290 de 15 de abril de 1871 e regulamento posterior, pois este presidente compartilhava das opiniões em relação aos benefícios dados aos professores nestas condições – condições estas explicitadas anteriormente, na qual efetividade não era sinônimo de professor habilitado. Segundo suas afirmações, a Lei n. 290 “teve em mente um fim salutar que infelizmente a prática não conseguiu resolver” (ABRANCHES, 1875, p.34), ao exigir exames de habilitações a todos os professores – extinguindo assim a condição de contratado – inclusive para provimento das cadeiras de freguesias e povoados.

Esperava-se que a exigência de provas de habilitação e a promessa das garantias de efetividade e vitaliciedade atraíssem a concurso indivíduos suficientemente preparados e dotassem assim a província de um corpo docente digno do importante magistério. Esta esperança foi iludida. O pessoal continua o mesmo, com a única diferença que os professores em vez de contratados, decoram-se com o título de efetivos graças ao batismo que recebem numa das salas da secretaria da instrução pública em exame e arguição pro formula que não lhes aumenta o saber (ABRANCHES, 1875, p.34).

Desta forma, o presidente defendia que a lei em vigor fosse “riscada” e se restabelecesse o provimento das cadeiras primárias, principalmente em bairros e freguesias, por professores contratados.

Podemos retornar aqui a discussão feita anteriormente quanto a esta opção de prover as cadeiras primárias ainda se mostrar como alternativa, entretanto não podemos apresentar os motivos concretos de que se valiam os presidentes e inspetores para se mostrarem adeptos da existência desta condição, pois os documentos com os quais dispomos e as pessoas que passaram por nosso caminho não foram tão específicas em relação a este tema.

Mas com base nesses mesmos documentos, podemos arriscar a levantar uma hipótese: como vimos até o momento, os professores eram formados na prática do seu ofício, como exemplo disso podemos lembrar a vitaliciedade depois de cinco anos de *bom exercício* ou mesmo a condição de alguns vitalícios que passaram pela condição de particulares e

contratados, logo podemos deduzir que designar professores na condição de contratado para cadeiras com um número menor de alunos (situação presente nas cadeiras de bairros e freguesias) seria uma forma de prepará-los e habilitá-los para o ofício – como bem queria o Presidente Antonio Augusto da Fonseca em 1869 –, com a possibilidade de que se estes não se mostrassem aptos pudessem ser demitidos – o que não aconteceria de forma tão simples se eles estivessem na condição de efetivos ou vitalícios. Esta hipótese não tem a pretensão de justificar as ações dos presidentes e inspetores, ou ainda dos integrantes da Assembleia Legislativa, até porque poderíamos ousar algumas perguntas a eles sobre essa “solução”: por que as cadeiras de bairros e freguesias podiam ser providas por professores com habilitações comprovadas apenas por documento?; as crianças dessas localidades não tinham o direito de assistir aulas com a garantia de que o professor tivesse as devidas habilitações? A hipótese apresentada apenas procura demonstrar quais foram as ações e alternativas realizadas e pensadas pelos gestores de ensino no período em estudo.

Vamos agora para o ano de 1876, ano de publicação do último regulamento para a instrução, enquanto o Paraná se viu como província do Brasil como império. Com este regulamento a situação de professor contratado passou por novas modificações, vale lembrar que essas modificações foram em relação ao Regulamento de 1857, e estas tiveram por influência a criação da Escola Normal da província neste mesmo ano. Ainda persistia nas disposições do Regulamento a contratação de professores particulares para o ensino de meninos e meninas, todavia este só poderia ser contratado caso o número de alunos na localidade fosse inferior a 40 crianças, estes professores receberiam a metade do valor ao qual percebia um professor de povoado, ou seja, 300\$000 (trezentos mil) réis, além disso, a mudança estava nas nomeações dadas para esse tipo de contrato – a escola particular seria “auxiliada” com uma “subvenção” para receberem os alunos em idade escolar, assim estas escolas particulares passaram para a condição de escolas e/ou professores *subvencionados* (PARANÁ, Regulamento de 1876, art.07º, 08º, 51º, 93º-95º). Dando um salto para alguns anos adiante, encontramos em 1879 quatro escolas nesta condição, seis em 1880 e dezesseis no ano de 1882, já em 1887 das 252 escolas primárias da província, 58 eram subvencionadas, isso devido à obrigatoriedade do ensino determinada no Regulamento de 1883.

A partir do Regulamento de 1876, o professor contratado passou a ser aquele nomeado deste momento em diante. Como vimos anteriormente, com a criação da Escola Normal, os concursos para cadeiras masculinas foram extintos, desta forma as cadeiras que vagassem seriam providas por contrato temporário até que houvesse alunos formados pela Escola Normal para requerê-la. Com isso, a mudança se mostrou em uma das exigências para

vinculação deste professor, este já não precisaria ser mais um professor particular, poderia ser qualquer sujeito que quisesse seguir no ofício de instruir. Dando um salto maior ainda, no ano de 1888, a forma de provimento das cadeiras por contrato foi uma das pautas discutidas pelo Inspetor Geral, segundo ele, essa forma de provimento por sua constituição era “um modo vicioso” cujos critérios não eram seguros na seleção de professores habilitados (RIBEIRO, 1888, p.33).

Junto à condição de professor contratado e muito parecida com esta, estavam os professores na condição de interinos e é para estes que agora voltamos nosso olhar, ou é a estes que faremos nossas visitas.

Como já apontamos anteriormente o professor Pedro Saturnino foi um dos professores que passou por essa condição, todavia foi somente nomeado, não pode assumir a cadeira porque esta já estava destinada ao professor Custódio Netto. Entretanto, outros foram os professores que também passaram por essa condição e, por meio destes, tentaremos entender o que significava ser um professor interino na província paranaense.

Aqui faremos um pequeno desvio na continuidade do caminho. Mesmo não dispondo de mais dados sobre este professor, vale destacar uma situação curiosa - passou por nosso caminho novamente o professor José Francisco de Sant’Anna Neves, o mesmo que encontramos em outras passagens de nossa viagem, desta vez ele aparece como professor interino, nomeado para a cadeira de Superaguy, em 1871 (BARROS, 1871). Situação curiosa uma vez que, com esse professor aconteceu o caminho inverso, enquanto outros começaram como professores contratados, passaram pela condição de interino e enfim chegaram ao grau de vitalício – professor público, esse professor começou como definitivo, passou então para a condição de contratado e encerrou seu ofício na condição de interino. A inversão no percurso apresentada pelo professor assinala outro caso de persistência no exercício do ofício de instruir, mas também um indício de que não era necessário seguir um caminho linear *para ser professor*. Ou seja, o almejado era ser professor público com vínculo definitivo vitalício, todavia *ser professor* não estava condicionado somente ao vínculo definitivo - embora, como vimos até o momento, fosse condicionado ao vínculo que o professor mantinha com o estado – *ser professor* significava *exercer o ofício de instruir* independente da classe ou categoria em que estava inserido. Outro ponto a destacar, a partir desta inversão no caminho, é o de que os meandros do ofício de instruir foram permeados por muito mais complexidade no que tange a sua regularização, nas quais os professores produziam e exerciam o magistério antes, junto e a partir dos dispositivos legais.

Retornando ao caminho traçado, voltamos ao ano de 1857. Nesta época, os professores interinos eram aqueles aprovados em concurso, porém possuíam o diploma em academias nacionais ou estrangeiras, ou seja, poderiam ser todos que tivessem se formado em outra carreira que não a de professor e quisessem exercer o magistério. Estes obteriam a admissão interina durante um ano, depois do qual deveriam apresentar-se a exames novamente e no caso de aprovação receberiam o título vitalício (PARANÁ, Regulamento de 1857, art. 72º).

Como aconteceu com a condição de professores contratados, esta também foi uma situação por demais debatida pelos inspetores e presidentes da província. Outra coisa em comum entre as duas condições é que também só encontramos os professores interinos quando esses identificavam em suas comunicações a condição em que se encontravam – isso quando pediam o provimento definitivo e então constava na requisição a informação de que anteriormente havia exercido como professor interino – e quando os inspetores ou presidentes os mencionavam em seus relatórios.

Nomeado interinamente em 12 de junho de 1860 para cadeira da freguesia de Iguassú, por proposta do Inspetor Geral José Candido Murici, já que a mesma cadeira se achava vaga (MURICI, 1860, IIP766, p.137), o professor Francisco Bueno Freire solicitava, no início do ano de 1861, que o aluguel de sua escola fosse pago pela província (INSPETOR (s/a), 1860, IIP550, p. 10-11). Professores interinos não tinham direito a pagamento de aluguel das casas em que funcionavam as escolas, como bem enfatizou o inspetor ao enviar seu parecer sobre o pedido à Tesouraria Provincial, entretanto o inspetor se colocava a favor do pagamento como uma forma de “equidade” em relação a outras cadeiras que receberam este auxílio. Por fim, o pagamento foi autorizado, no mesmo documento há a autorização do inspetor da tesouraria para que este fosse realizado.

Para o Inspetor Joaquim Ignácio Silveira da Mota, faltavam habilitações aos professores interinos “de um e outro sexo” (MOTA, 1857, p.46). Ao apresentar seu relatório ao presidente da província, escrevia que quanto aos professores definitivos podia se exigir bom cumprimento de seus deveres, pois foram julgados habilitados (por concursos), já os professores interinos, a estes a situação não era das melhores, o único que se mostrava habilitado, da freguesia de Rio Negro, havia se ausentado. Diante disso, o inspetor se comprometia a publicar edital de concursos para que professores habilitados fossem admitidos (MOTA, 1857).

No ano de 1858 havia na província 13 cadeiras providas por professores interinos em um total de 40 professores públicos. Esse número aumentou em 1860, para diminuir bruscamente no ano seguinte para apenas uma cadeira feminina provida interinamente. Mas

foi no ano de 1871, que o número de cadeiras providas interinamente elevou-se consideravelmente para 21 (16 masculinas e 5 femininas) de 47 cadeiras providas por professores públicos (quadro n. 08).

Ano	Cadeiras masculinas						Cadeiras femininas						Total <sup>50</sup>
	Vit.	Def.	Efe.	Cont.	Int.	Subv.	Vit.	Def.	Efe.	Cont.	Int.	Subv.	
1857		14			9			8			5		36
1858		14		3	8			8		2	5		40
1859		12			10			9			5		36
1860		13			9			10			4		36
1861		18		6				13		2	1		40
1862	18			5			13			3			39
1863	14			7	1		13			1	1		37
1864													
1865	17			8			13			2	1		41
1866	17			12			13			2	1		45
1867 <sup>51</sup>		30		17									47
1868 <sup>52</sup>	34												34
1869			19	13					14	3			49
1870		18		11				14		3			46
1871		15			16			11			5		47
1872 <sup>53</sup>		25											25
1873													
1874													
1875													
1876													
1877													
1878													
1879	15	21		8	2	4	3	26		4	1		84
1880 <sup>54</sup>	17	17		8	1	5	10	20		1	1	1	81
1881													
1882 <sup>55</sup>						16					3		19
1883													
1884													

Quadro n. 08: Número de professores primários nas cadeiras públicas da província paranaense.  
Fonte: Relatórios dos presidentes da província e inspetores de ensino, organizado pela autora.

Para uma possível explicação para o aumento do número de professores interinos no ano de 1871 podemos retomar ou retornar ao ponto em que passeávamos pelas escolas dos professores vitalícios e deparamo-nos com os relatórios do Presidente da província Venâncio José de Oliveira Lisboa e do Inspetor Geral Bento Fernandes de Barros. Naquele momento a instrução primária passava por uma reforma com a publicação no ano anterior da Lei de

<sup>50</sup> N. total de professores somando-se os dados fornecidos pelos relatórios dos inspetores e/ou presidentes.

<sup>51</sup> N. total de cadeiras – masculinas e femininas.

<sup>52</sup> N. total de cadeiras – masculinas e femininas -

<sup>53</sup> N. geral de professores nomeados definitivamente.

<sup>54</sup> 74 cadeiras providas por nomeação e 8 providas por contrato ou subvenção.

<sup>55</sup> 85 escolas providas – 35 masculinas, 24 femininas e 30 promiscuas.

criação de uma Escola Normal na província, e como vimos, a mesma deliberava que as cadeiras primárias não fossem mais providas definitivamente até que os alunos da Escola Normal houvessem se formado. Diante disso, professores interinos seriam nomeados para assumi-las. Podemos supor que para um aumento do número de cadeiras providas por professores interinos, cadeiras novas foram criadas, e estas estavam sob as determinações legais. É possível recordar também as palavras do Inspetor e Presidente, ambos declaravam que este tipo de nomeação prejudicava o bom andamento da instrução na província, em parte pela falta de exames desses professores. Entretanto neste mesmo ano foram nomeados 15 professores interinos e nas palavras do Presidente Agostinho Ermelino de Leão, este autorizou a nomeação conformando-se com a sugestão do inspetor geral.

A publicação da Lei n. 290 e do Regulamento no mesmo ano, estatuiu que os professores interinos teriam um prazo de seis meses para mostrarem-se habilitados, caso contrário seriam demitidos. Em cumprimento a lei, ficamos sabendo, pelo relatório do presidente Venâncio Lisboa de 1872, que 14 professores nesta condição apresentaram-se a exames, sendo que um fora reprovado e, para nossa surpresa, 10 haviam deixado de fazer os exames e foram demitidos. Surpresa, porque na verdade naquele ano havia 24 professores interinos em cadeiras primárias e não somente os 16 como constava em relatórios do ano de 1871.

Como podemos ver no quadro apresentado há pouco (quadro n. 08), nenhuma informação sobre o número de professores interinos apareceu nos relatórios posteriores as determinações legais de 1871. Entretanto professores foram nomeados para as cadeiras primárias na condição de interinos, como em 1875 foi nomeado o professor Iphigênio Ventura de Jesus para a cadeira da capital no lugar do professor que estava em licença. Já no ano de 1876, os artigos do regulamento publicado naquele ano, dispunham sobre os interinos, todavia de forma pouco esclarecedora sobre a continuação ou permanência desta categoria nas leis deliberadas.

Há notícias de apenas uma professora que começou seu ofício nesta condição e permaneceu na mesma até sua aposentadoria. A professora Ana Joaquina Sant'Anna Neves, foi provida interinamente na cadeira feminina em Guaratuba no ano de 1854, no ano de 1857, mesmo depois da publicação do Regulamento e da Lei que dispunha sobre as habilitações necessárias aos professores permaneceu no cargo e, segundo o Inspetor Geral frequentavam a sua escola 14 meninas sendo 4 apresentadas a exames ao fim do ano (MOTA, 1857). Em 1861, a mesma professora apareceu no relatório do Inspetor Geral ainda como professora interina (RIBAS, 1861). Já no ano de 1871, em meio às nomeações interinas expostas pelo

presidente da província (já vistas anteriormente), estava a da professora Ana Joaquina. Sua aposentadoria foi concedida com vencimentos totais no ano de 1877, segundo o presidente, depois de 25 anos, 8 meses e 28 dias de exercício (LINS, 1877). Como foi possível a professora ficar por 25 anos na condição de professora interina? É a pergunta que podemos nos fazer! As Leis publicadas – incluindo os regulamentos – não deliberavam que os professores interinos tinham um prazo determinado, primeiro um ano e depois seis meses, para reger uma cadeira e depois apresentarem-se a exames para continuar no ofício, decorrendo na demissão daqueles que não o fizessem? Então como explicar o caso desta professora? Quais foram as *táticas ou estratégias* (CERTEAU, 1990) realizadas por esta professora que a mantiveram em uma condição “ilegal” para os parâmetros determinados? Talvez uma delas tenha sido o afastamento por períodos determinantes (as efetivações das Leis publicadas) e o retorno valendo-se da mesma lei em vigor? Infelizmente não dispomos de documentos e/ou depoimentos que nos ajudem a responder a essas perguntas e estas, por certo, nos instigarão a outras, ou outras viagens para tentar solucioná-las.

Além das semelhanças apontadas anteriormente com a condição de professor contratado, podemos evidenciar mais algumas, depois de nossos encontros com alguns professores, inspetores de ensino e presidentes da província.

Muito semelhante à categoria de interinos e/ou contratados, Eliana de Oliveira (2011) nos apresenta a categoria de *professores provisórios* em Minas Gerais em meados do século XIX<sup>56</sup>. Ao discutir o processo de produção da profissão docente, a autora assinala que esta categoria vinha de modo a substituir o provimento das escolas enquanto não houvesse professores formados pela Escola Normal, em um primeiro momento a alternativa foi a nomeação de professores por indicação (podemos entender, embora a autora não deixe claro, que se trata de nomeações sem concursos), houve então a regulamentação para os provimentos e criou-se a categoria dos professores provisórios. Ainda de acordo com a autora, “a regulamentação da atuação desta categoria *foi significativa para o fazer-se da profissão*, visto que estes docentes vivenciaram diferentes dinâmicas relacionais envolvendo gestores do ensino, professores efetivos e a própria categoria dos provisórios” (OLIVEIRA, 2011, p.38, *grifos meus*).

Podemos afirmar que na província paranaense, professores interinos (e contratados), assim como em Minas Gerais, foram constituintes de práticas no ofício docente que

---

<sup>56</sup> Segundo a autora (Eliane Oliveira), neste período (meados do XIX), os professores provisórios foram a maioria no provimento das cadeiras na província mineira, além disso, esta foi uma categoria que adentrou a República, sendo muitas vezes a regra geral de nomeação dos professores (OLIVEIRA, 2011).



contribuíram para a produção da profissão de professor por meio dos saberes adquiridos e exercitados. Além disso, ter sido um professor interino também qualificava e distinguia um professor quando este solicitava ou passava por exames para promoção de grau. Com exceção dos professores José Francisco e Ana Joaquina de Sant'Anna Neves, outros professores que passaram por essa condição tiveram anos depois seu provimento na qualidade de vitalícios, caso do professor Antonio Ferreira da Costa, nomeado interino em 1857 para a cadeira masculina de Guarapuava e depois vitalício na mesma cadeira em 1861; ou ainda do professor José Cleto que antes de ser nomeado efetivo em 1868, foi professor interino na cadeira masculina de Paranaguá.

Ao mesmo tempo, em certos momentos foi possível perceber que a condição de professor contratado e a de professor interino se mesclaram em meio às nomeações de professores e provimento das cadeiras primárias, e em alguns casos podemos supor ainda que uma se sobrepunha a outra e, em outros, uma vinha de modo a substituir a que se “extinguiu”. Assim como as definições para as nomeações vitalícias e/ou efetivas de professores, estas condições também tiveram suas determinações atreladas à instituição da Escola Normal na província, e ainda, embora em menor grau, às modificações nas classificações das cadeiras e professores ora por classes outra por localidades. Em outros casos, professores nestas duas condições foram considerados como substitutos dos professores definitivos em algumas de suas licenças, remoções e na falta de professor, mostrando-se desta forma como mais uma das alternativas dos gestores de ensino em prover as cadeiras criadas em uma tentativa de promover a instrução na província paranaense.

## 1.2 “*Ainda aprendem, é verdade, mas também já ensinam*”<sup>57</sup>: alunos mestres e professores adjuntos, a classe de aprendizes de professores.

Quando foi aprovado plenamente em exames finais, Joaquim Duarte de Camargo requereu, junto ao Inspetor Geral da instrução, sua nomeação como aluno mestre da escola a qual frequentava por meio de um ofício encaminhado pelo inspetor de distrito Conrado de Faria Erichsen. Neste ofício, datado de 15 de dezembro de 1873, o Sr. Conrado Erichsen, dizia-se favorável a tal nomeação, uma vez que a escola frequentada pelo menino “avultava de um grande número de discípulos frequentes”, ou seja, o professor Gaudêncio Christovão Machado<sup>58</sup> 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 Duarte de Camargo, possivelmente em seus 18 anos, recebeu sua nomeação como professor vitalício, na data de 22 de Março de 1879, passando a reger desde então, a 2ª cadeira masculina de Castro.

Foi neste 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. O caminho percorrido por Joaquim nos conduz a outra parte de nosso roteiro de viagem, contar como eram constituídas as turmas de alunos mestres e professores adjuntos para as escolas de primeiras letras paranaenses.

O trecho de frase que dá “título” a este ponto foi retirado do relatório do Inspetor Geral da Instrução João Franco de Oliveira Souza de 1872, quando abordava o assunto sobre os alunos mestres e professores adjuntos, nomeando-os como auxiliares dos professores além da vantagem de obterem uma formação pela prática para continuidade no ofício. Seja como auxiliares dos professores ou professores em formação, estes sujeitos compuseram outra categoria de professores que passou pelas escolas de primeiras letras no Paraná provincial.

A constituição de turmas de alunos mestres e/ou professores adjuntos caracterizava-se como *o sistema de formação pela prática*, era ainda nomeado pelos seus propositores como sistema holandês, austríaco-holandês ou francês, já que tinham como referência a adoção do mesmo nesses países. No Império brasileiro tem-se notícia de que foi utilizado em diferentes momentos e com algumas distinções, nas províncias do Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Goiás, Minas Gerais e também na do Paraná. Mesmo com algumas diferenças na sua utilização dentre as províncias, o princípio do sistema era o mesmo: caracterizava-se, basicamente, em conduzir os alunos que se mostrassem aptos ao ensino – geralmente aqueles

<sup>57</sup> Relatório inspetor geral, João Franco de Oliveira Souza, de 31.12.72

<sup>58</sup> O professor Gaudêncio foi transferido, de Jaguarihayva para Castro, entre o final do ano anterior e o início do ano de 1873, assumindo o lugar de Custódio Netto que havia sido removido para a cadeira de Porto de Cima.

que já serviam como monitores<sup>59</sup> – e que apresentassem bons resultados nos exames finais, para a categoria de alunos mestres e/ou professores adjuntos (dependendo da norma na província em que o sistema foi adotado). Na qualidade de professores adjuntos auxiliariam os professores efetivos ao mesmo tempo em que aprendiam o ofício de ensinar, recebendo para isso uma ínfima remuneração, e após completarem 18 anos, esses alunos poderiam prestar exames para professores e sendo aprovados, já seriam considerados vitalícios.

Esse sistema é tratado na literatura especializada como *formação artesanal* de professores (VILLELA, 2011), este modo concorreu com a formação institucionalizada pela Escola Normal, por vezes como substituição desta, em outras em conjunto com demais iniciativas. Heloisa Villela (2011), de forma a demonstrar como a profissão docente foi se configurando no decorrer do oitocentos, aponta que este tipo de formação foi utilizado como um mecanismo de substituição quando “os orçamentos públicos tendiam para outras prioridades” (Ibid., p.113) em detrimento dos investimentos para a Escola Normal. Ao descrever a situação no Rio de Janeiro quando da extinção da Escola Normal, a autora menciona o regulamento de 1849 formulado por Couto Ferraz (ministro do Império) e pontua que neste regulamento o ministro instituiu a “formação pela prática” por meio dos mestres adjuntos. Diante disso, a autora afirma que o nível de formação intelectual do professor, assim como o grau de exigência para seleção destes, fora rebaixado, uma vez que para sua formação e nomeação bastava ter praticado com um professor mais experiente, sem a frequência obrigatória em uma escola normal (local de saber institucionalizado e científico) (VILLELA, 2011).

O Inspetor Geral Joaquim Ignácio Silveira da Mota intitulava *como sistema de classes normais* a turma de alunos mestres e posteriores professores adjuntos em seu relatório do ano de 1856, o qual afirmava ser o mais “conveniente com a situação da província no empenho de obter bons professores de primeiras letras nas proporções das necessidades do ensino, do que a instituição de uma escola normal” (MOTA, 1856). O inspetor mencionava a instituição deste sistema pela Lei n. 12<sup>60</sup> do mesmo ano, discorrendo ainda sobre suas características:

Foi este o sistema usado exclusivamente na Holanda até 1816 e até hoje empregado não só ali como em outros países: consiste em lançar mão dos meninos, que se distinguem por sua inteligência e vocação, fazê-los demorar na escola e guiá-los a

<sup>59</sup> 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. Em relação aos métodos de ensino utilizados na província do Paraná, estes serão tratados de forma mais específica no capítulo três desta dissertação.

<sup>60</sup> Lei n. 12, de 30 de Abril de 1856, deliberou sobre o orçamento e despesas da província no que concerne aos artigos sobre a instrução pública, e nas disposições permanentes sobre a aposentadoria, vitaliciedade e contratação de professores. O artigo 34º dispunha sobre a criação de classes normais nas escolas primárias cujos professores tivessem habilitações conforme a lei n. 34 de 1846.

futura profissão por lições especiais, e principalmente empregando-os nos exercícios das diferentes classes ao princípio como alunos mestre, com uma módica retribuição, e depois como professor adjunto, aumentada a gratificação até que por fim sejam colocados a testa de alguma escola (MOTTA, 1856, p.13)

Ainda no mesmo relatório, o Inspetor Geral assinalava que as especificações quanto à execução do sistema de classes estavam propostas no projeto do regulamento para a instrução, enviado a Assembleia Legislativa para ser avaliado. Com a aprovação do Regulamento em 1857, foram então normalizadas as orientações atinentes à formação desta classe.

Diante disso, alunos que foram monitores<sup>61</sup> quando da sua frequência escolar, 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. O contrato ainda o impelia a dedicar-se por dez anos ao magistério público e sob pena de não cumprimento, a devolução da soma recebida acrescida de juros. 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.

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. Na condição de professor adjunto, auxiliaria o ensino em uma escola frequentada por mais de 20 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 perceberia o mesmo vencimento de 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.

Aqui é possível retomar um trecho do relatório do vice-presidente José Antonio Vaz de Carvalhaes de 1857, no qual consta a opinião do mesmo em relação à formação de turmas de classes normais: em seu entendimento esse seria o meio mais eficaz de preparar professores, pois enquanto eram gratificados com rendimentos, receberiam a educação

---

<sup>61</sup> Alunos da terceira classe que auxiliavam o professor na repetição das lições nas escolas – segundo o método monitorial/mútuo ou simultâneo.

pedagógica para serem destinados ao magistério; além disso, desta classe era possível “tirar verdadeiras vocações e assegurar mais legitimamente a preponderância do elemento pedagógico” (CARVALHAES, 1857).

A partir desta declaração, é possível afirmar que esse sistema, procurava solucionar um assunto em pauta naquele momento - *de que modo seria a formação dos futuros professores da província*.

O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma *formação específica especializada e longa*. (NÓVOA, 1992, p.18 – grifos do autor).

A formação *especializada e longa* a que se refere António Nóvoa (1992) seria oficializada nas escolas normais, uma vez que este estabelecimento de ensino representava o lugar em que os saberes necessários ao professor estariam assegurados e sistematizados de forma institucionalizada, com um currículo e normas próprias. No entanto, a criação de uma Escola Normal no Paraná, assim como em outras províncias, que mesmo com suas dificuldades em consolidar-se era vista e propagada como lócus de formação desses sujeitos, parecia inviável de se despender no orçamento, segundo os gestores provinciais.

Diante da inviabilidade apresentada, outras resoluções passaram a compor este cenário de estruturação da instrução primária, uma delas foi a disposição das classes normais já assinalada nesta história, outra, apontada pelo presidente, foi a publicação das orientações quanto aos exames de professores<sup>62</sup>. Estas valiam para os professores já atuantes e para os futuros requerentes ao cargo, na qual o intuito era o de regular os saberes necessários aos professores para exercer o ofício, de mesmo modo, consistia em uma tentativa de assegurar que estes soubessem ao menos o essencial. Uma hipótese aqui levantada é de que, ao deliberar essas instruções, acreditava-se que os candidatos a passarem pelos exames se preparassem para tal, consistindo assim em um tipo de formação, mesmo os que já estavam na condição de professores precisavam provar que sabiam ser professores para continuar, ou seja, sua formação também foi pela prática – a sua prática ao longo dos seus anos de exercício. Logo, o que valia era a prática apresentada pelo sujeito requerente – sua experiência.

A turma de alunos mestres demorou um pouco a ser formada após a publicação do Regulamento, e mesmo quando o foi, não conseguiu alcançar um número significativo de discípulos, conforme relatórios dos presidentes seguintes, dos inspetores de ensino e de alguns professores. Entretanto, é possível localizar, nas fontes disponíveis, alguns desses meninos e

---

<sup>62</sup> Instruções para os exames dos candidatos ao professorado, expedidas em virtude do art. 73 do Regulamento de 08/04/1857.

meninas que ouviram, repetiram e ensinaram junto a outro professor, como foi o caso do Joaquim Duarte de Camargo. Segue abaixo quadro com o nome de cada um desses meninos e meninas, sua “movimentação” em meio ao professorado público, com destaque para aqueles que chegaram a ocupar o cargo de professor vitalício<sup>63</sup>.

Professor/a	Data/ano admissão	Movimentação			Data de afastamento
<b>1. Joaquim de Oliveira Ribas</b> <sup>64</sup>	26/03/1859	Aluno mestre em 26/03/1859	Adjunto 06/02/1860 – 2ª cad. de Príncipe	Professor definitivo 2ª cadeira da Villa de Príncipe - 1861	
2. Antonio Ferreira da Costa Filho/Junior		Aluno mestre em Paranaguá em 1859.	Professor Adjunto em 03/02/1862	Transferido para a cadeira da Capital em 1865	Pede demissão (para assumir outro cargo) em 1866
<b>3. Geniplo Pereira Ramos</b>	1860	Nomeado adjunto em 1860	Professor vitalício em Rio Negro em 1861		
<b>4. Maria Valentina de Oliveira Mascarenhas</b>	1861	Aluna da classe normal em (1860)	2ª cadeira de Castro – 1861	Maria Valentina de Oliveira Mascarenhas Rocha em 1867	Pede demissão em 1868
5. Manoel Vicente da Silva Junior	06/02/1865	Aluno mestre cadeira do prof. Joaquim V. S. Montepoliciano – Antonina.			
<b>6. João da Costa Vianna</b>		Professor Adjunto – Curitiba 1865	Professor Interino 2ª cadeira da Capital	Professor definitivo em São Jose dos Pinhais – 13/05/1867	Exonerado em 1876
<b>7. Joaquim Duarte de Camargo</b>		Aluno mestre – (1873)		Professor 2ª cadeira de Castro – 22/03/1879	
8. Jesuino da Silva P. Ribas	05/03/1864	Aluno Mestre – escola do prof. Antonio F. da Costa			
9. Maria Benedita Cordeiro		1874 – Aluna mestre Escola feminina de Paranaguá			Demitida em 1874

Quadro n.09: Alunos Mestres e Professores Adjuntos e sua “movimentação” no professorado público primário paranaense.

FONTE: Relatórios de presidentes da província, de inspetores de ensino e de professores, organizado pela autora.

No quadro, além de nomear os alunos que cruzaram nosso caminho, uma opção foi também a de colocar informações adicionais relacionadas aos mesmos, como a data em que começaram seu “aprendizado”<sup>65</sup>, qual foi seu percurso durante o período em que aprendeu e exerceu ofício de instruir, em qual localidade era sua escola, primeiro como uma forma de

<sup>63</sup> Aqui vale lembrar que os alunos e alunas que compõem o quadro foram aqueles citados/nomeados nas fontes consultadas.

<sup>64</sup> Linhas em destaque – alunos que se tornaram professores.

<sup>65</sup> De alguns alunos não foi possível encontrar a data de nomeação, de outros somente o ano é mencionado.

organizar e entender o percurso desses alunos e, segundo, como uma forma de acompanhar quantos desses tornaram-se professores. De três desses aprendizes, expostos no quadro, Manoel Vicente da Silva, Jesuino da Silva Ribas e Maria Benedita Cordeiro, não foi possível encontrar dados<sup>66</sup> que nos informassem se os mesmos chegaram a ocupar o cargo de professores definitivos. Dos cinco que receberam o título vitalício, dois começaram como professores adjuntos, Geniplo Ramos e João da Costa Vianna, e depois de um ano já exerciam o ofício de instruir; os outros três, Joaquim de Oliveira Ribas, Maria Valentina de Oliveira Mascarenhas Rocha e Joaquim Duarte de Camargo, foram os únicos (que se tem notícia) que passaram pelo processo completo de formação para professor.

Uma situação diferente se passou com Antonio Ferreira da Costa Filho, aluno mestre a partir de 1859. Antonio aprendeu seu ofício junto ao professor Honório Décio da Costa Lobo, na cadeira masculina de Paranaguá, no mínimo por três anos seguidos, passando ao cargo de adjunto em 1862. Porém, sem obter sua nomeação como professor vitalício, solicitou sua demissão em 1865, não sem antes se mostrar indignado com o fato, uma vez que, segundo ele em ofício encaminhado ao Inspetor Geral requerendo sua demissão, sua nomeação deveria ter sido feita um ano antes e que já poderia ter assumido uma cadeira, mas tal evento não havia acontecido, esse era o motivo para o pedido de desligamento.

Se nos atentarmos para o modo como Antonio Ferreira da Costa Filho traçou seu caminho como aluno mestre e depois como adjunto, podemos, de certa forma, compreender o motivo de sua não nomeação como professor vitalício. Durante o período em que passou em formação, o mesmo solicitou muitas licenças por motivos de saúde, algumas por longos períodos, nas quais o professor que o dirigia mostrava-se contrafeito. O problema não era a solicitação de licenças, visto que durante esse período, muitos foram os pedidos de licenças pelos professores por diversas razões, a situação se agravava porque não havia um número suficiente de substitutos e assim as cadeiras ficavam vagas e os alunos sem aulas por dias ou meses. Como então nomear para professor alguém que durante sua formação já fazia uso das licenças? Todavia, tal consideração não pode ser confirmada, pois não foram localizados documentos que testemunhassem sobre a não nomeação de Antonio Ferreira da Costa Filho como professor vitalício.

---

<sup>66</sup> Em alguns relatórios de inspetores de ensino ou dos presidentes da província constam quadros com o quadro geral de professores da província (1858, 1861, 1869, 1879, 1880, 1888), nestes há a informação do nome do professor, data de provimento da escola (nomeação do professor) e data em que entrou em exercício, localidade, e em alguns ainda há o número de matrículas e frequência. A partir desses quadros foi possível acompanhar, além da permanência e saída de alguns professores, se esses alunos mestres e/ou professores adjuntos chegaram a ocupar o cargo de professores definitivos.

Mais um dado a se acrescentar na trajetória de Antonio Ferreira é de que este era filho de Antonio Ferreira da Costa, professor de Guaraqueçaba e depois em Curitiba, isso porque não era um fato incomum - os filhos de professores eram preferidos para os cargos de alunos mestres e adjuntos. Foi o que aconteceu também com Maria Valentina de Oliveira Mascarenhas, filha da professora da 1ª cadeira feminina de Castro, Maria Cândida de Oliveira Mascarenhas.

Maria Valentina iniciou seu aprendizado junto da mãe, antes mesmo de ser nomeada como aluna mestre já a auxiliava em aula, possivelmente como monitora na repetição das lições, asseio da escola e das alunas. Quando foi nomeada vitaliciamente para a cadeira feminina de Ponta Grossa em 1861, recebeu elogios do Inspetor Geral quanto as suas habilidades provadas em exame, às quais, segundo ele, a “mais nova aquisição” da escola reunia ainda dedicação e zelo (RIBAS, 1861).

Entretanto, como professora vitalícia também recebeu o encargo de provar, mediante a apresentação de alunas para exames finais, seu bom exercício como professora. O fato de ter recebido recomendações favoráveis ao seu trabalho quando foi nomeada para a cadeira de Ponta Grossa, não a eximiu de arcar com a multa destinada a ela no ano de 1867 pelo Inspetor Geral, por não ter apresentado alunas para exames. A cobrança sobre a professora quanto ao adiantamento de suas alunas, era ainda maior, primeiro por ter a mesma passado pela classe normal e, segundo por ser professora vitalícia em exercício há seis anos. Maria Valentina em seu ofício encaminhado ao Inspetor Geral da instrução, tentava explicar o pouco adiantamento de suas alunas apresentando como justificativa “a inconseqüência do povo”, e para resolver o problema a professora ousava sugerir que era imprescindível a instituição “da ordem nas escolas obrigatórias” em relação “a frequência diária das alunas” e ainda a necessidade de determinação de um período, pelo Inspetor Geral, para que as meninas frequentassem a aula em que fossem matriculadas impedindo os pais de as retirarem “sem causa justa” (ROCHA, 1867, AP0259 p. 269). A multa estipulada para a professora foi de 60\$000 réis (sessenta mil), a qual teria que pagar em um prazo de 30 dias a contar da data de recebimento do comunicado. Todavia, em outro ofício, dirigido ao Inspetor Geral, a professora ao informar sua ciência quanto ao recolhimento da multa, avisou que embora os pagamentos de seus ordenados estivessem atrasados há mais de seis meses, daria as “necessárias providencias afim de que, o quanto antes” ou logo que fossem recebidos os seus ordenados vencidos, fosse paga a referida quantia (ROCHA, 1867, AP0260 p.319).

A situação pela qual passava a professora Maria Valentina não era a das mais propícias, suas alunas eram retiradas da escola, por esse motivo não conseguia dar alunas a



exames levando-a a ser multada, e ainda seus vencimentos estavam atrasados e sua saúde também não andava boa. Portanto, nota-se que ter sido “formada” na classe normal e estar na condição de professora vitalícia – explicitada no item anterior - não eram garantia de uma posição confortável tampouco estável. Na condição de professora vitalícia, exerceu seu ofício por sete anos na mesma escola, pedindo demissão em 1868, provavelmente por problemas de saúde, já que em ofício anterior menciona suas licenças para tratar de sua saúde.

Na condição de professor adjunto no ano de 1865, João da Costa Vianna, assumiu interinamente a 2ª cadeira masculina de Curitiba. Não foram encontrados os motivos que o levaram a assumir tal responsabilidade, possivelmente a cadeira se encontrava vaga sem um professor definitivo e como para nomeações interinas era preferível um professor adjunto, João foi designado. Sabemos dessa informação porque quando pediu sua nomeação definitiva em 1866, o inspetor com parecer favorável, salientou que o mesmo possuía as exigências necessárias por ser professor adjunto e reger interinamente a 2ª cadeira. Outro indício que nos informa sobre sua regência como professor é um ofício seu ao inspetor com uma relação de móveis necessários a sua escola – somente o professor responsável pela cadeira poderia solicitar materiais para sua escola, como professor adjunto apenas, João não teria justificativa para isso. Em 1866 João da Costa Vianna conseguiu sua nomeação definitiva/ vitalícia como professor da cadeira de São José dos Pinhais, após requisitar e ser aprovado nos exames necessários. Não temos notícias de João como professor vitalício, pois não foram encontrados documentos que nos informem sobre sua atuação, sabemos apenas que nesta função exerceu seu ofício aprendido com outro professor por 12 anos, sendo exonerado em 1878.

Embora recebendo elogios quanto ao seu desempenho nas provas de habilitação ou durante seu percurso como professores, não é possível determinar a efetividade desse tipo de formação, pois foram identificados no decurso desta análise dois lados desse mesmo sistema – o primeiro esboçado até esse trecho, o outro tratado a seguir.

Como personagens principais têm-se os alunos mestres e os adjuntos, sujeitos com interesse em tornarem-se professores de primeiras letras e que para isso submeteram-se a direção de outro professor mais experiente com a condição de seu pupilo; de encontro a esses, estão os professores que ao solicitarem *auxiliares* para sua escola, tornavam-se então *instrutores*. Com isso, pretende-se apontar que em alguns momentos o movimento acontecia ao inverso - 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 seu diretor poderia não assumir o compromisso de encaminhá-lo no ofício, utilizando-o apenas para o trabalho que havia

pedido. Esse pode ter sido o caso do menino Manoel Vicente da Silva Junior, aceito como aluno mestre na escola regida por seu tio, o qual solicitou inúmeras vezes meninos que o auxiliassem na aula com a justificativa de que o número de frequentes constantemente aumentava, entretanto, no cotejamento das fontes, em nenhum momento, Manoel apareceu como professor vitalício.

Em relatório apresentado à Assembleia Legislativa em 1867, o Presidente Polidoro Cesar Burlamaque, questionava a efetividade desse sistema de formação pela prática: “Mas com quem aprenderão estes adjuntos os métodos de ensino? E o sistema prático de dirigir uma escola? Com os mestres das escolas? Mas estes onde aprenderam essas coisas?” (BURLAMAQUE, 1867, s/p). A preocupação do presidente estava pautada em um sentimento comum neste período – o desenvolvimento da instrução estava atrelado ao bom exercício do professor, deste modo se o ensino “ia bem” o trabalho do professor era satisfatório caso contrário, a culpa caía toda sobre seus ombros. É recorrente nos relatórios dos presidentes e inspetores a afirmação de que a instrução na província não estava bem e uma das causas apontada era a incapacidade dos professores. Então, lendo nas entrelinhas das perguntas formuladas por Burlamaque, encontra-se outra pergunta: como obter bons professores a partir dos alunos mestres e adjuntos se eles aprendem com professores com insuficiente habilidade?

Por uma omissão nas leis orçamentárias da província a partir de 1868, a classe de alunos mestres e professores adjuntos foi então suprimida. Um dos motivos que levaram a omissão na legislação pode ter sido o baixo número de interessados registrado nos relatórios, o qual não passava de quatro ou cinco, divididos entre as duas categorias, em toda a província. Em alguns anos não há registros de que houvesse nas escolas alunos mestres ou adjuntos em formação, deste modo supõe-se que a legislação refletia uma falta que já acontecia nas escolas. No entanto, não especificar no orçamento recursos para a contratação dos mesmos, eliminava a possibilidade de interesse que pudesse haver por parte de alguns.

Diante dessa supressão, reclamações dos professores que não podiam contar com a ajuda de auxiliares, bem como a de inspetores de ensino em parte a favor dos professores e outra a favor da formação de futuros mestres, chegaram aos ouvidos do presidente da província, que em relatório referente ao ano de 1870 recomendou à Assembleia o restabelecimento da instituição de alunos mestres e adjuntos.

O restabelecimento da classe dos alunos mestres e adjuntos ocorreu por meio da Lei n. 290 de 15 de abril de 1871, permanecendo no Regulamento publicado no mesmo ano. Segundo os artigos constantes nestas deliberações, os alunos mestres começariam seu aprendizado aos treze anos de idade, permanecendo nesta condição por três anos. Eram

obrigados a fazer exames de habilitação ao fim de cada ano, sendo aprovados em todos obteriam – se tivessem dezessete anos – o título de professores adjuntos, obstante a aprovação em qualquer um dos exames, perderiam o título de alunos mestres que seria cassado pelo Inspetor Geral. Sua tarefa não sofreu modificações, ainda auxiliariam os professores como monitores e repetidores nas escolas. Quando nomeados professores adjuntos, seriam destinados às escolas com mais de 50 alunos em auxílio ao professor, substituindo-o em caso de suas faltas e impedimentos, em sua vantagem tinham a preferência de nomeação para as cadeiras vagas.

O Presidente Venâncio José de Oliveira Lisboa, discursava, em seu relatório do ano de 1872, contra a criação da Escola Normal na província, visto que, conforme afirmava, a mesma importaria em grande sacrifício e não daria muitos normalistas, já que faltavam candidatos suficientes para especialistas. Nas palavras do presidente, se os pais não mandavam os filhos sequer a escola não os mandariam para a Escola Normal para formarem-se professores, nem mesmo os professores almejavam habilitar-se nesta instituição, uma vez que deixavam vagas as cadeiras existentes. Segundo seus escritos, sujeito algum se submeteria a votos de pobreza (referindo-se aos salários dos professores) quando podiam entregar-se a outros meios de prover a sua vida (LISBOA, 1872). Por isso o presidente se mostrava favorável à restituição da classe de alunos mestres e adjuntos, já que era um meio de cortar gastos e garantir um tipo de formação de futuros professores.

Não que o presidente fosse contrário a formação de professores pela escola normal, sua oposição se pautava numa relação entre a condição financeira para se manter uma escola desse tipo e a procura de interessados por esta formação. No entendimento do presidente essa relação, diante das condições da província, tornavam a instituição da escola normal inviável. É possível ler nas entrelinhas, da oposição apresentada por Oliveira Lisboa que, talvez se houvesse uma maior procura por parte de sujeitos interessados em se formar professores pela escola normal, os custos valessem a pena, mas arcar com custos que excediam os orçamentos para a instrução para a instituição de uma escola que não teria público, não havia vantagens nesta situação. Diante deste caso, é possível concordar com Vicentini & 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.

Joaquim Duarte de Camargo, foi beneficiado pela legislação publicada e pelas investidas do presidente da província, mas só pôde continuar sua formação porque em 1874 o Regulamento deliberado manteve as mesmas determinações quanto à classe de “aprendizes”. Outros também foram favorecidos, consta em relatório presidencial do ano de 1874, sete alunos mestres, divididos entre Curitiba (1), Paranaguá (4), Lapa (1) e Guarapuava (1). Não foi possível determinar os nomes desses meninos ou meninas e, na falta dos nomes, identificá-los como professores nos anos posteriormente.

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 determinado<sup>67</sup>, o sistema de classes não tinha a pretensão de prover toda a província de professores formados dessa maneira. Para isso fazia-se uso de outros meios: 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.

Somente em 1876 a classe de alunos mestres e professores adjuntos sofreu alterações, isso se deu porque fora criada a Escola Normal na província paranaense. Diante desta criação, a classe de adjunto não mais existiria – como Joaquim Duarte de Camargo continuou como adjunto até sua nomeação vitalícia em 1879, supõe-se que tal determinação valia para os futuros e não para os que já se encontravam nesta categoria – ficando os alunos mestres obrigados a frequentarem a escola normal, sob pena de não cumprimento, o desligamento de suas funções. Estes seriam avaliados mensalmente pelos professores da escola e só continuariam aqueles que mostrassem aproveitamento nas aulas e vocação para o magistério. Como a Escola Normal só aceitava meninos, a classe de alunas mestres fora também suprimida.

Este foi o momento no século XIX para o qual António Nóvoa nos chama a atenção, momento em que ocorreu uma mutação sociológica do corpo docente, “o ‘velho’ mestre escola foi substituído pelo ‘novo’ professor” (NÓVOA, 1992, p. 19). A instituição da Escola Normal na província do Paraná, no ano de 1876, interferiu em toda a conjuntura do ofício docente, para muito além de oficializar o tipo de formação, alterou os critérios de seleção e

---

<sup>67</sup> Segundo a legislação, já mencionada anteriormente, 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.

efetivação de um futuro professor, entretanto não se mostrou logo efetiva na formação de futuros mestres.

Pode-se afirmar que a classe de aprendizes de professores foi proposta, regulada e instituída com dupla intenção: *prover* os professores de assistentes em suas escolas e *formar* um corpo de aprendizes para futuros professores; sistema no qual nem todos os alunos mestres tornaram-se professores e, de mesmo modo, nem todos os professores foram mestres, uma vez que todo sistema é passível de falhas.

## II. TORNA-SE PROFESSOR: “*exigir exames ou concurso e atestado de conduta para provimento das cadeiras*”<sup>68</sup>

*Compreendendo, que para a instrução pública, como para tudo, a experiência é o guia mais seguro que se deve procurar, julguei por isso, conveniente, antes de encerrar qualquer trabalho de reforma do ensino, ouvir os professores, os quais pela prática do magistério, melhor que ninguém podiam conhecer o que ainda há de aproveitável e o que cumpre ser alterado no regulamento em vigor*<sup>69</sup>.

Em nossa primeira incursão pelas escolas de primeiras letras da província do Paraná, nosso olhar foi induzido para os diversos “*modos de existir*” dos mestres e mestras que conduziram essas escolas exercendo seu ofício de instruir. No percurso do itinerário traçado, pudemos perceber que a experiência profissional dos mesmos se constituía, lentamente, e, às vezes, veladamente, como um dos critérios de vínculo e permanência destes no exercício do magistério. Em meio às movimentações do pessoal do magistério da província e às determinações quanto aos vínculos que foram estabelecidos, foi possível distinguir dentre nossos personagens, sujeitos que se valeram dessa experiência, dos seus saberes produzidos ao longo da prática do ofício (TARDIF, 2012), para obterem sua nomeação como professor público e para continuarem em exercício.

Nos escritos do presidente da província João José Pedrosa (1881), a indicação de que a experiência era *o guia mais seguro que se deve* (devia) *procurar* evidencia-nos o quanto a mesma era valorizada pelos sujeitos da instrução e o quanto ela se refletia e se tornava essencial na prática do ofício. É possível apontar, ainda, que a *condição* de professor primário – seu *modo de existir* – pautava-se em sua conduta e moralidade, mas também nos seus saberes produzidos no decorrer de seu exercício, configurando-se, além disso, em um processo de formação e constituição da profissão docente na província do Paraná.

Entretanto, para participar de um concurso para a regência de uma cadeira primária pública na província do Paraná, não bastava ao candidato provar suas habilidades, primeiro era necessário que o concorrente atendesse alguns requisitos imprescindíveis (idade, habilitações, conduta moral), apresentasse os documentos comprobatórios exigidos pela lei para então passar por exames que evidenciassem seus conhecimentos.

<sup>68</sup> Relatório presidente Venâncio José de O. Lisboa apresentando em 15/02/1871.

<sup>69</sup> Relatório do presidente João José Pedrosa apresentado em 16/02/1881, p.103, *grifos meus*.

Antes mesmo da instalação de instituições para formação do professorado primário, a preocupação com a seleção dos sujeitos que tomariam conta de uma cadeira vaga já estava presente no século XVIII por determinações portuguesas, isso devido à publicação do alvará de 06/11/1772, em Portugal, que regulamentava os exames a que deveriam submeter-se os professores do ensino elementar em Portugal e seus domínios. Mais de cinquenta anos depois no Brasil, após sua independência, a Lei de 15/10/1827<sup>70</sup> veio a regulamentar que os exames de professores seriam públicos perante os presidentes (das províncias), os quais determinariam os mais dignos a serem nomeados (TANURI, 2000). Com o Ato Adicional de 1834 cabia às províncias legislar sobre a instrução pública local, e embora a descentralização, como evidencia Inára Pinto (2005) (como sendo um consenso na historiografia educacional), teria na prática sobrecarregado as províncias promovendo uma dispersão e heterogeneidade na qualidade do ensino e na formação dos professores, uma vez que estava condicionada ao potencial econômico de cada cidade (PINTO, 2005), no que tange as determinações legais encontramos mais semelhanças do que diferenças entre as províncias.

Assim como para Inára Pinto (2005) os concursos se constituíram como medida auxiliar no processo de modelação do ofício de professor, a licença de autorização dada aos professores, após a realização dos exames e preenchimento dos requisitos necessários, constitui-se, para António Nóvoa (1992), como um “*suporte legal ao exercício da actividade docente*, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área” (Ibid., p.19). Além disso, o autor ainda complementa com a afirmação de que a criação desta licença, em fins do século XVIII, em Portugal, foi um momento decisivo no processo de profissionalização do ofício docente, já que possibilitou a definição de um perfil de competências técnicas que serviram de base para a seleção dos professores e ao delineamento de uma carreira docente, funcionando ainda como um tipo de “aval” do Estado ao professorado, legitimando oficialmente esta atividade (ibid., p.19).

Quanto à seleção e nomeação de professores na província do Paraná, ainda em 1854 a lei que regulamentava o provimento dos professores nas cadeiras vagas provinha da província de São Paulo<sup>71</sup>, a qual determinava como seriam os exames dos professores e quais as

---

<sup>70</sup> A Lei de 15/10/1827 determinava ainda a adoção do método mútuo a todas as escolas de primeiras letras das capitais das províncias brasileiras e das cidades mais populosas e, entre outras determinações, mandava criar escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos do império, definia o valor do ordenado dos professores e regulamentava a nomeação destes, bem como explicitava as matérias a serem ensinadas nas escolas de acordo com o método determinado.

<sup>71</sup> Lei n. 34 de 1846 versava sobre a habilitação e provimento dos professores primários, matérias do ensino a serem ensinadas, vencimentos e aposentadorias dos professores, inspeção do ensino e exames dos alunos, e

habilitações necessárias aos mesmos diante das matérias do ensino especificadas. Foi para esta Lei, n.34, que muitas vezes se voltaram os presidentes provinciais e inspetores de ensino paranaenses para deliberarem algumas prescrições entre o período de emancipação (1853) e a publicação do primeiro regulamento em 1857. Tem-se, por exemplo, a publicação da Lei n. 12 de 1856, já citada anteriormente, que determinou a aposentadoria de professores que não fossem habilitados de acordo com a Lei n. 34 (1846), estabelecendo exames para os professores em exercício para comprovação dessas competências e aposentadoria para aqueles que não se submeteram aos exames ou se mostraram inabilitados.

A primeira determinação em terras paranaenses sobre a seleção e nomeação de professores foi publicada em 1857, no Regulamento de 08 de abril. Neste foram delineados os critérios necessários para participação nos exames (idade, conduta moral e capacidade profissional), os documentos a serem apresentados, realização das provas e condições para comunicação de concurso. As instruções mais específicas quanto aos procedimentos (o programa das matérias e normas a seguir) foram publicadas em junho do mesmo ano, elaboradas pelo Inspetor Geral de Ensino, Joaquim Ignácio Silveira da Mota. Segundo o inspetor, as providências tomadas em relação às definições para a seleção de professores visava “purgar a classe do pessoal em más condições”, tendo por “propósito inviolável, escolher os pretendentes pela sua capacidade profissional”, e assim “progressivamente melhorar a instrução pública da província” (MOTA, 1857, p. 46-47).

Nos regulamentos posteriores (dos anos de 1871, 1874 e 1876) nenhuma variação nas normas quanto aos concursos, definidas pela instrução de 1857, foi feita, embora os mesmos regulamentos ainda deliberassem sobre as “condições para o magistério público, nomeação, demissão, vantagens e penalidades” com algumas alterações quanto aos requisitos necessários para inscrição nos concursos (em 1871 acrescentou-se um item novo – o candidato precisava professar a religião do Estado, retirado no regulamento de 1876), aos documentos comprobatórios exigidos e à constituição das bancas examinadoras (houve mudança nos prazos de inscrição e editais, alterações quanto a quem presidia a banca e quem a iria compor).

Em 1876, com a instituição da Escola Normal na Província, houve uma tentativa de estabelecer o provimento das cadeiras somente por professores formados pela escola, o mesmo aconteceu quando o regulamento da escola foi elaborado em 1882. Os concursos para cadeiras masculinas foram cancelados, exceto quando dois normalistas a requisitasse, caso



contrário seria provida com professores contratados, somente para as cadeiras femininas os concursos ainda deveriam acontecer.

Entretanto, normalistas não foram formados de pronto, os relatórios dos presidentes e inspetores de ensino, entre os anos de constituição da Escola (1876-1884), afirmavam que poucos alunos a frequentavam nesse período; o regulamento da Escola Normal de 1882 também não foi posto em prática quando da sua elaboração (CARVALHO, 1882); enfim, segundo o presidente Carlos Augusto de Carvalho, o sistema permanecia o mesmo. Até que em 1884 o presidente Luiz Alves Leite de Oliveira Bello propôs uma reforma nos exames para provimento de professores. Segundo o presidente, a província carecia de bons professores, no entanto, se fosse submetido “o magistério da província a uma seleção rigorosa e expurgadora”, permaneceriam “abertas quatro ou cinco escolas”, a solução seria “restaurar a escola normal para formar professores idôneos e exigir que os professores de longa data passassem por exames de habilitação” (BELLO, 1884, p.34). A medida proposta pelo presidente foi adotada e novo regulamento para Escola Normal fora publicado, os exames passaram por uma reforma e professores de “longa data” compareceram para provar suas habilitações (doze professores não fizeram o exame e foram exonerados) (BELLO, 1884). Muito parecido com o que aconteceu em 1857, quando todos os professores foram chamados a exames de habilitação nas matérias estabelecidas para o ensino, todavia, a diferença em 1884 era a de que, naquele momento, havia uma Escola Normal na província, e os saberes necessários aos professores estavam pautados por ela, não obstante o conteúdo fosse o mesmo, o “aval” para os professores era dado pelos *lentes* da escola.

Na província do Rio de Janeiro, após a “Reforma Couto Ferraz” de 1854, Inára Pinto (2005), observa que o processo de seleção dos professores, embora fosse determinada a realização de um concurso na legislação, “se constituía em dois concursos diferentes, sendo um pré-requisito para o outro” (PINTO, 2005, p. 139): o primeiro seria o exame prévio ou “das suficiências”, no qual o candidato deveria comprovar a sua moralidade e idade por meio de atestados dos párocos e folhas corridas dos lugares onde haja residido; aprovado neste exame, o proponente poderia solicitar junto à inspetoria de ensino, com a indicação de sua prévia habilitação, o exame de capacidade profissional o qual compreendia as provas orais e práticas nas matérias do ensino. Na análise dos documentos trabalhados, Inára Pinto (2005) ainda ressalta que havia mais uma etapa neste processo – a lista de aprovados era enviada ao Ministro dos Negócios do Império pelo inspetor geral, para que este selecionasse os “preferíveis” a serem providos nas cadeiras. A autora assinala que esta última etapa seria mais uma forma de controle e exclusão por parte do governo, que junto “aos exames de

‘suficiência’ e do de ‘capacidades’ constituíam um triplo critério para recrutar professores na Corte imperial” (PINTO, 2005, p.140, *grifos da autora*).

Já na província do Paraná, observa-se, a partir das fontes consultadas, que o tipo de seleção de professores recebeu dois tipos de nomeações – exame e concurso. Em um primeiro olhar pode-se afirmar que *exame* e *concurso*, no entendimento dos sujeitos envolvidos com a instrução, eram sinônimos na referencia de um mesmo sistema, uma vez que, ambos eram determinados pelos inspetores gerais, assim como também podiam ser solicitados pelos professores; estavam sob a mesma determinação legal na definição das exigências e documentos a serem apresentados; além disso, submeter-se a exames ou concursos era apresentar-se diante de uma banca para avaliação de conhecimentos práticos e teóricos.

Todavia, *aproximando mais o olhar e enxergando as peculiaridades de cada caso* é possível identificar que em certos momentos – exame e concurso – possuíam especificidade distintas, pois recorrer a um ou outro quando da seleção de professores, dependia da criação ou vacância de uma cadeira, de qual era o “modo de existir” do proponente, ou mesmo da condição em que se encontrava a cadeira a ser provida definitivamente.

De forma mais específica, os exames seriam as provas de habilitação ou proficiência nas matérias do ensino, as quais aconteceriam: mediante uma solicitação do próprio professor (na condição de interino) quando este se achava “apto” para receber o provimento definitivo ou quando do vencimento do seu tempo nesta condição em específico<sup>72</sup>; por determinação do Inspetor Geral ou Presidente a professores que já exerciam o magistério e necessitavam comprovar sua habilitação; ou ainda, quando decorrido o tempo necessário para que o professor pudesse passar de uma classe para a outra, como os professores efetivos (os de 1ª classe) que depois de cinco anos submeter-se-iam a exames de habilitação para serem considerados vitalícios (os de 2ª classe); alunos mestres e professores adjuntos também passavam de uma classe a outra por meio dos exames de habilitação. Já o concurso seria a prova de habilitação ou proficiência do candidato, nas matérias do ensino, mediante a publicação de um edital para provimento definitivo de uma cadeira primária vaga, para que então o interessado pudesse solicitar sua inscrição e submeter-se a avaliação de uma banca.

O quadro a seguir apresenta um resumo das modificações, especificamente, quanto às normas para os exames e/ou concurso nos dois documentos publicados que alteraram o

---

<sup>72</sup> Aqui vale lembrar que o professor interino só poderia se manter nesta condição por um período de seis meses a um ano conforme determinavam os regulamentos.

provimento das cadeiras primárias – as instruções para exames publicadas em 18 de junho de 1857 e o Ato n. 286 de 14 de outubro de 1884.

Documento	Descrição das Determinações
	Das provas realizadas para nomeação de professor
<p><b>Instrução pública de 18/06/1857</b> – instruções para os exames dos candidatos ao professorado expedidas em virtude do art. 73 do Regulamento de 08/04/1857</p>	<p>- Duas provas em dois dias sucessivos:</p> <p>⇒ <b>Prova de aptidão das matérias de ensino</b> – prova escrita, copiada em caracteres grandes e outra ditada em caracteres pequenos, que servirá para exame de letra, de pontuação e ortografia; prova de leitura em prosa e verso, para exame sobre a ordem gramatical; perguntas sobre religião, história sagrada, doutrina da religião do estado e princípios gerais de moral civil; questões de aritmética com prova prática sobre operações de números inteiros e quebrados no quadro; sobre os métodos de ensino e particularmente sobre o adotado na legislação da Província.</p> <p>⇒ <b>Prova de prática de ensino (se aprovado na anterior)</b> - o candidato fará uma prova prática em uma escola designada pelo Inspetor Geral, em cuja presença e dos examinadores explicará e tornará as lições das diferentes classes, cumprindo todos os deveres prescritos aos professores para os exercícios escolares.</p> <p>- As professoras passarão pelas mesmas provas, limitado o exame de aritmética a prática das quatro operações de números inteiros e excluído as de geometria.</p>
<p><b>Ato nº 286 – de 14 de outubro de 1884</b></p>	<p>⇒ Exame escrito – ditado em português para exame de caligrafia e sobre um ponto qualquer de Aritmética ou sistema métrico, a escolha da comissão.</p> <p>⇒ Exame oral - serão públicos, e versarão sobre a religião do Estado e princípios da moral cristã, leitura de um trecho clássico em Português e análise, elementos de aritmética e sistema métrico, noção de História e Geografia pátrias.</p> <p>⇒ O exame de prendas domésticas versará sobre alguns trabalhos de agulhas, tanto quanto baste para provar a idoneidade das examinandas.</p>

Quadro n.10: As duas orientações publicadas que versaram sobre a seleção de professores primários na província paranaense – 1857 e 1884.

FONTE: Legislação educacional paranaense período imperial, 1854-1889.

O detalhamento das variações em relação às outras exigências para *tornar-se* professor primário, incluindo as sobre as provas de habilitação, será feito no decorrer de nosso retorno ao Paraná provincial. Aqui é possível retomar, portanto, a questão que deu início a este trabalho (*o que era necessário para ser professor primário paranaense no século XIX?*) e acrescentar outra – *como era, para os interessados, passar pelo processo de seleção e nomeação para o cargo de professor primário?* Logo, o intuito ao percorrer o trajeto a seguir, será o de buscar respostas possíveis para essas perguntas, por meio das normas instituídas, das justificativas nas requisições dos candidatos, dos documentos enviados e das respostas recebidas, e das atas dos exames.

Pois bem, como *nós* somos os *viajantes* e operadores dessa *máquina do tempo*, voltaremos mais uma vez ao século XIX, na província do Paraná, desta vez, para acompanhar os mestres e mestras de primeiras letras que passaram por concursos e/ou exames para obterem o provimento em uma cadeira primária pública. Como aconteceu anteriormente, retornos e avanços farão parte do roteiro, saltos no tempo também estão incluídos no pacote,

isso porque nossa máquina do tempo não tem limite de viagens a serem realizadas nem de repetições quanto a lugares ou períodos...

## 2.1 “*Desejando o suplicante ser provido nesta ou em outra cadeira, quer ser inscrito para exames*”<sup>73</sup>: Os exames e concursos por que passaram os professores primários paranaenses a caminho da titulação

Antonio Ferreira da Costa, professor interino da cadeira de instrução primária da nova freguesia de Guaraqueçaba, segundo distrito da cidade de Paranaguá, tendo exercido o magistério naquela freguesia e achando-se a concurso a dita cadeira, vem requerer a V. Ex.a o admita a exame para ser ali definitivamente provido, marcando V. Ex.a dia e hora para ser o suplicante examinado nas matérias que a lei exige, para tanto: V. Ex.a se digne a admiti-lo a exame, e no caso seja o suplicante aprovado nomea-lo para o referido emprego definitivamente (COSTA, 1857, IIP.247.22)<sup>74</sup>.

Depois de seis anos exercendo o ofício como professor interino e, possivelmente como professor contratado antes disso, Antonio Ferreira da Costa, passou por concurso para continuar a reger a cadeira em que lecionava. Tendo obtido sua aprovação solicitou junto à presidência da província seu provimento definitivo, requereu, portanto, junto ao Inspetor Geral de Ensino e, conseqüentemente ao Presidente, sua carta de nomeação como professor vitalício e, ainda, que seu ordenado fosse aumentado para além do que estabelecia a Lei n. 34 de 1846<sup>75</sup>.

Quando o professor Antonio Ferreira da Costa se submeteu ao concurso, ainda não estavam em vigor as Instruções para Exames de 18 de junho de 1857, tampouco o Regulamento da Instrução Publica de abril do mesmo ano, desta forma, o professor foi avaliado nas condições determinadas pela Lei n. 34 da Província de São Paulo<sup>76</sup>. Também é possível supor que sua cadeira foi posta a concurso em virtude da Lei n. 12 de 1856, já mencionada anteriormente, uma vez que o professor Antonio estava na condição de interino.

Entretanto, podemos nos perguntar o porquê do professor, que já lecionava no mesmo lugar há seis anos, não ter sido chamado a prestar exames do mesmo modo como aconteceu com outros professores depois da publicação desta Lei, ao invés da sua cadeira ser posta a

<sup>73</sup> Pedido de inscrição em exame do professor Antonio Rodrigues dos Santos Rangel (1863, AP. 161, p. 196).

<sup>74</sup> Requerimento enviado pelo professor Antonio Ferreira da Costa ao Inspetor Geral de Ensino no dia 23/02/1857.

<sup>75</sup> Art.15. O ordenado fixo dos professores públicos será nas cidades de quatrocentos a quinhentos mil reis, nas vilas de trezentos a quatrocentos mil reis, e nas outras povoações de duzentos e cinquenta a trezentos mil réis. (SÃO PAULO, 1846)

<sup>76</sup> Art. 10º Podem ser professores públicos os cidadãos brasileiros que mostrem ter as habilitações seguintes:

§1 ter mais de dezoito anos de idade

§2 bom procedimento provado na conformidade do artigo quinto

§3 conhecimento das matérias exigidas na presente lei

§4 instrução prática do ensino

Art. 11º O provimento far-se-á por meio de exame em concurso publico, salva a disposição do artigo 35, feito perante o presidente da província e por uma comissão de três membros por ele nomeados, que votarão em escrutínio secreto, e no caso de aprovação poderá o governo prover ou não o candidato, como julgar útil. A época dos exames sera regularmente nos meses de janeiro e junho de cada ano: dois meses antes publicar-se-á pela imprensa e por editais nos lugares das escolas as que se acham vagas e a concurso. (SÃO PAULO, 1846).

concurso. Lembrando que houve uma “convocação”, entre os anos de 1856 e 1858, para que todos os professores comparecessem a exames para provas de habilidades e aqueles que não se submeteram, receberam sua aposentadoria. A resposta a essa pergunta pode ser associada justamente à condição do professor no momento do concurso, o mesmo exercia seu ofício *interinamente* na cadeira, a “convocação” foi para todos os professores *definitivos*, portanto se quisesse continuar no magistério público o professor precisava se prestar ao concurso<sup>77</sup>. Além disso, a ocorrência do concurso também beneficiou o professor, pois este passou a uma condição que era vista como de maior vantagem no magistério público, recebeu a *vitaliciedade*.

Outro ponto a ser considerado, é o de que sua cadeira pode ter sido posta a concurso para propiciar a este professor sua ascensão à categoria de professor vitalício, em um reconhecimento do seu trabalho pelo período de seis anos a frente desta cadeira. Todavia, não se pode afirmar que este fato tenha ocorrido a todos os professores que estavam na condição de interinos neste período. Contudo, indícios em documentos posteriores nos permite levantar tal suposição: no relatório do Inspetor Geral, do ano de 1858, encontram-se elogios ao bom trabalho do professor, provindos do subinspetor que destaca que Antonio se “desvela pelo aproveitamento de seis discípulos” (a frequência em sua escola era de 16 meninos), a sua sala estava sempre “decente e na melhor ordem possível”, tinha sua conduta moral e civil abonada, além de ser “assíduo em dar aulas e tem as habilitações precisas para o magistério” e de ter apresentado um aluno para exame geral (MOTA, 1858, p.27). Já no ano de 1861 em relatório de outro Inspetor Geral, o mesmo, ao discorrer sobre a situação das escolas primárias na província, quando chegou a vez de Guaraqueçaba preferiu transcrever as palavras do inspetor de distrito a respeito do professor Antonio - "deploro que este professor não seja melhor aproveitado em um lugar mais populoso, e onde se dê a instrução o preço de que é digno por todos os títulos" (RIBAS, 1861, p. 45) - , o inspetor (de distrito) afirmava ainda que em relação aos outros professores (que conhecia) a este dava primazia pela qualidade que apresentava e que não fazia isso como um favor ao professor, era um sentimento que cultivava a seu respeito e do qual tivera “mais uma prova robusta no seu correto e luminoso relatório” (RIBAS, 1861); um ano depois o professor que seria removido para a cadeira primária de Castro, foi transferido para a 2ª cadeira da Capital, nos escritos do presidente da província o mesmo se dizia “convencido de que podia, sem prejuízo do serviço público, transferir para pontos onde melhor fosse aproveitada a aptidão do professor Antonio Ferreira

---

<sup>77</sup> Provavelmente Antonio foi o único candidato a concorrer pela cadeira de Guaraqueçaba, pois não há indícios em outros documentos que informem sobre concorrentes a essa cadeira, um fato comum no período.

da Costa, que ocupava uma cadeira de instrução primária na freguesia de Guaraqueçaba” (NOGUEIRA, 1863, p.26)<sup>78</sup>.

Pelos elogios recebidos e benefícios alcançados, é válido afirmar que Antonio figurava como um dos melhores professores da província e também ocupava uma posição distinta de muitos de seus colegas no interior do professorado público primário, na opinião dos inspetores de ensino. Talvez isso se tenha dado pelo seu trabalho demonstrado a cada ano, durante esse período de cinco anos, mas também pode ter sido uma junção dos seus feitos enquanto na condição de interino com a de vitalício. Portanto, não seria inexplicável a abertura de concurso para uma cadeira em provimento interino com o intuito de favorecer o professor com o provimento vitalício, pois o mesmo demonstrava, segundo os inspetores, ter as condições necessárias para recebê-lo e mantê-lo. Reiterar em seu pedido sua condição como professor interino e fazer uso dessa informação, traz evidências de que ter estado nesta condição, além de qualificar, era um ponto de vantagem nos resultados dos concursos e exames – indiretamente configurava-se como um critério a mais aos concursantes.

Fabiana Munhoz (2012) apresenta em seu trabalho três casos distintos de nomeações de professores no Paraná, quando este ainda era comarca de São Paulo. O do professor Hildebrando Gregoriano da Cunha Gamito, o qual passou por concurso, em 1826, para reger a cadeira masculina de Paranaguá. Para que se procedesse o concurso deste professor, foi necessário um ofício do presidente da província ordenando a Câmara de Paranaguá que publicasse os editais do concurso para a cadeira de primeiras letras; depois da publicação dos editais, apresentou-se Hildebrando como opositor à cadeira, foi realizado então o exame perante a Câmara na localidade a qual lhe deu a aprovação e nomeação. O interessante no caso deste professor é que foram os examinadores a lhe dar o atestado de boa conduta, este não era solicitado antes como um dos requisitos para ingressar no magistério como veremos mais adiante.

Já Dona Joana Maria de Mello, não passou por concurso, e pelo que consta, Fabiana Munhoz (2012) afirma que também não prestou exames. A nomeação da professora foi proposta da Câmara Municipal de Paranaguá para a cadeira de primeiras letras do sexo feminino, teve a provação do capitão-mor da localidade e então foi nomeada. A autora chama a atenção para a forma distinta de como os dois professores foram nomeados levantando a hipótese de que talvez fosse uma questão de gênero. Contudo, a mesma é logo descartada por

---

<sup>78</sup> No ano de 1866, foi publicada a Lei n. 135 – 19/04/1866, a qual autorizava a contar também para a sua aposentadoria o tempo em que Antonio serviu ao magistério como professor interino, quando se aposentou em 12/05/1874, Antonio contou com 23 anos de exercício no ofício.

Munhoz (2012) em vista de outro concurso, realizado anteriormente, em 1833, para a nomeação de uma professora. Rita Anna de Cássia França, primeiro teve seu pedido aprovado, depois requereu e indicou o dia para seu exame, sendo aprovada passou a reger a cadeira feminina da vila de Curitiba. Seu exame foi público e, segundo a autora, causou grande comoção na localidade, talvez por serem inéditos eventos deste tipo – o concurso de uma professora (MUNHOZ, 2012).

Fabiana Munhoz (2012) ainda informa que tanto Hildebrando quanto Joana foram nomeados interinamente, uma vez que o Paraná estava sob a regulação das legislações paulistas, e o que vigorava naquele momento era a Lei provincial n. 09 de 24 de março de 1835, a qual autorizava nomear interinamente professoras para as cadeiras de meninas independente de concursos sob proposta da Câmara, e o Decreto de 07 de agosto de 1832 que autorizava o concurso fora da capital e a provisão sem o exame de geometria (segundo Munhoz, talvez por não ter feito exame de geometria Hildebrando tenha sido nomeado interinamente).

Voltando ao Paraná já como província e aos professores que passaram por concursos e exames, veremos mais adiante que a distinção entre as nomeações de professoras e professores, não perduram, estes eram normalizados pela mesma lei sem a distinção de gênero, as diferenças aparecem em outros quesitos. Além disso, com os exemplos citados por Fabiana Munhoz (2012), veremos no decorrer das discussões a serem tratadas adiante, que a prática dos concursos e exames passou por uma relativa transformação no que tange as suas normatizações e especificações, entre o período em que foi comarca e no que se tornou província.

Passados alguns anos após a nomeação dos professores apresentados por Fabiana Munhoz (2012), e alguns meses da nomeação de Antonio Ferreira da Costa como professor vitalício da cadeira masculina da freguesia de Guaraqueçaba, foi a vez do professor Custódio Cardozo Netto, o mesmo que encontramos anteriormente na condição de professor contratado, solicitar sua inscrição em concurso para provimento em uma cadeira primária. Diferentemente de Antonio, Custódio foi avaliado de acordo com o Regulamento de Ordem Geral para todas as escolas da província, publicado em abril de 1857, e com as Instruções para os Exames dos Candidatos ao Professorado Primário, publicadas em junho. Não que tenha diferido muito das prescrições da Lei n. 34/1846, mas estas eram deliberações publicadas pós-emancipação política do Paraná.

Custódio Netto solicitou junto ao Inspetor Geral da Instrução que fosse inscrito para o concurso da 3ª cadeira masculina de instrução primária de Paranaguá em outubro de 1857. Na



época em que fora realizado o concurso que se submeteu o professor, já havia se passado vinte anos desde que o mesmo iniciara o exercício do magistério, praticando o ofício em diversas localidades do Império, sendo a última em Paranaguá, e com o concurso viu enfim a oportunidade de ingressar no magistério público. “Animado por tais anseios” e pela “satisfação geral dos habitantes” de Paranaguá com seu exercício, pedia que o presidente da província determinasse sua inscrição para concorrer à cadeira. O professor se julgava no direito ao provimento uma vez que havia sido *aprovado plenamente* nos exames práticos e teóricos que havia exibido dias antes, outro argumento que expunha a seu favor, era a “*longa prática de ensino provada satisfatoriamente em Paranaguá*” (NETTO, 1857, GPR Cpa 715.83, *grifos meus*). Todavia, já sabemos, com base nas fontes consultadas, que por ser estrangeiro (de nacionalidade portuguesa) Custódio Netto não assumiu a 3ª cadeira masculina de Paranaguá, pois também haviam se inscrito no concurso professores “nacionais” que obtiveram também a aprovação<sup>79</sup> e, portanto, a preferência sobre a cadeira. Deste modo, o professor foi designado para a cadeira de Porto de Cima.

Embora nos falte informações quanto aos documentos apresentados pelo professor para sua inscrição no concurso, temos por base o que determinou o Regulamento para a Instrução pública daquele ano (1857). Para *torna-se* professor público do ensino primário, era exigido aos candidatos quatro requisitos indispensáveis: seriam aceitos somente cidadãos brasileiros, que tivessem idade igual ou superior a 18 anos, moralidade e capacidade profissional. No cumprimento das exigências o cidadão deveria apresentar: a certidão de batismo para comprovação da idade; “folha corrida dos lugares aonde haja residido nos últimos três anos e atestação dos párocos e inspetor de distrito” com parecer favorável a sua conduta; provas de habilitação perante o inspetor geral ou alguém por ele nomeado com exames oral, escrito e prático sobre as matérias do ensino (PARANÁ, Regulamento de 1857, art. 67-77). Já para as mulheres, além dos documentos anteriores, as candidatas deveriam ter a

---

<sup>79</sup> O professor que assumiu a 3ª cadeira foi Honório Décio da Costa Lobo, residente em Paranaguá, e, segundo o relatório do Inspetor Geral Joaquim Ignácio de 1858, foi um dos professores que foram chamados a exames de provas de capacidade profissional e exibindo-os de forma satisfatória pode continuar na cadeira a que havia sido provido desde 1855. O interessante a notar aqui, é que para ter sido chamado a exames, Honório Décio se encontrava na condição de professor vitalício e só precisava se prestar aos exames para continuar no exercício, entretanto, por que sua cadeira fora posta a concurso? Pode ser que outros professores estivessem interessados na cadeira (Custódio Netto com certeza estava) e para estender o direito a todos, fora publicado o concurso. Talvez fosse uma forma velada de impedir que Honório Décio continuasse na cadeira. O fato é, que independente da razão, Honório Décio continuou a frente da 3ª cadeira masculina de instrução primária, e permaneceu depois do concurso por mais de 20 anos.

idade mínima de 25 anos, apresentar certidão que comprovasse seu estado civil<sup>80</sup> e, quando solteiras, consentimento paterno e clausula constando que vivia na companhia dos pais.

Por ter passado por exames e ter recebido a aprovação plena, podemos afirmar que Custódio Netto, atendia a dois dos quatro requisitos e, portanto, deve ter anexado os documentos que o apoiasse no pedido para passar pelos exames: idade superior a 18 anos, já que era evidente que Custódio atendia a esse critério (vivia há mais de 30 anos no império e há vinte que lecionava), logo, deve ter sido liberado de comprová-la; e uma boa conduta moral. Além disso, sua aprovação plena demonstra que possuía certa capacidade profissional que o habilitava a tornar-se professor primário, entretanto, atender a todos os requisitos não lhe conferiu o direito a ser provido definitivamente na cadeira “escolhida”, pois a condição de cidadão português e não brasileiro o impediu.

Ainda que não seja o objeto de nosso estudo, podemos voltar nosso olhar para as escolas normais existentes naquele momento, uma vez que durante o período estudado a Escola Normal esteve em processo de institucionalização e, portanto, também em fase de estruturação. Além disso, o debate em torno das escolas normais também interviu nos contornos da constituição docente no século XIX; mesmo que sua instituição não tenha se efetivado ao mesmo tempo em todas as províncias, o fato de tê-las em algumas, alterou e influenciou as outras quando o tema era a estruturação do corpo de professores<sup>81</sup>. Desta forma, encontramos semelhanças entre os requisitos necessários para os candidatos aos cursos das escolas normais e para os candidatos ao professorado público primário (normalistas ou não). Em vista disso, as considerações feitas por Vera Gaspar da Silva (2004), mesmo que discuta sobre o tema em um período distinto do aqui delimitado (na virada do século XIX para o XX) e aborde a entrada de candidatos na Escola Normal, em sua tese, nos dá alguns indícios de possíveis motivos que levaram a certas determinações, com os quais é possível apontar algumas hipóteses para o caso paranaense.

No cenário apontado pela autora, o Brasil estava no estágio de instalação da República e o projeto propagado era a expansão das escolas de massas com o objetivo de educar e civilizar o povo, e o professor era a

figura que ocuparia um lugar central neste nível de ensino (primário) - deveria ser dotado de uma série de atributos e ser conduzido no espaço social a partir de um conjunto de regras que definiam o bom comportamento e um padrão de cidadão

<sup>80</sup> As que fossem casadas - certidão de casamento, para as viúvas – certidão de óbito dos maridos, divorciadas – sentença que julgou o divórcio (PARANÁ, 1857, art. 70).

<sup>81</sup> Na Escola Normal de Niterói, os alunos precisariam apresentar a idade igual ou superior a 18 anos (VILLELA, 2008), já nas escolas normais da Bahia e Ceará, a idade mínima para ingresso era a de 16 anos (ROCHA, 2008; SILVA, 2008). Para a Escola Normal da Corte, no século XIX, a idade mínima para ingresso iniciou com 14 anos em 1874, alterando para mínimo de 16 anos e máxima de 19 anos em 1888 (UEKANE, 2008).

civilizado a servir como exemplo. Para além de recursos retóricos e didáticos, os docentes deveriam educar também pelo exemplo (SILVA, 2004, p.150).

Considerando os objetivos de expansão da escola, que visava educar e civilizar, tendo o professor como figura central e agente do processo de ensino e este também servindo como exemplo aos alunos, pode-se avaliar que tais aspectos não diferiam em muito dos objetivos em relação à escola e ao professor no século XIX, alguns desses já evidenciados anteriormente. É possível afirmar ainda, com base nos estudos historiográficos sobre a instrução na segunda metade do oitocentos e início do século XX, que os desígnios mais gerais almejados para a instrução pública apresentam mais semelhanças do que rupturas.

O vice-presidente da província, Sebastião Gonçalves da Silva, afirmava no ano de 1864, que na “instrução pública, prendem-se quase todos, se não todos, os elementos que na senda do progresso, elevam as nações, cultivando o espírito e educando o coração do povo” (SILVA, 1864, p.18). Alguns anos antes, em 1860, o presidente José Francisco Cardoso, ao fazer suas considerações sobre o magistério público à Assembleia Legislativa, dizia que o ordenado destinado ao professorado era “razoável” em relação a outras províncias e que assim deveria ser, uma vez que “para prevenir o *preceptor das vicissitudes da vida*, de modo a torná-lo dedicado na carreira magistral, e colocá-lo no estado de compenetrar-se do verdadeiro alcance da profissão” (CARDOSO, 1860, p.42 *grifos meus*). Completando sua fala, o presidente apontava o exercício do magistério como uma “missão de ensinar” e que esta não consistia em apenas “indicar as letras e a junção de sílabas ou palavras”, o ensino era algo mais, pois tratava com a “inteligência do menino” e que se os professores compreendessem sua missão, que inspirassem em seus alunos “sentimentos próprios a torná-los úteis a si e a sociedade” (CARDOSO, 1860, p.42). Já em 1871, o inspetor de distrito de Paranaguá assinalava que “é na infância que se desperta o interesse pelo aperfeiçoamento moral e material da instrução. *O professor será seu exemplo preceptor de conduta. O professor é o modelo da futura geração, o ponto de partida das nobres aspirações*” (s/ass., 1871, *grifos meus*).

Segundo Roger Chartier (1991, 2002) há dois sentidos dados ao termo *representação*: um caracterizado pela relação de uma imagem presente e de um objeto ausente, na qual se toma o símbolo e se dá sentido a ele como uma representação do que é real; e outra definida pela ação da representação como ação da imaginação, na qual 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, esta *realidade* é contraditoriamente construída pelos diferentes

grupos que compõem a sociedade, é a partir da apropriação desta realidade que se cunham imagens que dão sentido ao presente, ao outro e ao espaço.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 2002, p.17).

E são destas 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” (Ibid., p. 17). Entretanto, o autor apresenta este como um campo de concorrências e competições, no qual há uma luta de representações, onde 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 destes pode ser considerada como *uma ação de imaginação*, embora não esteja pautada em signos visíveis, decorre de uma realidade construída a partir dos discursos. A própria representação do que *venha a ser um professor* é 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, também pode ser associada *como a relação de uma imagem presente de um objeto ausente*, quando o professor torna-se um agente do estado em prol da educação, ou seja, este se torna um braço do estado, portanto seu representante, no espaço social.

De forma mais específica, para os gestores paranaenses havia de se construir e manter em desenvolvimento uma sociedade civilizada e educada, e temos vestígios, pelos discursos proferidos, de que a instrução serviria para educar e civilizar a população. O agente transmissor dessa causa seria o professor, o qual seria um *representante* do estado, de mesmo modo, como representante do estado tinha uma postura a seguir, portanto, em torno da figura do professor pairava a *representação* 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.

Com relação aos critérios exigidos para ingresso no magistério, só podemos fazer conjecturas quanto às razões que levaram os gestores a determiná-los, com base nestas *representações*.

Relativo à exigência de uma idade mínima, antes, vale ressaltar que a idade de 18 anos foi – pelo menos em comparação com as outras províncias<sup>82</sup> - característica das províncias do Paraná e de São Paulo<sup>83</sup>. Nas províncias do Rio de Janeiro (SCHUELER, 2002), Ceará (DINIZ, 2008) e de Goiás (PRUDENTE, 2009) a idade para ingresso era determinada pela maioria legal, vinte e um anos para os homens e vinte e cinco para as mulheres; já na província de Minas Gerais, entre os anos de 1871-1883<sup>84</sup>, a idade mínima variou entre 18 e 21 anos (OLIVEIRA, 2011). Não foram encontradas evidências que elucidassem sobre o fato distinto do Paraná no quesito idade em relação às outras províncias do império. Em Santa Catarina e São Paulo na virada e comecinho do século XX, Vera Gaspar da Silva (2004) aponta que para ser admitido/a na Escola Normal a idade mínima variou entre 13 e 17 anos, dentre os anos de 1890 e 1930.

Ainda a mesma autora aponta como primeira causa para determinação da idade mínima para ingresso nas escolas normais de São Paulo e Santa Catarina, que com os objetivos do estado para o ensino o mesmo necessitava de corpos jovens em seus desígnios, os quais aguentariam permanecer por mais tempo na carreira. A segunda causa se baseia no tempo mínimo para terminar os estudos tanto nas escolas primárias – grupos escolares – e nos colégios que tivessem os programas oficiais. A autora conta que em Santa Catarina, em 1921 foi aprovado um decreto que determinava que candidatos que houvessem concluído os estudos nos grupos escolares e colégios poderiam se matricular com qualquer idade nas escolas complementares e assim também se matricular na Escola Normal. Tal aprovação foi resultante do que acontecia anteriormente, segundo a autora, as explicações oficiais argumentavam que os alunos que haviam feito os estudos nos grupos escolares concluíam os estudos nas escolas complementares com idade inferior da determinada pelo regulamento, resultando na recusa da matrícula dos mesmos na Escola Normal, que não admitia alunos sem o “necessário tirocínio escolar” e “que a recusa de matrícula a esses alunos, que fizeram com regularidade todo o curso primário, acarretaria uma interrupção de estudos pedagogicamente prejudicial e poderia, ainda, ocasionar a desistência de ulterior matrícula na Escola Normal” (SILVA, 2004, p.154).

Podemos aqui lembrar a forma como alguns professores foram formados na província paranaense – pelas classes de alunos mestres e professores adjuntos. De início, em

---

<sup>82</sup> Somente em comparação com os estudos/trabalhos aqui citados. Outros trabalhos que mencionem a idade mínima exigida para ingresso no magistério, ou mesmo os requisitos para o exercício do ofício no século XIX não foram encontrados.

<sup>83</sup> Como determinava a Lei n.34 de 1846.

<sup>84</sup> Anos estes apontados por Oliveira como determinantes, pois foram, no decorrer destes, publicados os regulamentos para a instrução que versaram sobre os concursos e exames de professores. (OLIVEIRA, 2011).

1857, um aluno mestre seria aquele que houvesse passado por *exames finais* sendo então aprovado, começaria seu aprendizado, depois de um ano se tivesse a idade de 16 anos poderia solicitar exames para a classe de professores adjuntos, permanecendo nesta por dois anos até completar os 18 anos necessários para adentrar ao provimento definitivo. Já em 1871, o aprendizado poderia começar aos 13 anos, ficando o discípulo por três anos como aluno mestre para então solicitar exames para professor adjunto ficando nesta por dois anos. Neste período em que aprenderia seu ofício com outro professor auxiliando-o em sua escola, o aprendiz deveria frequentar uma escola de segunda ordem para aprender as matérias ali ensinadas. Portanto, não poderia ser um aluno mestre aquele que não tivesse sido aprovado plenamente nos exames finais de uma escola de primeira ordem, deveriam ainda frequentar uma escola de segunda ordem para completar seus estudos; no período em que permanecessem nas classes normais deveriam ao fim de cada ano serem examinados – provavelmente nas matérias do ensino e quanto a sua capacidade de ensinar; logo podemos afirmar que um dos motivos para determinação da idade mínima para ingresso no magistério na província do Paraná era também o “tirocínio escolar”.

Além dos candidatos ao professorado público que passaram pelas classes normais – turmas de alunos mestres e professores adjuntos – e que, portanto, no momento dos exames tinham em torno de 18 anos, não foram encontrados, nas fontes consultadas, outros professores na mesma condição. Diante disso podemos apontar a hipótese de que aqueles que adentraram no ofício com essa idade, ou bem próxima a ela, passaram pelas classes normais, mesmo que não tenham sido mencionados nas fontes, uma vez que não foi a maioria nesta condição. Afora estes, os candidatos que se inscreviam nos concursos ou passavam por exames, apresentavam idade superior aos 18 anos, usavam como um dos argumentos para a sua inscrição sua experiência como professor particular, contratado ou interino. Mesmo para a condição de professor particular, contratado ou interino, a idade mínima de 18 anos era exigida, entretanto o mesmo só ascendia à condição de definitivo se passasse por outro exame, ou seja, mais uma vez, veladamente, vemos aqui a exigência da experiência para que o candidato recebesse o provimento definitivo fosse ele vitalício (até o ano de 1865) ou efetivo.

No ano de 1878, os partícipes do Conselho Literário deliberavam que a professora da cadeira promíscua de Guaraqueçaba, Isabel Maria do Nascimento deveria ser removida da escola, pois era nova (não menciona a idade da professora) e não conseguia impor respeito aos alunos, com isso os pais das crianças haviam deixado de mandar os filhos à escola, fato que prejudicava a instrução na localidade, pois só havia aquela escola (Ata do Conselho

Literário n.06, 01/04/1878) <sup>85</sup>. Para além do fato de que as mulheres só poderiam exercer o ofício depois dos 25 anos, o parecer do Conselho, lá no ano de 1878, nos demonstra que era necessário que o/a professor/a impusesse e exigisse respeito dos seus alunos e ainda despertasse a confiança dos pais em seu trabalho para que os mesmos matriculassem seus filhos na escola, portanto é presumível que a idade do/a mestre/a influía na *representação* do desempenho do seu ofício – a idade deporia a favor da sua experiência.

Como demos um salto do ano de 1857 ao ano de 1878, só para dar o exemplo da professora, vale lembrar que o item quanto à idade dos candidatos e candidatas ao professorado público não foi alterado em nenhum dos regulamentos para a instrução, portanto permaneceu a idade mínima de 18 anos para os homens e 25 para as mulheres, salvo algumas exceções como o caso desta professora. Provavelmente a mesma apresentou uma autorização do pai para exercer o magistério ou ainda foi aluna mestre e/ou professora adjunta, o que a qualificava para o cargo. Como também aconteceu com a professora Maria Valentina, de Ponta Grossa, que logo que terminou seu aprendizado como aluna das classes normais iniciou no magistério após passar por exames, com a anuência de seu pai que morava na mesma casa em que a moça lecionava.

Outro requisito exigido aos candidatos a adentrarem ao magistério público foi uma boa conduta moral, provada por atestados do pároco da localidade e de outras pessoas dos locais aonde haja residido o pretendente nos últimos três anos. Esta também foi uma das exigências não extinta ou alterada nos regulamentos para a instrução. As modificações de um regulamento para o outro foram no intuito de especificar melhor a condição: se no Regulamento de 08/04/1857 constava no artigo 67º somente “moralidade”, na Lei n. 290 e no Regulamento de 13/05/1871 exigia-se “boa conduta moral” e “ter moralidade”, assim também aparece no Regulamento de 01/09/1874, já no Regulamento de 16/07/1876 acrescentou-se ao item “moralidade” a “isenção de culpa”.

Nas fontes consultadas não foram encontrados professores que tiveram recusados seus pedidos para inscrever-se em concurso ou passar por exames por “falta de moralidade”, todavia professores foram demitidos por apresentarem uma má conduta durante seu exercício. Em 1861, o Inspetor Geral da Instrução, José Lourenço de Sá Ribas, informava ao presidente da província que havia demitido o professor contratado da freguesia de Votuverava, Saturnino Olintho da Silva, por queixas apresentadas pelos “pais de família” os quais “asseveraram que o mesmo professor era minimamente negligente, *de mau comportamento* e destituído

---

<sup>85</sup> LACL – Livro de Atas do Conselho Literário de 1876-1880. Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

inteiramente das qualidades precisas para o magistério” (RIBAS, 1861, IIP641.67, p. 127<sup>86</sup>). Outro professor demitido “a bem do serviço público” por apresentar má conduta foi José Ferreira dos Santos, professor de 1ª classe da cidade de Morretes em 23 de setembro 1873.

Fatos graves motivaram essa demissão. Comunicaram-me o tenente coronel José Celestino de Oliveira, inspetor paroquial das escolas daquela cidade, que esse professor estava levando ali *uma vida irregular e viciosa, entregando-se com demasia ao jogo, frequentando fandangos<sup>87</sup> e orgias* em que perdia o precioso tempo, que por lei devia consagrar ao ensino da mocidade, *perdendo também a força moral para com os discípulos e a pública consideração, prejudicando a dignidade da posição de professor e sacrificando deste modo o ensino público*. A escola, dizia aquele inspetor local, estava quase entregue ao abandono e tendo o professor caído no maior descrédito e desmoralização, ia sensivelmente diminuindo a frequência pela retirada dos alunos (SOUZA, 1873, p.08-09, *grifos meus*).

Segundo o Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza, foi solicitado ao professor, em vista dos artigos 13º da Lei n. 290 e 61º do Regulamento de 1871, que respondesse sobre o fato, mas o professor não quis se manifestar, sendo então demitido (SOUZA, 1873).

O caso de demissão desses dois professores, Saturnino Olintho da Silva e José Ferreira dos Santos, nos dão indícios para que possamos partir para algumas indicações dos motivos para a exigência de boa moralidade dos candidatos ao magistério público paranaense. Todavia, primeiro faz-se necessário definir o significado de “moral” e suas variações de acordo com um dicionário da língua “brasileira” deste período.

**Moral:** adj. Que respeita os costumes. Moral (como substantivo) sciencia de regular os costumes conforme a virtude.

**Moralidade:** s. f. Documento a respeito dos costumes. Sentido moral que se applica a algum pensamento, etc.

**Moralizar:** v. a. Interpretar em sentido moral. Discorrer sobre a bondade ou maldade de uma ação, etc.

**Moralmente:** adv. Conforme as regras da moral. Conforme dita a razão.

**Virtude:** s. f. Habito moral que inclina para o bem, e desvia do mal. Poder de fazer algum efeito.

**Virtuosamente:** adv. De hum modo virtuoso.

**Virtuoso:**<sup>88</sup> adj. Dotado de virtude. Dado ou conforme a Ella.

(Diccionario da Língua Brasileira por Luiz Maria da Silva Pinto. Ouro Preto: Tipografia de Silva, 1832).

Portanto, apresentar “boa moral”, tinha por sentido apresentar bons costumes ou ainda, “regular os costumes conforme a virtude” – “seguir pelo caminho do bem”. O Estado tendo

<sup>86</sup> DEAP\_ AP.110, p.127.

<sup>87</sup> “Festa que propiciava o ajuntamento de pessoas de baixos extratos sociais, a realização de um fandango, preocupava as elites governamentais, dadas suas preocupações sobre um possível caráter sedicioso nos ajuntamentos, na época. Além disso, esses ‘divertimentos’ das classes baixas, nos quais líquidos espirituosos eram componentes essenciais, não se coadunavam com o projeto morigerador da elite oitocentista paranaense, disposta a modelar o comportamento dos trabalhadores em suas diversas situações cotidianas” (LEANDRO, 2007, p.45). Deste modo, podemos entender o porquê das críticas aos hábitos do professor. Para mais informações sobre os fandangos e outras festas paranaenses consultar ainda Leandro, 2008; Westphalen, 1983; Pereira, 1996.

<sup>88</sup> *Virtude, virtuoso e virtuosamente* por complementarem o sentido de moral.



por objetivo instruir e civilizar, no qual o professor era o portador dessa missão com o dever de ensinar os valores morais aos seus alunos moralizando-os, logo ter boa moralidade significava que os professores precisavam apresentar impreterivelmente um bom comportamento dentro da escola junto aos seus alunos, mas também fora dela - em suas atividades cotidianas. Ou melhor, o professor era avaliado em seu ofício e em sua vida pessoal, não podendo exibir condutas que manchassem a figura exemplar que deveria ter. Ter a exigência de moralidade como um dos critérios presentes na legislação para a instrução indica um esforço dos gestores em moldar um sujeito ideal para ocupar o cargo de professor público que atendesse as expectativas concernentes ao seu trabalho e que coadunasse com os preceitos políticos desses administradores públicos. Segundo Heloisa Villela (2008), “a ênfase na ‘boa-morigeração’ relacionava-se à preocupação com a posição ideológica dos futuros professores num período de intranquilidade política e revoltas em várias províncias” (Ibid., p.32). Vera Gaspar da Silva (2004), também evidencia que para os professores em suas atribuições,

para além dos conteúdos escolares, havia outros conteúdos em suas bagagens. Além do conhecimento escolar, detinham outros e ocupavam um lugar que os credenciava para serem requisitados numa série de situações. Suas vidas não estavam encerradas nos muros escolares. A escola funcionava como espaço irradiador de uma forma “correta” de ser e estar no mundo, um modelo de referência a ser seguido para se alcançar o mundo civilizado e o progresso. Sendo modelo de referência, exigia-se do professorado um comportamento exemplar. São comportamentos cultivados desde a escola primária, passando pela escola normal e continuando com os profissionais já inseridos nos quadros do magistério. Os comportamentos cultivados são reforçados por expedientes de sedução (ou coerção), acionados pelo professorado, pela comunidade ou pelos Estados (SILVA, 2004, p.31, *grifos da autora*).

Receber a nomeação de professor público tornava os aspirantes ao ofício de ensinar funcionários do Estado e, segundo Nóvoa (1992), funcionários de um tipo particular, uma vez que seu exercício estava imbuído de uma profunda “intencionalidade política, devido aos projectos e finalidades sociais de que são portadores” (Ibid., p. 19). E, enquanto *funcionário público* deveria cuidar da sua imagem, “ser respeitado e tomado como exemplo pelos seus alunos e pela família deles” (SILVA; CATANI, 2011, p.204).

Podemos ainda apontar que os princípios morais estavam pautados na religião, uma vez que os documentos comprobatórios a serem apresentados provinham do pároco da localidade em que residia o concorrente e, de acordo com Nóvoa (1992), o processo de estatização do ensino, todavia “tenha substituído um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do estado)”, não houve “mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente” (Ibid., p.17, *grifos do autor*). O autor ainda complementa:

A elaboração de um *conjunto de normas e valores* é largamente influenciada por crenças e atitudes morais religiosas. A princípio, os professores aderem a uma *ética* e a um *sistema normativo* essencialmente religioso; mas mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar a profissão, as motivações originais não desaparecem (NÓVOA, 1992, p.18, *grifos do autor*).

Mas retomemos o caso do professor Custódio Netto. O professor, como bem vimos, deve ter apresentado os documentos necessários à atestação de sua moralidade já que foi admitido a exames. Todavia alguns anos antes (1854), quando na condição de contratado pelo então professor da 2ª cadeira de Paranaguá, o Padre Albino José da Cruz, que havia sido provido como vigário encomendado na paróquia da cidade, o inspetor de distrito da época Manoel Antonio Guimarães ao informar sobre a substituição, dizia-se contra, pois o professor contratado – Custódio Netto – além de ser português, “*tinha costumes reprovados pela opinião pública*” (GUIMARÃES (1854) apud MUNHOZ 2012, p. 134, *grifos meus*).

Ao contar sobre esse “pormenor” em meio à trajetória do professor/Padre Albino, Fabiana Munhoz (2012), apresenta como hipótese para as declarações do inspetor de distrito contra o professor Custódio Netto, a sua divergência política (do inspetor) com o Padre e mais o fato de o vigário haver contratado o seu substituto sem seguir a “hierarquia legal”, uma vez que as contratações de substitutos estavam a cargo dos inspetores de distrito (Ibid., p.135).

As indicações feitas pela autora permitem que se faça a seguinte pergunta: se em 1854 o professor não era visto como um sujeito de bons costumes, como conseguiu ser admitido e aprovado nos exames por que passou em 1857? Entretanto, esse “detalhe” em meio aos “longos anos de exercício” no magistério de Custódio Netto, não foi abordado em nenhum dos documentos aqui analisados, sejam estes provindos do professor, tampouco nos remetidos pelos inspetores de ensino, durante o período em que o professor passou por exames e se submeteu aos concursos. Somente quando já estava em exercício do magistério público, na condição de professor vitalício, foram feitas reclamações pelo inspetor de distrito de Castro. Todavia, a reclamação foi em relação ao ofício de Custódio Netto; o mesmo afirmava que o professor já se encontrava em idade avançada e “era um verdadeiro óbice ao desenvolvimento da instrução, ao invés de ser uma ponte de propagação desta” e naquele ano não havia apresentado resultado algum, pois não apresentou alunos habilitados para exames (ERICHSEN, 1871, AP367, p.38-45). Entretanto o professor não foi afastado do magistério público, sua aposentadoria foi concedida a pedido seu pelo Presidente Frederico Abranches em 1874, por Custódio ter mais de 60 anos de idade e 12 anos de serviço público (ABRANCHES, 1875).

Outro professor interessado em ingressar no magistério público primário paranaense foi Antonio Rodrigues dos Santos Rangel. Provindo da cidade de Vitória no Espírito Santo, residente há algum tempo no Paraná, Antonio solicitava junto ao Inspetor Geral sua inscrição no concurso à cadeira vaga de 1as letras de Jaguariaíva, no ano de 1863. Para tanto enviava junto ao pedido, também os atestados de moralidade requisitados a algumas das pessoas capacitadas a emití-los, entre esses documentos encontram-se declarações do vigário, do delegado e do Juiz de Paz e municipal, todos de Morretes.

Diz Antonio Rodrigues dos Santos Rangel, natural da Cidade da Victoria, província do Espírito Santo, ora residente nesta capital, achando-se a concurso a cadeira de 1as letras da freguesia de Jaguariaíva e desejando o suplicante ser provido nela ou em outra qualquer que se achando vaga, *visto achar-se habilitado, como mostra pelos documentos juntos*, quer ser inscrito para fazer seu exame de suficiência na forma da lei, requerendo a Vsa. se digne designar o dia e hora para o referido fim. 16/05/1863 (grifos meus).

Antonio Ricardo dos Santos, Capitão Secretário Geral do Comando Superior, Juiz de Paz (...) Juiz Municipal Suplente em exercício. Atesto e faço certo onde convier que a conduta do Alferes Antonio Rodrigues dos Santos Rangel, durante o tempo em que residiu nesta vila foi sempre boa quer como empregado público, quer como particular, e por ser isto verdade faço este (...) ser pedido e de qual pode fazer o uso que lhe convier. Morretes, 13 de maio de 1863.

Ao Excelentíssimo vigário desta freguesia. Antonio Rodrigues dos Santos Rangel precisa que V. Ex se digne a atestar qual a conduta que teve doravante o tempo em que residiu nesta vila. Morretes, 9 de maio de 1863.

Atesto e faço certo onde ou a quem convier que o Sr. Antonio Rodrigues dos Santos Rangel, durante o tempo que o conheci como empregado da (...) do Rio do Pinto sempre se conduziu com dignidade e honradez é digno de estima. O referido é verdade. Morretes 10 de maio de 1863.<sup>89</sup>

No mesmo documento de solicitação do professor é possível também encontrar as datas em que foram marcadas as suas provas. Há uma anotação a lápis, feita possivelmente pelo Inspetor Geral, indicando os dias 26 e 27 do mês corrente (maio) para que este fosse examinado nas matérias do ensino. Segundo documento enviado pelo Inspetor alguns dias depois ao presidente, o professor fora aprovado nas “provas de capacidade” podendo então exercer o magistério público<sup>90</sup>.

Tendo-se posto a concurso a cadeira de instrução primária de Jaguariaíva, apresentando-se único concorrente o cidadão Antonio Rodrigues dos Santos Rangel, que tendo exibido as provas de capacidade nos dias 26 e 27 do corrente e nelas

<sup>89</sup> Toda a documentação enviada pelo candidato Antonio Rodrigues Rangel para solicitar a vaga da cadeira posta a concurso na Freguesia de Jaguariaíva encontra-se no livro AP. 0161, p. 196-202 do ano de 1863.

<sup>90</sup> Em 1864, Antonio Rangel foi transferido para a cadeira masculina de Palmeira, teve seu pedido à vitaliciedade negado em 1868 pelo Inspetor Geral, o qual afirmava que o professor demonstrava completo desleixo e negação pelo magistério e por isso propunha sua demissão (SANTOS, 1868, AP.274, p. 249-252). O professor foi exonerado em 19/02/1869 (SANTOS, 1869).

obtido aprovação, julgo apto para desempenhar o magistério público pelo que proponho a V. Ex afim de que seja provido interinamente naquela cadeira. Jose Lourenço de Sá Ribas em 28 de maio de 1863 - aprovado pelo presidente em 8 de junho do mesmo ano. (RIBAS. 1863, AP.161, p.195)

Interessante atentar primeiramente para a requisição de Antonio para sua inscrição no concurso: em seu pedido o professor se dizia “habilitado” como “mostravam os documentos” junto, entretanto, é possível presumir que Antonio achava-se “habilitado” no que se referia ao quesito moralidade, justamente pela natureza dos documentos anexados, já que estes eram declarações sobre seu comportamento, suas ações e atitudes sejam profissionais, pessoais ou sociais, quando residente em Morretes, e não sobre suas aptidões como professor. De certa forma, parecido com o que Inára Pinto (2005) nos conta sobre os concursos no Rio de Janeiro (ao solicitar sua inscrição o concursante inteirava ter sido aprovado/habilitado na primeira etapa do concurso – “de suficiência”), a diferença aqui é que ao invés da comissão avaliadora julgar o candidato habilitado para fazer as provas, o mesmo já se auto promovia à habilitação.

Na outra ponta, havia professores que solicitavam que a cadeira vaga fosse disponibilizada para provimento após exames. Em 1861, Antonio José Dias, teve sua prova marcada para o início de janeiro do ano seguinte (1862) após solicitação sua de que fosse provido definitivamente na cadeira vaga da Colônia de Superaguy.

Diz Antonio Jose Dias, cidadão brasileiro que se achando vaga a cadeira de las letras da Colônia de Superaguy e querendo o suplicante seguir o magistério, para o qual tem vocação, deseja apresentar -se as provas a fim de ser provido definitivamente como proprietário da dita cadeira. Nestes termos o suplicante espera ser definido como V. s. julgar de justiça e pede que seja posta a concurso (...) (DIAS, 1862, AP.131, p. 231-235).

Antonio Dias fez sua solicitação em novembro de 1861, enviou todos os documentos necessários para formalizar seu pedido – atestados de moralidade provindos do delegado de polícia, do juiz de paz e do pároco, todos de Morretes – e obteve resposta a sua petição em meados de dezembro, na qual o inspetor geral marcava os exames para os dias 13 e 14 de janeiro 1862. No cotejamento de documentos com datas posteriores as agendadas para exames de Antonio Dias, não foram encontrados vestígios de que Antonio tenha mesmo realizado as provas, quiçá tenha sido aprovado! Como seu nome não consta em nenhum relatório posterior, seja do presidente da província ou dos inspetores, é provável que não tenha obtido a aprovação nos exames ou fora afastado muito rapidamente do exercício, e se fora afastado

depois de ter assumido a cadeira<sup>91</sup>, recebeu a nomeação interina e não a vitalícia como havia requerido.

Para além do fato de Antonio Dias ter sido ou não aprovado ou ainda dos motivos que levaram a sua reprovação ou afastamento, o fato de ser um professor que se propõe a passar por exames por se achar vaga uma determinada cadeira é o que se sobressai neste momento. Pertencer ao professorado público, não era se submeter a condições precárias de trabalho como afirmaram alguns presidentes? No entanto, não nos deparamos com professores fugindo do magistério, mas pessoas interessadas em adentrar ao ofício. Vale lembrar também o caso do professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, em 1862, que “suplicava” ao Inspetor Geral uma licença para abrir uma escola de primeiras letras em Castro valendo-se do art. 25 do regulamento de 1857 para professores contratados.

Prestar-se aos exames de habilitação, completava o rol de exigências aos interessados no magistério público. A princípio (1857) estavam isentos de participar dos exames prévios “os graduados em academias nacionais ou estrangeiras com título reconhecido” (PARANÁ, Regulamento de 1857); a partir de 1871, eram dispensados das provas “os doutores de qualquer uma das faculdades do Império, os bacharéis em direito, alunos formados pelo Colégio D. Pedro II (província do Rio de Janeiro) e os diplomados do Liceu da província” (PARANÁ, Regulamento de 1871); em 1874, além dos mencionados anteriormente, passaram a ser liberados de exame prévio “os clérigos das ordens sacras e os professores que se mostrassem habilitados em outras províncias” (PARANÁ, Regulamento de 1874). As provas teriam o intuito de avaliar os conhecimentos do concorrente sobre as matérias do ensino primário, por meio da arguição teórica e oral, e contava ainda com a averiguação de seus procedimentos quanto aos modos de ensinar.

Se não foram encontrados, nos documentos analisados, professores que tiveram sua inscrição indeferida por não se adequarem aos dois primeiros requisitos apresentados (idade mínima e conduta moral), houve pelo menos um caso de professora reprovada em exame de habilitação. A professora contratada da cadeira feminina da freguesia de Palmeira, Maria Bernardina de Almeida Ribas, foi afastada do magistério quando se submeteu aos exames e fora reprovada.

Tenho a honra de levar ao conhecimento de V. Exa. que nesta data mandei o sub inspetor das escolas da freguesia de palmeira fizesse fechar a escola de instrução primária do sexo feminino, regida pela professora contratada Maria Bernardina de Almeida Ribas, visto que tendo a mesma professora requerido exame de suficiência para exercer o magistério vitaliciamente, foi reprovada. 16/01/62 - José Lourenço de

---

<sup>91</sup> Consta em relatório do Inspetor Geral de 1865 que a cadeira de Superaguy estava provida por contrato pelo professor Francisco de Sant'Anna Neves (CASTRO, 1865, AP.219, p. 296).

Sá Ribas. (1862, AP.131, p.224)

Maria Bernardina foi contratada pelo Inspetor José Lourenço de Sá Ribas<sup>92</sup> em Abril de 1861. Segundo o inspetor, a dita professora apresentava-se habilitada e, portanto, Sá Ribas com base no art. 25 do Reg. de 1857, contratava a professora para ensinar meninas em Palmeira (RIBAS, 1862, IIP639.67, p.130<sup>93</sup>). Em janeiro de 1862, requisitou que passasse por exames para obter o provimento vitalício, foi a única inscrita no concurso aberto, entretanto não conseguiu convencer a banca de suas habilidades. Por consequência a escola foi fechada e, pelo que nos informam as fontes, reabriu somente em 1864, tendo por regente outra professora contratada.

Enquanto a maioria dos professores esperou ou demandou pelo concurso para provimento definitivo em uma escola primária, houve aqueles que para continuarem com o ofício prestaram-se a comprovações de suas habilitações. Em 1856, pela Lei n. 12, só receberiam o provimento vitalício os professores que passassem por exames de habilitação conforme o que determinava a Lei n. 34 de São Paulo, deliberação que fora reforçada em 1857, com a publicação do Regulamento em Abril daquele ano. Já foi visto anteriormente que esse processo de exame de professores durou por pelo menos dois anos e a aqueles que se prestaram a avaliação tiveram o aval para continuar<sup>94</sup>. Naquele ano (1857), em seu relatório, o inspetor Silveira da Mota informava ao presidente que do corpo de professores públicos, 9 professores (5 professores e 4 professoras) já estavam na classe dos vitalícios e recebiam os ordenados condizentes por haverem exibido em exame as provas de aptidão exigidas, “destes 1 já era professor definitivo, 2 eram interinos e 2 entraram de novo na classe e 4 professoras” (MOTA, 1857, p.45).

Em 1867, novamente foi marcado prazo para que professores passassem por exames para comprovação de habilitação.

Em cumprimento a portaria que V. Ex. dirigiu-me em 11 do corrente mês, nesta data marquei aos professores contratados um prazo razoável, para que eles apresentados-se nesta capital exibiam as provas de habilitação exigida pelos artigos 67, 74 e 95 do Regulamento de 8 de abril de 1857. (SANTOS, 1867, AP.0256, p.138<sup>95</sup>)

<sup>92</sup> Embora tenham o mesmo sobrenome, não foi possível certificar se havia grau de parentesco entre José Lourenço e Maria Bernardina.

<sup>93</sup> 1862, AP.110.

<sup>94</sup> Professor Francisco Antunes Teixeira – 1ª cadeira de Paranaguá; Professor Honório Decio da Costa Lobo – 3ª cadeira de Paranaguá; Professora Gertrudes Margarida Magalhães – cadeira feminina da Vila de Príncipe; Professor Vicente Jose de Oliveira – 1ª cadeira masculina da Vila de Príncipe, entre outros. (MOTA, 1858).

<sup>95</sup> Ofício do Inspetor Geral Ernesto Francisco Lima Santos de 14 de março de 1867.

Esta foi a resposta do Inspetor Geral Francisco de Lima Santos ao ofício despachado pelo presidente Polidoro Cesar Burlamaque em início de março de 1867, o qual instituía a Portaria referente ao exame de professores que ainda não haviam comprovado suas habilitações no magistério. Tanto a Portaria expedida pelo presidente quanto o ofício do inspetor de resposta, invocam a condição de professor contratado para a realização dos exames, contudo professores interinos também foram chamados a exames. Temos, por exemplo, a professora Anna Joaquina de Sant'anna, que regia interinamente a cadeira feminina de Guaratuba, a mesma que permaneceu na condição de professora interina todo o tempo em que exerceu o magistério. De posse do ofício do inspetor a professora Anna Joaquina se dizia impossibilitada de comparecer aos exames.

Acuso recebimento do ofício de Vsa., de 16 de março próximo passado, pelo qual ordena-me Vsa. que me apresente nesta capital, conforme determina o Ex.mo Sr. Presidente desta província, afim de exhibir as provas de habilitação, como determina os artigos 67, 74 e 95 do Regulamento de 8 de abril de 1857. Com pesa Illmo.Sr. Comunico a Vsa. que não me é possível poder já ai me achar, no tempo conforme Vsa. determina-me, visto minhas circunstancias de meios não permitirem poder fazer esta viagem tão longa e dispendiosa, como Vsa. é concededor. Guaratuba 10 de abril de 1867 - Anna Joaquina de Sant'anna (1867, AP. 258, p.53).

Realmente, a viagem a que se submeteria a professora era longa e dispendiosa. Guaratuba fica a uma distância de 178 km da capital, recordemos que a Estrada da Graciosa que ligava a capital ao litoral da província, pela qual então passariam veículos de roda, só foi finalizada em 1872, até então, a distância era percorrida a pé ou sob o lombo de cavalos ou asnos por caminhos tortuosos. Considerando a distância, as condições, o modo, e também a idade da professora, não é difícil de entender o porquê da sua impossibilidade em comparecer na capital para se prestar aos exames. Além disso, outros professores também informaram da impossibilidade de comparecer à capital fosse por falta de recursos ou pela distância a ser percorrida. Contudo, esta não teria sido uma forma astuciosa da professora para não ter que comprovar suas habilitações, talvez justamente por não tê-las? Já vimos em alguns momentos que esta professora conseguiu permanecer no exercício do magistério por tempo suficiente para receber a aposentadoria, somente na condição de interina. Identificamos ainda, nas fontes consultadas, que em determinados períodos, decisivos da organização da instrução primária e do professorado público (a publicação das leis e regulamentos), a professora não consta nos relatórios dos presidentes e inspetores ou é a única em toda a província na condição interina. Não é possível assegurar que Anna Joaquina não fosse boa professora e por isso não se prestava aos exames, pois se consideramos que exercia o ofício desde 1854 finalizando-o em 1877, há de se admitir que a mesma possuía longa prática, portanto havia construído e

adquirido saberes que a subsidiavam na tarefa de ensinar, se estes eram bons ou ruins, condizentes ou não, não nos é possível asseverar. Por sua vez, este documento é um indício que substancia a suposição levantada anteriormente<sup>96</sup>, de que esta professora ora se submetia aos desígnios legais ora fazia uso deles para continuar a lecionar. O que nos permite indicar que a professora lançava mão ora de tática ora de estratégias, no sentido certeuniano, para se manter lecionando.

Ainda mais se observarmos que Anna Joaquina afirmou não poder ir à capital e não cogitou a possibilidade de que os exames fossem realizados em Guaratuba, assim como o fez 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. quiser 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 quasee todas as matérias, suponho não ser preciso sujeitar-me a exame pois tenho bastante energia e 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. (1867, AP. 259, p.72-75)

Joaquim não só informava que não podia ir à capital para passar pelas provas, 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 *abc*.

Podemos usar o caso deste professor como um exemplo de que a prática docente neste período era tomada como a *arte de ensinar*, como bem explicita Tardif (2012). Segundo o

---

<sup>96</sup> Já demonstrada na página 61.



autor, nesta 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*” (Ibid., p.161, *grifos meus*). 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 subsidiassem nesta 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).

Entretanto, as explicações do professor Joaquim não foram significativas para o Inspetor Geral, uma vez que, no mês seguinte (maio), Joaquim enviava outra carta com o pedido de que fosse agendada as datas para seus exames. Pelas anotações no mesmo documento, as provas seriam exibidas na capital, designados por avaliadores o professor de latim do Liceu o professor da 2ª cadeira masculina de Curitiba (AP.271, p.46).

Quanto aos professores vitalícios, estes não precisaram comprovar por exames suas habilitações, neste ano de 1867, para permanecerem em suas cadeiras. Todavia lhes foi enviada uma Portaria a qual deveriam responder com informações sobre sua conduta e procedimentos frente ao exercício, frequência e adiantamento dos seus alunos. Embora fosse um documento em que os professores pudessem omitir ou distorcer certas coisas, o qual não tinha garantia de uma banca de avaliação, foi uma forma encontrada pelo governo de questionar esses professores em sua prática e também de avaliar as suas respostas em confronto com os relatórios dos inspetores de ensino.

De 1857 a meados de 1871 todos os professores que iniciaram no exercício do magistério no Paraná foram examinados, inscreveram-se em exames ou concursos e tiveram suas bancas formadas de acordo com o que instituía o Regulamento de 1857. Neste intervalo de tempo, foram localizados documentos que nos informaram muito mais sobre os concursos realizados e em menor quantidade dos exames marcados. Também foram encontrados casos de professores que foram nomeados somente com a apresentação da documentação exigida, muito comum entre os professores interinos e contratados, sem que estes precisassem passar pelos exames de capacidades. Dificilmente mais de um candidato pleiteava a mesma cadeira, era mais comum que apenas um se apresentasse, e isso no leva a pensar: se na mesma medida em que se propunha o concurso para uma cadeira vaga ou recém-criada pelos inspetores de

ensino, este não era também um atendimento da demanda de pessoas com o desejo de exercer e/ou permanecer no ofício? O que poderia corroborar a suposição de que havia interesse de professores e aspirantes em seguir a carreira do magistério.

Professores adjuntos e alunos-mestres também passaram por exames, fosse para passar de uma classe a outra (de alunos mestre a adjunto) ou para adentrar ao magistério público. Estes, após recomendação do professor ao qual auxiliavam e aval do inspetor, podiam requerer o exame de capacidades para continuarem com seu aprendizado e conseqüentemente com sua efetivação no ofício. Ter pertencido à “classe normal” de aprendizes por si só não os qualificava e os eximia dos exames, era necessário certificá-los em sua prática e confirmar certa experiência no ofício. Talvez a natureza dos documentos tenha sido diversa da dos outros professores para inscrição em um concurso, uma vez que, mesmo à margem, já estavam inseridos na constituição do corpo do professorado público paranaense, mas as provas e procedimentos foram os mesmos. Recordemos de Maria Valentina de Oliveira Mascarenhas, pertencente à classe normal, que prestou exames em 1861 e foi designada para a cadeira feminina de Ponta Grossa. João da Costa Vianna, professor adjunto e interino em Curitiba entre os anos de 1865 e 1867, solicitou agendamento para as provas de habilitação em maio de 1867. Junto ao requerimento o Inspetor Geral recomendava a nomeação, pois João demonstrava “bom comprometimento moral e civil” (SANTOS, 1867, AP.260, p.100).

Por um período de 16 anos, entre a publicação dos regulamentos de 1857 e 1871, sempre que vagasse ou se criasse uma cadeira, o Inspetor Geral faria o comunicado pela imprensa, marcando o prazo de 30 dias para que os candidatos pudessem se inscrever, finalizado esse prazo seriam anunciados pelo mesmo jeito as datas de exames dos concorrentes. A intenção era de que depois de todos os exames realizados pudesse se fazer uma escolha entre os que mostrassem melhores condições de exercer o ofício, a nomeação ficava a cargo do Presidente da província que de posse da lista feita pelo Inspetor Geral disporia daquele “mais habilitado”. Todavia, foi possível atentar, no cotejamento das fontes, para o fato de que nem sempre houve uma “lista” de professores habilitados, já que era mais comum ter apenas um candidato inscrito e às vezes novo concurso era aberto porque o anterior não teve opositores.

Aqueles a passarem por exames seriam avaliados perante bancas de avaliação, formadas pelo Inspetor Geral e por outras pessoas nomeadas por ele; comumente faziam parte dela, um ou outro professor do liceu e ainda um professor da capital, e quando fosse uma mulher a concorrer à vaga, outra professora comporia a banca para avaliar os trabalhos de agulha da examinada. A banca se reuniria em alguma das salas do Liceu ou na sala da

Inspetoria para os exames teóricos, e em uma escola de primeiras letras na capital para os exames práticos. Apesar da prescrição de que as provas fossem realizadas em Curitiba, exceções foram abertas para alguns candidatos. Emilia Erichsen, na ocasião das datas do seu exame, devido ao concurso para a cadeira feminina de 2ª ordem de Castro, solicitou e teve a requisição atendida para que exibisse suas qualificações na mesma cidade em que residia e já trabalhava. Os motivos para a requisição de Emília eram, segundo sua própria afirmação, devido a grande dificuldade que ela tinha de se ausentar por certo período por causa da numerosa família que possuía.

O conhecimento que há do merecimento da pretendente, que se recomenda por sua educação fina, e cultura de espírito, determinou V. Ex. aceder a sua supplica, e assim foi por mim marcado o último deste mês para o sobredito exame sob a presidência o Dr. inspetor de distrito, sendo examinadores o Ex. Damaso Jose Correa e Dr. Felipe Correa Pacheco. (MOTA, 1857, p.54)

Já Amélia Isolina de Carvalho Bordes, apresentou-se diante da sua banca nos dias 10 e 11 de fevereiro do ano de 1865, em uma das salas do Liceu em Curitiba, sob a pretensão de ser provida definitivamente na cadeira feminina de Palmeira. Amélia Bordes foi a professora contratada que voltou a ensinar as meninas da freguesia de Palmeira, após a reprovação da professora Maria Bernardina em 1862. Contratada pelo Inspetor Geral em 1864, com a obrigação de ensinar gratuitamente a 20 meninas recebendo a gratificação de 300\$000 (trezentos mil réis) anuais, teve em 1865 a oportunidade de receber o provimento vitalício na mesma cadeira quando esta foi posta a concurso. Convém transcrever os termos dos exames da candidata, aprovada plenamente pela opinião dos examinadores, para que, num esforço, possamos adentrar o espaço formal de uma ocasião tão significativa para os concursantes – a titulação como professores.

Termo de exame teórico de D. Amélia Isolina de Carvalho Bordes, aos dez dias do mês de fevereiro de mil oitocentos e sessenta e cinco, em uma das salas do liceu, compareceram D. Amélia Isolina de Carvalho Bordes, pretendente a cadeira primária de Palmeira e os examinadores Padre Gabriel de Oliveira e Luiz Antonio Pinheiro, sob a presidência do Illm. Sr. Inpsetor Geral Interino Bruno Henrique de Almeida Seabra, foi examinada em Caligrafia, leitura de prosa e verso, análise gramatical, aritmética, noções de geometria, princípio de moral civil, notícias sobre métodos de ensino, religião, moral e doutrina, tudo de conformidade com as instruções em vigor. Findos os exames foi consultada a opinião dos examinadores quanto a capacidade, depois de satisfeitos deram-lhe a aprovação plena. E para constar se lavrou o presente termo em que assinaram o presidente do ato, os Srs. examinadores e o Sr. Joaquim Dias da Rocha convidado pelo inspetor geral para assistir aos exames.

Termo de exame prático de Amélia Isolina de Carvalho Bordes, aos onze dias do mês de fevereiro de mil oitocentos e sessenta e cinco, na aula da primeira cadeira de instrução primária da capital, aí presente o Illmo. Sr. Inspetor Geral, Bruno Henrique de Almeida Seabra e examinadores, a Illma. Sra. D. Maria do Carmo de Moraes

Martins<sup>97</sup>, Padre Gabriel de Oliveira<sup>98</sup> e Luiz Antonio Pinheiro<sup>99</sup>, ocupada a cadeira pelo Illmo. Inspetor Geral como presidente do ato, procedeu-se ao exame prático na pessoa de D. Amélia Isolina de Carvalho Bordes, nas matérias do ensino primário, consultadas as opiniões dos examinadores quanto a capacidade, depois de satisfeitos deram-lhe aprovação plena. E para constar se lavrou o presente termo em que assinaram o inspetor geral e examinadores e o secretário interino da inspetoria. (AP.200, p.126-128)

No primeiro dia Amélia deve ter passado em “companhia” dos examinadores, por pelo menos uma hora e meia a duas horas, das quais teve uma hora para a prova de leitura e escrita e meia hora para responder sobre as demais matérias. Sua prova escrita foi dividida em dois momentos: cópia de um texto procedendo com a escrita de “caracteres grandes” e outra ditada de “caracteres pequenos”, ambas serviam para o exame da letra, pontuação e ortografia. Já a prova de leitura tinha por intuito avaliar o “bom acento na pronúncia” e ordem gramatical. A professora ainda teve testados seus conhecimentos sobre aritmética com “prova prática sobre operações de números inteiros e quebrados no quadro”, além de responder sobre os métodos de ensino, em particular, sobre o adotado na província – o método simultâneo (PARANÁ, Regulamento de 1857).

Ter sido aprovada no primeiro dia, dava-lhe o direito de passar então pelo exame prático. Foi designada pelo Inspetor Geral a 1ª cadeira feminina de Curitiba, regida pela professora Maria do Carmo Moraes Martins, para a realização da prova prática, na qual Amélia, na presença dos examinadores, “explicou e tomou as lições das classes diferentes, cumprindo todos os deveres prescritos aos professores para os exercícios escolares” (PARANÁ, Regulamento de 1857).

As aprovações dos professores receberiam, de acordo com o desempenho do concorrente, a distinção “plena” ou “simples”, por ter recebido a aprovação plena, é de se supor que Amélia tenha se destacado nas respostas e em seu desempenho frente aos examinadores.

Por outro lado, houve circunstâncias em que a *aprovação plena* nos exames não assegurou a nomeação do concorrente. Vejamos o caso do professor Jerônimo Durski pretendente à 2ª cadeira da Vila de Príncipe em 1866. Em outubro daquele ano, Jerônimo prestou concurso para a 1ª cadeira masculina de Curitiba, segundo seu termo de exame obtivera a *aprovação plena* nas provas práticas e teóricas (1866, AP. 242, p. 179-181), entretanto não recebeu a nomeação solicitada, desta forma requereu que fosse provido na 2ª

---

<sup>97</sup> Professora vitalícia da 1ª cadeira feminina de Curitiba.

<sup>98</sup> Professor contratado de latim do liceu.

<sup>99</sup> Nomeado professor definitivo em castro em 1858 e depois e removido para a 1 cadeira de Curitiba.

cadeira da Vila de Príncipe (1866, AP. 0249, p. 221), e mais uma vez teve seu pedido indeferido, voltou a suplicar no mês seguinte que o inspetor lhe desse uma licença para ensinar particularmente na mesma vila (1866, AP. 0250, p. 28-31).

A 1ª cadeira (de Curitiba) não lhe foi disponibilizada porque o inspetor a concedeu ao professor adjunto da 2ª cadeira João da Costa Vianna que a assumiu interinamente. Embora entendesse a posição do Inspetor Geral e a achasse justa, Jerônimo informava em seu ofício que não havia sido este o inspetor que lhe “prometera” a dita cadeira. O Sr. Sergio Francisco de Souza Castro, Inspetor Geral, que havia presidido seu exame, fora substituído pelo Inspetor Ernesto Francisco de Lima Santos, que foi quem lhe negou as duas cadeiras (a de Curitiba e a da Vila de Príncipe).

Segundo os argumentos do Inspetor Lima Santos, o professor não poderia assumir a cadeira de Príncipe uma vez que as formalidades dos artigos 75º e 76º do Regulamento de 1857<sup>100</sup> não tinham sido contempladas, ou seja, quando a cadeira vagou não foi anunciado um prazo de 30 dias para que interessados se inscrevessem. Ademais, o concurso pelo qual tinha passado o professor não fora para essa cadeira em questão e sim para a da Capital. Outro ponto em questão, levantado pelo inspetor, foi o de que em virtude do artigo 6º da Lei n. 146 de 20 de abril, esta cadeira havia sido suprimida por encontrar-se vaga.

Mesmo depois, quando Jerônimo pediu uma licença para abrir uma escola particular, esta lhe foi negada porque o exame pelo qual havia passado não comportava as matérias que queria ensinar na escola (Física, Geografia e História Natural) além das destinadas ao ensino primário. Aqui é possível notar um posicionamento, velado, contra a nomeação de um professor, pois se nos voltarmos para os argumentos do Inspetor Lima Santos, podemos afirmar que os mesmos eram um tanto infundados, mesmo em bases legais. Ora, Jerônimo havia sido avaliado por uma comissão de examinadores que atestaram que o mesmo tinha condições de exercer o magistério, pois recebeu a aprovação plena, então por que teria que passar, provavelmente<sup>101</sup>, pela mesma comissão (com exceção do antigo inspetor) e exibir as mesmas condições? Outro ponto: concordando que a cadeira de Príncipe fora mesmo suprimida, o inspetor poderia *contratar* um professor habilitado para ensinar os meninos da localidade como determinava o artigo 97º do Regulamento. Por que então, impedir o professor de dar início aos exercícios da escola se o mesmo já comprovara que estava apto -

<sup>100</sup> Art. 75 – Quando vagar ou se criar qualquer cadeira, o inspetor geral fará comunicar pela imprensa, marcando o prazo de 30 dias para inscrição e processo de habilitação dos candidatos.

Art. 76 – Findo este prazo, será pela mesma forma anunciado o dia para o exame dos concorrentes, nos casos em que ele é exigido.

<sup>101</sup> Vale lembrar que os exames aconteciam na capital independente da localidade da cadeira vaga, a comissão além do inspetor, era composta por um professor do Liceu e outro de uma das cadeiras de Curitiba.

as matérias indicadas por Jerônimo que estavam além das do ensino primário poderiam ser avaliadas posteriormente. E ainda, essa mesma cadeira não foi criada novamente em 1867 quando outro candidato a ela, o pretendente Pedro Fortunato de Souza Magalhães, solicitou que esta fosse posta a concurso, ao contrário, Pedro Fortunato se valia especificamente do fato de a cadeira estar vaga para demandar o provimento desta, o qual recebeu em novembro daquele ano (ANJOS, 2011).

Outro dado a acrescentar é o de que Jerônimo já havia exercido o magistério em outras localidades, como conta em ofício enviado ao inspetor quando da sua requisição para a cadeira da Vila de Príncipe, portanto possuía certa experiência no ofício. Naturalizado brasileiro, vivendo no Brasil há 15 anos, Jerônimo de origem prussiana, formou-se professor no Seminário Real Católico de professores daquele país, onde também foi professor de 1ª e 2ª ordem por seis anos. Já no império brasileiro, passou por exame em Santa Catarina assumindo uma cadeira na freguesia de São Pedro por um ano, a qual deixou pelo ínfimo ordenado que recebia (AP. 249, p.50). Mesmo suplicando e expondo suas dificuldades em manter a si e sua família, Jerônimo só foi aceito como professor público em julho de 1868, quando foi nomeado pelo presidente para a Cadeira de Palmeira.

Não foram encontrados, nas fontes analisadas, motivos aparentes para que o inspetor Lima Santos levantasse tantos impedimentos para a nomeação de Jerônimo Durski; pode ter sido por uma divergência de opiniões com seu antecessor Sergio Francisco de Souza Castro, uma divergência de opiniões com o próprio Jerônimo, desconfiança das considerações feita pela banca. Ou o inspetor não acreditava no comprometimento de Jerônimo: ele vivia há 15 anos no Brasil, somente por um ano exerceu o ofício abandonando-o pelo valor do ordenado que afirmava ser baixo; neste ínterim trabalhou em outras funções para manter sua família; vendo que não conseguia muito trabalho com o que sabia fazer, voltou-se novamente para o magistério; de certo o inspetor não viu empenho por parte de Jerônimo, viu apenas que este recorria ao magistério como última opção. Porém estas são apenas suposições, precisamos nos ater ao que as fontes nos contam - Jerônimo recebeu a aprovação plena por parte da sua comissão examinadora, fora formado professor e possuía certa experiência no ofício, todavia não recebeu o provimento em uma cadeira de instrução primária; seria aqui um caso de exclusão arbitrária por parte do Inspetor?

Embora os termos de exame não apresentem uma perspectiva da dimensão do grau de conhecimento dos professores avaliados e considerando que os critérios de avaliação dos componentes da comissão, embora pré-determinados, eram permeados pela subjetividade, nos é possível pressupor que ser aprovado “simplesmente” significava que o proponente não tinha

se saído tão bem, mas demonstrara o suficiente para passar e convencer a banca de suas capacidades.

José Antonio Ferreira, pretendente à cadeira masculina da Ilha do Mel, fora aprovado *simplesmente* nas provas por que passou em setembro de 1864.

O concorrente conquanto não obtivesse aprovação plena, todavia mostra ser bastante inteligente e capaz de tornar-se um ótimo professor. Assim, pois o proponho para reger a cadeira definitivamente. 02 de Setembro de 1864. José Lourenço de Sá Ribas (1864, AP.190, p. 196-198).

Em um primeiro momento a hipótese levantada foi a de que essa distinção nas aprovações interferia no modo como os professores seriam nomeados para reger as cadeiras, se vitalícios/efetivos ou se interinos e contratados. Isso porque em alguns períodos, como foi visto anteriormente, o número de professores interinos e/ou contratados era relativamente significativo em comparação aos definitivos, o que poderia indicar que nem todos os professores atendiam aos critérios específicos desses “modos de existir”. Contudo, não podemos afirmar da ocorrência ou não dessas situações, mas sim que, aparentemente, não foram identificadas consequências em decorrência do tipo de aprovação.

Ademais, o excerto acima expõe outro ponto a ser tratado, o qual fundamenta a hipótese principal deste trabalho, o de que professores formar-se-iam *na e pela* prática, em seu fazer cotidiano, partindo do confronto com seus saberes prévios, das determinações legais, das situações encontradas e das condições materiais disponíveis, num aprimoramento de sua experiência no ofício de ensinar. Os escritos do inspetor nos permite entrever esse aspecto: 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.

Em alguns estudos historiográficos sobre a profissão docente no Brasil, a política dos exames e concursos presente no século XIX, se configura como uma forma contraproducente de seleção de candidatos. A perspectiva de Inára Pinto (2005), embora destaque que os mesmos se constituíam como um tipo de formação para os professores, a qual este trabalho compartilha, nos apresenta os concursos como uma forma negativa de controle do estado sobre o professorado, que os moldaria e limitaria em um perfil idealizado. Não que este “controle” não existisse, porém ele foi muito mais um sistema constituído em conjunto com os professores que ora se adequavam a ele, ora encontravam meios de contorná-lo, o qual ainda produziu um *sentido* (SILVA, 2004) à docência naquele momento.

Se os Estados, considerando um conjunto de valores e ideais, atribuíram sentidos à profissão docente, o professorado, com seu conjunto de experiências, crenças e

valores, interagiu com eles, numa relação que favoreceu o destaque de alguns atributos em detrimento de outros. Professoras e professores conheciam a imagem a que deveriam corresponder; mesmo quando não lhe correspondiam no cotidiano escolar, tinham as matrizes do discurso oficial incorporadas ao seu próprio discurso (SILVA, 2004, p.29).

Já Heloisa Villela (2011), afirma que a valorização dos concursos por parte dos gestores, deixava de lado a importância de uma formação anterior do professor, ou seja, com a preparação (por si) dos candidatos para concorrer às cadeiras de acordo com as normas instituídas, não era necessário “criar” instituições de formação que habilitassem esses opositores. Este então, seria um meio de (con)formação do professorado disponibilizado pelo estado, e mais, as exigências de ingresso rebaixavam o nível intelectual do professor, uma vez que, a ênfase estava na comprovação de “boa morigeração” do futuro professor e muito menos na de seus conhecimentos teóricos e práticos. A afirmação da autora baseia-se na comparação dos “avaliadores” dos requisitos dos candidatos à Escola Normal:

nota-se o peso da ‘boa-morigeração’, que se relaciona à moral, bons costumes, se compararmos com a exigência do ‘saber ler e escrever’. A primeira dependia do aval de um juiz de paz do local de origem do pretendente (mais tarde também do pároco) enquanto ‘saber ler e escrever’ o próprio diretor da escola normal avaliava (VILLELA, 2008, p.32, grifos da autora).

Não deixa de ser correspondente aos avaliadores dos requisitos de um concursante com o intento de adentrar ao magistério público, entretanto a afirmação da autora instiga a um questionamento. Ora, quem avaliaria o candidato em seu conhecimento sobre leitura e escrita se não o diretor da Escola Normal, ou em nosso caso, no lugar do Inspetor Geral e de outros professores?

Portanto, pode-se afirmar que esse procedimento por si só não desqualifica o nível intelectual dos futuros mestres, ao contrário o qualifica, já que foi um professor que o examinou. Por outro lado, não se nega que o resultado, em alguns casos, foi pautado pelos “sentimentos” da banca, mas os atestados de moralidade também estavam sujeitos aos mesmos “sentimentos”, assim como a nomeação ou não do opositor. Ou seja, atestados de boa conduta e resultados de exames práticos e teóricos não são reflexos da relevância de um critério ou outro, ambos estavam em “pé” de igualdade, fosse na injustiça que porventura provocassem ou no mérito que distribuía. Ademais são componentes de um conjunto de documentos que nos ajudam a visualizar um contexto complexo de seleção e nomeação de professores, nem sempre acordado entre os partícipes da instrução.



Alguns dos gestores provinciais do Paraná e dos inspetores de ensino também se mostraram avessos ao modo como se procediam os exames e concursos para seleção dos professores primários, mas suas críticas diferem das apontadas pela historiografia.

Podemos retomar a opinião do Presidente Andre Augusto de Pádua Fleury (1865) sobre os exames de ingresso ao magistério público quando discorria em seu relatório sobre a condição de vitaliciedade dos professores. Segundo o presidente, as habilidades expostas nos exames não se refletiam na prática posterior, e estes professores logo que adentravam ao magistério já se viam na condição de professor vitalício, condição esta de maior dificuldade para que o professor fosse simplesmente afastado de suas funções. O presidente não se mostrava contra os concursos, sugeria, todavia que os candidatos aprovados não recebessem logo de pronto a nomeação vitalícia, que tivessem uma “larga prova de experiência” (FLEURY, 1865), aos moldes do que acontecia na província do Rio de Janeiro, para só então receberem as vantagens do cargo vitalício. Alguns meses depois fora publicada a Lei n. 120 de 06/06/1865 que regulava a vitaliciedade dos professores primários.

Já em 1867 foi a vez do Presidente Polidoro Cesar Burlamaque tecer suas considerações sobre a ocorrência dos exames e concursos na província do Paraná.

Nada mais desigual do que o sistema de porem-se a concurso todas elas<sup>102</sup>, embora se apresente pretendendo as vagas a quem já em outro tempo sujeitou-se as provas de preferência, e adquiriu, por uma longa pratica, o hábito do ensino. Muitas vezes o novo candidato, só porque tem excelentes padrinhos, ou porque sabe insinuar-se mais no ânimo dos examinadores, vence nas lutas da competência ao concorrente habilitado, que tinha feito jus a promoção. A desigualdade deste sistema dá mais na vista quando se considera que nem ao menos a lei vigente exige dos candidatos ao professorado provas de habilitação prévia; de modo que o primeiro indivíduo que se apresenta, fiado unicamente na sua boa estrela, vai competir com outros, que, desde muito figuram no quadro. Haverá justiça nisso? Admito bem a possibilidade de vir a concurso um pretendente ilustrado, dotado de conhecimentos superiores ao do concorrente professor, mais eloquente e arrebatador do que este. Mas vos sabeis que a principal condição do bom mestre não é nem a muita ciência nem a muita eloquência; é antes de tudo a vocação, o gosto do ensino, a ordem nas ideias, a clareza na exposição, a paciência no trabalho. E certamente não é em duas horas de exame que se manifestam esses predicados. *Em matéria de instrução vale mais o saber fazer do que o próprio saber* (BURLAMQUE, 1867, p. 35, grifos meus).

O Presidente também era de opinião de que o tempo de realização de um exame não expunha toda a capacidade do candidato, além de revelar que a banca podia ser “lograda” pelos candidatos ou esta favorecer algum dos concursantes. Ou seja, aqui há indícios de que havia nomeações por favorecimento, candidatos que tentavam e conseguiam ludibriar os examinadores preparando-se com apenas o mínimo de conhecimentos, que em alguns

<sup>102</sup> O presidente referia-se a todas as cadeiras criadas ou vagas.

momentos a “larga experiência” de um professor não lhe garantia a aprovação no concurso (não foi o que ocorreu com Jerônimo Durski?).

Com a publicação da Lei n. 238 de 19 de abril de 1870, que mandava criar uma Escola Normal na província, a questão dos exames e concursos preencheu novamente as discussões dos relatórios dos inspetores e presidentes. Em momento anterior, quando da exposição sobre os professores interinos, foi observado que esta lei suprimia os concursos para as cadeiras criadas ou vagas a partir de sua publicação, uma vez que estas seriam preenchidas por professores normalistas, e enquanto esses não fossem formados, por professores interinos. Como foi apontado, a escola não foi criada, e muitas cadeiras primárias haviam sido providas por interinos sem a apresentação de exames de capacidades. Ademais com a Lei n. 120 de 1865, os professores não recebiam a vitaliciedade logo de pronto, portanto na opinião do Inspetor Geral Bento Fernandes de Barros, não eram mais necessários concursos, mas outro meio de selecionar professores.

O regulamento de 8 de abril de 1857 considerava o exame de habilitação do candidatos ao professorado como um meio capaz de prover as necessidade do ensino publico. Era a condição imposta aos que queriam entrar na carreira. Abolindo-se esse sistema com a instituição da escola normal, não era possível fazer logo cessar a situação que era por ele erigida e que continua ainda. Penso que o modo conveniente não é o concurso, que já não tem verdadeira razão de ser para um provimento que não seja vitalício. As medidas que me parecem melhores para constituir o professorado público enquanto não houver normalistas são as que passo a formular.

1. instituir como condição necessária para o exercício do magistério público a garantia de um diploma de capacidade, obtido por meio de exame nas matérias do ensino.
2. para esse exame se nomeará, todos os anos, em época determinada, uma comissão de cinco membros, presidida pelo inspetor geral da instrução pública. Os méritos dos candidatos julgados dignos de obter o diploma de capacidade será classificado pela comissão, tendo em vista as provas exibidas por cada um.
3. organizar-se-á na inspetoria geral da instrução pública, todos os anos, uma lista em que serão inscritos, com esclarecimentos necessário, os nomes dos candidatos habilitados com o diploma de capacidade. Dentre eles serão escolhidos os professores, sob proposta da inspetoria geral da instrução pública.
4. esses professores, não serão vitalícios, mas terão o direito de ser conservados em seus lugares enquanto desempenharem regularmente seus deveres e não houver normalistas que se pretendam (BARROS, 1870, p.20).

Não deixava de ser um concurso ou de ter todas as formalidades de um, a diferença estava na condição de provimento destes professores aprovados, estes não receberiam a nomeação vitalícia e poderiam perder o lugar assim que um normalista requisitasse a cadeira. Como a Escola Normal não foi instituída, o presidente se viu com o “problema” das nomeações sem que os professores tivessem apresentado provas de capacidade.

Venâncio José de Oliveira Lisboa, diante da situação acarretada pela normatização da lei e não estabelecimento da Escola Normal, decretou em seu relatório referente ao ano de

1870: “exigir exame ou concurso e atestados de conduta para o provimento das cadeiras sujeitando desde já a estas prescrições os atuais professores interinos, marcando um prazo para preenche-las sob pena de destituição” (LISBOA, 1871, p.02). Embora concordasse com a reforma proposta pelo Inspetor Geral, o qual deixava a secretaria por ter sido nomeado Juiz de Direito, afirmava que a província não tinha condições de arcar com uma Escola Normal naquele momento, indicava ainda que todas as normatizações referentes à instrução deveriam ser concentradas em um regulamento, porque era muito inconveniente ter “todos os preceitos separados em leis diferentes” (LISBOA, 1871, p.02). Segundo o presidente, o Regulamento de 1857 deu grandes resultados, no entanto quando passou a ser modificado por “tantas formas e tão a miúdo, em leis especiais, e até mesmo em leis de orçamento, que hoje a instrução pública se acha um verdadeiro caos” (LISBOA, 1871, p.02). Desta forma, junto ao que recomendou o Inspetor Geral fez mais algumas proposições, *incluindo o retorno dos concursos para provimento das cadeiras*.

Essas propostas de mudança culminaram no Regulamento de maio de 1871, do qual já foram apontados alguns aspectos. Com relação à realização dos concursos, legalmente, estes continuariam a ser o meio de preencher uma cadeira criada ou que se achasse vaga, nada se modificou quanto aos requisitos e documentos ou habilitações necessários aos pretendentes, a alteração se deu no modo como seriam realizados os concursos.

Foi instituído no Regulamento que os proponentes ao professorado seriam examinados por uma comissão de quatro pessoas nomeada pelo presidente, sob proposta do Inspetor Geral, que a presidiria; quando do exame de uma candidata, uma senhora habilitada em trabalhos de agulha seria também nomeada. Esta comissão se reuniria no início de cada ano, pelos dias necessários às realizações das provas (no mínimo por três meses), e *extraordinariamente* toda a vez que fosse ordenado pelo presidente - nota-se que não mais quando abrisse ou vagasse uma cadeira, exceto em casos *extraordinários* - para avaliar todos os inscritos para as diversas cadeiras “vazias”. Com os resultados das avaliações, nas quais os aprovados eram classificados nos graus *ótimo, bom e suficiente*, a inspetoria organizaria uma lista com os nomes dos candidatos habilitados com observações sobre cada um, e entre estes seriam escolhidos os professores a serem nomeados, caso nenhum fosse escolhido, proceder-se-ia novo concurso. O intento desta determinação no Regulamento era prover a província de uma lista de professores habilitados que seriam nomeados sempre que necessário, estes professores estariam a disposição, pelo prazo de um ano pelo menos, sempre que vagasse uma cadeira primária.

Naquele ano foi instituída comissão para primeiramente avaliar os professores que estavam na condição de interinos naquele momento. Não foram encontrados nos documentos analisados, os nomes dos componentes da banca escolhidos pelo Inspetor Geral, somente no relatório do presidente Venâncio José de Oliveira Lisboa apresentado em 1872 (referente ao ano de 1871), achamos umas poucas “palavras” sobre a comissão.

Alega-se que a comissão de exames instituída pela lei de 15 de abril faltou ao seu fim pela bonhomia dos examinadores, que indultaram aos professores interinos: mas destes somente 14 se apresentaram e foram aprovados 13; deixaram de fazer exame 10, que foram demitidos. Assisti alguns desses exames, e tive ocasião de observar que os examinadores foram bastante rigorosos na sua argumentação, e as vezes excessivos na nota de aprovação. Convenho que em outros casos eles fossem indulgentes, mas era isso natural em uma instituição que funcionava pela primeira vez. O que é certo e que ao menos os que se animaram a fazer exame, estudaram as matérias do ensino e os que se julgavam inteiramente incapazes não se apresentaram e esses foram quase a metade. (LISBOA, 1872, p. 16)

Havia no ano de 1871 oitenta e sete (87) cadeiras criadas, das quais quarenta e nove (49) estavam preenchidas por professores, depois das avaliações da comissão foram nomeados 27 professores definitivos.

Já no ano de 1872 foram nomeados para a comissão de exames os professores do Liceu os Srs. Dr. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho<sup>103</sup>, Dr. Eusébio Silveira da Mota<sup>104</sup>, José Antonio Galvão e o professor de instrução primária da Capital Ferdinando da Cunha Marques. Foi determinado que esta comissão se reunisse pelo espaço de três meses de 16 de janeiro a 16 de abril e mais algumas vezes para exames de candidatos que se apresentaram durante o ano, entretanto por ainda persistirem cadeiras vagas o presidente prorrogou o prazo para mais quinze dias (Jornal Dezenove de Dezembro, 05/06/1872). Dezenove proponentes se inscreveram durante o ano, destes 10 para as cadeiras do sexo masculino e 9 para as cadeiras femininas, dos quais 15 foram aprovados, sendo que somente um alcançou o grau “ótimo”, a 5 foi conferido o grau de “bom” e ao restante (9) receberam o “suficiente”. (SOUZA, 1873, p.19).

Temos notícias de pelo menos duas professoras que se apresentaram posteriormente ao período em que a banca esteve reunida, Arminda Gonçalves Cordeiro do Couto e Maria Julia da Costa. As duas tiveram seus requerimentos aprovados em 14 de agosto de 1872 pelo presidente da província, que mandou que a comissão novamente se reunisse para examinar as ditas candidatas (Jornal Dezenove de Dezembro, 14/08/1872). Arminda foi nomeada para a

<sup>103</sup> Além de professor do Liceu, Joaquim foi também deputado provincial, Inspetor geral da Instrução e em 1886, presidente da província do Paraná (LEÃO, 1926; OLIVEIRA, 2011).

<sup>104</sup> Eusébio Silveira da Mota, professor de Filosofia do Liceu, um dos filhos do Inspetor Geral Joaquim Ignácio Silveira da Mota, também foi Desembargador do Tribunal de Justiça do Paraná (LEÃO, 1926; OLIVEIRA, 2011).

cadeira feminina de Pirahy e Maria Julia da Costa assumiu a 1ª cadeira feminina de Antonina, junto a estas mais 13 professores<sup>105</sup> foram nomeados para as diversas cadeiras vagas (SOUZA, 1873).

Logo no início do ano 1873, a presidência utilizou seu espaço no *Jornal Dezenove de Dezembro* (expediente da presidência) para anunciar que a comissão daquele ano seria composta pelos Drs. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, Eusébio Silveira da Mota e José Antonio Galvão, lentes do liceu, e João da Costa Vianna, professor da cadeira masculina de São José dos Pinhais, bem como a professora D. Iria Narcisa Ferreira Murici<sup>106</sup>, da cadeira feminina de Curitiba, para exames de trabalhos de agulha (*Jornal Dezenove de Dezembro*, 11/01/1873). O mesmo ocorreu no início de 1874: mais uma vez o Sr. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho compunha a comissão juntamente ao bacharel Joaquim Ignácio Silveira da Mota Junior<sup>107</sup> e aos professores do Liceu João José Pedrosa e Tertuliano Teixeira de Freitas<sup>108</sup>, bem como a professora D. Alaíde de Menezes Doria para exames de agulha (*Jornal Dezenove de Dezembro*, 17/01/1874).

Entretanto, novamente no ano de 1874 os critérios de avaliação da comissão referentes ao ano de 1873, foram questionados, desta vez pelo presidente Frederico Abranches. Segundo o presidente, em seu relatório, era “de toda conveniência que essa comissão tenha organização diferente da estabelecida no art. 6 da lei n. 290 de 15 de abril de 1871, a fim de proceder-se com mais escrupulo na precisão das habilitações dos pretendentes ao professorado” (ABRANCHES, 1874, p.26). O mesmo ainda afirmava que as cadeiras criadas ou as que vagassem fossem novamente providas por concursos durante um prazo determinado em que ao final seria nomeada uma comissão assistida pelo presidente da província para examinar os concorrentes.

De forma isolada, pode parecer, à primeira vista, que o presidente não estava propondo alterações, estava somente reforçando que se colocasse em prática o que estava disposto na legislação - que concursos fossem realizados para provimento das cadeiras e que fosse nomeada uma comissão de examinadores dos candidatos - mas se nos voltarmos para aspectos

---

<sup>105</sup> Não há no relatório do Inspetor Geral a indicação da data da realização dos exames desses professores aprovados.

<sup>106</sup> D. Iria Narcisa Ferreira Murici, foi esposa do médico José Candido da Silva Murici, que entre suas muitas benfeitorias à província, foi um dos fundadores da Santa Casa e do Museu Paranaense (LEÃO, 1926; OLIVEIRA, 2011).

<sup>107</sup> Joaquim, o outro filho do Inspetor Joaquim Ignácio Silveira da Mota, foi também deputado provincial e juiz de paz.

<sup>108</sup> Ambos, além de professores do Liceu, foram deputados provinciais. João ainda assumiu a presidência da província em 1881.

mais gerais da instrução pública, expostos no mesmo relatório, compreenderemos as preocupações do presidente Frederico Abranches.

Instruir o povo e não só um rigoroso dever daqueles que governam, como de todos os cidadão que votam sincero amor a pátria. Em uma província nova como esta, sobre qual a Providência derramará prodigamente a cornucópia de seus favores, a instrução publica deve merecer especial solicitude. E se em assunto tão momentoso, a indiferença dos seus filhos é um grave erro, *a daqueles a quem foram confiados os seus destinos, e um crime imperdoável.* (ABRANCHES, 1874, p.26)

Segundo o presidente, a instrução pública era a maior necessidade do país e derramá-la a todas as camadas da população, era o grande objetivo das ordens políticas e literárias. Entretanto, diante dos dados estatísticos do recenseamento do ano de 1872, o presidente afirmava que a instrução na província se encontrava em grande atraso, uma vez que 82% da população em idade escolar não frequentava a escola, dos quais 79% eram meninos e 85% eram meninas.

População com idade entre 06 a 15 anos	N. total	N. de Frequentes	População fora da escola	
Meninos	12.224	2.558	9.666	79%
Meninas	12.684	1.866	10.818	85%
<b>Total</b>	24.908	4.424	20.484	82%

Quadro n. 11: Relação da população em idade escolar que frequentam a escola – 1872.

Fonte: Dados do recenseamento de 1872 disponíveis no relatório do presidente da província apresentado no ano de 1874.

O Presidente elencava três motivos para este estado da instrução pública, quais sejam: “falta de pessoal idôneo, falta de fiscalização nas escolas e desleixo dos pais de família” (ABRANCHES, 1874, p. 23), era preciso, portanto, criar escolas, provê-las de pessoal habilitado, efetivar a fiscalização e tornar obrigatório o ensino. Uma coisa dependia da outra: para formar bons professores era necessária a instituição de uma Escola Normal, como a província não dispunha de uma por falta de recursos, o sistema dos alunos mestres poderia dar bons resultado, mas isso dependia de fiscalização por parte dos inspetores, todavia isso não bastaria se não se exigisse a obrigatoriedade do ensino, decretando-o deveria haver escolas onde fosse indispensável (ABRANCHES, 1874).

Para além de concordar ou não com o presidente sobre as causas de um número tão baixo de frequentes nas escolas primárias paranaenses, observa-se que talvez um dos fatores que ajudem a explicar essas estatísticas seja a proporção da população em idade escolar e o número de cadeiras existentes na província.

<b>Escolas</b>	<b>Masculinas</b>	<b>Femininas</b>	<b>Total</b>
<b>Criadas</b>	54	31	85
<b>Providas</b>	38	25	63
<b>Vagas</b>	16	6	22

Quadro n.12: Número de escolas primárias públicas existentes na província do Paraná em 1873.

Fonte: Relatório do presidente da província apresentado em 15 de fevereiro de 1874.

Por uma questão lógica, fica claro que mesmo que todas as 85 cadeiras estivessem funcionando, estas não comportariam os 24.908 meninos e meninas que estavam em idade de frequentar a escola. Se estivessem distribuídos igualmente, os 4424 frequentes pelas 63 escolas providas, cada escola feminina teria 74 alunas e cada escola masculina 67 alunos. Seguindo nesta proporção, em uma média de 70 alunos em cada cadeira (masculina ou feminina), seria necessário criar, além das já existentes (total de providas e vagas), mais 120 escolas masculinas e mais 150 escolas femininas. Desta forma, teriam que ser nomeados mais 136 professores (16 para as cadeiras vagas existentes mais os 120 ainda necessários) e de mesmo modo 156 professoras.

Tomando por base as indicações do próprio presidente em relação às condições financeiras e materiais da província em relação a instrução, pondera-se: naquele momento, se já estava difícil conseguir professores para todas as 85 cadeiras criadas, seria impossível prover mais 270 escolas! Segundo o presidente, tornar o ensino obrigatório, conseqüentemente obrigava o governo a criar escolas nas localidades onde fosse necessário, talvez essa fosse a solução. Todavia o problema em obter professores persistiria, ademais eram necessários recursos para abastecer essas escolas de material e mobília e dispor dos ordenados dos futuros professores! Já afirmava o presidente Augusto de Pádua Fleury em 1866, que não bastava criar escolas sem provimento ou com um ínfimo número de alunos frequentes, além disso, havia o entendimento de que quanto mais professores, maior disseminada seria a instrução, porém uma quantidade de maus professores, e “não podia haver bons onde é insuficiente o pessoal, tornava-se prejudicial ao ensino” (FLEURY, 1866, p.22).

Ou seja, não era somente a qualidade dos professores, a falta de fiscalização ou a desvalorização das famílias pela instrução que influíam no estado em que esta se encontrava, um orçamento que comportasse todas as necessidades da instrução de mesmo modo implicava em suas condições.

Ainda sobre a falta de professores habilitados, o presidente Frederico Abranches pontuava:

A escola sem um mestre é um templo sem levita; e a par da capacidade intelectual do professor deve existir vocação porque então o magistério deixa de ser uma profissão para ser um sacerdócio. Infelizmente não temos pessoal apto, que tome

vivo interesse pela sorte dos discípulos que sabendo compenetrar-se da santidade de sua missão, faça da escola um santuário em vez de fazer dela um simples meio de vida (ABRANCHES, 1874, p. 23).

Diante da concepção do presidente de que o magistério era uma *nobre missão* e a instrução uma necessidade a ser semeada a toda população, junto às razões expostas para o seu atraso na província, quando Frederico Abranches recomendava que as cadeiras fossem providas por concurso e que para avaliar os professores fossem nomeadas comissões examinadoras, ou quando afirmava que não havia *pessoal apto* no corpo do professorado público não só desqualificava os professores em exercício como também a(s) comissão(ões) que avaliaram esses candidatos. Portanto, ele não recomendava que a lei em vigor fosse posta em prática, mas sim que esta fosse reformulada com maior rigor para que pudesse aprimorar a situação em que a instrução se encontrava.

Provavelmente suas indicações foram aceitas pela Assembleia Legislativa, já que em setembro de 1874, novo regulamento fora publicado e neste notam-se que muitas das recomendações do presidente e inspetor geral foram contempladas. O mesmo instituía a obrigatoriedade do ensino para os meninos de 7 a 12 anos e para as meninas de 7 a 10 anos que residissem dentro das cidades, vilas ou freguesias onde houvesse aula pública ou particular subsidiada, o limite da circunscrição territorial ficaria a cargo das câmaras municipais a serem aprovadas pela presidência da província. Foi criado um conselho de instrução, o qual seria responsável por fazer o arrolamento da população em idade escolar nas cidades, vilas e freguesias, fiscalizar a efetividade da instrução, inspecionar as aulas das escolas públicas, impor multas entre outros deveres (PARANÁ, Regulamento de 1874).

Quanto às condições do professorado. Os critérios para a admissão permaneceram os mesmos, fora acrescido, no entanto, que o candidato comprovasse por atestação do pároco professar a religião do estado, além disso, os clérigos que quisessem entrar para o magistério público estavam dispensados das provas de habilitação. Outra mudança foi na classificação dos professores, já apontada anteriormente, de que estes seriam dispostos entre cidade, vila, freguesia e bairro. Foi retomado o sistema em que sempre que vagasse ou criasse uma cadeira, publicar-se-ia o concurso a fim de preenchê-la, portanto, não haveria mais uma comissão que se reuniria por um determinado tempo no início do ano para avaliar possíveis professores, esta seria nomeada cada vez que fosse necessário, com integrantes diferentes provavelmente a cada vez. Os candidatos teriam um prazo de 60 dias para a inscrição, findo este prazo e havendo concorrentes seria então publicada pela imprensa uma lista com os mesmos informando o dia, lugar e hora do exame. As provas aconteceriam em qualquer edifício



público, logo não mais restritas a acontecer na capital, versariam além das matérias do ensino também sobre noções elementares de geografia e história pátria. As provas se dividiriam entre oral e escrita, sem a menção da prova prática em uma escola de primeiras letras, perante o Presidente da província (também seria o presidente da banca, mas sem voto), o Inspetor Geral e mais quatro integrantes nomeados pelo presidente. Este regulamento não se mostrou tão específico em relação às provas escrita e oral, talvez ainda considerasse as instruções de 1857 para os devidos procedimentos.

No ano de 1874 foram nomeados os professores e professoras: Francisca Hectória Mangin e Miguel José Lourenço Scleder para as cadeiras da cidade de Morretes, Bernardina Rosa Rolim de Moura para a cadeira feminina de Tibagy, um professor interino para a 1ª cadeira masculina de Curitiba, Ana Ferreira da Costa para a Colônia Argelina, Maria das Dores Nepomuceno para Paranaguá, Rita Idalina de Carvalho para a Lapa e Manoel Ferreira da Costa para a vila de Arraial Queimado.

No cotejamento dos documentos analisados, até a data de apresentação do relatório do presidente em 15 de fevereiro de 1875, nenhum professor ou professora fora nomeado a partir do que determinava o Regulamento. Entretanto, o presidente Frederico Abranches voltava a expor os problemas em relação às provas de habilitação dos professores.

Esperava-se que a exigência de provas de habilitação e a promessa das garantias de efetividade e vitalidade atraíssem a concurso indivíduos suficientemente preparados e dotassem assim a província de um corpo docente digno do importante magistério. Esta esperança foi iludida. O pessoal continua o mesmo, com a única diferença que os professores em vez de contratados, decoram-se com o título de efetivos graças ao batismo que recebem numa das salas da secretaria da instrução pública em exame e arguição pro fórmula que não lhes aumenta o saber. Verdade é, e nisto faça justiça as comissões de exame, que na deficiência de pessoal habilitado e na necessidade de prover todas as aulas que tem sido criadas, está justificada a benevolência que reina nos concursos e a facilidade com que qualquer indivíduo passa incólume pelas provas e volta para a sua aldeia munido de um título que só a verdadeira e reconhecida aptidão pode conferir. (ABRANCHES, 1875, p. 34).

A quem se referia o Presidente? Podemos supor que a toda a categoria de professores efetivos que passaram por concursos entre os anos de 1871 e 1874, ademais se percebe que a responsabilidade não recaia mais na banca de examinadores, mas sim nos candidatos que se apresentavam. Mais uma vez o presidente procurava uma justificativa para o lento desenvolvimento da instrução na província, e mais uma vez a culpa incidia sobre o professorado.

Contrapondo as declarações do presidente, se o corpo docente era composto por indivíduos inabilitados, porque não se utilizar da legislação para que estes fossem afastados? Os professores efetivos, como já salientado anteriormente, poderiam ser demitidos pelo

presidente caso demonstrassem incompatibilidade com o ofício a qualquer momento sem a necessidade de muitas formalidades, mesmo os professores vitalícios dependendo do caso poderiam ter a demissão decretada. Os regulamentos eram bem específicos nesses casos, e também nas descrições do que se considerava conflitante com o exercício do magistério, portanto, nada impedia que o presidente removesse “esse corpo de indivíduos despreparados” do magistério público. Entretanto podemos apontar pelo menos um impedimento, evidenciado justamente por Frederico Abranches, a deficiência de pessoal habilitado e a necessidade de prover todas as aulas que têm sido criadas, ou melhor, o número insuficiente de candidatos (habilitados ou não) para prover todas as cadeiras criadas na província.

Em uma análise mais detalhada de todos os itens discutidos pelo presidente Frederico Abranches em seu relatório, observa-se que o presidente era um tanto contraditório em seus posicionamentos: em um primeiro momento afirmava que os concursos deveriam ser reformulados para que a província fosse dotada de bons professores, para em seguida propor que se restabelecesse a “entidade de professores contratados” que nas palavras do mesmo era “tão necessária e útil mesmo nas pequenas localidades” (esse posicionamento já foi discutido antes quando apresentada a condição de professor contratado); salientou que as decisões da comissão quanto às avaliações necessitavam de mais “escrúpulo na precisão das habilitações dos pretendentes ao professorado”, para depois ponderar que a banca não tinha muitas escolhas para proceder de tal maneira. Ou Frederico Abranches era muito suscetível a mudar de opinião quando lhe bem conviesse ou percebeu que as coisas não funcionavam em uma relação direta, que entre a determinação e a prática havia um recheio permeado de tensões influenciadas por muitos fatores.

Em meados de 1875, houve a troca de presidentes, Frederico Abranches passava a administração para Adolpho Lamenha Lins, uma vez que fora chamado a presidência da província do Maranhão. Antes de deixar o cargo nomeou mais três professores primários: Felinto Elysio Cordeiro para a cadeira masculina de Morretes (27/02/1875), Alexandre Fernandes Rouxinol para Borda do Campo (18/03/1875) e Eulália Marques para Serro Azul (15/04/1875). Já sob a supervisão de Lamenha Lins, no restante do ano de 1875, não consta a nomeação de nenhum outro professor, e os dados de que dispomos corroboram essa informação.

Lamenha Lins era um fervoroso defensor da formação dos futuros professores pela Escola Normal, não foi por acaso que a mesma tenha sido instituída sob o seu governo. Em seu relatório apresentado em início de 1876, o presidente assinalava sua opinião sobre a instrução.

A difusão da instrução pública, principalmente nos países regidos pelo sistema político que possuímos, deve ser o incessante cuidado daqueles que tem o dever de trabalhar pela felicidade, progresso e engrandecimento de sua pátria. Desde que o cidadão, que é chamado a intervir nos negócios públicos mediante o seu voto nos comícios populares, é um analfabeto, esta em risco iminente de ser um instrumento perigoso nas mãos dos outros. A regeneração dos costumes que converte em criminosos homens que poderiam ser úteis a família e a sociedade depende da educação do povo, que deve conhecer os seus direitos, para elevar-se a seus próprios olhos, e compreender os altos destinos da humanidade. E é na juventude, quando o terreno esta preparado para receber a semente preciosa dos conhecimentos uteis, que se deve proporcionar esse pão do espírito, que o tem de alimentar e desenvolver. A instrução da mocidade pois exige o maior desvelo (LINS, 1876, p. 42).

E ainda pontuava que muito se estava fazendo em favor da instrução na província: o orçamento destinado à mesma correspondia a 4ª parte da renda anual da província; sempre que uma localidade demandava uma escola, essa era prontamente atendida; leis e regulamento sobre o ensino eram promulgados todos os anos com o intuito de promover o seu desenvolvimento. Contudo, ainda havia muito a se fazer.

Em seu relatório encontramos um detalhamento do número de escolas existentes (92) e das que estavam providas (76), número de alunos matriculados nas escolas em proporção ao número de frequentes, a proposição de que as escolas e, conseqüentemente os professores, fossem classificadas por entrâncias (já explicadas anteriormente) e, ainda a criação de cadeiras de instrução superior para a preparação dos que quisessem se consagrar ao magistério. Para que não compromettesse o orçamento da província sugeria que se criasse apenas uma cadeira desta espécie para o ensino dos rudimentos das ciências necessários aos estudos pedagógicos, ou se poderia organizar a Escola Normal e aproveitar alguns dos professores da província que dispõe de prática para que estes ensinassem os alunos. Entretanto, como não se podiam criar muitas cadeiras e não eram muitos os professores habilitados em todas as matérias, fora a falta de recursos, a recomendação era a de que se juntasse o curso secundário e o profissional dispondo de mesmo pessoal e local para as aulas (LINS, 1876).

E assim nova reforma foi proposta com a promulgação do Regulamento Orgânico de Julho de 1876, autorizada pela Lei n. 456 de 12 de abril 1876, que permitia ao presidente reformar o regulamento da instrução pública para os anos de 1876-77 e ainda criava o Instituto de Preparatórios e, anexa a este, a Escola Normal da província. A Lei também dispunha em seus artigos sobre as contratações e remoções para as cadeiras destes estabelecimentos, sobre os direitos dos normalistas e as contratações a partir da promulgação de novo regulamento.

Os professores e professora<sup>109</sup>, João Baptista Galvão de Moura Lacerda nomeado para a cadeira masculina de Palmeira (04/02/1876), Bernardino de Freitas Saldanha nomeado para a cadeira masculina da vila de Votuverava (15/07/1876) e Alcina Domitila de Jesus Lessa nomeada para a cadeira feminina de Tibagy (26/05/1876), ainda foram examinados de acordo com o que determinava o Regulamento de 1874, ou seja, passaram por um concurso e ainda receberam sua nomeação efetiva. Depois da promulgação do Regulamento Orgânico, os professores d'ora em diante nomeados, o seriam por contrato, até que algum normalista requisitasse a cadeira. Foi o caso da professora Presciliana da Costa Abreu, interina de São João da Graciosa (04/09) e dos professores Jeremias Rodrigues de Carvalho, contratado Ponta Grossa (09/09), Francisco José de Souza Lobato para São João da Graciosa (24/10) e Antonio José da Silva, contratado da freguesia de Terezina (11/12), todos nomeados no ano de 1876.

Com a instituição da Escola Normal, os concursos para provimento das cadeiras masculinas foram abolidos, permaneciam somente os das cadeiras femininas, não mais haveria uma comissão examinadora, as concorrentes seriam avaliadas pelos Lentes da Escola Normal, aconteceria um concurso para as cadeiras masculinas somente quando mais de um normalista a requisitasse e esta seria concedida àquele que melhores títulos de capacidade e moralidade apresentasse ao conselho literário.

Mesmo para os professores que seriam contratados, as exigências quanto a idade, moralidade e capacidade profissional permaneciam, os documentos de comprovação continuavam os mesmos e as provas de capacidade seriam exibidas perante os professores da Escola Normal. Ou seja, neste momento o concurso era entendido como uma prova que daria direito ao grau de professor efetivo. Como os professores não teriam esse tipo de vínculo com o governo - efetivo - pois sua admissão era em caráter temporário, prestariam somente exames. Portanto, a diferença aqui, entre concurso e exames, estava na consequência do vínculo a ser estabelecido com o candidato – se definitivo ou “temporário”.

Vale retomar que a condição de professor contratado sofreu mudanças em seu perfil, estes não mais seriam os professores particulares que receberiam uma gratificação para ensinar uma quantidade de meninos pobres, estes passaram a outro nível, estavam acima dos interinos, mas não chegavam a ser efetivos.

Os concursos realizados para as cadeiras femininas só aconteceriam quando uma cadeira de 1ª entrância (bairros e povoados) vagasse, uma vez que se estivesse sem professora

---

<sup>109</sup> Também foram nomeadas, embora interinamente, as professoras Gertrudes Leocádia da Costa Neto para Colônia Argelina (10/02/1876) e Guilhermina da Luz Gomes para a cadeira feminina do bairro do Anhaya (03/07/1876).

uma de 2ª (vilas e freguesias) ou de 3ª (cidades) entrância haveria o preenchimento por uma promoção gradual – a professora (merecedora) de 2ª passaria para a 3ª, assim como a de 1ª passaria para a 2ª.

De pelo menos um professor que foi nomeado vitaliciamente depois de 1876 temos notícia, Joaquim Duarte de Camargo, antigo aluno mestre e professor adjunto da cidade de Castro. No início de 1879 Joaquim solicitava ao Conselho Literário que criasse em Castro uma segunda cadeira de instrução primária, por já ter exibido provas de capacidade quando terminou seu aprendizado como professor adjunto, e também ter enviado documentos que corroboravam a necessidade de uma outra escola na cidade – os mapas de frequência do professor da primeira cadeira – o parecer do Conselho foi favorável a criação e a nomeação de Joaquim para assumi-la, o qual recebeu a vitaliciedade por ter realizado sua formação como aluno mestre e professor adjunto que o habilitava para seguir na carreira do magistério (Ata do Conselho Literário n.40, 1879).

Já que os professores que receberiam a condição vitalícia seriam somente os formados pela Escola Normal, voltemos nosso olhar para as exigências de ingresso desses indivíduos na instituição. Depois de 1876, o primeiro Regulamento a ser destinado a Escola Normal foi promulgado em janeiro de 1882, e embora “não tenha sido posto em prática”, nos dá algumas indicações. Para a matrícula os alunos deveriam provar a idade de 15 anos, apresentar atestado de moralidade assinado pelo pároco da localidade onde haja residido, e passar pelo exame de admissão perante o diretor e mais dois professores da Escola – para requerer o exame ainda devia provar sua identidade assinada ou por professor da Escola Normal, ou por duas pessoas conceituadas residentes da Capital. As provas dos exames seriam orais, escritas e práticas. A diferença em relação às exigências para ingressar no professorado era a idade, na Escola Normal o aluno entraria com 15 anos, mas ao terminar o curso teria a idade suficiente. Em janeiro de 1884, em novo Regulamento para a Escola Normal, as mesmas exigências permaneceram.

Talvez tenha sido pela falta de professores formados pela Escola Normal, já que eram poucos os que entravam e saíam dela, que o presidente Luis Alves Leite de Oliveira Bello, expediu novas instruções para exames do professorado primário público, pois desde 1876 não havia concursos para provimento das cadeiras masculinas, as quais eram preenchidas por professores contratados ou por professores interinos. Mesmo que tenham passado pelos exames para a efetivação do contrato esses professores não tinham direito a vitaliciedade do cargo, no entanto, neste período de 8 anos, alguns dos que entraram como contratados receberam a vitaliciedade em virtude da lei de 1879 que a regulava. Todos esses professores

foram chamados a exames, como foi assinalado anteriormente, alguns não compareceram e os que passaram e foram aprovados mantiveram o vínculo vitalício.

Voltou a política do concurso para provimento das cadeiras vagas da província, com todas as suas formalidades. Seria publicada uma relação das escolas a preencher com a discriminação da categoria e município a que pertenciam, o prazo para a inscrição dos concorrentes seria de 60 dias, este finalizado publicar-se-ia uma lista com os inscritos para então serem marcados dia e hora para os exames de capacidade profissional. Estes seriam realizados em uma das salas da Escola Normal sob a presidência do Diretor da Instrução Pública e de uma comissão nomeada pelo presidente. As provas seriam divididas em dois momentos, meia hora para a realização de uma prova escrita para exame de caligrafia com o ditado de algum ponto de aritmética ou sistema métrico, e outra oral, que seria pública, com arguições de cinco minutos de cada examinador sobre religião do estado, moral cristã, leitura de texto, análise de elementos de aritmética e sistema métrico, noções de história e geografia pátrias.

Não havia mais a exigência de prova prática em uma das escolas públicas para completar o exame de capacidades! Como então, demonstrar capacidade para ensinar sem demonstrar suas habilidades no exercício do ofício? Talvez por se fiar muito nos resultados da Escola Normal, uma vez que lá os alunos, para se formarem, passariam por uma prova prática, ou porque muitos dos professores que passaram pelos exames já exerciam o ofício por determinado tempo, ou a verificação de suas habilidades para o ensino seriam postas à prova quando já estivesse em exercício. Talvez... No entanto, esta foi mais uma tentativa de regularizar e normatizar, tanto a situação dos professores quanto a do ensino primário, em favor da instrução.

Avançando um pouco para além do período aqui delimitado (1884), o presidente Idelfonso Pereira Correia em seu relatório, apresentado em 1888, faz duras críticas ao provimento das cadeiras primárias por concursos e contratos. Qualificava-os como “vicioso processo de provimento das cadeiras vagas”, pois não oferecia nenhuma garantia de aptidão profissional dos pretendentes, as provas não eram o reflexo das qualidades que deveria possuir um professor, propunha desta forma, o estabelecimento de nomeações com graduações, acessos e incentivos, que se eliminassem os provimentos por comissões e por contratos, que se reorganizasse a Escola Normal e cercasse de vantagens o normalista, que até aquele momento, poucos haviam se formado em vista da facilidade que era para ser nomeado professor (CORREIA, 1888, p.33-34).

Para além de expor mais uma crítica aos exames e concursos, os escritos do presidente, lá no ano de 1888, nos demonstram que se aproximarmos mais o olhar, a política de exigir exames e/ou concursos para os professores, foi mais uma política de “tentativa e erro”, na qual as alterações mantinham a mesma base, mas mudavam algum detalhe que não deu certo, se este novamente não trouxesse resultados outro elemento muito parecido era inserido, para novamente ser retirado ou melhorado. Ou seja, foi feita entre retrocessos e avanços. Entretanto a crítica mais incisiva em relação aos exames e concursos, provindas dos presidentes e inspetores, recaía na forma de vínculo que o professor recebia e como este se portava depois de aprovado. Se recebiam a vitaliciedade logo de pronto, alguns “esqueciam” de seus deveres para com o ensino valendo-se do título vitalício; se recebiam então a titulação interina ou contratada os vencimentos não os favorecia e portanto estes não se dedicavam; ora os exames e concursos eram a garantia de bons resultados, ora estes tornavam-se o gerador do problema. Deste modo, nota-se que as alterações propostas em todos os regulamentos que versaram sobre *os meios de prover as cadeiras primárias vagas*, foram alterações que incidiram *nos modos de prover os professores primários*, se com garantias de permanência ou não. As incertezas 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.

Portanto, é possível afirmar que as exigências para se tornar professor primário estavam pautadas naquilo que o mesmo deveria realizar depois da nomeação (seus deveres e obrigações), todavia sem a apresentação de qualificações anteriores não lhe era permitido almejar a titulação.

### III. O FAZER DOCENTE: “A tarefa é árdua, mas sobremaneira gloriosa”<sup>110</sup>

Na época a que somos chegados, nestes termos tão adiantados em que vivemos, já ninguém pode desconhecer a influência que exerce a instrução pública sobre a marcha dos estados; usos, costumes, virtudes, leis, governos, tudo dela depende, tudo por ela se modifica, tudo a ela se amolda. Sob seu influxo nascem novas ideias, aparecem novos inventos, transforma-se os indivíduos e muda-se a vida das nações. *E quem poderá desconhecer que sem mestres a nenhum povo é licito instruir-se?* Os mestres resumem em si os conhecimentos adquiridos de muitas gerações passadas para transmitirem as que sucedem. Quanto mais o mestre for inteligente e científico, tanto maior será sua força instrutiva; e o poder de despertar nos meninos o desejo de aprenderem aquilo que lhes ensina, de interessá-los em ir em busca de tudo quanto desconhecem é a capacidade docente, que unida a um gênio paciente, constitui a vocação profissional (SOUZA, 1872, p.05, grifos meus).<sup>111</sup>

Quando o presidente da província José Francisco Cardoso declarou à Assembleia Legislativa no ano de 1860 que a tarefa do professor era “árdua, mas sobremaneira gloriosa”, afirmava ainda que o professor era o “preceptor das vicissitudes da vida” e ensinar era uma “missão” que ia além da “simples indicação das letras, junção de sílabas ou palavras, o ensino é alguma coisa mais, porque entende com a inteligência do menino” (CARDOSO, 1860, p.42-50). Junto às palavras do Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza, doze anos depois, grifadas no excerto que abre este capítulo, de que a “vocação” do profissional do magistério constituía-se na união de um “gênio paciente” e “do poder de despertar” naqueles a quem ensina o desejo de aprender e o interesse pelo desconhecido. Estas são asseverações que expressam o quanto se esperava de um professor primário no período aqui delimitado, papel este já discutido em vários momentos a longo do texto, ademais exprimem quais eram seus deveres e obrigações, para com o ensino, com o governo, com a escola e com seus alunos, ou seja, ao professor primário paranaense, em meados do século XIX, não bastava “apenas” ensinar as primeiras letras e ter capacidade para isso, “envolvia alguma coisa mais”.

Primeiro vale salientar que a declaração do presidente, em destaque no título desta terceira parte, é de mesmo modo uma perspectiva que evidencia mais uma vez o caráter dúbio do ofício do magistério, já apontado em algumas situações anteriores. Portanto, como *árdua* podemos entender todas as implicações que permeavam as dimensões do ofício docente aqui levantadas (ser professor, tornar-se professor e fazer docente) – caracterizadas pelas dificuldades e impedimentos. Já a expressão “sobremaneira gloriosa” está carregada da *representação* que se tinha sobre a figura do professor como *um ser nobre, de conhecimentos*

<sup>110</sup> Relatório Presidente Francisco Liberato de Mattos de 07/01/1859.

<sup>111</sup> Relatório do Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza apresentado ao presidente em 31/12/1872.



*variados com uma missão* a cumprir, o qual ocupava uma *posição de prestígio* no estrato social.

Paula Vicentini & Rosário Lugli (2009) em suas discussões sobre a história da profissão docente brasileira e suas representações, apresentam uma importante chave de leitura sobre a posição dos professores em compartilhar dessas imagens produzidas por outros grupos sobre sua categoria. Ao dissertarem sobre as imagens produzidas sobre o magistério, em meados do século XX, identificam a presença de uma ideia mítica<sup>112</sup> recorrente em alguns momentos, que remonta a uma época indefinida que a sociedade tem sobre o professorado, partilhada também pelos professores, caracterizada por uma *alusão a um passado glorioso do magistério*<sup>113</sup> (VICENTINI & LUGLI, 2009). Um dos diferentes momentos salientados pelas autoras em que essa alusão aparece, está na ideia da figura mística “em torno da normalista do passado”, considerado como um “período áureo da profissão”, presente na década de 1960 quando da mudança de perfil das normalistas.

Ao evocá-la aqui, pretende-se chamar a atenção não só para a recorrência com que ela aparece no discurso produzido por diferentes instâncias a respeito da profissão, mas também para o fato de esse tipo de afirmação ser emblemático dos esforços de valorização do magistério que caracterizam as imagens difundidas sobre o professorado (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.162).

Diante disso, os professores incorporam em seus discursos, quando das suas reivindicações, um enaltecimento à “grandeza de sua missão”, o que justifica suas ações em melhoria de seu estatuto, bem como numa luta pela valorização de sua atividade, que gere uma *recompensa* (Ibid.). Entretanto, há neste cenário um embate. Ainda segundo as autoras, os professores se veem divididos entre *a recompensa simbólica* e *a recompensa financeira* do ofício. Por *recompensa simbólica* as autoras entendem como “o reconhecimento da importância de seu trabalho (do professor) abnegado pela educação do povo brasileiro, presente num discurso que lhe atribui um caráter sacerdotal” e mais, um “ofício marcado pelo sacrifício, pelo enfrentamento dos obstáculos inerentes a tarefa de ensinar” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 163). Atrelada a esta, está a *recompensa financeira*, que seria o reconhecimento do seu trabalho refletido no valor dos seus vencimentos. Desta forma, ao mesmo tempo em que os professores demandam melhores salários, se satisfazem com um reconhecimento no nível simbólico de sua importância, “cuja principal recompensa não

<sup>112</sup> Na identificação desta imagem mítica as autoras se ancoram em alguns autores que discutem a mudança de perfil do magistério ao longo dos anos, entre eles Pereira, 1969; Catani, 1989 e 1998; Nascimento, 1994; Gouveia, 1970; Fischer, 1999. Entretanto, faremos uso da discussão geral das autoras sem nos atermos aos autores em específico.

<sup>113</sup> “Tem como marcas a vagueza quanto ao período a que se refere e a tentativa de generalizar para toda a categoria a situação de maior prestígio e melhores vencimentos descritas” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 162).

provém da remuneração, mas sim da possibilidade de promover o aprendizado dos alunos” (Ibid., p. 163).

Nesse sentido, as autoras auxiliam com a perspectiva de *enaltecimento* sobre o ofício do magistério, a qual, trazendo ao caso paranaense, pode-se atribuir não somente aos discursos dos professores, como também ao dos gestores provinciais, inspetores de ensino, pais de alunos. Embora estes não deixem transparecer em suas perspectivas que há uma *alusão a um passado glorioso do magistério*, uma vez que eles não se remetem a qualquer passado no que se refere ao ofício de ensinar, lendo nas entrelinhas, é possível perceber que a imagem idealizada do professor neste período esta pautada também em princípios religiosos, na qual o caráter sacerdotal da vocação e missão são características determinantes presentes em suas “falas”. E o enaltecimento recai também na *grande importância desta missão*, e é a partir desta *representação* e conseqüente *apropriação* que os professores pautam sua conduta, seu exercício do ofício e suas reivindicações, e que os gestores e inspetores delineiam a organização do professorado. Atrelada a isso, a imagem idealizada de professor que se tenta propagar *é e está* no reconhecimento do valor simbólico do ofício. Ou seja, reconhece-se que o professor é alguém conceituado por todas as exigências que envolvem seu recrutamento, e, portanto, é alguém capaz e autorizado para ensinar a outrem. De mesmo modo, a *importância da missão* está atrelada aos resultados que se procuram obter com ela, numa perspectiva do *vir a ser*, com isso o professor também é reconhecido como aquele que atinge os objetivos. Sendo assim, ao mesmo tempo em que os professores aceitam esta *recompensa*, esta também é usada pelos gestores e inspetores como *estratégia* de conformação sobre o professorado. Por isso as palavras do presidente José Francisco Cardoso, no ano de 1860, são tão significativas na descrição do ofício do magistério, ademais repercutem no “algo a mais” entre as atividades do mestre de primeiras letras, e como bem acusou, *eram muito mais* do que ensinar a ler e escrever.

Discussões anteriores permitiram perceber que para adentrar à carreira do magistério era necessário ao candidato alguns requisitos imprescindíveis atrelados à apresentação de uma qualificação adquirida anteriormente, e que essas exigências se fundamentavam na definição de seus deveres e obrigações a serem realizados após a nomeação, os quais, embora iguais para todos, recebiam um grau maior ou menor de controle dependendo do tipo de vínculo estabelecido.

Diante disso, reavendo as questões que dirigem este trabalho<sup>114</sup>, foi imprescindível complementar com mais algumas: *O que fazia um professor primário paranaense no século XIX? Como um professor primário paranaense ensinava no XIX? O que mais fazia além de ensinar?* E isso nos leva a mais um retorno ao Paraná provincial, desta vez o intuito será o de tentar adentrar o interior das salas dos professores primários e observá-los no desenvolvimento de sua arte.

Uma arte que envolvia alguma coisa a mais, permeada também pelo saber lidar com a responsabilidade de obter resultados almejados, em adaptar-se a um modelo (não sem tensões e/ou transgressões) e semear entre seus alunos um modelo de virtudes, que abrangia o saber ensinar, ter conhecimentos sobre o que ensinar e a união do seu conhecimento ao uso de materiais disponíveis e ao método adotado.

Entretanto essas não foram as únicas tarefas de um professor primário, identificadas nas fontes analisadas, *o fazer docente*, para além do ensino, recaía ainda em outras obrigações e deveres, das quais algumas geravam multas caso não fossem cumpridas. Temos por exemplo: manter a sala limpa, apresentar-se decentemente vestido, enviar relatórios e mapas, tudo o que ocorrer na escola anotar em livro próprio, entre outras; tarefas estas determinadas em leis e regulamentos. Há ainda aquelas implícitas, mas não determinadas: solicitar o pagamento dos seus ordenados atrasados, pedir o ressarcimento de despesas feitas com a escola, responder a todos os comunicados recebidos, comunicar que entrou ou voltou ao exercício, e muitas outras.

Desta forma, no cotejamento das fontes, a análise do exercício do ofício foi dividido em três categorias, que por vezes se complementam ou se sobrepõem, quais sejam: *práticas de ensino*, estas relacionadas à tarefa de ensinar de forma efetiva; *práticas escriturísticas*, que se caracterizam pelas atividades de escrita que estes professores eram levados a executar; e *práticas de asseio e comportamento*. Há ainda uma subcategoria que perpassa todas as outras, identificada como atividades implícitas, mas não determinadas. A proposta é voltar o olhar primeiramente para os modos de ensinar dos professores primários paranaenses e o que os auxiliava nesta tarefa e ainda, para algumas das outras obrigações concernentes ao *fazer docente*.

O quadro a seguir, traz um resumo dos principais deveres e obrigações do professor primário, determinados na legislação educacional, dos quais alguns serão tratados ao longo desta etapa do percurso.

---

<sup>114</sup> *O que era necessário para ser professor primário no século XIX no Paraná?* e *Como era ser professor primário no século XIX no Paraná?*

Documento	Práticas escriturística	Práticas de ensino	Práticas de asseio e comportamento
Instruções de 1856		<p>Ensino da 1ª classe:</p> <p>No primeiro banco ensina-se a conhecer as letras, e retê-las na memória fazendo estudo pela vista e decorado, acabando por fazer junção de letras e formação de sílabas. No segundo banco ensina-se a soletrar e a decompor as palavras em sílabas, bem como a conhecer os números. Cada banco terá meia hora de lição do professor, que fará as suas explicações no quadro preto, mandando os alunos procurar nas cartas, que terão à vista, as letras, sílabas ou palavras, que escrever, deixando tempo suficiente para os do segundo banco fazerem exercício de traço no quadro.</p> <p>Ensino 2ª Classe:</p> <p>Primeiro banco: ensina-se leitura de impresso e manuscrito; exercícios de memória, tabuada de Pitágoras, começo de cálculos pela soma de números dígitos, tabuada de Pitágoras, exercícios de memória, prática de diminuição e multiplicação. Escrita – começam os meninos a fazer traços com finos e grossos sobre o papel; doutrina cristã duas vezes, por semana. Segundo banco, leitura, aritmética, a saber: noções de quantidade e unidade, regra da numeração teoria e prática das quatro operações; escritas por traslado de letras grandes e pequenas; catecismo de moral cristã com explicações racionais, que desenvolvam os princípios da criação; doutrina da religião do Estado, duas vezes por semana, como no banco precedente; noções de moral civil e conjugação de verbos. Nesta classe tanto no primeiro como no segundo banco, se farão explicações sobre o quadro preto, quando se tratar de pontuação, conjugação de verbos e aritmética: durarão as lições o mesmo tempo que na classe antecedente. Terceira classe: constará de um só banco que fecha o fundo do anfiteatro e ensina-se nele leitura metódica de prosa e verso, escrita ad libitum tirada do livro que se lê na classe, ou determinada pelo professor para exercício de ortografia e análise das partes da oração; aritmética, teoria prática e de quebrados, até a regra de três inclusive; gramática e análise; leitura de poesia; geometria prática. (as noções mais gerais). As explicações de ortografia, aritmética e geometria prática, dará o professor sobre o quadro preto. A lição dura meia hora e os alunos dessa classe trazem escritas de casa, fazendo-as na escola para análise gramatical.</p>	
Regulamento de 08 de Abril de 1857	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anotar a frequência dos alunos a ser feita no fim da aula;</li> <li>- Fazer a matrícula dos alunos;</li> <li>- Organizar e remeter um orçamento das despesas da escola para o ano seguinte;</li> <li>- Remeter um relatório sobre o estado da sua escola;</li> <li>- Enviar no último dia dos meses de janeiro, abril, julho e outubro, um mapa contendo o número de alunos matriculados, com declaração das faltas e aproveitamento; com este mapa irá uma relação dos alunos, que se reputarem preparados a passar de uma para outra classe;</li> <li>- Remeter no último dia do mês de novembro, uma relação dos alunos, que estiverem preparados para serem examinados nas matérias da escola.</li> <li>- Além das obrigações especificadas no presente capítulo, devem os professores cumprir todas as outras, que decorrerem das disposições do presente regulamento e instruções que lhe forem dadas. (art. 13, 52 e 56)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores devem exigir, nos alunos limpeza de corpo e vestuário, e que se apresentem sempre com os cabelos penteados e examinar que tenham as unhas aparadas uma vez por semana;</li> <li>- Os professores empregarão os castigos com a maior parcimônia e discricção, mostrando-se animados de puro sentimento de caridade;</li> <li>- Portar-se com brandura e serenidade, fugir de intimidar e acanhar os alunos com demasiada rigidez ou arrebatamento, e evitar que sofram sensações fortes;</li> <li>- Apresentar-se decentemente vestido;</li> <li>- Procurar inspirar nos alunos os deveres a cumprir, em relação ao criador e ao redentor, em relação a natureza, e em relação à sociedade civil e ao Estado.</li> <li>- Enunciar-se com correção e pureza adaptando a linguagem, em que transmitir as ideias, ao grau do entendimento dos alunos e guardando no método de ensino as disposições legais e instruções que lhe forem dadas. (art. 12, 47, 51)</li> </ul>
Proposta de 31/12/57 – proposta para execução dos artigos 33, 34 e 35 do regulamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 5º – confecção de mapas por quarteirões, e do resultado da confrontação do arrolamento com as matrículas;</li> <li>- Art. 6º – Os professores tirarão para si uma cópia das listas do artigo antecedente e deverão dirigir-se diretamente à inspetoria geral, comunicando a ineficácia das medidas tomadas, uma vez que nos prazos concedidos nas presentes instruções não se tenham dado crescimento nas matrículas da sua escola.</li> <li>- Art. 7º – Verificada a conservação da matrícula, sem que o professor tenha cumprido o que lhe é determinado no artigo antecedente, será multado como no caso do artigo 5º</li> </ul>		
Instruções para os exames finais de alunos de 29/11/1859	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor remeterá uma relação dos alunos examinados, com observações sobre o aproveitamento grau de inteligência e comportamento na escola e fora dela, afim de serem declarados os premiados. (Art. 06).</li> </ul>		
Instruções para os exames de classe dos alunos. 29/11/59	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ratifica o que determina o regulamento de 1857 referente aos exames de classe dos alunos. Os quais quando necessários devem ser comunicados ao inspetor de distrito pelo professor responsável.</li> </ul>		
Lei. 144 de 21/04/66 – sobre ordenados dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. 4º – os professores sempre que tiverem de receber os seus vencimentos, exibirão perante estação fiscal competente, um mapa demonstrativo do número de alunos que tiverem frequentado as respectivas aulas, acompanhado de atestado da frequência dos mesmos alunos, passado pelos empregados competentes para atestar a frequência dos professores.</li> </ul>		
Regulamento de 1871	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tudo o que ocorrer nos exames o professor em livro próprio lavrará um termo assinado pela autoridade de inspeção e dele remeterá uma cópia ao inspetor geral e outra ao inspetor do distrito.</li> <li>- Mesmas determinações presentes no regulamento de 08/04/1857 (art. 54º).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A lecionar as matérias do ensino consignadas no art. 2º.</li> <li>- A presidir o ensino durante o tempo marcado para a duração das aulas.</li> <li>- Castigar os meninos em suas faltas, de conformidade com o estabelecido no art. 14. (Art.59)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores terão cuidado em conservar as casas das escolas sempre asseadas e limpas e bem assim a ter em bom estado todos os objetos pertencentes às mesmas.</li> <li>- A ter as salas da escola em boas condições higiênicas sempre limpas e asseadas.</li> <li>- A ter boa guarda os móveis, utensílios e mais objetos, sempre limpas e asseadas.</li> <li>- A manter na escola a ordem, disciplina e regularidade.</li> <li>- A apresentar-se decentemente vestido e obrigar os meninos a apresentarem-se limpos no corpo e vestuário.</li> <li>- Acompanhar sempre que for possível, os meninos a missa nos domingos e dias santos. (Art. 8º, 54º)</li> </ul>
Regulamento de 1874 (art. 63º)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesmas determinações presentes no regulamento de 08/04/1857 (art. 63º)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesmas determinações presentes no regulamento de 08/04/1857 (art. 63º).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesmas determinações presentes no regulamento de 08/04/1857 (art. 63º).</li> </ul>
Regulamento de 1876 (art. 104º).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesmas determinações presentes no regulamento de 08/04/1857 (art. 104º).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesmas determinações presentes no regulamento de 08/04/1857 (art. 101º). Todavia, o parágrafo sobre apresentar-se decentemente vestido é extraído deste regulamento.</li> </ul>

Quadro n.13: Dos deveres e obrigações dos professores primários a partir das determinações em leis e regulamentos.

Fonte: Legislação Educacional Paranaense no período imperial, organizado pela autora.

### 3.1 O ofício de ensinar: “*A obrigação do mestre é ensinar; como é direito dos discípulos aprender*”<sup>115</sup>.

Emprego todos os meios de que posso dispor para que meus alunos cheguem a um fim que bem e facilmente compreendam o que estudam empregando meu trabalho principalmente em benefício dos menos dotados e que por isso mais carecem de minha atenção. Se por exemplo entro na indagação de uma análise gramatical de uma oração e das partes de que ela é composta, procuro evitar qualquer distração que os ocupe, natural em menor ou maior grau à mocidade, chamando a atenção deles para o objeto da lição, já dirigindo perguntas ora a eles, ora aquele e não a um ou na ordem porque se acham na classe, não me satisfazendo uma simples afirmativa que muitas vezes por acaso acertam. E desta sorte chamando a atenção deles para o objeto da lição, estabelecendo e desenvolvendo regras, torna-lhes um trabalho agradável, evitando-lhes o tédio que na prática produzem os princípios elementares (LOBO, Relatório de Professor, 1866, AP.244, p.140-146).

Quando apresentou este relatório no ano de 1866, o professor Honório Décio estava sob a determinação do Regulamento publicado em 1857, portanto como professor primário paranaense, era sua obrigação ensinar aos seus alunos leitura e caligrafia, gramática da língua nacional, religião, noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três e sistema de pesos e medidas do império (PARANÁ, Regulamento de 1857, art. 3º). Estas eram as matérias determinadas para o ensino dos meninos, já as meninas, segundo o mesmo regulamento, tinham o direito de aprender com uma professora as mesmas matérias, com exceção da gramática e a limitação da aritmética com o ensino das quatro operações de números inteiros, mais os trabalhos de agulha.

Entretanto, nos regulamentos posteriores, meninos e meninas tinham o direito de aprender *as mesmas* matérias, a única distinção estava no fato de que uma professora de cadeira feminina, além de todas as matérias determinadas nos regulamentos, tinha ainda por obrigação ensinar as suas alunas os trabalhos de agulhas. Como pode ser observado no quadro a seguir (n.14), não houve significativas alterações quanto às matérias a serem ensinadas no ensino primário, o destaque a ser dado está justamente no fato de que as meninas aprenderiam os mesmos conteúdos que os meninos sem distinção. Somente em 1876, noções de História e Geografia, matérias ensinadas em escolas de 2ª ordem, foram acrescentadas ao ensino primário.

---

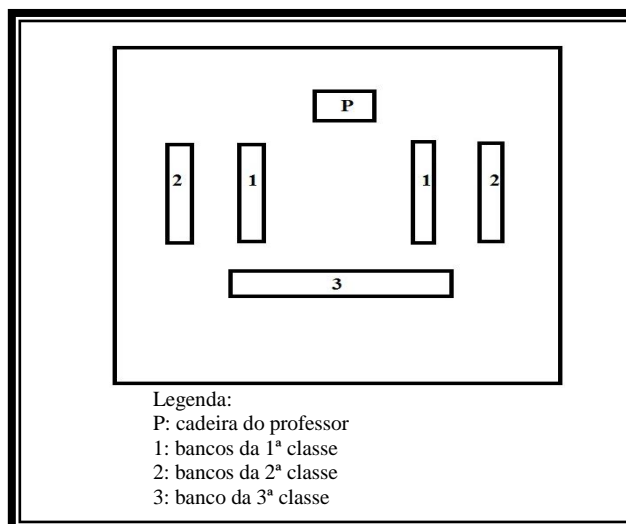
<sup>115</sup> Excerto do relatório do professor Honório Décio da Costa Lobo (AP.0244, 1866).

LEGISLAÇÃO				
	Regulamento de 08/04/1857	Regulamento de 13/05/1871	Regulamento de 01/09/1874	Regulamento Orgânico de 16/07/1876
As Matérias do Ensino Primário paranaense	<p>Art. 3º – As escolas de primeira ordem no seu ensino compreendem:</p> <p>§1º – Para o sexo masculino: Leitura e caligrafia, gramática da língua nacional, religião – princípios de ordem moral cristã e doutrina, noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três, sistema de pesos e medidas do império.</p> <p>§2º – Para o sexo feminino: São as mesmas matérias com exclusão da gramática e limitado à aritmética, ao ensino das quatro operações de números inteiros completando o plano de ensino os trabalhos de agulhas.</p>	<p>Art. 2º– O ensino das escolas compreende.</p> <p>§ 1º A instrução moral e educação tendo como objeto os deveres fundados na autoridade dos dogmas Cristãos.</p> <p>§2º A instrução religiosa, tendo por objeto as orações, o catecismo, compreendendo o velho e o novo testamento.</p> <p>§3º A leitura e a caligrafia.</p> <p>§4º A gramática da língua nacional.</p> <p>§5º Aritmética até proporções inclusive e o sistema métrico de pesos e medidas.</p> <p>Nas escolas do sexo feminino, além das matérias acima prescritas, se ensinarão os diversos trabalhos de agulha.</p>	<p>Art. 2º– O ensino das escolas compreende:</p> <p>§ 1º. A instrução intelectual, a educação e o ensino moral e religioso.</p> <p>§2º. A leitura e caligrafia</p> <p>§3º. A gramática da língua nacional</p> <p>§4º. Aritmética até proporções inclusive o sistema métrico de pesos e medidas.</p> <p>§5º. A instrução religiosa terá por objetivo a doutrina da religião do Estado, compreendendo o velho e novo Testamento.</p> <p>Nas escolas do sexo feminino, além das matérias acima prescritas, se ensinarão os diversos trabalhos de agulha.</p>	<p>Art. 9º – O ensino primário elementar compor-se-á</p> <p>§1º. De instrução moral e religiosa.</p> <p>§2º. De leitura e escrita.</p> <p>§3º. De noções gerais de gramática nacional.</p> <p>§4º. De elementos de aritmética e desenho linear, compreendendo o estudo do sistema métrico.</p> <p>§5º. De prendas domésticas para o sexo feminino.</p> <p>§6º. De geografia e história, particularmente da Província.</p>

Quadro n.14: As matérias do ensino primário determinadas nos regulamentos.

Fonte: Legislação Educacional Paranaense no período imperial.

Durante todo o período aqui estudado, para ensinar as matérias estipuladas nos regulamentos de instrução, expostas no quadro n. 14, os professores deveriam seguir as instruções publicadas em 1856. Segundo estas instruções, uma escola de primeira ordem seria dividida em três classes, nas quais a primeira e segunda classe teriam dois bancos cada de acordo com o grau de adiantamento dos alunos, já a terceira teria somente um, o mesmo valia para as escolas femininas. Tais instruções dispunham de que modo deveria ser o ensino em cada classe e ainda como seria ocupado o espaço da sala em que o professor exerceria seu ofício. Os bancos da primeira classe ficariam um a direita e outro a esquerda em frente à cadeira do professor, já os bancos da segunda classe ficariam dispostos atrás dos da primeira, e o da terceira ficaria ao fundo da sala. Mesas não seriam necessárias na primeira classe e embora, as instruções pronunciem-se somente quanto a esta classe, sem mencionar a necessidade ou não desta nas classes posteriores, pedidos de professores de mesas para as suas escolas nos indicam de que estas eram necessárias ao ensino.



Projeção de uma sala de aula de primeiras letras, segundo as instruções de 1856<sup>116</sup>.

Vale destacar que a figura n. 1 é apenas uma representação de como poderia ser uma sala de ensino de primeiras letras, com base no que determinavam as instruções, não necessariamente que todas fossem dessa forma e tivessem as mesmas disposições, isso dependeria do espaço e dos móveis disponíveis.

Podemos retomar aqui alguns pontos já expostos no quadro n. 13 quanto à maneira como seria dado o ensino em cada banco das três classes, segundo as instruções de 1856. Para cada banco o professor teria 30 minutos para repassar a lição aos seus alunos, usaria o quadro negro para explicar alguns exercícios e livros para outros, enquanto estava supervisionando um dos bancos os outros estariam ocupados com as lições já repassadas. O ensino era feito de forma expositiva por parte do professor com base na memorização e repetição dos conteúdos por parte dos alunos. Se nos debruçarmos mais detidamente sobre as instruções aos professores quanto ao modo como deveriam proceder o ensino de seus alunos, nos é possível perceber que os mesmos tinham sob sua tutela cinco classes e não apenas três, que lhes era necessário dispor de mobília e materiais que lhes auxiassem no exercício do ofício e que seu conhecimento deveria abranger muito mais do que apenas o “ler, escrever e contar”. Estas instruções possibilitavam ainda que o ensino fosse feito de forma simultânea pelo professor a todos os alunos de um banco, e este poderia contar com o auxílio de monitores escolhidos entre seus discípulos ou de alunos mestres e professores adjuntos.

Antes de ocupar a cadeira de Paranaguá, Honório Décio participou da secretária da presidência na gestão de Zacharias Goes de Vasconcelos, da qual pediu demissão para dedicar-se ao magistério (LEÃO, 1929). Sua escola e seus procedimentos receberam vários

<sup>116</sup> A figura é uma projeção feita pela autora com base nas instruções de 1856.

elogios por parte de diferentes inspetores que a visitaram no decorrer dos anos em que esteve no exercício do ofício, a qual sempre teve um número elevado de alunos frequentes. Segundo os quadros de movimentação apresentados nos relatórios de presidentes e inspetores, é possível afirmar que sua escola foi a que teve o maior número de alunos frequentes de toda a província. Pontuado em seus relatórios enviados aos inspetores de ensino, a quantidade de alunos variou entre 60 e mais de 100 meninos. No ano de 1858 havia em sua escola 101 meninos frequentes divididos pelas três classes (MOTA, 1858).

Honório Décio lecionava na 3ª cadeira masculina de Paranaguá na qual fora provido vitaliciamente em fins de 1855, foi também um daqueles professores que passou por exames em 1857 para manter-se na cadeira e continuar na condição de professor vitalício. O Inspetor Geral se valia do relatório do inspetor de distrito para expor informações sobre este professor em seu próprio relatório, no qual acrescenta ainda que quanto a Honório Décio podia-se observar o método e disciplina com critério e proveito dos alunos, e ao que parecia o mesmo mostrava “gosto pelo ensino e sua escola é procurada” (MOTA, 1858, p. 23).

Outro inspetor a nos trazer informações sobre Honório Décio, foi Francisco Ferreira Correa, inspetor de distrito de Paranaguá, no ano de 1862, em relatório apresentado ao inspetor geral de ensino.

(A 3ª cadeira masculina de Paranaguá) É ocupada dignamente pelo distinto professor Honório Décio da Costa Lobo, de quem faço com fundamento o mais alto conceito quer em relação a sua inteligência e habilitação, quer em relação a sua moralidade e dedicação (...) desmedida ao magistério. Não deve estranhar-se estes louvores a quem se esforça e os tem sempre merecido nem deve tomar-se de exagerados a verdade que é dita com sinceridade e singeleza, tendo por fim estimular os brios, e despertar nos meninos a emulação tão própria de quem se preza no cumprimento fiel de seus deveres (CORREA, 1862, AP0144, p.72, grifos meus).

Ainda segundo Francisco Correa, a escola de Honório Décio funcionava em casa especial (provavelmente alugada), a sala era “clara, arejada e espaçosa”, assim como os moveis estavam “convenientemente distribuídos” (CORREA, 1862). Em um primeiro momento, pode parecer que Honório Décio recebia elogios, simplesmente por já ter ocupado um cargo no governo provincial ou ainda por fazer parte do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá (LEÃO, 1929), bem como do Clube Literário da cidade, todavia, em uma análise mais apurada de seus relatórios enviados aos inspetores de ensino, pode-se considerar que esta exaltação ao seu trabalho era legítima.

Determinado por Regulamento em 1857, os relatórios dos professores, como já indicado anteriormente, descreviam as condições de sua escola como a falta ou disponibilidade de material e mobiliário, seus procedimentos quanto ao seu modo de ensinar,



utilização e posicionamento em relação ao método de ensino adotado, e ainda expunha suas dificuldades bem como os avanços encontrados em sua escola, alguns usavam este documento para também pontuar suas opiniões quanto ao estado do ensino primário na província ou mesmo sobre seu ofício no magistério. Enquanto alguns são breves, com informações objetivas, como se o professor estivesse a responder uma pergunta, outros são mais completos e ricos em detalhes.

Art. 55. Compete aos professores:

§ 3º – Remeter com o orçamento ao inspetor do distrito um relatório sobre o estado da sua escola, vantagens, ou inconvenientes, que tem encontrado nos métodos de ensino, grau de progresso dos alunos, causas do retardamento, se todos os meninos do lugar concorrem á escola, ou não, se a causa provem de existirem diversas escola, ou se por desleixo, ou qualquer outra razão da parte das famílias. A este relatório o professor unirá as considerações que julgar convenientes a cerca de providências a tomar e que mais compatíveis sejam com as circunstancias peculiares de sua localidade, e prestará todas as informações que o inspetor geral julgar conveniente exigir em tais relatórios (PARANÁ, Regulamento de 1857).

A prescrição no Regulamento quanto ao envio do relatório era bem específica quanto ao que deveria ser o seu conteúdo, portanto é de fácil entendimento do por que de alguns professores ao escrevê-lo, fizessem-no de forma breve e objetiva, embora as mesmas prescrições dessem margem para que o professor pudesse se estender em seus relatos como acontecia com alguns.

Estes relatórios, além de comporem um conjunto selecionado de fontes para a escrita da História da Educação no Paraná, são relevantes para a historiografia educacional, pois possibilitam uma maior aproximação com o cotidiano organizacional da instrução pública paranaense no século XIX e que, por sua vez, desvelam práticas, tensões, *apropriações* e *representações* circulantes entre os autores dos mesmos (BARBOSA; FRANÇA, 2013, p. 03).

Diante disso, os relatórios mais concisos, assim como os mais completos e detalhados, são relevantes no que tange a uma aproximação com o universo escolar paranaense na segunda metade do oitocentos, “pois quando desmontados em contraposição com nossos objetivos, podem conter vestígios para entendermos a complexa organização do ensino na província paranaense” (BARBOSA; FRANÇA, 2013, p. 05). Além disso, o objetivo proposto é o de *fazê-los falar*, numa tentativa de voltar o olhar para aquilo que o documento não nos informa expressamente na busca por vestígios que joguem luz sobre um período ainda com recantos escuros na historiografia educacional.

Entretanto, vale lembrar que embora sem a pretensão de posteridade, pois foram escritos em um determinado período com um objetivo específico - informar sobre a instrução primária - estes mesmos relatórios, foram documentos escritos devido a uma exigência deliberada em regulamento, portanto o relatório tomado como fonte pode ser considerado

como um *monumento* como define Jacques Le Goff (1984), o qual é resultante de um esforço das sociedades em conferir a períodos posteriores – *voluntária ou involuntariamente* – certas imagens de si próprias (LE GOFF, 1984, grifos meus). Deste modo, faz-se aqui um cotejamento com outras fontes que nos informam sobre o funcionamento escolar, numa *desconstrução destes monumentos*, abrangendo e problematizando o contexto de produção dos mesmos (BARBOSA; FRANÇA, 2013).

Honado pela oportunidade que se oferece de apresentar a V.S. um relatório sobre o estado de minha escola, vantagens e inconvenientes encontrados no método de ensino adotado e outras circunstâncias que demorem o progresso da educação intelectual e moral da mocidade, sinto-me faltarem forças para minuciosamente tratar de uma tarefa tão melindrosa que demanda outra inteligência que não a minha; entretanto empregarei todos os esforços ao meu alcance para o preenchimento desse dever, pedindo desde já a V.S. alguma indulgência para os defeitos intelectuais de que é ele ornado (LOBO, Relatório de Professor, 1866, AP0244, p.140-146)

Foi dessa forma que o professor Honório Décio iniciou seu relatório em 1866 destinado ao Inspetor Geral Francisco Lima Santos, colocando-se na posição ao mesmo tempo de *honrado e incapaz* quanto à tarefa de expor em seu relato o conteúdo necessário referente ao ensino na sua escola e localidade. Essa era uma forma muito comum de iniciar um relatório entre os professores, sentindo-se “honrados” pela oportunidade de expressar suas opiniões, mas também se justificando quanto a sua suposta incapacidade de fazê-lo de forma tão precisa e minuciosa ou ainda antecipando a falta de alguma informação que estava sob sua responsabilidade.

Proponho agora, que por meio de alguns relatórios do professor Honório Décio e de outros documentos, adentremos a 3ª cadeira masculina da cidade de Paranaguá e observemos *seu fazer docente*. Podemos retomar aqui o excerto que inicia este trecho de nosso percurso, no qual o professor descreve de forma detalhada o seu modo de ensinar aos seus alunos. O professor mostrando-se preocupado com o “tédio” que seus alunos poderiam passar dependendo da lição executada, afirmava que tentava tornar o trabalho agradável chamando a atenção deles para a lição estabelecendo e desenvolvendo regras. O professor também pontuava que empregava todos os modos ao seu dispor para promover a compreensão de todos os seus alunos, incluindo principalmente aqueles que mais careciam de sua atenção, além de dar como exemplo seu procedimento quando de uma tarefa em específico, neste caso a análise gramatical de uma frase (LOBO, 1866, AP0244, p.140-146).

Vale lembrar que foi com Honório Décio que Antonio Ferreira da Costa Filho iniciou seu aprendizado como professor em 1859, pois foi nesta escola que passou pela condição de aluno mestre e posteriormente como professor adjunto, ou seja, esse é mais um

indício de que Honório Décio possuía as habilitações necessárias para exercer o magistério. Como já evidenciado anteriormente, segundo o art. n.34 da Lei n. 12 de 1856, as classes normais de alunos mestres seriam criadas nas escolas primárias cujos professores fossem habilitados segundo a Lei n. 34/1846 de São Paulo, determinação que foi ratificada pelo Regulamento de 1857. Contar com a ajuda de um aluno mestre ou professor adjunto em sua escola, significava também que o número de alunos frequentes era mesmo maior do que 50 meninos como pontuava em seus relatórios.

Honório Décio depois da saída de Antonio Ferreira de sua escola passou a contar com a ajuda de monitores, alunos mais adiantados da última classe nomeados pelo professor. Nomear monitores era uma prática decorrente da aplicação do método de ensino simultâneo, o qual foi adotado na província em 1857 por prescrição no regulamento. Quando iniciou no ofício do magistério, Honório Décio, ensinava seus alunos pelo método mútuo<sup>117</sup>, como afirma no mesmo relatório de 1866, todavia, a partir da publicação do Regulamento de 1857, passou a organizar sua escola de acordo com os preceitos do método simultâneo de ensino<sup>118</sup>.

Segundo o professor, pela sua experiência, o método simultâneo mostrava “ser o método por excelência porque nele reconhece-se as imensas vantagens que traz de envolvimento em si” (LOBO, 1866, AP0244). Em suas palavras o método não era só o melhor para o ensino como também para a constituição dos meninos em homens para viver em sociedade.

Nele (no método simultâneo) encontra-se o espírito de associação no trabalho, o espírito de ordem e emulação que muito concorrem para o seu bom desempenho, ensina os alunos a conhecerem a fraternidade que deve haver entre eles, os deveres que simultaneamente tem a cumprir a unidade e assiduidade que deve reinar na sociedade. E eles bebendo desde o princípio estas lições tão puras e santas vem um futuro tão brilhante para os constituir verdadeiros homens na sociedade (LOBO, Relatório de Professor, 1866, AP.244, p.140-146)

No relatório, o professor também fez suas considerações sobre o método de ensino individual, afirmando que este era o melhor quando o número de alunos era pequeno, uma vez que o professor poderia se dedicar com mais afinco a cada um de seus alunos, todavia com o aumento da frequência em sua escola teve de adotar um método que o auxiliasse no ensino de muitos meninos. Embora apontasse o método simultâneo como o mais recomendado para se

---

<sup>117</sup> O método de ensino mútuo, criado por Joseph Lancaster e André Bell, no início do século XIX, é caracterizado por centrar suas atividades nas ações dos alunos, no qual estes eram divididos em grupos ou classes e dispostos a frente de monitores que ensinariam as matérias determinadas pelos professores. Para monitores seriam denominados os mais adiantados das últimas classes, aos professores cabia orientar os monitores em suas atividades. As classes seriam divididas de acordo com as matérias ensinadas e o grau de adiantamento dos aluno (LESSAGE, 1999).

<sup>118</sup> O método de ensino simultâneo foi criado por Jean-Baptiste de La Salle em finais do século XVII e se caracterizava pela divisão da turma em classes de acordo com a matéria e grau de adiantamento dos alunos, método que tinha o professor como agente do ensino.

trabalhar com um número elevado de alunos, Honório Décio discutia também sobre seus inconvenientes. O professor salientava que esse método era prejudicado pela irregularidade na frequência de seus alunos, pois mesmo estando numa mesma classe apresentavam adiantamentos distintos devido as suas faltas e perda de conteúdo. Outro fator prejudicial estava no número avultado de alunos, pois era impossível um professor dar conta de ensinar a muitos alunos ao mesmo tempo sem que estes se perdessem no meio da lição; por isso conduzia as atividade de forma a apreender a atenção dos alunos (LOBO, 1866).

Neste período em estudo, a escolha e determinação dos métodos de ensino nas escolas de primeiras letras brasileiras foi assunto discutido por gestores de todas as províncias do império, pois como afirma Luis Siqueira (2006), os métodos de ensino eram considerados pelos administradores provinciais como a mais moderna técnica pedagógica. Em pesquisa realizada anteriormente, pude constatar que a utilização dos métodos de ensino teve significativa interferência nos modos de organização da escola primária, uma vez que a partir e junto destes, espaços específicos para a instalação das escolas e dos alunos foram repensados, houve a inserção de novos materiais e mobiliário, numa proposta de mudança também para a constituição do professorado primário (SOUZA, 2011; FRANÇA; SOUZA, 2012).

Os professores tinham por obrigação conhecer os métodos de ensino em circulação e com prioridade aquele adotado na província, este conhecimento era exigido quando da realização dos exames para provimento das cadeiras, também fiscalizado quanto a sua execução pelos inspetores de ensino nas visitas realizadas às escolas, foi elemento comprobatório da experiência e capacidade do professor frente ao exercício do ofício, além disso, em muitos momentos, foi apontado ora como causa para o atraso da instrução por mau procedimento do professor, ora foi considerado como o único meio de promover a avanço da mesma. Foi por meio da adoção e aplicabilidade do método de ensino que os professores organizaram suas salas de aula, solicitaram materiais e mobiliários, e conduziram seu modo de ensinar. Deste modo, faz-se necessário explorar um pouco o tema dos métodos de ensino para um vislumbre dos modos de ensinar dos professores primários paranaenses, uma vez que “ao incidirem sobre a organização global do fenômeno educativo, os novos métodos de ensino abarcavam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares”

(INÁCIO, 2003, p.12). Para tanto faço uso aqui de análises e considerações realizadas em estudos anteriores<sup>119</sup>.

A questão em volta dos métodos de ensino teve início no Brasil em princípios do século XIX, a partir da vinda da família real portuguesa para a colônia. Período este caracterizado pelas transformações organizacionais do estado brasileiro, e influenciado por preceitos provindos de outros países, um ponto em pauta foi a estruturação da instrução pública, a qual tinha por objetivo instruir um grande número da população de forma rápida e com baixos custos. Com o incremento de outras matérias junto ao “ler, escrever e contar”, era preciso pensar novos espaços e qual o melhor método a ser adotado (FARIA FILHO, 2003).

A partir da modernidade o método tornou-se a espinha dorsal do conhecimento, de um modo geral, e de conhecimento escolar de forma mais específica. Os discursos pedagógicos modernos são atravessados de alto a baixo pela questão do método de ensino (INÁCIO et al, 2006, p. 40).

Em contraposição ao método utilizado até então, conhecido como método de instrução doméstica ou método individual, optando pelos métodos de organização simultânea de classes, no ano de 1827<sup>120</sup> foi determinado por Lei Imperial a utilização do método de ensino monitorial/mútuo em todas as escolas das capitais e cidades mais populosas de cada província. Tendo apresentado dificuldades atinentes a sua aplicabilidade no interior das escolas, segundo autores da historiografia educacional brasileira, foi substituído por outros métodos que melhor se adequassem às necessidades e dificuldades escolares, deste modo é possível identificar muitas variações de um mesmo método.

Na província paranaense há indícios de que alguns alunos foram ensinados por seus professores pelos métodos de ensino individual e mútuo, antes da promulgação do regulamento de 1857. Ao apresentarem em seus relatórios opiniões quanto ao método em uso, alguns professores faziam uma comparação deste com o individual o qual afirmavam ser o melhor no trato com poucos alunos, pois podiam dedicar-se ao seu aprendizado de forma mais exclusiva. No entanto, este se tornava improfícuo quando o número era elevado, já que tinham que dividir seu tempo entre muitos alunos ficando com cada um deles somente pelo momento em que passasse a lição sem poder deter-se muito em sua companhia. Sobre a adoção do método mútuo na província temos notícias de pelo menos dois professores que o utilizaram:

---

<sup>119</sup> Estudos realizados quando da minha participação no programa de iniciação científica nos anos de 2008 a 2011, os quais resultaram em trabalhos apresentados em congressos da área da História da Educação e ainda em artigo publicado em periódico.

<sup>120</sup> A lei de 15/10/1827, além da determinação do método mútuo, entre outras deliberações, mandava criar escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos do império, definia o valor do ordenado dos professores e regulamentava a nomeação destes, bem como explicitava as matérias a serem ensinadas nas escolas de acordo com o método determinado.

João Baptista de Brandão e Proença, professor apresentado por Fabiana Munhoz (2012) em sua dissertação, na qual a autora aponta que este foi um professor que solicitou junto à inspetoria de São Paulo material para abrir uma escola de ensino mútuo em Curitiba; e Honório Décio que em seus relatórios pontua que quando iniciou na carreira ensinava seus alunos a ler pelo método mútuo.

As instruções publicadas em 1856 já indicavam a possibilidade da organização do ensino pelo modo simultâneo, mas foi somente com a deliberação do Regulamento de 1857 que a questão do método a ser adotado foi melhor explicitada. De acordo com os artigos 8º e 10º o ensino deveria ser simultâneo por classes e o professor deveria nomear da última classe monitores (PARANÁ, Regulamento de 1857).

O Método simultâneo é coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada, (...) o ensino não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo. Esse ensino (...) comporta em nível de estrutura, três classes sucessivas, a primeira é consagrada unicamente a leitura, (...) a segunda destina-se a aprendizagem da escrita, (...) na terceira classe, são abordadas as disciplinas mais complexas elaboradas: gramática, ortografia e cálculo (LESAGE, 1999, p.10-11).

Para tornar possível a simultaneidade do ensino, a escola deveria ser dividida em oito classes, nas quais o mestre deveria se ocupar de cada uma. La Salle recomendava escolher entre os alunos, os mais capazes e os mais estudiosos, que seriam encarregados da vigilância, de fazer os outros repetirem as lições do mestre, além de repreender os alunos quando estes se descuidavam de seus deveres e de guiar as mãos hesitantes dos jovens escritores (BUISSON *apud* PINARD, 1981, p.95. *Tradução minha*).

Entretanto, na província paranaense, assim como nas outras do império brasileiro<sup>121</sup>, foi possível identificar nas fontes examinadas, que o método simultâneo não foi aplicado nas escolas primárias como previa La Salle em sua formulação. Evidenciam-se nas escolas paranaenses, variações “quanto à sua concepção e nomeação (por parte dos professores, inspetores de ensino e presidentes da província), corroborando o que Diana Vidal (2005a) identifica nesse período (século XIX) como uma ambiguidade no termo “método”, “ora associada a aprendizagem da escrita e da leitura realizada a um só tempo, ora ligada à situação de sala de aula em que o professor regia um grupo de alunos (classe) no mesmo nível de conhecimento (VIDAL, 2005a, p. 08).

Pelas determinações legais, o ensino simultâneo por classes referia-se o modo de organização do ensino na escola: de que maneiras seriam divididas as classes e os alunos, os conteúdos a serem ensinados em cada classe, quais os materiais necessários para que o modo

<sup>121</sup> INÁCIO, 2003; SIQUEIRA, 2006; VEIGA, 2007; FARIA FILHO, 2011; VILLELA, 2011; SOUZA, 2011.

de ensino fosse executado, quantidade de alunos, frequência e permanência destes na escola; ensino pelo qual o professor poderia utilizar um método que se adequasse a esse tipo de organização, devidamente autorizado pelo inspetor geral. Todavia, em um cotejamento e exame apurado dos documentos aqui analisados, quando da sua aplicação por parte dos professores e acompanhamento por parte dos inspetores do ensino, percebe-se que o *ensino simultâneo* prescrito nos regulamentos foi entendido pelos gestores de ensino, e conseqüentemente pelos professores e inspetores, como sinônimo de *método simultâneo*, o qual seria aplicado conforme as instruções publicadas em 1856. Aqui, há uma relação de *apropriação* por parte dos professores e inspetores de ensino decorrentes em práticas diversas advindas das prescrições estabelecidas (FRANÇA; SOUZA, 2012).

Segundo Rosa Fátima de Souza (2011), a concepção inicial circulante no Brasil, a partir dos anos de 1830, foi a identificada por David Hamilton (1989), o qual pontuava que ensino simultâneo consistia num método pelo qual o professor conseguia manter a atenção de todos os seus alunos ao mesmo tempo. Pode-se afirmar que esta concepção é muito próxima da perspectiva demonstrada pelos partícipes da instrução primária no Paraná, a qual mesclava modo e método quando o tema era o ensino.

Em relação à variação de aplicação e nomenclatura do método simultâneo nas escolas primárias paranaenses, alguns professores e inspetores de ensino o denominavam *simultâneo*, *simultâneo misto* ou *simultâneo socorrido pelo mútuo*. Segundo Cynthia G. Veiga (2007), esta forma consistia em combinar características do método mútuo com intervenções diretas do professor em atividades simultâneas. Rosa Fátima de Souza (2011) assinala ainda, que durante o século XIX “o ensino simultâneo afirmar-se-ia como o melhor modo para a organização das escolas primarias associado ao auxílio de monitores. Nesse caso, a prática docente parece ter balizado as prescrições legais” (SOUZA, 2001, p. 353).

Outra forma de conceber o método como misto estava na associação do método simultâneo com o individual, como expressava o professor Joaquim Antonio da Rocha da cadeira masculina de Guaratuba em seu relatório no ano de 1866 – “Pelo método de ensino adotado que tem sido o *simultâneo e individual*, tenho acolhido alguma vantagem de maneira que tenho alguns alunos que tem oito meses de frequência que já se acham na terceira classe” (ROCHA, 1866, AP.244, p. 99-100).

Todavia, esta era uma perspectiva indefinida e pouco compreendida tanto pelos professores como pelos inspetores de ensino, não havia um consenso quanto ao que consistia necessariamente o método simultâneo ou simultâneo misto, e deste modo, este não era executado de forma semelhante no interior das escolas primárias paranaense. No ano de 1859,

o Inspetor Geral Joaquim Ignácio Silveira da Mota alegava em relatório que o professor de São José dos Pinhais executava o método adotado por lei - o método simultâneo misto - porém criticava o mesmo professor ao afirmar que este, mesmo com a turma dividida em classes, ensinava seus alunos individualmente, ocasionando no entendimento do Inspetor o atraso no rendimento dos alunos. Já outros relatos de inspetores concernentes as suas visitas às escolas, informavam que encontravam os alunos divididos em classes, mas não conseguiam identificar o método adotado pelo professor, e, portanto, não podiam aferir sobre o ensino nestas escolas.

Quando Joaquim Duarte de Camargo enviou seu relatório ao Inspetor Geral no ano de 1879 assinalava que o método simultâneo era de grande vantagem no adiantamento de seus alunos, embora também indicasse que este seria melhor aplicado numa turma de até 50 alunos, mais do que isso, seria conveniente executar o misto.

*Chama-se método de ensino simultâneo essa maneira geral de ensinar que consiste em separar os alunos de uma escola em um pequeno número de classe composta cada uma dos que pouco mais ou menos tem o mesmo grau de instrução e em lecionar a todos de cada classe ao mesmo tempo em quanto as outras classes cumprem com o trabalho que o professor determina. Este método é e tem sido vantajoso em seu emprego nas escolas que contarem de trinta a cinquenta alunos. Naquelas porém, cuja frequência for de cinquenta a cem alunos o único método aplicável é o misto variando as proporções de outros métodos que o compõem, conforme o número de alunos. Pelo pouco tempo de exercício que tenho do magistério não posso mostrar inconveniente algum sobre o método simultâneo, porque tenho feito uso dele e o meus alunos embora muito novos acham-se bem adiantados (CAMARGO, 1879, AP0581, p.165, grifos meus).*

Já no ano seguinte, em novo relatório, o mesmo professor expunha as mesmas considerações quanto ao método adotado pela província e ainda acrescentava.

*Todos os meus antigos professores fizeram uso deste método em suas escolas e sempre conseguiram obter algum adiantamento dos alunos porque sendo as lições tomadas simultaneamente os mais atrasados invejarão os superiores e aplicar-se-ão com grande interesse nos estudos (CAMARGO, 1880, AP0605, p.179-184, grifos meus).*

Vale lembrar que Joaquim Duarte de Camargo foi um aprendiz de professor, participando do sistema de formação de alunos mestres e professores adjuntos, antes de se tornar professor definitivo, ou seja, aprendeu o ofício assistindo outro professor aplicar o método simultâneo em sua escola, e com base nos resultados de seu pouco tempo de exercício aliado aos exemplos de seus “antigos professores”, emitia a consideração de que o método não apresentava inconvenientes. Entretanto chama-se a atenção para a indicação do professor de que a aplicabilidade do método dependia do número de alunos frequentes nas escolas.



A relação entre frequência e método interferia no modo como este seria executado nas escolas, se com o auxílio ou não de monitores e ainda de alunos mestres e professores adjuntos. No caso em que havia na escola o aluno mestre ou o professor adjunto, este também fazia as vezes de monitor em classe e também ajudava para que o método fosse aplicado de forma condizente. Na opinião do Inspetor Geral João Franco de Oliveira e Souza, exposta em seu relatório no ano de 1873, quando um professor tinha uma turma com mais de cinquenta alunos não poderia ensinar a todos os alunos de forma vantajosa, uma vez que não haveria “tempo suficiente para se dirigir a todas as classes. Neste caso há a necessidade de que seja auxiliado por professores adjuntos e na falta desses que sejam nomeados alunos mestres” (SOUZA, 1873).

Nos escritos do professor Honório Décio podemos ter uma imagem das tarefas executadas pelo monitor nomeado.

Dos alunos da 3ª classe nomeei monitores que compoendo diversos graus segundo o adiantamento de cada um tem o cuidado de vigiar os bancos, chamando a atenção dos descuidados, coibindo os turbulentos e obrigando a tomarem posição decente os mal ensinados, porém de modo que não seja perturbado o andamento do ensino. Estes mesmos monitores são encarregados de inspecionar sobre o modo porque os alunos procedem quando se dirigem para as suas casas, para na primeira sessão darem-me parte dos que mal procederam. O seu distintivo é uma fita a (...) com o (...) do cargo que ocupam. Além destes, no princípio de cada banco, há um dos discípulos da 2ª classe, escolhidos por suas boas qualidades para vigiarem os seus vizinhos e fazê-los estar em ordem. Estes são denominados vigilantes e tomam o lugar dos monitores quando a 3 classe é chamada a minha presença (LOBO, 1866, AP0244, p. 140-146).

Aqui vale destacar que, provavelmente aqueles que fizeram parte da classe de alunos mestres, passaram pela condição de monitores nas escolas em que frequentaram, e mesmo depois, já na condição de aprendiz, podem ter desempenhado as mesmas funções, portanto pode-se supor que estes ocupavam muito mais a posição de auxiliar do professor do que propriamente um aprendiz do ofício. Todavia, considerando que a percepção que se tinha de que os futuros professores aprenderiam seu ofício vendo e repetindo o que fazia um professor mais experiente, ainda que a intenção do mestre fosse a de ter apenas um “vigilante”, para esses discípulos o convívio diário na escola com seu instrutor o habilitava no futuro exercício.

A aplicação do método de ensino estava atrelada também a utilização de material específico para a sua execução. Os alunos deveriam possuir o material necessário, igual para todos, para que o professor procedesse ao ensino, caso contrário, o que era muito comum os alunos não possuírem todo o material, o professor se encontrava em uma situação em que tinha de rever a sua prática, utilizando-se de seus saberes para adaptar-se aos desafios enfrentados. Esta forma de agir por parte dos professores pode ser aproximada ao que pondera

Anne Marie Chartier (2004) quando discute o “como fazer” no exercício do ofício do magistério, o qual esta para além dos limites das deliberações nas legislações, pois depende significativamente das condições encontradas na escola que vai desde a materialidade escolar ao perfil do alunado, forçando o professor a diferentes “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2012).

A professora Emilia Erichsen informava em seu relatório no ano de 1866 que lhe era muito difícil ensinar às meninas as matérias estipuladas em lei sem os compêndios iguais para todas. Segundo a professora, havia em sua escola meninas que não podiam dispor dos livros por seus pais não possuírem recursos para sua compra, já que os mesmos eram muito caros; contudo, mesmo as famílias que podiam comprar não o faziam por falta dos mesmos na localidade, algumas ainda encomendavam livros do Rio de Janeiro, mas estes eram diversos dos autorizados para o ensino na província. Desta forma, a professora pedia ao Inspetor Geral que providenciasse os compêndios necessários para que pudesse exercer seu ofício de modo satisfatório (ERICHSEN, 1866, AP.244, p.75-78).

Já o professor Honório Décio conta em relatório qual foi seu modo de ensinar os seus meninos a ler sem que estes possuíssem os livros necessários.

A falta de leitura manuscrita é lançar os meninos em um embaraço, dificultando-lhes os conhecimentos dos diversos caracteres usados segundo a vontade de cada um, com prejuízo das regras da caligrafia é coloca-los no estado de não poderem definir aquelas palavras que costuma-se abrevia-las. (...) permiti aos meus alunos (então ensino mútuo) o uso de cartas comerciais, porque entendi que facilitando deste modo o conhecimento da leitura manuscrita e desembaraço nos diversos caracteres usados, também os ia acostumando a (...) seguida na correspondência comercial, cuja utilidade é absoluta pelo fato de ser um gênero de vida a que pela maior parte de dedica a mocidade. Porém se por um lado vantagens eram imensas, por outro o erro e a falta de ortografia e pontuação de que em maior escala é sempre ornada essa correspondência, vinham plantar em uma inteligência ainda latente e especulativa, vícios que mais tarde estando enraizados, podiam desaparecer. Prejudicial é ainda mais o uso de cartas porque é triste e desonesto o descortinar-se, nas aulas públicas segredos que muitas vezes, se não quer que sejam publicados, resultando daí prejuízos e muitas vezes a ruína de uma casa ou de uma família, pela facilidade com que essas cartas veem as mãos dos meninos sem que haja ao menos uma reflexão da parte da pessoa que os ministra, ou porque eles sem o consentimento de seus pais, buscam as suas secretárias, lançam mão de uma ou outra carta de importância e apresentam a ler de publicidade. Dispensando as cartas, passei a copiar períodos ou uma simples oração para o ensino da leitura manuscrita. Mais tarde, porém, conheci de improfícuo este trabalho, porque além de tomarem-se alguns dias mais, um estudo material pela leitura diária, chegando ao ponto de tornar-se um estudo decorado, bastando uma pequena atenção do professor para conhecer o estado do aluno na lição estudada, dava-se mais o inconveniente de que pouco era o adiantamento na leitura manuscrita quando um era o escritor (trabalho pesado para o professor que já tem sobre si tantas obrigações a cumprir) e por isso unidade em caracteres. Aqueles alunos mesmos que pouco ou nenhum adiantamento tinham com facilidade referiam de cor (...) o conteúdo dessas cartas pelo fato do ouvido. Contrariado nestes elementos excogitava um outro que melhor fosse o seu resultado, quando a falta de livros com que lutavam os meninos por não encontrarem a venda para os comprar e outros porque sem recurso, não podiam fazer, lembrou-me o expediente de incumbir os alunos da 3ª classe mais adiantados a tarefa de copia-los.

Então, inclinei-me a aproveitar esse expediente, cuja despesa depende de alguns cadernos de papel para desembaraça-los na leitura manuscrita, deixando ao meu cuidado o fazê-los conhecer por meio de exemplos no quadro preto as abreviaturas e costumes seguido na escrita (LOBO, 1866, AP.244, p. 140-146)

O professor precisava ensinar aos seus alunos a leitura manuscrita, para tanto, utilizou-se inicialmente de material não voltado para o ensino para que seus alunos pudessem ter acesso ao conteúdo, na decorrência da prática deu-se conta de que este não era um meio eficaz para fazer com que seus alunos lessem. Diante disso, em nova proposição mudou seus procedimentos, os quais também durante sua realização não deram resultados, por fim o professor tentava outra forma a qual podemos entender que se mostrou profícua. Pode-se perceber nas ações do professor Honório Décio a “reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer” (TARDIF, 2012, p.21), ou seja, no exercício do seu ofício o professor refletia, retomava, (re)produzia um saber já adquirido em sua prática cotidiana.

Dentre os materiais utilizados nas escolas primárias, temos os livros para ensino de leitura, os quais são considerados como objetos de uma cultura material escolar que, junto a outros objetos, “deixa entrever projetos pedagógicos de escolarização da infância, racionalidades pedagógicas, representações da escola; métodos de ensino, dispositivos educativos; intenções educacionais, dentre outros aspectos” (PERES; SOUZA, 2011, p.54), uma vez que “não é possível pensar a escola, seus saberes e práticas, descolada de sua dimensão material” (Ibid., p.55). Diana Vidal (2005a), sobre os materiais utilizados na escola ainda assinala, que os muitos objetos necessários ao funcionamento da escola, fossem eles individuais ou coletivos,

trazem marcas de modelação das práticas escolares, quando observados em sua regularidade. Mas portam índices de das subversões cotidianas a esse arsenal modelar, quando percebidos em sua diferença, possibilitando localizar traços tanto de como os usuários operavam inventivamente com a profusão material da escola quanto das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetraram nas práticas escolares (VIDAL, 2005a, p. 65).

Em um primeiro momento os livros utilizados pelos professores para o ensino da leitura e escrita dos alunos consistiam no uso das cartas ou silabários, em livros de catecismo ou ainda em algum livro de prosa ou verso que se encontrasse na classe.

Sobre a história da leitura na França Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995), afirmam que:

A era da leitura escolar começa no último terço do século XIX. (...) Na escola primária, que se encontra em plena mutação, a leitura é também um tema importante. A vontade política ultrapassa a demanda de uma instrução mínima por parte das famílias do povo, visando uma educação fortemente aculturante cujo ponto fundamental é a leitura. Não se trata mais de memorizar os textos religiosos que

permitem às pessoas manifestar sua adesão confessional. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.257)

Os autores apontam que o aprendizado da leitura era um dos objetivos da escolarização que anteriormente a serviço da igreja passava então a serviço do estado, e este aprendizado da leitura deveria “permitir, desde a escola, a leitura de ‘bons textos’, aptos a prover uma educação moral com vistas à doutrinação política do povo” (Ibid., p.257).

No Brasil, os *livros de leitura seriada* começaram a ser produzidos no decorrer da segunda metade do século XIX, e eram “considerados como inovadores para a época por substituírem os escassos materiais impressos destinados à infância que frequentava as escolas” (VALDEZ, 2004, p.02). Segundo Diane Valdez (2004), estes livros foram adotados nas escolas públicas e privadas, de forma ampla, em diferentes regiões do império brasileiro. Estas obras são caracterizadas pelo pioneirismo de seus autores no que concerne ao seu “conteúdo informativo, útil, humano e, principalmente, mais brasileiro”. (Ibid., p.02).

Estes eram materiais pensados para instrumentalizar o trabalho docente no ensino da leitura e escrita, serviam tanto como manuais quanto material didático no trato com os alunos. E como livros didáticos, “nos permitem recuperar como se concebia o processo de alfabetização, como se traduzia essa concepção em métodos, em propostas didáticas, até mesmo como se desenvolvia o ensino e aprendizagem na sala de aula” (FRADE; MACIEL, 2006, p.7).

A partir da década de 1870 passaram a ser utilizados nas escolas primárias paranaenses e também em outras espalhadas pelas províncias do império, os livros de leitura do Dr. Abílio Cesar Borges. Abílio Cesar Borges<sup>122</sup> teve sob sua autoria uma grande quantidade de obras destinadas a educação<sup>123</sup>, no entanto, para este estudo, utiliza-se somente

<sup>122</sup> “O baiano Abílio trocou a carreira de médico pela de professor. Destacou-se pelas suas obras para a infância brasileira, pela participação e premiação em congressos nacionais e internacionais de educação, pela inovação nos métodos de leitura, escrita e desenho, pela abolição de castigos corporais e inúmeras outras atividades na educação brasileira. Suas obras são citadas por diferentes personalidades, e é muito comum encontrarmos relatos sobre os livros desse autor nas biografias e obras romanceadas de pessoas famosas como Graciliano Ramos, José Lins Rego, Gilberto Velho e outros” (VALDEZ, 2004, p.10).

<sup>123</sup> BORGES, A.C. *Relatorio sobre a Instrução Publica da Bahia apresentado ao ILL.mo e Ex.moSNR Presidente Commendador Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima*. Bahia: Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., 1856. BORGES, A.C. *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira*. Paris: Vva J.-P. Allaud, Guillard e Ca, 1866a. BORGES, A.C. *Segundo livro de leitura para uso da infância brasileira*. Paris: Vva J.-P. Allaud, Guillard e Ca, 1866b. BORGES, A. C. *Grammatica portugueza: para uso das escolas*. (s.l. s.e) 7a edição, 1877 (?). BORGES, A.C. *Terceiro livro de leitura: para uso das escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890 (6a edição). BORGES, A.C. *Novo primeiro livro de leitura*. Bruxelas: Typographia e Lythographia E. Guyot, 1888. BORGES, A.C. *Geometria pratica popular*. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: 1934. BORGES, A. C. *Conferencia feita pelo Barao de Macahubas a 7 de outubro de 1883*. Bruxelas:Typographia e Lythographia E. Guyot, 1887, BORGES, A. C. *Vinte e dous annos de propaganda em prol da elevação dos estudos no Brazil*. 1880. Typographia a vapor e Pereira Braga & Cia, 1880. BORGES, A.

seus três primeiros livros de leitura: Primeiro Livro de Leitura ou Cartilha Popular, publicação original em 1866; Segundo Livro de Leitura para uso da Infância Brasileira, publicação original em 1866; e Terceiro Livro de Leitura para uso das Escolas Brasileiras, publicação original em 1871; já que somente estes foram adotados na província paranaense.

Com o intuito de educar a infância brasileira, Abílio produziu seus livros de leitura na perspectiva de uma infância como um período de investimento para formar o bom homem que promoveria o progresso do país. Para tanto, seus livros de leitura cumpririam essa tarefa com histórias que inspirariam nas crianças o amor às virtudes e incentivariam as práticas de “um bom homem”, ao mesmo tempo em que em outras histórias que discorressem sobre a maldade, as rixas, a crueldade, a fraude e a mentira, despertariam nos jovens uma aversão a tais comportamentos (VALDEZ, 2006).

Na província paranaense os livros de leitura de Abílio foram autorizados para adoção em 1872, juntamente com sua Gramática Portuguesa, conforme encontrado em um ofício do Presidente da província, Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa, dirigido ao Inspetor Geral da Instrução Pública.

Tendo em vista a proposta feita por Vm. em ofício do 11 do corrente autorizo-o a adotar nas escolas da província estes compêndios de leitura, o resumo da gramática portuguesa e a (ilegível) da gramática francesa, das quais é autor o Dr. Abílio Cesar Borges (LISBOA, Ofício do presidente da província, 1872, AP0383, p. 328).

Posterior a este ofício, são encontrados outros providos de professores e inspetores de distrito, pronunciando-se cientes da adoção dos livros de Abílio pela portaria de 17/10/1872.

Acuso recebida a portaria circular de V.S.<sup>a</sup>. datada de 17 do corrente, hoje recebida, em que V.S.<sup>a</sup>. me comunica haver o S.Ex. o Sr. Presidente da Província adotado para uso nas escolas públicas da província os livros 1º, 2º, 3º de leitura, de composição do Sr. Dr. Abílio Cesar Borges, e a Gramática Portuguesa do mesmo autor; respondendo, tenho a significar a V.S.<sup>a</sup>. que darei intenso cumprimento no que me é ordenado, empregando os esforços ao meu alcance para ir substituindo por aqueles livros os que se acham em uso atualmente. (Carta da professora Maria Julia da Costa, de Antonina, dirigida ao inspetor Geral em 29/10/1872 – AP.389, p.180).

Tendo V.S. me ordenado que adotasse em minha escola os livros do Sr. Abílio Cesar Borges, entendo de meu dever anunciar-lhe que, havendo comunicado aos pais de meus alunos a ordem recebida, todos de bom grado a aceitaram, estando já quase na totalidade, meus alunos, usando de tais livros, visto haverem a venda nesta cidade. (Carta do Professor José Ferreira das Neves, de Guarapuava, dirigida ao Inspetor Geral em 27/02/1873 – AP.402, p. 35).

---

C. *Collecção de discursos proferidos no Gymnasio Bahiano*. Paris: Vva J. P. Aillaud, Guillard, 1866c. BORGES, A. C. *Dissertação lida no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires*: em 2 de maio de 1882. Rio de Janeiro: Typographia a Vapor do Cruzeiro, 1882. BORGES, A. C. *Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatoria e outros meios alvitantes no ensino da mocidade*. Bruxelas: Typographia e Lythographia E. Guyot, 1880. BORGES, A. C. *A Lei nova do ensino infantil*. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, 1883. (Fonte: VALDEZ, 2006)

Junto ao comunicado do Inspetor Geral enviado aos professores e inspetores de distrito, também foram enviados alguns exemplares dos livros a serem distribuídos pelas escolas. Como consta no relatório do Inspetor Geral referente ao ano de 1872.

São conhecidos na província os livros de leitura, gramática e outros de composição de do ilustrado Sr. Dr. Abílio Cesar Borges. O Dr. Bento Fernandes de Barros, vindo da corte, trouxe deles alguns exemplares, que pediu-me distribuí-se pelos inspetores de distrito e professores, o que fiz logo, sendo que por toda a parte agradaram. Os de leitura e gramática portuguesa, com autorização de V.Ex. acham-se adotados para uso nas escolas, mas declarei aos professores que continuassem a usar dos que possuíam até que aqueles fossem supridos (OLIVEIRA, 1873)

Como se pode notar nas palavras do Inspetor, embora tenham sido adotados para uso nas escolas, os livros de Abílio concorriam com a utilização de outros existentes nas escolas. Um fato que não era incomum, uma vez que este é um período em que a instrução pública estava sendo organizada: fosse na forma como se pensavam e estabeleciam os objetivos para o ensino, refletidos na formação e seleção de professores, definição do método de ensino a ser utilizado, delimitação de espaços próprios para as escolas; fosse na forma como se constituiu a materialidade escolar, com a seleção, definição e distribuição de materiais, móveis e outros utensílios necessários ao ensino. Deste modo, muitos foram os pedidos de materiais, livros, móveis, entre outros, para provimento nas escolas, advindos tanto de professores como de inspetores escolares, de mesma forma, muitos são os documentos que informam do suprimento desses mesmos materiais nas escolas.

Nestes pedidos de materiais, pelos professores, começam a constar também nas listas, os livros de leitura de Abílio, estes seriam distribuídos aos alunos pobres, visto que era de responsabilidade dos cofres provinciais fornecer os livros adotados a estas crianças. Não é possível dimensionar se todos os pedidos foram atendidos, no entanto, com base nas fontes consultadas, é possível afirmar que um número considerável destes livros foi recebido pelo governo provincial, e uma via foi por meio de doações do próprio autor.

No ano de 1874, Abílio C. Borges enviou a província 1200 exemplares dos seus livros, dos quais 500 eram exemplares da Gramática Portuguesa, 300 do 1º livro, 200 do 2º e 200 do 3º, junto a uma carta na qual explicitava sua oferta. Em 1876, em outra carta, o autor relembra sua doação afirmando que esta se deu porque a província padecia da falta absoluta de livros e os cofres provinciais não poderiam fornecê-los aos meninos pobres, e já que, em 1876, tal situação se repetia, oferecia novamente um número de 3000 exemplares dos seus livros<sup>124</sup>. Em seu relatório, atinente ao ano de 1876, o presidente da província, o Sr. Adolpho Lamenha

<sup>124</sup> Cartas enviadas por Abílio Cesar Borges nos anos de 1874 e 1876, localizadas nos livros APs n. 449 - p.17, n. 496 - p.64 e n.500 - p.83.

Lins, registra um agradecimento ao Dr. Abílio pela doação dos livros e informa que mandou que estes fossem distribuídos como prêmio aos meninos que mais se distinguiram pela conduta e bom aproveitamento (LINS, 1876). Novamente, desta vez no ano de 1878, em outro relatório presidencial, encontra-se o registro de agradecimento ao Dr. Abílio pela sua doação de 3500 exemplares dos seus compêndios escolares, 1000 da gramática portuguesa e mais 1000 dos compêndios de aritmética (MENEZES, 1878).

No mesmo relatório do presidente da província de 1876, o mesmo aponta que o n. de frequentes nas escolas primárias públicas não ultrapassava o contingente de 2000 alunos, portanto é de se supor que os livros recebidos atenderam a demanda de pedidos feitos pelos professores. Porém, não foi possível identificar nas fontes qual foi o destino dado a estes livros, a não ser pela breve indicação do presidente, em 1876, de que os livros seriam distribuídos como prêmio.

Segundo Diane Valdez (2006), a prática da doação era uma forma de prover a insuficiência de livros nas escolas primárias, e estas não passavam despercebidas, pois havia um grande esforço em divulgar o nome dos benfeitores. No entanto, a autora afirma que esta não era uma ação comum entre os autores ou editoras, pois em seu estudo não foram encontrados outros registros de donativos significativos, destinados às escolas (VALDEZ, 2006).

Porém, na província paranaense, com base nas fontes, é possível indicar que outras doações foram realizadas, visto que, além dos registros em agradecimento ao Dr. Abílio, no relatório presidencial de 1878, o Presidente menciona o envio pelo Dr. Menezes Vieira de seus livros para uso nas escolas (MENEZES, 1878). O mesmo acontece em 1880, em outro relatório, no qual o Presidente expõe o oferecimento do livreiro *Alves & Cia* da Corte, que havia doado 1000 exemplares da *Introdução ao livro à infância*, 1000 exemplares da *Aritmética* de Otoni, 1000 de *Geografia* de Zaluar, 100 dos *Rudimentos de aritmética* de Barbier e 200 exemplares de *Tabuadas* do professor Pova, da Corte (DANTAS FILHO, 1880).

Em relação às doações realizadas pelo Dr. Abílio Cesar Borges, Valdez (2006) assegura que o autor tinha por intuito divulgar seus princípios educativos.

A distribuição gratuita de seus livros traduzia seu pensamento filantrópico, pois, como pudemos comprovar, tanto o governo imperial como o provincial não assumiam para si a responsabilidade de assegurar aos alunos pobres a garantia de livros escolares. Desta forma, independente da vaidade do autor, ele nutria a crença de, com os livros, levar as luzes às mais remotas vilas, fazendo com que as crianças tivessem em suas mãos livros que transmitissem conhecimentos básicos. Queremos evidenciar que esta foi também uma forma de divulgar suas obras, propagar seus métodos e seus estabelecimentos e garantir um retorno financeiro. (VALDEZ, 2006,

p.303).

No cotejamento das fontes pode-se distinguir de que maneiras os livros de Abílio adentraram a província paranaense, e estas foram por meio de doações realizadas pelo autor, pela compra de comerciantes locais que revendiam aos pais dos alunos, ou mesmo pela aquisição com recursos dos cofres da província. No entanto, não é possível aferir se todos esses livros chegaram definitivamente às escolas, contudo as fontes nos dão indícios de que eles foram utilizados, e isso pode ser visualizado pelo crescente pedido dos mesmos, ou pela descrição do seu uso em alguns relatórios de professores.

Não foi possível identificar nos documentos selecionados em quais classes eram utilizados os livros, mas a hipótese levantada é de que o 1º livro se destinava a primeira classe, na qual os alunos aprenderiam os rudimentos da leitura (junção de letras, formação de sílabas, soletração e decomposição de palavras e conhecimento de números<sup>125</sup>); e o 2º e 3º livros seriam usados nas classes mais adiantadas. Tal suposição se baseia nos conteúdos componentes dos livros e a forma em como era dividido o ensino por classes no Paraná: no primeiro livro o ensino se baseia no conhecimento das letras e junção dessas na formação das sílabas, leitura das palavras/sílabas em voz alta para memorização, apresentação dos números, além de cada lição ser acompanhada de orientações para realização do ensino, uma das quais era de que primeiro as crianças aprendessem a leitura e depois a escrita; já o segundo e terceiro livro são compostos de textos mais longos, nos quais supõe que as crianças já estão em um grau avançado de leitura, esses livros por seu conteúdo também poderiam servir para o ensino de História, Ciências e Geografia.

Introduzido pela portaria de autorização para adoção nas escolas primárias, os livros de Abílio nos possibilitam identificar alguns *fazeres ordinários* (CHARTIER, 2001) realizados pelos professores paranaenses.

Adotados para uso nas escolas como um instrumento sistematizador do ensino, o qual auxiliaria o professor na condução dos exercícios, os livros de Abílio, além de passarem a integrar a lista de pedidos dos professores, apreciações quanto a sua adoção e uso também começaram a compor os relatórios de professores.

Os livros de leitura do Dr. Abílio me têm parecido os mais adequados para a fácil aquisição da arte de ler. O mesmo estado de (...) feliz inteligência aprende sem esforço e sem fastio, em muito pouco tempo pelo método Abílio: quando deserdados da natureza não há método algum no meu entender pelo que fiquem sabendo ler antes de um ano ou mais. (Relatório professora Emilia Erichsen, 1879, AP0578, p.76).

---

<sup>125</sup> PARANÁ. Instrução geral de 27 de dezembro de 1856.



A necessidade que há mister de livros adotados a precoce memória e inteligência d'uma criança, é sensível. Regularmente suprem esta falta os elementares livros do Sr. Abílio Cesar Borges paladino consumado na campanha do progresso infantil, porém com algumas desvantagens para o ensino, principalmente no 2º livro de leitura, onde se notam alguns vícios de linguagem escrita sendo causa talvez o pouco zelo e escrúpulo na impressão dos referidos livros. Peço desculpas por emitir estas toscas considerações quiçá inofensivas pelas verdades que encerram. (Relatório professor 2ª cadeira masculina de Antonina, 1882, AP0673, p.166-167).

Muito mais do que expor os elogios por alguns ou mesmo as críticas por outros, cabe salientar que estes manuais de leitura foram de algum modo um guia na organização do ensino em sala, e era por meio deles que os professores definiam os conteúdos a serem ensinados aos alunos. Aqui também vale lembrar, que este é um período em que os livros compõem uma aparelhagem escolar que está se estruturando paulatinamente, da qual estes se tornam elementos importantes no ofício de instruir, seja na definição dos conteúdos ensinados, na condução do método de ensino adotado ou na relação com os saberes do professor. Diante disso, pode-se aqui fazer uso do que Marta Carvalho (2006) define como “caixa de utensílios”, no que se refere aos manuais pedagógicos produzidos para os professores. Embora os livros de Abílio fossem para o uso dos alunos, os mesmos, pelo uso que faziam os professores e ainda pelo modo como os livros foram compostos, podem ser analisados como manuais pedagógicos para o exercício dos professores, portanto o conceito delimitado por Carvalho (2006), auxilia na compreensão da relação do ofício docente como arte de ensinar.

O Manual configurado como *caixa de utensílios* se organiza segundo a lógica de fornecer ao professor “coisas para usar” na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma estorinha lá. Nessa lógica, o Manual é composto como impresso cujos usos supõem regras que não necessitam de explicitação, sendo dadas como regras culturalmente compartilhadas. Nesse sentido, a lógica que preside a composição desse tipo de Manual, que circulou nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, deve ser buscada no campo normativo das concepções pedagógicas que lhe são contemporâneas, que prescreviam a boa arte de ensinar como boa cópia de modelos (CARVALHO, 2006, p. 02).

No momento em que os livros de Abílio foram autorizados para uso nas escolas, os professores passaram a aliar ao seu conhecimento e a sua prática cotidiana, às orientações dadas pelo autor em como conduzir o ensino da leitura para os seus discípulos. Isso pode ser verificado nas palavras dos professores citados anteriormente: ao elogiar o livro por seu método rápido no ensino da leitura, a professora Emilia Erichsen, deixa transparecer um conhecimento já produzido em seus anos como professora primária ao dizer que “estes lhe tem parecido os mais adequados para a fácil aquisição da leitura” (1879), portanto faz uma

comparação com outros materiais já utilizados. O mesmo pode ser percebido nas palavras do professor de Antonina, mesmo não sendo possível aferir seu tempo de docência, suas críticas demonstram certo conhecimento quanto ao ensino da linguagem e escrita ao afirmar que o “2º livro possui vícios de linguagem” (1882). Esses relatos também deixam entrever que os livros de Abílio eram utilizados como método de ensino a ser seguido pelos professores.

É certo que os livros compostos pelo Dr. Abílio propagavam um método para o ensino da leitura, também citado como método Macahubas<sup>126</sup>, como nos informa Valdez (2006).

Abílio criou, posteriormente, o método Macahubas, que apresentava poucas novidades em relação aos outros. Na Lei Nova do Ensino Infantil, registrou que o ‘método antigo’, razoavelmente modificado, era o ideal, demonstrando não ser adepto de um só método. No que se refere aos métodos de leitura, não era favorável à soletração, porém ressaltou que, para ensinar a ler, todos os métodos eram bons, já que o sucesso da leitura estava relacionado, sobretudo, à competência do mestre e a inteligência do discípulo. Podemos afirmar, no entanto, que o método intuitivo era a referência principal da pedagogia deste autor. Como o próprio Abílio ressaltou, nos primeiros tempos do aprendizado, as lições teriam que ser dadas a vista de objetos para prender os olhos e a atenção dos meninos (VALDEZ, 2006, p. 128).

No entanto, por alguns professores o método Macahubas seria o método de ensino adotado nas escolas, embora o método de ensino prescrito em regulamento fosse o simultâneo. Em seu relatório apresentado ao Inspetor Geral, o mesmo professor da 2ª cadeira de Antonina – relatório de 1882 citado anteriormente -, afirmava que o modo de ensino adotado era o simultâneo, mas que o método admitido nas escolas era o dos livros de Abílio, os quais segundo ele não favoreciam o ensino.

Modo de ensino: é o simultâneo o modo adotado usado nas escolas de instrução primária da província, com rigorosa apreciação não se pode deixar de colocá-lo na altura d’um principio edificante e proveitosíssimo para a igual difusão do ensino em classes. Método de ensino: para corresponder à eficácia do modo falta-nos a eficácia do método, é o que não temos. O método de ensino admitido nas escolas primárias a instancias propagativas do Dr. Abílio Cesar Borges, conhecido como um eminente vulto nas lidas da instrução infantil, não corresponde a expectativa do professor. 1º porque os livros de leitura são mal impressos avultando o mesmo de erros ortográficos; 2º, em certos lugares do 3º livro de leitura a ordem gramatical foge de seu núcleo de regência; 3º, sua gramática, última edição não foi organizada para meninos e sim para moças, nestas circunstancias torna-se infrutífera a ação do modo simultâneo (Relatório do professor da 2ª cadeira masculina de Antonina, 1883, AP.700, p, 224).

Neste trecho do relatório pode-se verificar que o professor fazia uma distinção entre método e modo de ensino, isto pode ser percebido, de mesmo modo, em outros relatórios enviados ao Inspetor Geral em fins da década de 1870. Sinais dessa possível distinção por parte dos professores em relação ao método e modo de ensino, identificadas nas fontes examinadas, evidenciam que as apropriações em relação às prescrições tornaram-se outras, o que suscitou diferentes práticas em relação à aplicabilidade do método. Os professores

<sup>126</sup> O Dr. Abílio Cesar Borges também era conhecido por Barão de Macahubas.

continuavam a afirmar que organizavam sua escola de acordo com o modo simultâneo de ensino, no entanto indicavam o uso de outro método adotado.

Como exemplo, além do relatório do professor de Antonina, pode-se citar o relatório do professor de Guarapuava em 1883, no qual declarava que havia realizado uma experiência com o método “João de Deus”<sup>127</sup> no ensino da leitura e escrita e que dele obteve um ótimo resultado (1883, AP.698, p. 161-162). Ou mesmo no relatório da professora Gertrudes que lecionava na colônia Abranches no ano de 1880, segundo a professora o modo de ensino na sua escola era o simultâneo, mas o mesmo só era de serventia quando associado ao seu regulamento interno encaminhado no ano de 1876 para aprovação da inspetoria (1880, AP.609, p. 196-198).

Deste modo, as fontes nos dão vestígios de que os livros de leitura de Abílio Cesar Borges, muito mais do que apenas um método de leitura, foram *apropriados* por alguns professores paranaenses como um método de ensino a ser seguido nas escolas, usado como um manual de ensino o qual permeou um campo de discordâncias, aceitações e tensões na relação com os saberes e práticas docentes. Na utilização destes livros de leitura, os professores coadunavam as orientações propostas pelo Dr. Abílio aos seus conhecimentos provindos de sua prática cotidiana, ou mesmo das suas apropriações concernentes às prescrições legislativas e determinações dos inspetores escolares. Considerando os conceitos definidos por Certeau (2012) de *táticas e estratégias*, podemos indicar que as práticas de alguns professores concernentes ao uso dos livros se fizeram de forma *tática*, visto que os livros não deixaram de ser usados, mas foram usados seguindo o modo próprio de cada professor.

Junto à identificação por parte dos professores da distinção entre modo e método de ensino, nota-se que a compreensão de ensino por parte das autoridades, começou a apontar indícios de mudanças, uma vez que suas avaliações e recomendações passaram a influir sobre um modo de ensinar voltado para o aluno, não focando somente nos princípios de organização da escola. Deste modo, há indícios de que a criança ganhou um outro espaço nas discussões referente à instrução, ela tornou-se o centro do processo de ensino que passou a considerar sua efetiva aprendizagem. Portanto, um método que atendesse essa especificidade se fazia necessário, com isso o método simultâneo e suas variações até então usado, foi sendo substituído lentamente pelo método intuitivo (FRANÇA; SOUZA, 2012). Desse modo,

---

<sup>127</sup> “O 'método João de Deus' ou 'método da palavração' baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.” (MORTATTI, 2006, p.06 – *grifos da autora*).

passaram a permear as críticas, dos inspetores e presidentes, ao método até então utilizado, termos como “mecânico, antiquado, formalista, mnemônico” entre outros, e às recomendações foram inseridos adjetivos ao método que viria a ser utilizado (intuitivo), este foi classificado como prático e explicativo, racional e completo.

O método intuitivo caracterizava-se como um método

[...] concreto, racional e ativo, denominado ‘ensino pelo aspecto’, ‘lição de coisas’ ou ‘ensino intuitivo’. O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando a observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociável pensar e construir (VALDEMARIN, 2001, p. 158-159, *grifos da autora*).

Este não foi um método determinado em regulamento até o fim do período aqui em estudo, somente em regulamento destinado a escola normal, contudo ao adentrarmos as escolas dos professores primários no intuito de observar a sua prática, foram encontrados indícios de que os professores passaram a inserir o método intuitivo em suas escolas em meados da década de 1870. Vale lembrar, que tais indicações nos relatórios, por vezes, não são específicas quanto ao uso do método intuitivo, portanto é a partir dos princípios e características deste método, definidas por autores anteriormente citados, que é possível afirmar que algumas práticas descritas pelos professores configuravam-se com base neste método.

Novamente Honório Décio, desta vez em relatório apresentado no ano de 1880, afirmava que para evitar as distrações dos seus alunos durante as lições, fazia perguntas relacionadas ao conteúdo fazendo com que a criança refletisse sobre sua resposta, assim ponderava *que os alunos aprendiam pelo entendimento e menos pela memória e propunha exigir da criança somente o que “a natureza lhe deu”* (LOBO, 1882, AP0609, p. 199-208). Ao expor sua experiência com o método “João de Deus”, o professor de Guarapuava utilizava um livro elaborado para o ensino da leitura e escrita baseado nos princípios do método intuitivo. Em algumas listas com pedidos dos professores de materiais para sua escola, constam alguns objetos específicos para a execução do método intuitivo, como o museu escolar elaborado pelo Dr. Saffray e caixas Carpentier para o ensino do sistema métrico e “lição de coisas”<sup>128</sup>.

<sup>128</sup> Dr. Saffray foi autor de um dos manuais de lições de coisas traduzidos no Brasil. Mme. Pape-Carpantier foi responsável pela elaboração de materiais para trabalhos voltados para a lição de coisas (SCHELBAUER, 2006).

De mesmo modo, nos relatórios dos presidentes, alusões ao método intuitivo no mesmo período são evidentes. No ano de 1884 o Presidente da província, Luís Alves Leite de Oliveira Bello, declarava que os alunos da Escola Normal deveriam exercer o magistério conforme os métodos intuitivos. Dois anos antes, foram encomendados pelo presidente em exercício, Carlos Augusto de Carvalho, materiais para as escolas que serviriam para os exercícios práticos dos alunos da Escola Normal, dentre os materiais solicitados estavam a caixa para lição de coisas de Saffray, caixas Carpentier e coleção de cartas Arnold Guyot. Estes materiais destinavam-se aos exercícios que os alunos deveriam aplicar em tais escolas, de acordo com o que instituía o regulamento do Instituto Normal e de preparatórios de 1882. Em 1885, em seu relatório, o Presidente Brazílio Augusto Machado de Oliveira, apontava algumas dificuldades nos usos dos materiais destinados ao método intuitivo, afirmando que estes eram de origem e organização desconhecida, tanto dos professores como dos alunos, e que esta situação provocava a distração dos alunos prejudicando o aproveitamento do método.

Assim como no Paraná, as discussões relacionadas ao método intuitivo também estavam presentes em outras províncias do império brasileiro, Analete Schelbauer (2006) ao traçar os primeiros passos em direção a adoção deste método em São Paulo, afirma que há indícios de seu uso em princípios dos anos de 1870 nesta província bem como no Rio de Janeiro. Segundo Valdemarin (2004), o método intuitivo era entendido por seus propositores como “um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” (VALDEMARIN, 2004, p. 103).

O professor ensinava também pelo exemplo, fosse de seu comportamento ou apontando o comportamento dos alunos entre os discípulos; em diversos momentos já foi discutido *o porquê e o como* deveria portar-se o professor para servir de exemplo aos seus discípulos, dentro e fora da escola. Diante disso, o intuito aqui é apenas o de expor as regras de comportamento e asseio no espaço interno da sala de aula, que os regulamentos para instrução foram bem específicos em determinar, sem adentrarmos mais detidamente neste aspecto por hora, mas que serviram para ensinar aos alunos algo além da leitura e escrita. Portanto, temos os castigos infligidos (físicos a princípio e morais num período posterior) e as recompensas dadas aos alunos pelo professor com o objetivo de aprimorar o futuro dos mesmos. O professor deveria ainda exigir que seus alunos frequentassem a escola sempre limpos, penteados e de unhas aparadas, logo ao professor também era necessário apresentar-se “decentemente vestido”<sup>129</sup>. No trato com os seus alunos, procuraria inspirar nestes os deveres

---

<sup>129</sup> Determinações prescritas em todos os regulamentos voltados para a instrução (1857, 1871, 1874 e 1876).

a cumprir “em relação ao criador e ao redentor, em relação à natureza, e em relação à sociedade civil e ao Estado” (PARANÁ, Regulamento de 1857), para tanto também os acompanharia à missa, sempre que possível, nos domingos e dias santos. Ainda para os professores, os regulamentos determinavam o modo de vestir, o jeito de manter a sala e os móveis e materiais, além da maneira correta de portar-se com os alunos – “com brandura e serenidade, fugir de intimidar e acanhar os alunos com demasiada rigidez ou arrebatamento, e evitar que sofram sensações fortes” (PARANÁ, Regulamento de 1857).

### 3.2 O ofício de professor: “*Além destas obrigações devem os professores cumprir todas as outras prescrições e instruções que lhe forem dadas*”<sup>130</sup>

*Tendo examinado atentamente o esboço que se dignou V.Sa. enviar-me, contendo o programa e divisão do ensino por classes, sou de parecer que não se deve alterar, nem suprimir coisa alguma do referido programa não só pela boa ordem de sua confecção, como pela conveniência que há de sua adoção (MASCARENHAS, 1879, AP0577, grifos meus).*

Alguns professores de Castro receberam no ano de 1879 uma proposta para avaliação de um regimento interno a ser utilizado nas escolas, enviada pelo inspetor paroquial Manoel da Cunha Lopes. O inspetor pedia aos professores que dessem seu parecer a respeito do regimento elaborado por ele em virtude do que determinava o art. 31 do Regulamento de 1876, embora fosse de responsabilidade do Conselho Literário a elaboração de um regimento interno para a divisão da turma em classes e concernente programa de ensino para cada uma das classes (PARANÁ, Regulamento de 1876). Manoel Lopes o fazia, uma vez que segundo ele, o Conselho ainda não o tinha feito, diante disso enviava sua proposta para que esta fosse analisada pelos professores para então ser enviada ao Inspetor Geral para que esta servisse de base para o Conselho Literário (LOPES, 1879).

No ano de 1880 foi a vez do então presidente da província João José Pedrosa autorizar o Inspetor Geral a solicitar opiniões de alguns professores primários antes de propor a reforma do regulamento vigente, a qual foi autorizada pela lei n. 603 de 16 de abril de 1880. Em novembro daquele ano o presidente enviava um ofício ao inspetor geral sobre a proposição da reforma, o qual foi transcrito em seu relatório apresentado no ano de 1881.

*Havendo a lei n. 603 de 16 de abril do corrente ano autorizado esta presidência a reformar o atual regulamento da instrução pública, convém que antes de se levar a efeito qualquer trabalho nesse sentido, sejam colhidos os esclarecimentos precisos, afim de que as alterações adotadas possam produzir vantagens reais para este importante ramo do serviço público: porquanto, fora de dúvida, as reformas no ensino só se tornam profícuas quando apoiam-se mais na experiência já adquirida na prática do mesmo ensino do que em simples doutrinas de escritores as quais por vezes, só se adaptam a povos em certas e determinadas condições, que lhes são peculiares. Convencido pois, de que só do magistério se podem obter esses esclarecimentos indispensáveis, que porventura sejam especiais a província, tendo-se em consideração o grau de desenvolvimento moral e intelectual de seus habitantes e mais particularidades, autorizo V. S. a ouvir o conselho literário sobre este assunto, incumbindo algum de seus membros de apresentar com mais brevidade possível, um trabalho meditado em que sejam indicadas as alterações de que carecer o referido regulamento, quer relativamente ao ensino primário, quer no secundário. Poderá também V.S. ouvir alguns professores da instrução primária que mais tenham se distinguido no ensino, transmitindo-me oportunamente todas as informações que colher, a elas editando as considerações que lhe ocorrerem (PEDROSA, 1881, ofício do presidente de 05 de novembro de 1880 transcrito no relatório, p.103-104, grifos*

<sup>130</sup> Artigo 55º do Regulamento de 08/04/1857, o qual se repete nos outros regulamentos posteriores.

meus).

A partir desses dois excertos, podemos vislumbrar outra(s) atividade(s) da qual estava incumbido um professor, para além do ensinar. Ademais os dois exemplos, um por parte do Inspetor outro por parte do Presidente, demonstram ainda que o que pensava o professorado sobre determinado assunto, relacionado à instrução, era considerado pelas autoridades como uma opinião a ser levada em conta nas proposições de reforma. Pode-se supor que esta atitude por parte das autoridades fosse apenas para manter o controle do professorado, numa tentativa de perpetuar a aceitação da *recompensa simbólica*, fazendo-os crer que tinham suas sugestões alguma importância e, por sua vez, que os mesmos também ocupavam um lugar em que podiam ser ouvidos. Embora essa possa ter sido a intenção dos gestores provinciais, o jeito com que procederam e a justificativa para que o fizessem, nos permite entrever a imagem que tinham do professor e conseqüentemente do magistério.

Ter a avaliação de um professor afiançava a proposta, tornando-a válida para que fosse levada adiante. Vejamos o caso do inspetor Manoel Lopes: somente depois de ter obtido o parecer dos professores da localidade foi que enviou ao Inspetor Geral sua proposição, e no seu encaminhamento salientava que já havia mandado a proposta para ser avaliada pelos professores de Castro e que a mesma tinha sido aprovada, por isso ousava enviá-la ao seu superior para servir de base para o Conselho Literário. Já o Presidente João José Pedrosa se valia da *experiência* que possuíam os professores (fossem eles do ensino secundário – os membros do conselho literário – ou do ensino primário) para poder reformular o regulamento, uma vez que segundo o mesmo, somente dessa forma “as alterações adotadas possam produzir vantagens reais para este importante ramo do serviço público” (PEDROSA, 1881, p.103).

Não foi encontrado, nas fontes consultadas, indícios de que o regimento proposto pelo inspetor Manoel Lopes fora aprovado pelo Inspetor Geral e utilizado pelo Conselho Literário, pelo contrário, é possível afirmar que o mesmo ficou “engavetado” na secretaria da Inspeção. Em 1883, o professor Pedro Saturnino, indicava em seu relatório anual que o Conselho Literário ainda não tinha elaborado um regimento a ser utilizado nas escolas, deste modo o professor ainda fazia uso das instruções de 1856.

Já em relação ao que ordenou o Presidente João José Pedrosa, no mesmo relatório o presidente afirmava que alguns professores já haviam se manifestado quanto ao seu ofício enviado ao inspetor, entretanto até finalizar a escrita do mesmo não havia recebido os apontamentos provindos dos professores ou mesmo do Conselho Literário. Um dos



professores a enviar suas considerações ao Inspetor Geral foi o da 3ª cadeira masculina de Paranaguá, José Cleto da Silva<sup>131</sup>. Segundo este professor, para melhorar o estado da instrução seria necessário

substituir os professores contratados e efetivos nas localidades de mor importância ao menos por normalistas que a elas tragam, e transmitam aos outros o que na prática do respectivo curso aprenderam. Obrigar a todos os professores de ambos os sexos a se reunirem em épocas determinadas, ao menos uma vez por mês, nas salas das (...) de sua residência a fim de, em conferência pública fazerem exposições dos métodos que seguem, do modo de os aplicar e das vantagens que deles tem colhido e os poderão colher... (SILVA, 1880, AP0612, p. 75-76)

Embora houvesse a intenção por parte do Presidente em realizar a reforma do regulamento, a mesma não se efetivou, uma vez que no relatório apresentado no ano de 1882, o presidente Carlos Augusto de Carvalho informava que não tinha realizado a reforma aprovada no ano anterior.

Para além do fato de que as duas propostas não foram postas em prática, o interessante a destacar nesses dois exemplos é o papel que os professores desempenharam neste processo. Ocuparam a posição de avaliadores, a qual estava fundamentada na sua condição de habilitação no magistério, e ainda em seus saberes construídos e adquiridos no exercício do ofício. Pode-se indicar, portanto, que esta maneira de obter o aval dos professores configurava-se como uma validação de sua experiência no magistério. Houve neste momento também, uma inversão de papéis, pois desta vez o inspetor (ou o presidente) foi respaldado por um professor e não ao contrário como era mais comum acontecer. Ademais, os dois casos evidenciam que ao ofício de professor muitas outras coisas mais estavam atribuídas.

Neste *fazer docente*, ao “algo a mais” estavam incluídas obrigações determinadas pela legislação e quaisquer outras que fossem solicitadas e definidas pelos inspetores de ensino, como evidencia o título escolhido para esse “trecho do caminho a ser percorrido”, e os pedidos feitos tanto pelo inspetor paroquial como do presidente da província encaixam-se nos “deveres quaisquer” solicitados para além do deliberado.

Os professores ocupavam também a posição de avaliadores da instrução quando escreviam seus relatórios. Como já apontado anteriormente, os relatórios além de servirem

---

<sup>131</sup> Pedro Fortunato Magalhães Filho também enviou suas considerações ao Inspetor Geral, conforme nos informa Juarez dos Anjos (2011): “Em 20 de novembro de 1880, o professor da 2ª cadeira do sexo masculino da Lapa escreveu uma carta relatando aquilo que em sua opinião deveria ser reformado no novo regulamento. Não localizamos o ofício que recebeu, solicitando essa sua colaboração. Contudo, na resposta que envia, dá a entender que o pedido lhe chegou às mãos em 9 de novembro. Após pensar alguns dias sobre o que pretendia expor, pouco mais de uma semana depois, tomando ciência de seu ‘árido, mas honroso dever’ (MAGALHAES FILHO, 1880, AP0610) passou à apresentação de suas considerações, sobre as quais discorre constatando, sugerindo e às vezes, criticando” (ANJOS, 2010, p. 65).

como uma fonte de informações para os inspetores de ensino e presidentes, expunham ainda posicionamentos, considerações quanto ao estado da instrução na província, até mesmo sugestões de mudanças.

Respeitosamente pondero e peço a V. Sa. que se estabeleça uma ordem na escola obrigatória, tanto na frequência diária das alunas, como em um período determinado. V.Sa. para frequentarem a aula em que for matriculada, e que seus pais não possam em causa justa retirarem-nas por qualquer dito de uma colega ou outra coisa semelhante! (ROCHA, 1867, AP.259, p. 219).

Levada por um problema enfrentado por todos os professores da província, a professora Maria Valentina de O. Mascarenhas da Rocha escrevia, em um breve relatório sobre a movimentação das alunas em sua classe, ao Inspetor Geral “suplicando” uma forma para conter o abandono da escola por parte das meninas. Na verdade, ao mesmo tempo em que pedia uma solução, a professora propunha um recurso para ao menos manter as meninas na escola e assim poder apresentar um número significativo para exame. Lembrando que a professora Maria Valentina foi multada por não apresentar alunas para exames no ano de 1867.

Já o professor Antonio Ferreira da Costa salientava em seu relatório do ano de 1865 o papel do estado sobre a educação.

Sendo pois a educação intelectual e moral dos povos o mais eficaz meio de os fazer trilhar pela senda dos deveres, estando a cargo do estado o dever de a distribuir pelas massas, e dispondo o governo dos meios para isso, cumpre realizá-lo (COSTA, 1865, AP0219, p.20-29).

Esses professores se pautavam no que dispunham os regulamentos para escrever seus relatórios, mas pode-se perceber certa ousadia nesta escrita quando de suas ponderações, o que nos é possível supor que os professores usavam de sua condição como *professor habilitado*, por um exame ou concurso, para determinar qual tema dentre a instrução que merecia sua consideração no momento de aferir e/ou sugerir. E esta maneira de agir caracterizava-se tanto como uma validação de sua experiência no ofício, como um meio de legitimar um posicionamento necessário ao professorado público.

Ser um professor considerado habilitado também o qualificava para avaliar futuros professores. Vale lembrar aqui os professores que compuseram as bancas de concursos na intenção de aprovar futuros professores, a professora Iria Narcisa Muricy, João da Costa Viana, Ferdinando da Cunha Marques, Antonio Ferreira da Costa. Porém, não era necessário passar pela experiência da banca para atestar sobre outro professor. Em 1861, a professora Maria Josephina Mangin, de Morretes, afirmava em carta enviada ao Inspetor Geral que a pretendente a abrir uma aula particular na localidade, a senhora Luiza Jacob, se achava

habilitada no que determinava o artigo 67º do Regulamento de 1857, mas em relação ao que prescrevia o artigo 95º a mesma não atendia as especificações (MANGIN, 1861, AP0121).

Por uma prática escriturística entende-se o sentido dado por Diana Vidal (2008) - que se ancora em Michel de Certeau (1994)<sup>132</sup>,

Nesse sentido, a escrita possui como alvo uma eficácia social. Transforma a página em branco em um lugar de produção para o sujeito, cujas marcas podem subsistir ao tempo. Constrói um texto, que articula simbolicamente práticas heterogêneas de uma sociedade, exibindo-se como linearidade, sistema e homogeneidade. E permite acumular o passado, fabricando o presente (VIDAL, 2008, p. 47).

Ou seja, era uma prática na qual o professor era levado a escrever, a deixar impressas no papel experiências acumuladas no exercício do seu ofício. Assim como a fabricação dos relatórios compõe esta prática, temos ainda os mapas escolares, listas e orçamentos de materiais, toda a forma de comunicação entre os professores e os inspetores de ensino e presidentes. Tudo relacionado à escola e ao exercício do professor precisava ser pela forma escrita e deveria receber o pronunciamento do professor; desde o pedido de seu pagamento ou justificativa por uma falta cometida ao comunicado de que estava ciente da posse de determinado inspetor geral. Tomando por base o que afirma Diana Vidal (2008) sobre os mapas escolares, de que esta forma de registro constituía-se em um modo de “construção da experiência profissional” dos professores na confluência de três ordens de fazeres - o burocrático, o disciplinar e o pedagógico (VIDAL, 2008), podemos atribuir a *esses outros fazeres dos professores*, identificados nas fontes como práticas escriturísticas, a mesma definição dada pela autora. Embora possa parecer, em um olhar superficial, que esses fazeres dos professores sejam caracterizados muito mais como burocráticos e disciplinares, os mesmos se mostram também pedagógicos na medida em que forçavam o professor a se expressar de forma escrita. Todavia, vale esclarecer que não será feita uma análise da forma de escrita desses professores assim como o fez Vidal (2008) ou mesmo Munhoz (2012), o intento proposto por hora é o de evidenciar as outras “obrigações” que compunham o ofício de professor primário paranaense em meados do século XIX, a fim de indicar que havia muito mais complexidades a permear a arte de ensinar.

A escrita do mapa de frequência e dos termos de exames dos alunos, definidos como obrigações a serem desempenhadas pelos professores, tinha por finalidade prover inspetores e professores de um comprovante de trabalho (do professor). A cada três meses era necessário ao professor informar por meio dos mapas a quantidade de alunos frequentes em sua escola,

---

<sup>132</sup> A citação de Michel de Certeau que a autora utiliza para embasar sua afirmação encontra-se na p.225 do livro *Invenção do Cotidiano*, edição de 1994.

assim como o número de faltas e comparecimentos de cada um nas aulas. Neste mesmo documento o professor ainda teria que acrescentar dados sobre o desenvolvimento de cada aluno, data em que o menino ou a menina deu início na aula, filiação e quaisquer outras observações que achasse necessário adicionar. Por meio do cotejamento das fontes foi identificado que havia três razões para envio a cada três meses: a primeira, porque junto à informação do desenvolvimento dos alunos eram inseridos os nomes dos alunos a serem examinados para ascender à classe seguinte caso houvesse algum; segundo, para confirmar se o número de alunos na escola era suficiente para o pagamento dos ordenados e gratificações dos professores; e a última, servia como um pedido de pagamento dos vencimentos trimestrais por parte dos professores. Embora sejam poucos os mapas de frequência que fazem parte do conjunto de fontes tratadas neste trabalho, foram encontrados muitos comunicados de professores que afirmavam que estavam enviando o mapa em “anexo” (ao comunicado).

Passando por um pedido de pagamento de ordenados, os mapas de frequência evidenciam que aos professores a sua remuneração não estava garantida apenas pelo vínculo estabelecido, estes recebiam por número de alunos frequentes, por sua presença sem faltas na escola tendo por prova os mapas enviados. Todavia, os mesmos não surtiam muito efeito na realização dos pagamentos. Eram recorrentes os pedidos de que os vencimentos atrasados fossem feitos, ou seja, os professores, além de mandarem os mapas, ainda precisavam informar às autoridades competentes de que seus ordenados estavam atrasados e que necessitavam que os mesmos fossem pagos. No mínimo, esta era uma situação embaraçosa para o mestre de primeiras letras.

Já os termos de exames finais eram a parte final do processo de aprovação dos alunos no ensino primário. No mês de novembro de cada ano o professor deveria enviar ao inspetor a relação dos alunos em condições de serem examinados, feito isso, o inspetor marcava a data do exame e os componentes da banca, da qual o professor também fazia parte. Ter alunos para exames finais qualificava o professor a receber gratificações financeiras anualmente quando atingia um número específico e a auxiliar quando do provável pedido de troca de classe (da 1ª classe para a 2ª ou desta para a 3ª). Diante disso, quando não havia alunos em condições de passarem pelos exames, os professores enviavam uma justificativa ao inspetor de ensino.

Tenho a honra de levar ao conhecimento de V.S que no corrente ano não me foi possível preparar alunos para apresentar a exames definitivos das matérias de ensino desta escola. A minha ausência desta capital durante três meses que me foram concedidos para tratar de minha saúde, foi a razão que me privou este ano de apresentar algumas alunas. (Professora Maria do Carmo Moraes Martins, 1872, AP.391).

A professora Maria do Carmo apresentou como explicação, para a inexistência de alunas prontas, sua licença para tratamento de saúde. Outros professores afirmavam que a falta de frequência de seus alunos os impossibilitava de ter alguns preparados para os exames, ainda havia o argumento de que quando os alunos se encontravam prontos, os pais os tiravam da escola.

Quando havia exame em sua escola, o professor, depois que este fosse realizado, lavraria em livro próprio o termo de exame condizente. Uma cópia ficava sob sua posse, outra era enviada ao inspetor de distrito e mais uma ao Inspetor Geral. Segundo a determinação do Regulamento de 1871, neste termo deveria constar tudo o que houvesse ocorrido nos exames e a assinatura da autoridade de inspeção presente.

Além do livro próprio para os termos de exame, fora determinado que houvesse ainda na escola um livro de matrícula dos alunos, um para relação de móveis, utensílios e demais objetos fornecidos a escola e um de termo de visitas feitas pelo inspetor. Estes livros compunham um fazer cotidiano do professor, pois neles os mestres tinham o comprometimento de anotar toda a movimentação da sua escola. Seriam o que hoje chamamos de “diários de classe”! Desses “diários”, chegam até nós alguns fragmentos, isso porque na tarefa de enviar uma cópia ao inspetor de distrito ou mesmo ao Inspetor Geral, esses poucos fragmentos foram guardados e arquivados como “correspondências de governo”. Os livros em sua materialidade, infelizmente, não foram possíveis encontrar até o momento.

Os professores eram responsáveis por efetuar as matrículas dos alunos que iriam frequentar a sua escola.

Art. 37 – As escolas só poderão receber alunos de 1 a 15, dos meses de janeiro, abril, julho e outubro.

Art. 38 – Haverá em cada escola um livro de matrícula dos alunos, rubricado pelo inspetor do distrito, no qual se lançarão o nome, a residência, estado e profissão do pai do aluno, idade, naturalidade e estado sanitário deste, sendo sua exposição acompanhada de uma guia do respectivo inspetor do distrito. (PARANÁ, Regulamento de 1857).

Ou seja, não bastava apenas efetuar a matrícula, era necessário fazer uma ficha de cada aluno com informações específicas. O regulamento de 1857 determinava também que o ensino fosse obrigatório às crianças maiores de sete anos dentro de um quarto de légua a contar da distância da escola. Diante disso, os professores deveriam confeccionar um mapa por quarteirão das crianças em idade escolar e confrontar com o número de matriculados em sua escola, se a quantidade de alunos fosse menor que o identificado de crianças na localidade e esse número não aumentasse, informariam diretamente a inspetoria geral a ineficácia das

medidas tomadas para que fossem tomadas providências, e na conservação da situação seriam multados. Talvez por tratar-se apenas de uma proposta de execução dos artigos 33, 34 e 35 do Regulamento de 1857, esta forma de imputar aos professores a responsabilidade de “trazer” as crianças à escola tenha se tornado “letra morta”, uma vez que não foram encontrados nos documentos aqui analisados referências quanto a este procedimento ou mesmo se algum professor foi multado por não tê-la cumprido. Porém, esta é uma afirmação de que ao professor cabia manter seus alunos na escola, e que um número significativo de crianças frequentes, dependendo da localidade, era sinônimo de competência do professor. Lembremos o que informava o inspetor de distrito quando das suas palavras sobre o professor Honório Décio – “O maior elogio que se pode fazer ao Sr. Décio, consiste no grande número de alunos que procuram a sua aula com empenho” (CORREA, 1861, AP.121, p.186-195).

Quanto aos termos de visitas, estes eram os breves relatórios feitos pelo inspetor paroquial ou de distrito que visitasse a escola. Não é possível afirmar se o inspetor escrevia um termo e o repassava ao professor para que este fizesse a cópia no livro e também uma a ser enviada ao inspetor, ou se o inspetor ditava as considerações sobre o que encontrou em sala ao professor enquanto este escrevia no livro. No entanto, trata-se de um documento escrito pelo professor, mas em nome do inspetor visitante inclusive com sua assinatura.

Em 1862 houve uma divergência entre o professor Francisco Antunes Teixeira, de Paranaguá, e o inspetor de distrito Francisco Ferreira Correa a respeito do livro de termos de visita. O inspetor pedia que o professor fosse multado por desrespeito, que segundo ele, havia ocorrido durante uma visita feita a escola sob a guarda de Francisco Antunes. No ofício enviado ao Inspetor Geral, Francisco Correa afirmava que o professor o tratou com indiferença não considerando a sua posição de inspetor – “Encontrei esse professor sentado em sua cadeira e assim se deixou ficar levando a grosseria e a insubordinação a ponto de nem ao menos oferecer-me uma cadeira” (CORREA, 1862, AP.145). Segundo o Inspetor, a insubordinação do professor se devia aos apontamentos que fez no livro de termos de visita da escola de Francisco Antunes, o que gerou contestações e protestos do professor em relação a isso, os quais receberam uma advertência do inspetor. Como já havia advertido o professor por essa situação anterior, pedia então que este fosse multado para que não cometesse a falta novamente.

Quando chegava a este ponto, a situação permitia que o professor apresentasse uma defesa a seu favor, desde que esse estivesse na condição de vitalício. Desta forma, o professor Francisco Antunes Teixeira enviou uma carta ao Inspetor Geral explicando as razões que levaram o inspetor a adverti-lo e logo em seguida a solicitar a punição. Segundo o professor, o

inspetor procedia dessa maneira por “intrigas de família”, uma vez que este era primo-irmão de seus filhos, Francisco Antunes não entra em detalhes de quais seriam essas intrigas muito menos explica essa relação entre ele e o inspetor, afirma somente que desde janeiro daquele ano (1862) o inspetor passou a tratá-lo de maneira agressiva. Pela boa relação que tinham antes, o professor não achou por mal mandar a casa de Francisco Correa o livro de termos de visita, todavia quando o recebeu novamente encontrou este com termos alterados e com informações que, segundo ele, eram inverdades. Em anexo à carta de defesa que enviou ao Inspetor Geral, o professor colocou os termos alterados e os originais para corroborar suas palavras. Francisco Antunes ainda discordava do que contava o inspetor quando da sua visita à escola: quando o inspetor chegou a sua escola o professor se encontrava dentro da casa e não na sala de aula, mas logo que ouviu uma movimentação diferente de seus alunos retornou imediatamente e tomou seu lugar, neste momento o inspetor fez algumas perguntas a alguns alunos e logo se retirou. O professor não deixa claro, mas é possível perceber que critica o inspetor em sua pressa na visita à escola, pois em suas palavras, naquele dia o inspetor visitou todas as cinco escolas de Paranaguá e antes das quatro horas da tarde já estava em casa, e a sua escola foi a terceira a ser inspecionada. Logo, o professor dava a entender que o inspetor passou muito rápido por sua escola, de forma que não poderia aferir sobre o adiantamento dos alunos ou sobre os procedimentos do professor (TEIXEIRA, 1862, AP.145, p.188-215).

A defesa feita por Francisco Antunes Teixeira surtiu efeito e o presidente da província indeferiu o pedido do inspetor de distrito. Em resposta ao ofício enviado pelo Inspetor Geral Jose Lourenço de Sá Ribas, o presidente Antonio Barbosa Gomes Nogueira, dizia concordar com a anulação da pena imputada ao professor. Todavia, reiterava que era conveniente que o Inspetor Geral cientificasse o inspetor de distrito que não era obrigação do professor enviar a sua casa o livro de termos de visita, os termos deveriam ser lançados após cada visita ainda na escola. O presidente ainda salientava que não era permitido ao inspetor de distrito acrescentar observações ou notas no livro de visitas, que qualquer admoestação ou advertências deveriam obedecer aos procedimentos regulados pela legislação (NOGUEIRA, 1862, AP.145, p.31).

Se por um lado a confecção dos termos de visita compunha um conjunto de documentos que tinham por intuito prover os inspetores de ensino de registros de informações sobre a instrução, por outro aparelhavam o professor de um dispositivo a ser usado a seu favor quando fosse conveniente. Como no caso do professor Antunes Teixeira, o mesmo, além de todos os documentos apresentados junto a sua carta de defesa, valeu-se das cópias que tinha sob sua guarda dos termos de visita realizados pelo inspetor para contestar as alterações feitas nos documentos e assim comprovar suas argumentações.

Respondendo a portaria de V.Sa com data de 30 do mês preterido (novembro) em que me ordena lhe informar quais os resultados obtidos no ensino do sistema métrico, organizado pelo Conselheiro d'Estado Candido Baptista de Oliveira, tenho a significar a V.Sa, que achando-se os alunos mais adiantados em frações ordinárias, nenhum, julgo nas circunstancias de compreender e nem mesmo de ser aplicado naquele ensino: para o ano entrante, se puder terei o cuidado de acertar o referido ensino (NETTO, 1866, AP.245, p.95)

No ano de 1866 estava em “teste”, em algumas escolas da província, o Compêndio do Sistema Métrico organizado, por ordem do governo imperial, pelo Conselheiro d'Estado Candido Baptista. Para tanto, o Inspetor Geral havia enviado alguns exemplares a serem distribuídos em algumas escolas para serem utilizados como um “ensaio” em março daquele ano. Em novembro, foi enviada uma portaria aos professores para que enviassem suas considerações sobre a utilização e serventia do material. Além de Custódio Neto, outro professor a se manifestar contrário a utilização do compêndio foi Honório Décio. Na opinião do professor, depois de seis meses de uso, o ensino com a utilização do livro não obtivera nenhum resultado, pois seus alunos não apresentaram nenhum adiantamento. Segundo o professor, o livro deveria ser utilizado para meninos em estado mais adiantado intelectualmente no ensino, seus meninos ainda não tinham a capacidade para efetuar as contas tratadas no livro, pois sua inteligência estava em fase de formação, mesmo com os esforços empregados pelo professor (LOBO, 1866, AP.245, p.168-169).

Na condição de professor definitivo (efetivos ou vitalícios), alguns professores eram solicitados a desempenhar também o papel de pareceristas quanto aos livros utilizados em suas escolas, nestas situações estes professores podiam expor seus conhecimentos quanto ao ensino em contraposição à utilização desse material, fosse de forma favorável ou não. Situação que pode ser caracterizada como uma afirmação da posição ora ocupada pelo professor, também como uma autenticação de seus conhecimentos e ainda por proporcionar um reconhecimento legítimo do ofício.

Todo o material disponível na escola estava sob a guarda do professor, este deveria solicitar quando da falta de algum, informar quando do recebimento e em muitos casos prover a escola do que fosse necessário com seus próprios recursos. Ao fim de cada ano, junto ao relatório, o professor deveria enviar ao inspetor de ensino um orçamento dos materiais e móveis necessários à escola para que estes fossem providenciados. Alguns dos documentos enviados tratavam-se mesmo de orçamentos, nos quais os professores ao lado de cada material listado indicavam o valor a ser despendido, outros eram somente uma listagem dos materiais necessários.



O professor Jerônimo Durski enviou em 1874 um orçamento ao inspetor de ensino com a relação dos móveis em falta na sua escola. Junto ao orçamento o professor pedia que a provisão dos materiais fosse feita com urgência, uma vez que desde 1872 fazia o mesmo pedido de materiais e ainda não os tinha recebido (DURSKI, 1874, AP.449). Também não era incomum que os professores providenciassem o necessário e pedissem posteriormente o ressarcimento das despesas realizadas.

Tenho a honra de devolver a V. Exa. A petição inclusa em que D. Maria Prudência da Luz, professora da 1ª cadeira de instrução primária da cidade de Paranaguá pede que se lhe mande pagar a quantia de 139\$420 réis., que despendeu com os moveis de sua escola: cumprindo com o determinado por V.Exa. devo informar que conquanto não fosse a mesma professora autorizada a fazer tal despesa, por equidade, deve V. Exa mandá-la pagar. (RIBAS, 1862, AP.143, p.154)

O interessante a notar é a ênfase no motivo alegado pelo inspetor para que o ressarcimento a professora fosse feito, por equidade, mesmo Maria Prudência ter sido autorizada a efetuar as despesas. Embora, tenha recebido a autorização, era direito da professora receber o que havia gasto porque era de obrigação do governo prover o material necessário. Entretanto, sem a prévia autorização do gasto por parte do professor, o ressarcimento demorava a acontecer, isso porque era destinado à Inspeção de Instrução um valor específico anualmente para a compra de mobiliário e utensílios, e os inspetores usavam desse argumento para protelarem o pagamento das despesas realizadas.

A escola primária no século XIX era feita de uma pessoa somente, não que ela não dependesse de outros para concretizar-se – alunos, pais, governo, inspetores– mas no seu interior, “todo o serviço” relacionado ao seu funcionamento era de responsabilidade do professor. Portanto, o professor por vezes portava as vestes de diretor, secretário, faxineiro, arquivista, zelador, pareceristas, e ainda de professor.

*“Considerações que julgar conveniente: são as seguintes<sup>133</sup>...”*

O mestre deve ser a norma do procedimento que a sociedade exige de seus membros: deve, pois, provar perante quem possa moralmente julgá-lo, não só as habilitações morais e intelectuais, mas também a vocação (COSTA, 1865, AP.219 - 20-29)

*O que era necessário para ser professor primário paranaense no século XIX?* Esta foi a questão que motivou o empreendimento da viagem realizada. A partir e junto a ela, foi possível formular e refinar outras mais, que permitiram elaborar e delimitar a hipótese que entremeou os meandros da história aqui contada. O intuito proposto foi o de identificar e analisar o processo de estruturação do ensino primário na província paranaense, tendo o ofício de professor como objeto de investigação, na busca por vestígios que ajudassem a contar uma, dentre tantas possíveis, história da constituição da profissão docente no Brasil.

A primeira resposta que se pode dar a pergunta inicialmente feita, depois de todo o percurso realizado é: “muitas coisas, pois muitas eram e foram as exigências indispensáveis a um professor, fosse para adentrar ao ofício ou para permanecer nele”. Entretanto, esmiuçando cada passo dado no caminho percorrido, pode-se afirmar que havia muito mais complexidades a permear a arte de ensinar.

Na tentativa de testar a hipótese delimitada, de que a *experiência* era a base do ofício docente, fosse na determinação das exigências para adentrar, permanecer ou se manter no ofício, esta tornou-se profícua para uma explicação possível da constituição do professorado paranaense. Todavia, junto a ela, vale destacar que tais requisitos também se pautavam na idealização de uma *conduta* a ser apresentada.

Por *experiência*, compreendeu-se o que Maurice Tardif (2012) define como saberes experienciais, que “são os 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, não só os professores se valeram dessa experiência, como os gestores provinciais e os inspetores de ensino, ao deliberarem prescrições para os praticantes do magistério, se ancoraram, em alguns momentos explicitamente em outros de forma velada, nesse conhecimento advindo dos saberes que se integram e constituem a prática docente (TARDIF, 2012). Já a conduta almejada para este professor era decorrente de representações em torno do

---

<sup>133</sup> Um dos itens a ser tratado nos relatórios dos professores, determinado por regulamento, no entanto essa frase em específico foi retirada do relatório do Professor Carlos Mericofer, da colônia de Assunguy.

exercício do magistério, provindas dos inspetores de ensino, dos presidentes da província e também dos professores. A conduta que o professor deveria apresentar diariamente, dentro e fora da escola, era uma exigência que influía *no modo de praticar o ofício*. Numa perspectiva do *saber fazer e aprender fazendo*, experiência no magistério e conduta exemplar, entrelaçadas pela *representação* do exercício do magistério como missão vocacional, compuseram um período de constituição da profissão docente no Paraná provincial. As três dimensões elencadas do ofício do magistério e propostas para discussão e análise neste trabalho – *ser professor, tornar-se professor e fazer docente* – evidenciaram aspectos relevantes que ajudam a problematizar a História da Profissão Docente no Brasil.

Na primeira dimensão - *ser professor* – complementar a questão inicial, era preciso responder também *o que era e como era ser professor primário no Paraná provincial*. Na sistematização, leitura e análise das fontes consultadas foram, então, identificados diferentes “*modos de existir*” dos professores primários paranaenses, e foi compreendido que estes dependiam do tipo de vínculo que o professor mantinha com o governo, percebeu-se diante disso que neste miolo havia os aprendizes de professores e os constituintes da classe de docentes primários. Entretanto, *ser professor*, embora condicionado ao reconhecimento do sujeito como tal (como professor) por meio da nomeação, significava *exercer* o ofício de instruir independente da classe ou categoria em que estava inserido. Ou seja, era-se um professor na medida em que se praticava o magistério. Por outro lado, *ser professor* era *estar* numa condição determinada - de professor vitalício, efetivo, contratado, interino, adjunto ou aluno mestre - a qual se configurou em fases de aprimoramentos de saberes e validação de experiências na construção de uma carreira docente.

No processo de estruturação do corpo de professores primários, alterações foram testadas, reformas foram propostas e mudanças foram feitas pelos partícipes da instrução, em uma relação próxima com os docentes, com o propósito de regular e normatizar o professorado público. Permeando estas modificações sugeridas, havia diferentes concepções de formação de professores relacionadas aos objetivos desejados para a instrução primária. Fosse pela formação especializada na Escola Normal, pela formação de turmas de aprendizes ou pelas determinações condizentes às habilitações, definir o “melhor meio” de se obter professores capacitados influenciava nas resoluções para cada tipo de vínculo estabelecido, numa relação permeada por tensões, entre mestres e Estado.

Foi a partir da denominação dos diferentes “*modos de existir*” dos professores primários que se pôde perceber que a experiência tornava-se um dos critérios imprescindíveis para que interessados em exercer o ofício do magistério pudessem pleitear uma vaga ou

mesmo para continuar no professorado. Isso devido à 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, *estar* em cada uma dessas condições configurou-se como períodos de aperfeiçoamento e/ou de legitimação de conhecimentos adquiridos durante o exercício do ofício. Além disso, esses professores desempenharam diferentes papéis nesse contexto de estruturação e constituição da profissão docente e do ensino primário, uma vez que foram professores, formadores, aprendizes e auxiliares.

Com relação ao *tornar-se professor*, ainda que os critérios estipulados para poder exercer o ofício estivessem muito bem especificados pela legislação, foi necessário adentrar o espaço das determinações e também das *apropriações* destas, e acompanhar os professores que passaram pelos processos de seleção e receberam a nomeação, para a compreensão das ações que modificaram e regularizaram esse sistema de provimento das escolas primárias paranaenses.

Diante disso, tendo os professores o papel de representantes do estado que agiam na formação do *vir a ser* dos seus alunos em “indivíduos aptos para a sociedade”, uma vez que era por meio da instrução da população que se construiria e desenvolveria uma sociedade civilizada e educada, recaía sobre a figura do professor a *representação* 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. Deste modo, deveria ter uma postura a ser seguida, tanto no modo de agir e se comportar cotidianamente, dentro e fora da escola, como também na maneira em que efetuava o ensino de seus alunos. Foi a partir desta construção de imagens, em torno da pessoa do professor, que as exigências para que este pudesse almejar uma cadeira primária, fossem demarcadas.

A boa conduta com que o professor deveria se apresentar pautava-se principalmente nos princípios de moralidade e virtude, e atrelada a idade, que se tornava um meio de aferir a experiência adquirida, incidia sobre o modo de praticar o ofício de professor no interior de sua sala de aula. Essa conduta idealizada e propagada ainda promovia uma imagem ambígua do magistério, na qual de um lado o professor ocupava uma posição honrosa em meio à sociedade, porém de outro, essa posição não era garantia de benefícios e reconhecimentos. Influindo diretamente na prática do ofício, o comportamento exigido ao professor primário caracterizava-se, assim como a experiência e aliado a esta, num modo de conseguir exercer o ofício e também de manter-se nele.

Deste modo, aqui é possível acrescentar às afirmações de alguns autores da historiografia educacional brasileira sobre a profissão docente, de que atrelada aos critérios imprescindíveis de moralidade e virtude nas atitudes dos professores, possuir os conhecimentos específicos e necessários à prática do ofício era de mesmo modo tão importante quanto. Com base na análise das fontes, foi possível demonstrar que um professor não passava no concurso ou exame se não tivesse os conhecimentos mínimos sobre que deveria ensinar, mas também poderia perder o cargo caso apresentasse um comportamento inadequado posterior a sua nomeação. Diante disso, assinala-se que os critérios e os modos de atender a estes, presentes na legislação, nas demandas de seleção e nas ações dos partícipes da instrução, eram complementares entre si sem a imposição ou valorização de um sobre o outro. Entretanto, não se pode negar que os mesmos eram influenciados pela subjetividade das e nas relações estabelecidas, e esta poderia decorrer em momentos ora de injustiça ora de distribuição de méritos.

Entende-se, portanto que os concursos e exames configuravam-se também como modos de formação de professores dos professores primários paranaenses na medida em que os participantes se preparavam para atender os requisitos mínimos. Ademais, por esses critérios, os mesmos se mostraram 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. Com isso, definir o *melhor meio de prover as cadeiras primárias* vagas estava relacionado à definição do *modo mais acertado de prover os professores primários*, no qual as alterações propostas em todos os regulamentos que versaram sobre as seleções de professores giravam em torno do como avaliar a experiência do candidato, se antes de adentrar, se depois em exercício ou, ainda, se num processo que unia o antes e depois.

Completando a tríade constituinte do ofício docente foi feita a discussão sobre o *fazer docente*, por entender que, no século XIX, *formar-se* professor estava diretamente ligado ao *como* se praticava o magistério. Deste modo, no intento de apurar o que fazia um professor primário paranaense, como ele ensinava e o que fazia para além do ensinar, adentrou-se o espaço particular da sala de alguns professores para observá-los no desenvolvimento de sua arte.

Neste espaço, pôde-se verificar que o ofício docente se dividia em três categorias, *as práticas de ensino*, *as práticas escriturísticas* e *as práticas de asseio e comportamento*. Perpassando tais categorias, foi identificado um inventário - um repertório diversificado - de modos e práticas fundamentados pela competência desse mestre de primeiras letras, o qual foi

avermado pelo seu modo de seleção, e era constantemente verificado e aprimorado ao longo do exercício diário. Dessa forma, têm-se *os fazeres* dos professores primários paranaenses.

Na prática de ensino, o modo como o professor lecionava dependia do conteúdo a ser ensinado, dos materiais disponíveis, do método adotado, se poderia contar com a ajuda ou não de auxiliares, da frequência e número de alunos. Todavia, essa situação, ora de incertezas ora de determinações bem explicitadas, agia na produção dos *saberes experienciais* desses professores, uma vez que concordando com Maurice Tardif (2012),

os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2012, p. 49).

Diante disso, os métodos de ensino, configuravam-se como parte essencial da prática do professor, ademais influíram nos modos de organização escolar. Pois junto e a partir destes, os professores delineavam *o seu* modo de ensinar, que mesmo limitado pelas prescrições, subvertia-as dependendo da situação enfrentada, num exercício em que era necessário rever a sua prática para adaptá-la ao contexto encontrado. É possível afirmar ainda que, a instituição e utilização de métodos de ensino no interior das escolas primárias paranaenses, no século XIX, contribuíram, por meio dos saberes produzidos pelos professores, na associação dos seus conhecimentos, suas apropriações e conseqüentes ações, para a estruturação e desenvolvimento tanto de uma escola primária como de uma profissão docente que viriam a se consolidar tempos depois.

Junto ao método adotado, o material utilizado, neste caso explicitado pelo uso dos livros de leitura de Abílio Cesar Borges, mostrou-se um dispositivo auxiliar na e da prática docente. E além de revelaram-se significativos na busca por indícios das tarefas diárias realizadas pelos professores, bem como dos alunos, evidenciam-se também como artefatos relevantes da composição da materialidade escolar paranaense. Na utilização destes livros de leitura, os professores coadunavam as orientações propostas pelo Dr. Abílio aos seus conhecimentos provindos de sua prática cotidiana, ou mesmo das suas apropriações concernentes às prescrições legislativas e determinações dos inspetores escolares. Considerando os conceitos definidos por Michel de Certeau (2012) de *táticas e estratégias*, podemos indicar que as práticas de alguns professores concernentes ao uso dos livros se fizeram de forma *tática*, visto que os livros não deixaram de ser usados, mas foram usados seguindo o modo próprio de cada professor.

É possível inferir ainda que, nesta relação entre prescrições e apropriações, determinações e usos (de método, de material, de matérias de ensino), os professores primários paranaenses contribuíram para a constituição de uma *cultura escolar* na sua relação com os inspetores escolares e presidentes da província. Além de consolidarem *fazeres* no interior de suas classes, estes professores ratificaram ainda, a entrada de materiais, saberes e orientações que os auxiliaram em seu ofício de instruir, promovendo a composição de uma materialidade escolar, readequações dos espaços pensados para o ensino e aprimoramento do magistério primário.

Para além de ensinar, o professor primário paranaense tinha outras obrigações determinadas pela legislação e quaisquer outras que fossem solicitadas e definidas pelos inspetores de ensino, muitos desses deveres impeliam que o professor as executasse por meio do registro escrito, caracterizando assim em uma função disciplinar, burocrática e também pedagógica (VIDAL, 2008). No desempenho destas funções, que de mesmo modo, compunham o ofício docente, o professor executava diversos papéis (diretor, secretário, faxineiro, arquivista, zelador, pareceristas, e ainda de professor) que ao mesmo tempo em que o qualificava em seu ofício, dependia da qualificação que o mesmo apresentava. E enquanto os professores se valiam de suas habilitações para portar essas distintas vestes, os inspetores de ensino certificavam a competência destes mestres nesta *arte de ensinar*.

O repertório de modos e práticas decorrentes da e na competência do professor, pode ser lido como o “algo a mais” que compunha a *arte de ensinar* ou como os *meandros* que entremearam esse ofício. E pela identificação e análise desses *meandros* foi possível corroborar e refinar a hipótese que fundamentou este trabalho, de que os professores primários paranaenses eram formados *na e pela* prática, partindo do cotejamento entre os seus saberes prévios, as determinações legais, as situações enfrentadas e as condições materiais disponíveis num aprimoramento de sua experiência no ofício da arte de ensinar.

É possível afirmar diante disso, que esta *Formação pela Prática* se deu no decorrer do desenvolvimento do processo de constituição do magistério primário, e, portanto, abrangia a *formação artesanal* de turmas de alunos mestres e professores adjuntos, o preparo (formação) dos candidatos a se submeterem a concursos ou exames, a *formação doméstica* no interior das famílias de professores, a formação pela efetiva fiscalização dos inspetores de ensino e execução das orientações por eles dadas. A *Formação pela Prática*, aqui assinalada, era composta por todas essas *formações*, ora juntas e/ou separadas e ainda agregava muitos outros modos de formação de professores primários no século XIX.

O intuito proposto ao demarcar esse tipo de formação e constituição de professores primários no século XIX foi o de jogar luz sobre um período em que o magistério primário, assim como a escola primária, estavam se estruturando em meio a avanços e retrocessos, tensões e disputas, ações e deliberações, e provocar novas discussões sobre e para a História da Profissão Docente no Brasil. Uma vez que é comum em alguns estudos uma determinada representação sobre a formação e constituição da profissão docente no Brasil, a qual toma a instituição da Escola Normal como a única ou a principal forma de obter professores habilitados para o ensino e, ainda afirma, que fora ou anterior à Escola Normal, a formação do professorado, além de insuficiente, é tida como aquela que não qualificava bons professores.

Vale destacar ainda, que não se poderia contar sobre a constituição dos professores primários paranaenses sem trazer esses sujeitos *enquanto* professores para o texto, portanto, foi assim que o texto se construiu. E neste *meu modo de fazer*, os documentos aqui utilizados, na busca por vestígios, indícios, “testemunhos”, que pudessem me informar sobre um aspecto ou outro, uma história ou outra, e conhecer um personagem ou outro destes meandros da arte de ensinar, tornaram-se também condutores de todo o processo. Diante disso, foi a partir e junto às fontes, que as perguntas foram sendo feitas e refinadas, algumas hipóteses foram lançadas e afirmações puderam ser construídas. Mais do que isso, foi pela natureza da fonte analisada e na minha sistematização destes documentos que pude traçar todo o caminho percorrido, pois ambas me permitiram o cotejamento de informações desencontradas por meio de uma seriação contínua. Por outro lado, talvez pela mesma razão que me permitiu adentrar tão minuciosamente em alguns detalhes tão particulares da condição de professor, esse modo de tratamento com as fontes que dispunha, secundarizou em alguns momentos, que meu olhar se voltasse para aspectos mais gerais que poderiam agregar e compor a explicação construída.

Todavia, este é um roteiro a ser formulado para outras viagens, pois esta que se encerra serve de prenúncio para outras histórias, que permeia outras tantas ainda por serem contadas...



## **FONTES:**

### **- Biblioteca do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná:**

Ata do conselho literário n. 06. 01/04/1878. Livro de Atas do Conselho Literário 1876-1880.

Ata do Conselho Literário n.40, 1879. Livro de Atas do Conselho Literário 1876-1880.

### **- Biblioteca Museu Paranaense:**

Jornal O Dezenove de Dezembro, 30 de setembro de 1871. Expediente da Presidência, p.02.

Jornal O Dezenove de Dezembro, 30 de setembro de 1871. Expediente da Tesouraria, p.03.

Jornal O Dezenove de Dezembro, 24 de julho de 1872. Expediente da Presidência, p.01.

Jornal O Dezenove de Dezembro, 14 de agosto de 1872. Expediente da Presidência, p.01.

Jornal O Dezenove de Dezembro, 11 de janeiro de 1873. Expediente da Presidência, p.01.

Jornal O Dezenove de Dezembro, 17 de janeiro de 1874. Expediente da Presidência, p.01.

### **- Departamento de Pesquisa do Arquivo Público do Paraná – Livros AP :**

1861, IIP550, p. 10-11. Ofício do inspetor de distrito encaminhando o pedido do professor Francisco Bueno Freire.

1865, AP0200, p. 84. Ofício do inspetor geral da instrução autorizando a admissão de Manoel Vicente da Silva como aluno mestre.

1871, AP.356, p. 66. Relatório do Inspetor de Distrito de Paranaguá.

1880, AP.609, p.196-198. Relatório da Professora da Colônia Abranches.

1882, AP.673, p.166-167. Relatório do Professor da 2ª cadeira masculina de Antonina.

1883, AP.698, p.161-162. Relatório do Professor de Guarapuava.

1883, AP.700, p.224. Relatório do Professor da 2ª cadeira masculina de Antonina.

AMARAL, Joaquim José do. 1864, AP.180, p. 202. Comunicação de exame para professor adjunto.

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

ARAUJO, Joaquim P. S. de. 1867, AP.271, p.46. Resposta do professor a ofício enviado pelo inspetor geral.

BARROS, Bento Fernandes de. 1870, AP.339, p. 250. Termo de visita realizada na 1ª cadeira do sexo masculino de Paranaguá.

BATISTA, Antonio Manoel. 1864, AP0184, p. 02. Comunicação sobre as habilitações do professor contratado de Guaraqueçaba.

BORDES, Amélia Isolina de carvalho. 1865, AP.200, p. 126-128. Termos de exame.

BORDES, Amélia. 1865, AP.220, p. 85. Requerimento para participar de exame para provimento de cadeira.

CAMARGO, Joaquim Duarte de. 1879, AP.581, p.165. Relatório do professor.

CAMARGO, Joaquim Duarte de. 1880, AP.605, p.179-184. Relatório do Professor.

CORREA, Francisco Ferreira. 1861, AP.121, p.186-195. Relatório do inspetor de distrito.

CORREA, Francisco Ferreira. 1862, AP.144, p.72. Relatório do inspetor de distrito.

CORREA, Francisco Ferreira. 1862, AP.145. Ofício do inspetor de distrito.

CORREA, Francisco Ferreira. 1862, AP.145. Ofício do inspetor de distrito.

COSTA, Antonio Ferreira da. 1857, IIP247.22. Requerimento enviado ao inspetor geral.

COSTA FILHO, Antonio Ferreira da. 1860, AP.100, p. 28-29. Ofício pedindo prorrogação de licença.

COSTA FILHO, Antonio Ferreira da. 1860, AP.100, p. 33-34. Ofício pedindo licença para tratamento de saúde.

COSTA FILHO, Antonio Ferreira da. 1862, AP.134, p. 95-98. Termo de exame de Antonio Ferreira da Costa Filho com sua aprovação como professor adjunto.

COSTA FILHO, Antonio Ferreira da. 1866, AP.247, p. 168. Ofício pedindo demissão.

COSTA, Maria Julia. 1872, AP.389, p. 180. Resposta ao ofício do inspetor geral.

DIAS, Antonio José. 1861, AP.131, p.2231-235. Solicitação de provimento em cadeira vaga.

DURSKI, Jerônimo. 1866, AP.242, p.179-181. Termos de exame.

DURSKI, Jerônimo. 1866, AP.249, p. 50. Requerimento de professor.

DURSKI, Jerônimo. 1866, AP.249, p.221. Requerimento de professor.

DURSKI, Jerônimo. 1866, AP.250, p.28-31. Requerimento de professor.

DURSKI, Jerônimo. 1874, AP.449. Orçamento de material enviado pelo professor.

ERICHSEN, Conrado Caetano. 1871, AP.367, p. 38-45. Relatório do Inspetor de Distrito de Paranaguá.

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

ERICHSEN, Emilia de Faria. 1866, AP.244, p.75-78. Relatório da professora.

ERICHSEN, Emilia de Faria. 1871, AP.362, p. 116. Ofício da professora enviado ao Inspetor Geral da Instrução.

ERICHSEN, Emilia de Faria. 1879, AP.578, p.76. Relatório da professora.

FREIRE, Francisco Bueno. 1861, AP.126, p.139-142. Solicitação de exame para provimento de cadeira primária.

LISBOA, Venâncio José de Oliveira. 1872, AP.383, p. 328. Ofício do Presidente da Província.

LOBO, Honório Décio da Costa. 1866, AP.244, p.140-143. Relatório do professor.

LOBO, Honório Decio da Costa. 1866, AP.245, p.168-169. Resposta a Portaria enviada pelo inspetor geral.

LOBO, Honório Décio da Costa. 1880, AP.609, p.199-208. Relatório do professor.

MANGIN, Maria Josephina. 1861, AP.121. Parecer sobre outra professora enviado ao Inspetor Geral.

MASCARENHAS, Maria Cândida de Oliveira. 1860, IIP805.57, p.200-201. Relatório apresentado ao inspetor geral.

MASCARENHAS, Maria Cândida de Oliveira. 1861, AP.122, p.139-140. Relatório enviado ao Inspetor Geral.

MASCARENHAS, Pedro Saturnino de Oliveira. 1876, AP.510, p.204-205. Pedido de provimento vitalício enviado ao presidente da província.

MASCARENHAS, Pedro Saturnino de Oliveira. 1879, AP.577. Resposta ao ofício enviado pelo inspetor de distrito.

MOTA, Joaquim Ignácio Silveira da. 1860, IIP543.57, p.187-88. Comunica aprovação de aluno mestre.

MURICI, José Candido. 1860, IIP766, p.137. Nomeação interina do professor Francisco Bueno Freire.

NETTO, Custódio Cardoso. 1858, GPR\_CPA715, p.50. Ofícios de solicitação do professor quanto ao seu ingresso no magistério.

NETTO, Custódio Cardoso. 1860, IIP787, p.146-169. Pedido de prorrogação do prazo para concurso da cadeira masculina de Paranaguá.

NETTO, Custódio Cardoso. 1863, AP.155, p.42-43. Solicitação para assumir a cadeira de Castro.

NETTO, Custódio Cardoso. 1866, AP.245, p.95. Resposta a Portaria enviada pelo inspetor geral.

NETTO, Custódio Cardoso. 1870, AP.344. Relatório do Professor.

NETTO, Custódio Cardoso. 1871, AP.362, p. 37-38. Resposta ao ofício do inspetor geral.

NEVES, João Francisco de Sant'Anna. 1858, GPR\_CPA713, p.11-17. Ofícios de solicitação do professor quanto ao seu título.

NEVES, Jose Ferreira. 1872, AP.402, p. 35. Resposta ao ofício do inspetor geral.

NOGUEIRA, Antonio Gomes. 1863, AP.157, p.14-15. Sobre a situação da cadeira de Castro.

PINHEIRO, José Pereira. 1866, AP.245, p.206. Sobre as habilitações do professor contratado.

RANGEL, Antonio Rodrigues dos Santos. 1863, AP.161, p.196-202. Pedido de inscrição em exame.

RIBAS, José Lourenço de Sá. 1860, IIP816.57, p.96. Ofício encaminhado ao inspetor geral pedindo aprovação de Geniplo Pereira Ramos como professor adjunto.

RIBAS, Jose Lourenço de Sá. 1861, AP.131, p.216. Comunicado sobre concurso para a cadeira feminina de Palmeira.

RIBAS, Jose Lourenço de Sá. 1861, AP.131, p.219. Indicação de nome para contrato de professor.

RIBAS, Jose Lourenço de Sá. 1861, AP.131, p.224. Comunicado sobre reprovação de professora em exame e fechamento da escola.

RIBAS, Jose Lourenço de Sá. 1862, AP.139, p.125. Concede licença para exercício do magistério ao professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas.

RIBAS, Jose Lourenço de Sá. 1862, AP.143, p. 154. Envio de requerimento de professora.

RIBAS, Jose Lourenço de Sá. 1864, AP.190, p. 196-198. Ofício do Inspetor Geral.

RIBAS, José Lourenço. 1861, IIP639, p.130. Comunicação do contrato com a professora Maria Bernardina Pinto Cordeiro.

RIBAS, José Lourenço. 1861, IIP641, p.127. Comunicação do desligamento do professor contratado de Votuverava, Saturnino Olintho da Silva.

ROCHA, Joaquim Antonio. 1866, AP.244, p.99-100. Relatório do professor.

ROCHA, José Dias da. 1860, IIP779, p.170-173. Ofício encaminhado ao presidente referente a nomeação do professor Custódio Cardoso Netto.

ROCHA, Maria Valentina de Oliveira Mascarenhas. 1867, AP.259, p.269. Carta da Professora enviada ao inspetor geral da instrução.

ROCHA, Maria Valentina de Oliveira Mascarenhas. 1867, AP.260, p.319. Carta da Professora enviada ao inspetor geral da instrução.

ROCHA, Maria Valentina de Oliveira Mascarenhas. 1867, AP.265, p.282. Carta da Professora enviada ao inspetor geral da instrução.

SANTA'ANNA, Ana Joaquina. 1867, AP.258, p.53. Resposta da professora a ofício enviado pelo inspetor geral.

SANTOS, Ernesto Francisco da Lima. 1867, AP.256, p.138. Ofício do Inspetor geral da instrução ao presidente da província.

SANTOS, Ernesto Francisco da Lima. 1867, AP.260, p.100. Ofício do Inspetor geral da instrução.

SANTOS, Ernesto Francisco da Lima. 1868, AP.274, p.249-252. Ofício do Inspetor geral da instrução ao presidente da província.

SANTOS, Francisco de Lima. 1863, AP.157, p.108. Indeferimento do pedido de Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas.

SILVA, José Cleto. 1880, AP.612, p.75-76. Resposta ao ofício do inspetor geral.

TEIXEIRA, Francisco Antunes. 1862, AP.145, p. 188-215. Carta de defesa do professor contra processo.

VIANNA, João da Costa. 1865, AP.214, p. 15 e 145. Comunicado de retorno de licença.

VIANNA, João da Costa. 1866, AP.249, p. 51. Requisição do professor para ser admitido como professor definitivo.

**- Departamento de Pesquisa do Arquivo Público do Paraná – Relatórios de Presidentes da Província e Inspectores Gerais de Ensino:**

ABRANCHES, Frederico José Cardoso de Araújo. Relatório de governo. Relatório para a Assembleia Legislativa Provincial, de 15/02/1875. Curitiba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1875.

ALBUQUERQUE, Luiz Antonio P. de Carvalho. Relatório de inspeção. Relatório do Inspetor Geral para o presidente da província. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1887 (em anexo ao relatório do presidente de 1887).

ARAUJO, José Feliciano Horta. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa, de 15/02/1868. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1868.

BARROS, Bento Fernandes de. Relatório de inspeção. Relatório do Inspetor Geral para o presidente da província. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1871 (em anexo ao relatório do presidente de 1871).

BELLO, Luiz Alves de Oliveira. Relatório de governo. Relatório para a Assembleia Legislativa Provincial, de 01/10/1883. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1883.

BURLAMAQUE, Polidoro Cesar. Relatório de governo. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 15/03/1867. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1867.

CARDOSO, José Francisco. Relatório de governo. Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, de 01/03/1860. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1860.

CARMO, José Joaquim do. Relatório de governo. Relatório para André Augusto de Pádua Fleury na entrega da administração, de 18/11/1864. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1864.

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.

CARVALHAES, José Antonio Vaz. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para Francisco Liberato de Mattos na entrega da administração, sem data, referente ao ano de 1857, mas publicado em 1858. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1858.

CARVALHO, Carlos Augusto de. Relatório de governo. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, de 01/10/1882. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1882.

FILHO, Manuel Pinto de Souza Dantas. Relatório de governo. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, de 04/06/1879. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1879.

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.

FLEURY, André Augusto de Pádua. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 15/02/1866. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1866.

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.

GUIMARÃES, Manoel Antonio. Relatório de governo. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 17/02/1873. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1873.

LEÃO, Agostinho Ermelino de. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para o presidente Polidoro Cesar Burlamaque na entrega da administração, de 06/11/1866. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1866.

LINS, Adolpho Lamenha. Relatório de governo. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, de 15/02/1876. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1876.

LISBOA, Venâncio José. Relatório de governo. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 15/02/1871. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1871.

LISBOA, Venâncio José. Relatório de governo. Relatório do presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 15/02/1872. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1872.

LISBOA, Venâncio José. Relatório de governo. Relatório do presidente para o vice-presidente Manoel Antonio Guimarães, na passagem da administração, em 15/02/1873. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1873.

MARCONDES, Moysés. Relatório de inspeção. Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública Moysés Marcondes de Oliveira e Sá. AP.666, p.85 a 107, em 18/09/1882.

MATTOS, Francisco Liberato de. Relatório de governo. Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, de 07/01/1858. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1858.

MENEZES, Rodrigo Octávio de O. Relatório de governo. Relatório do presidente para o vice-presidente Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, de 31/03/1879. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1879.

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).

NOGUEIRA, Antonio Barbosa Gomes. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 15/02/1862. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1862.

NOGUEIRA, Antonio Barbosa Gomes. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 15/02/1863. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1863.

OLIVEIRA, Brazílio Augusto Machado de. Relatório de governo. Relatório para Luiz Alves Leite de Oliveira Bello (entrega de administração), de 22/08/1884. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Lopes, 1884.

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.

PIMENTEL, Sancho de Barros. Relatório de governo. Relatório com que passou a administração da província para o Conselheiro Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, de 26/01/1882. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1882.

REZENDE, Theófilo Ribeiro de. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para Henrique de Beaurepaire Rohan (entrega de administração), de 06/09/1854. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Lopes, 1854.

RIBAS, José L. de Sá. Relatório de inspeção. Relatório do Inspetor Geral para o presidente da província. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1861 (em anexo ao relatório do presidente de 1862).

ROHAN, Henrique de Beaurepaire. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 01/03/1856. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1856.

SANTOS, Ernesto F. de Lima. Relatório de inspeção. Relatório do Inspetor Geral para o presidente da província. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1867 (em anexo ao relatório do presidente de 1867).

SILVA, Sebastião Gonçalves da. Relatório de governo. Relatório do vice-presidente para a Assembleia Legislativa Provincial, em 21/02/1864. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1864.

SOUZA, João F. de Oliveira. Relatório de inspeção. Relatório do Inspetor Geral para o presidente da província. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1872 (em anexo ao relatório do presidente de 1873).

VASCONCELLOS, Zacarias de Goes. Relatório de governo. Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, de 19/12/1853 a 15/07/1854. Curityba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1854.



VASCONELLOS, Zacharias Goés e. Relatório de governo. Relatório do presidente na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, de 08/02/1855. Curitiba, Typ. Paranaense de Candido Lopes, 1855.

**- Legislação Educacional no Período Imperial do Brasil:**

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.

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. In: Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: 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. In: Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p.44.

PARANÁ. **Lei nº 21, de 02 de março de 1857.** In: 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, p.48.

PARANÁ. **Regulamento de Ordem Geral para as escolas da Instrução Primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o Ensino Particular, primário e secundário, de 08 de abril de 1857.** In: 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, 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. In: Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: 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. In: Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p. 129.

PARANÁ. **Lei nº 238, de 19 de abril de 1870.** In: 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, p.169.

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. In:

Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: 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. In: Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p.184.

**PARANÁ. Lei nº 314, de 08 de abril de 1872.** In: 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, p.205.

**PARANÁ. Lei nº 381, de 06 de abril de 1874.** In: 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, p.224.

**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. In: Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p.233.

**PARANÁ. Lei nº 456, de 12 de abril de 1876.** In: 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, p.261.

**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. In: Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p.265.

**PARANÁ. Regulamento para o Ensino Obrigatório da Província, de 06 de julho de 1877** In: 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, p.290.

**PARANÁ. Lei nº 541, de 07 de agosto de 1879.** In: 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, p.307.

**PARANÁ. Regulamento do instituto normal e de preparatórios, de 18 de janeiro de 1882** In: 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, p.335.

**PARANÁ. Regulamento para o Ensino Obrigatório da Província, de 03 de dezembro de 1883.** In: 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, p.290.

**PARANÁ. Ato n. 286, de 14 de abril de 1884, para o provimento das cadeiras públicas de instrução primária.** In: 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, p.399.

**SÃO PAULO. Lei nº 34 de 16 de março de 1846.** Coleção Leis Provinciais de São Paulo (1844-1849), FFCHL-USP.

**- Outras Fontes:**

BORGES, Abílio Cesar. Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira. Paris: Vva J.-P.Allaud, Guillard e Ca, 1866a.

BORGES, Abílio Cesar. Segundo livro de leitura para uso da infância brasileira. Paris: Vva J.-P.Allaud, Guillard e Ca, 1866b.

BORGES, Abílio Cesar. Terceiro livro de leitura: para uso das escolas brasileiras. Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1890 (6ª edição).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500- 1889): história da legislação**. Tradução de Antônio Chizzotti. Brasília: ENEP/MEC, 1989.

AMANCIO, Lazara Nanci de B.; CARDOSO, Cancionila J. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no estado do Mato Grosso. In: FRADE, Isabel Cristina A. da S.; MACIEL, Francisca Izabel P. (org). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

ANJOS, Juarez José Tuchinski. **Uma trama na História: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do Período Imperial (Lapa, Província do Paraná, 1866-1886)**, Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ANJOS, Juarez José Tuchinski; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. **A instrução pública primária na província do Paraná: uma interpretação a partir da atuação do inspetor Joaquim Ignácio Silveira da Mota (1856-1857)**. In. Revista de História Regional v. 17, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>>

ARAGÃO, Milena, C; KREUTZ, Lucio. **Representações acerca da mulher professora: entre relatos históricos e discursos atuais**. *Revista História da Educação*, v.15, n.34, maio/ago, 2011.

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.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. **Uma teia de ações no processo de organização da inspeção do ensino no Paraná (1854-1883)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; FRANÇA, Franciele F. **Entre a determinação e a prática: a história da educação primária impressa nos relatórios de professores e inspetores escolares paranaenses**. Congresso Brasileiro de História da Educação, 7, 2013, Goiânia - GO. (Anais Eletrônicos...). Aracaju: Sociedade Brasileira de História da educação, 2008.

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

BURKE, Peter. Abertura: a nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p.07-37.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAFEU, Rita de Cássia O. Ferreira. História da profissão docente: sentidos e perspectivas das pesquisas em História da Educação (2002-2007). In: Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracajú - SE: Sociedade Brasileira de História da educação, 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.

CASTANHA, Paulo. **Escolas Normais no século XIX: um estudo comparativo**. *Revista Histdb on-line*, Campinas, n.32, p.17-36, dez 2008.

CATANI, Denice. B. Práticas de Formação e o Ofício Docente. *In: BUENO, Belmira. O.; SOUSA, Cynthia. P. & CATANI, Denice (org.). A vida e o ofício dos professores*. 1ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 23-30.

CATANI, Denice B.. Estudo de historia da profissão docente. *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, 2011, p. 585-600.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

CHARTIER, Anne Marie. **Alfabetização e formação de professores da escola primária**. *Revista Brasileira de Educação*. SP, n.08, p.4-12, mai./jun./jul./ago./, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. **Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-68, jul./dez. 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ensenar a leer y escribir: uma aproximación histórica**. México: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

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

CHARTIER, Roger. **A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 13, p. 97-113, 1994.

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

**Congresso Brasileiro de História da Educação**, 5, 2008, Aracajú - SE. (Anais Eletrônicos...). Aracaju: Sociedade Brasileira de História da educação, 2008.

**Congresso Brasileiro de História da Educação**, 6, 2011, Vitória - ES. (Anais Eletrônicos...). Vitória - ES: Sociedade Brasileira de História da educação, 2011.

**Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 7, 2008, Porto-PT. (Anais Eletrônicos...). Porto-PT: 2008, CD-Rom.

**Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 8, 2010, São Luis - MA. (Anais Eletrônicos...). São Luis - MA: 2010, CD-Rom.

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

DURÃES, Sara Jane Alves. **Acerca do valor de ser professor(a): remuneração do trabalho docente em Minas Gerais (1859-1900)**. In: Revista Brasileira de História da Educação, p. 145-176, n° 14, maio/ago. 2007.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: 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, p. 135-150.

FONSECA, Thais N. L. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais N. L.; VEIGA, Cynthia Greive. **Historia e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.49-75.

FRADE, Isabel Cristina A. da S.; MACIEL, Francisca Izabel P. (org.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

FRANÇA, Franciele F; SOUZA, Gizele. **Modos de fazer, modos de ensinar: os métodos de ensino na história da educação pública paranaense na segunda metade do século XIX**. In: Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 17, n. 27, 2012, p.135-160.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONDRA, Jose Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

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

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

HUNT, Lynn (org.). **A nova História Cultural**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INÁCIO, Marcilaine Soares. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)**. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação da UFMG, 2003.

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.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

LESSAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/ mútuo**. Passo fundo: Ediupf, 1999.

LOPES, Antonio de Pádua. Profissão docente, formação de professores e instituições escolares. In: 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, p. 59-78.

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.

MENDONÇA, Ana Waleska P. Campos; MACEDO, Roberta de Barros do Rego; ALMEIDA, Wania Manso. Um campo de pesquisa em consolidação. In: Anais do V **Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracajú - SE: Sociedade Brasileira de História da educação, 2008.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\_mortattihisttextalfbbr.pdf>.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 2012.

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.

NASCIMENTO, Cecilia V. **Caminhos da docência: Trajetórias de mulheres professoras em Sabará – minas gerais (1830-1904)**. Tese (doutorado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. **A primeira escola de professores dos campos gerais – PR**. Tese. Campinas, São Paulo: 2004.

NÓVOA, Antônio. **Les temps des professeur: Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle)**. Lisboa : Imprensa de Coimbra, 1987.

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

OLIVEIRA, Maria C. M. de. **O ensino primário na província do Paraná 1853-1889**. Biblioteca Pública do Paraná, Secretaria de estado da Cultura e do Esporte. Curitiba, 1986.

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.

PINARD, Paulette. **De l'enseignement individuel à l'enseignement simultané – L'information historique**. Paris, Masson, vol. 43, n°. 2, p. 95 – 104, 1981.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, Universidade São Francisco, 2002.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870-1925**. São Luis: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

PERES, Pedro Correia. **A emergência da profissão docente no espaço Público estatal: do mestre-escola ao professor público primário em Pernambuco**. Dissertação (mestrado em História). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

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.

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

RAGAZZINI, Dário. **Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?** Educar em Revista. Dossiê História da Educação: instituições, intelectuais e cultura escolar. Curitiba, Editora da UFPR, n.18, 2001, p.322-354.

ROSA, Walquiria M.. **Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais: a Escola Normal de Ouro Preto (1825-1852)**. In: II Congresso de pesquisa e Ensino em História da educação em Minas Gerais. Uberlândia. Anais do III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 282-291.



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, 2005a.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. **Representações da docência na imprensa pedagógica da Corte imperial (1870- 1889): o exemplo da instrução.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.379-390, set./dez.2005b.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de & TEIXEIRA, Josele. **Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na corte imperial (1860 – 1889).** In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4. Goiânia: SBHE/UCG, 2006, CD-ROM.

SILVA, Juliana de S. **A formação e o trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão.** Dissertação (Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Ronaldo Antônio Pereira da. **Do mestre-escola à normalista: gênese da profissão docente Sergipe (1870-1911).** Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

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.

SILVA, Vivian Baptista; CATANI, Denice Barbara. **Cultura profissional dos professores: construções de excelência docente (Brasil, 1870-1970).** In: 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, p.197-228.

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.

SIQUEIRA, Luis. **De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875).** Dissertação (mestrado). São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. **Organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893).** In: NETO, Wenceslau Gonçalves; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; NETO, Amarílio Ferreira. (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX XX).** Vitória: EDUFES, 2011, p.337-366.

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 profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** *Revista brasileira de educação,* n.13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 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.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n. 18, p. 157-184, 2001.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **Estudando a lição das coisas. Estudo sobre os fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

VALDEZ, Diane **Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930)**. Publicação: Linhas (Periódicos UDESC), ano 5, n. 2. p. 219-241 jul. 2004

VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o Barão de Macahubas (1856 – 1891)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP: SP, 2006.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

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. **Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária** (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005(a).

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Prática Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005 (b).

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005(c), p. 257-284.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Mapas de frequência a escolas de primeiras letras – fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX**. In: Revista Brasileira de Educação, nº17, p. 41-67, maio/agosto de 2008.

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.

VIANA, Fabiana da S. **Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública elementar em minas gerais (1820-1840).** Dissertação (mestrado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2006.

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

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.

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.** (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil). 1ª ed. Vitória: EDUFES, 2011b, v. 7, p. 165-196.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor-estado: estudo da política elaborada para o magistério do Paraná de 1853 a 1930.** São Paulo: PUC-SP, 1981.

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná.** 9ª Ed. Curitiba: Imprensa oficial do Paraná, 2001.