

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IARA DA SILVA FRANÇA

**DO GINÁSIO PARA AS ESCOLAS NORMAIS: AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO
MATEMÁTICA DE PROFESSORES DO PARANÁ (1920-1936)**

CURITIBA

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IARA DA SILVA FRANÇA

**DO GINÁSIO PARA AS ESCOLAS NORMAIS: AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO
MATEMÁTICA DE PROFESSORES DO PARANÁ (1920-1936)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

F814d
2015

França, Iara da Silva
Do ginásio para as escolas normais : as mudanças na formação matemática de professores do Paraná (1920-1936) / Iara da Silva França ; orientadora: Neuza Bertoni Pinto. – 2015.
285 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015
Bibliografia: f. 271-285

1. Professores - Formação - Paraná - História. 2. Professores de ensino primário - Formação - Paraná - História. 3. Ensino normal - Paraná - História. 4. Professores de matemática - Formação - Paraná - História. I. Pinto, Neuza Bertoni. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



PUCPR
GRUPO MARISTA

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 051
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Iara da Silva França

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quinze, reuniu-se no Anfiteatro (2º andar) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente, Prof.ª Dr.ª Maria Cecilia Bueno Fischer, Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski e Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Correa, para examinar a Tese da candidata **Iara da Silva França**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "DO GINÁSIO PARA AS ESCOLAS NORMAIS: AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORES DO PARANÁ (1920-1936)", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 19hs. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a relevância do trabalho por suas contribuições à história da formação de professores no Paraná em tempos de criação das escolas normais no estado. De caráter pioneiro o trabalho é digno de publicação.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto Neuza Bertoni

Convidado Externo:

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente Wagner

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Maria Cecilia Bueno Fischer Maria Cecilia

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski Joana

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Correa Rosa

Patricia
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Aos meus filhos e netos, troncos e galhos dos quais sou raiz!

À minha mãe, meu eterno suporte!

AGRADECIMENTOS

Sempre e acima de todas as coisas agradeço a Deus!

Aos meus filhos e netos, por minha ausência sentida e não proferida!

À minha mãe, por seu amor!

À minha sempre querida Mestra Professora Neuza Bertoni Pinto, por sua dedicação e lições amorosas e inestimáveis!

Ao Beto, por seu apoio sempre.

Aos professores da Banca, pelo olhar criterioso e incansável em suas leituras desta Tese e suas valiosíssimas contribuições!

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCPR, pelos ensinamentos.

Aos amigos conquistados na jornada: Bárbara, Elenir, Flávio, Mariliza, Lidiane e André, pela amizade.

Às boníssimas e solícitas pessoas que encontrei nos caminhos por onde andei buscando as fontes: os Membros do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá e Secretárias; os Diretores e funcionários do Instituto Estadual de Educação Caetano Munhoz da Rocha - Paranaguá, da Escola Estadual Faria Sobrinho - Paranaguá e do Colégio Moisés Lupion – Antonina, por sua carinhosa acolhida.

Às pessoas especiais que como Instrumentos de Deus, muitas vezes invisíveis, estiveram sempre presentes em meu caminhar.

Recebam o meu carinho e muito obrigada!

Quanto à história, ela só pode ser
uma ciência da mutação, e da
explicação da mudança.

Jacques Le Goff

RESUMO

A crise política e social no Brasil da Primeira República ativou uma geração de intelectuais cuja proposta é a construção da nação tendo como bases a Educação. Nesse contexto, ocorreram Reformas nos estados e as Escolas Normais se consolidaram como instituições oficiais formadoras de professores primários. Com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas na formação matemática dos professores primários do Paraná no período de 1920 a 1936, o estudo analisa os saberes matemáticos contemplados nos cursos de formação de professores das Escolas Normais paranaenses e orientados para a prática no Ensino Primário. A questão “Que mudanças ocorreram na formação matemática dos professores primários paranaenses, no período de 1920 a 1936?” norteou a investigação, que amparada pelo referencial teórico metodológico da história cultural, destaca o antes e o depois da Reforma da Escola Normal do Paraná e a ênfase dada à melhoria do ensino primário do período estudado, contemplando conceitos históricos como operação historiográfica (CERTEAU, 1986); representações e apropriação (CHARTIER, 1990); história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) e cultura escolar (JULIA, 2001). As fontes constituíram-se de documentos oficiais como Relatórios da Instrução Pública, de Secretários de Governo, de Diretores da Instrução Pública, de Diretores de Grupos Escolares e de Programas de Ensino; documentos escolares como Atas e Livros de Registros e Avisos; além de livros didáticos e Revistas Pedagógicas que circulavam no período em estudo e de documentos pessoais como o caderno de uma aluna e futura professora e do diário pessoal de outra professora. O estudo apontou que a formação matemática dos professores primários do Paraná, ao longo de quase duas décadas (1920-1936), apresentou mudanças e dualidade constante no ensino presente nas Instituições formadoras desses professores. Evidenciou também, que as mudanças operadas ao longo de 16 anos na formação matemática dos professores primários do Paraná, ocorreram em relação aos métodos de ensino, uso dos recursos didáticos e reorganização dos programas, mas essencialmente nas concepções do ensino dessa matéria, que se adaptou às finalidades da Escola Normal em cada tempo.

Palavras-chave: História cultural. Formação matemática dos professores primários. Escolas Normais.

ABSTRACT

The political and social crisis in Brazil during the First Republic stimulated a generation of intellectuals whose proposal is the construction of the nation having education as its basis. In this context, amendments happened in the states and the Normal Schools were cemented as official institutions for forming primary teachers. In order to understand the changes in the mathematical training of primary teachers of Paraná in the period 1920-1936, the study analyzes the mathematical knowledge included in the Normal Schools teacher training courses Paraná -oriented practice in Primary Education. The point "What changes occurred in the mathematical formation of the primary paranaense teachers, in the period from 1920 to 1936?" guided the investigation which, under the perspective of cultural history, looked on historical concepts, such as historiographic operation (CERTEAU, 1986); representations and appropriations (CHARTIER, 1990); history of scholar disciplines (CHERVEL, 1990) and scholar culture (JULIA, 2001). The sources were made of official documents, such as Reports from Public Instruction, from Government Secretaries, from Directors of Public Instruction, from Directors of Scholar Groups and Education Programms; scholar documents as Protocols and Books of Records and Notices; besides books and Pedagogical Magazines that circled during the period studied, also personal documents such as notebooks from a student and future teacher, and a journal from another teacher. The study showed that the mathematical formation of the primary teachers from Paraná, throughout almost two decades (1920-1936), presented changes and constant duality in the education of these teachers is formation Institutions. Also showed that the changes operated over 16 years in the mathematical training of primary teachers of Paraná , occurred in relation to teaching methods, use of teaching resources and reorganization of programs, but mainly in the conceptions of teaching this matter, which has adapted to the purposes of the Normal School in each time.

Key-Words: Cultural History. Mathematical Formation of primary teachers. Normal Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Entrevista de Martinez à Revista Nacional.....	58
Figura 2 - Decreto 589 de 9/3/1931. Seleciona professores para as	91
Figura 3 - Relatório do Interventor Mário Tourinho a Getúlio Vargas (1931).....	92
Figura 4 - Mensagem de Governo - Mario Tourinho (1931)	93
Figura 5 - Fachada da Escola Normal Secundária (1924)	106
Figura 6 - Relação dos concluintes da Escola Normal do Paraná (1921)	108
Figura 7 - Relação dos concluintes da Escola Normal do Paraná (1922)	109
Figura 8 - Fachada da Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1924)	120
Figura 9 - Representação pictórica - Matrículas da E. Normal de Ponta Grossa	123
Figura 10 - Fachada da Escola Normal Primária de Paranaguá, s/d.	126
Figura 11 - Programa do Curso Intermediário (1920).....	135
Figura 12 - Diário pessoal da Professora Maria Brígida Soares Linhares (1981)....	136
Figura 13 - Documento médias dos alunos do Curso Complementar (1934).....	138
Figura 14 - Horário do professor da Escola Normal Secundária da área de Matemática.....	147
Figura 15 - Relação professores formados pela Escola Normal Primária (1929-1942)	150
Figura 16 - Grade horária do 4º ano do Curso Especial da Escola Normal Secundária	152
Figura 17 - Grade horária do 5º ano do Curso Especial da Escola Normal Secundária	152
Figura 18 - Testes Seletivos e Concurso para Normalistas (1929)	167
Figura 19 - Reunião de Congregação da Escola Normal Primária de Paranaguá em 01/03/1934	180
Figura 20 - Capa do caderno de Janina Souza (1915).....	188
Figura 21 - Caderno de Janina Souza (1915) (1)	190
Figura 22 - Caderno de Janina Souza (1915) (2)	192
Figura 23 - Caderno de Janina Souza (1915) (3)	194
Figura 24 - Caderno de Janina (1915) (4)	195
Figura 25 - Caderno de Janina Souza (1915) (5).....	196

Figura 26 - Caderno de Janina Souza (1915) (6)	197
Figura 27 - Caderno de Janina Souza (1915) (7)	198
Figura 28 - Caderno de Janina Souza (1915) (8)	199
Figura 29 - Caderno de Janina Souza (1915) (9)	200
Figura 30 - Caderno de Janina Souza (1915) (10)	201
Figura 31 - Caderno de Janina Souza (1915) (11)	202
Figura 32 - Caderno de Janina Souza (1915) (12)	203
Figura 33 - Caderno de Janina Souza (1915) (13)	204
Figura 34 - Caderno de Janina Souza (1915) (14)	205
Figura 35 - Reunião de Congregação da Escola Normal de Paranaguá.....	217
Figura 36 - Inventário da Escola Normal Primária de Paranaguá (1929)	234
Figura 37 - Estoque da Caixa da Escola Normal Primária de Paranaguá (1929)...	236
Figura 38 - Elementos da Arithmetica - Vianna (1929).....	238
Figura 39- Aula de 'Mathemáticas' no 2º ano do Curso Normal - E. Normal de Ponta Grossa (1928)	241
Figura 40 - Problema matemático envolvendo medida de comprimento.....	242
Figura 41 - Aula de Desenho na Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1928)	247
Figura 43 - Pontos de Pedagogia para Concurso Público de Professores (1926) ..	254
Figura 44 - Trecho das Bases Educativas (1923)	256
Quadro 1 - Grupos Escolares e Escolas Isoladas em Curitiba – Organizado pela pesquisadora.....	80
Quadro 2 - Grupos Escolares nos Municípios – 1920 – Organizado pela pesquisadora.....	81
Quadro 3 - Resumo Estatístico da Instrução Pública no Paraná (1920 -1929)	15
Quadro 4 - Professores primários do Paraná - 1924.....	85
Quadro 5 - Quadro de professores do ano de 1928.....	87
Quadro 6 - Número de Escolas Primárias (1931).....	93
Quadro 7 - Grades dos Programas da Escola Normal Secundária (1920-1936) ...	156
Quadro 8 - Grades Programas das Escolas Normais Ponta Grossa e Paranaguá (1920-1936).....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.2 POR <i>UMA</i> CULTURA ESCOLAR.....	33
1.3 DISCIPLINA ESCOLAR	34
1.4 APROPRIAÇÕES DE UM <i>SABER</i>	36
1.6 NAS FONTES, AS CORES E AS NUANCES....	38
2 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO (1920- 1936)	42
2.1 A INSTRUÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	51
2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO PARANÁ DOS 1930	90
3. AS ESCOLAS NORMAIS NO ESTADO DO PARANÁ.....	98
3.1 NAS BASES EDUCATIVAS, A NOVA ESCOLA NORMAL PARANAENSE	105
3.1.1 A Princesa dos Campos	119
3.1.2 A Rainha do Itiberê.....	124
3.1.3 No entrelaçamento das bases, alguns pontos comuns....	129
3.2 AS ESCOLAS COMPLEMENTARES DO PARANÁ.....	133
3.2.1 As Complementares Primárias	134
3.2.2 Escolas Normais Complementares	139
3.2.3 Na organização das disciplinas, as diferenças.....	143
3.3 OS PROFESSORES QUE FORMAVAM OS NORMALISTAS.....	159
3.5 OS CURSOS DAS ESCOLAS NORMAIS PARANAENSES	164
4 A FORMAÇÃO MATEMÁTICA EM ESCOLAS NORMAIS DO PARANÁ....	169
4.1 A FORMAÇÃO MATEMÁTICA ANTERIOR ÀS ESCOLAS NORMAIS	173
4.1.1 Dos Programas para a form(ação)	183
4.2 AS DISCIPLINAS DA ÁREA DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS NORMAIS PARANAENSES	208

4.3 MÉTODOS PARA ENSINAR E APRENDER AS MATEMÁTICAS: DO INTUITIVO AO ATIVO.....	219
4.4 OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DAS MATEMÁTICAS	231
4.5 DA MATEMÁTICA DAS ESCOLAS NORMAIS PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS... OU VICE-VERSA?.....	250
CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
REFERÊNCIAS.....	271
1. Bibliográficas	271
2. Documentais.....	282

INTRODUÇÃO

[...] mas ainda é tempo de viver e contar.
Certas histórias não se perderam.

Carlos Drumond de Andrade

O convite a um leitor é feito, quando o introduzimos no tema sobre o qual pretendemos discorrer ou nos aprofundar, mas introduzir numa leitura não significa induzir a continuá-la ou a manter o leitor estimulado. Isso faz da introdução de uma Tese uma grande responsabilidade, pois ao descortinar o panorama da leitura que o espera, esta cumpre o duplo papel de introduzir e manter o leitor motivado a continuar lendo.

Tal e qual a bordadeira que inicia seu trabalho com o tema a ser bordado e aos poucos, vai escolhendo o desenho, o tecido, as agulhas, os fios, as cores, o acabamento e todos os elementos que comporão sua arte final, também nós estamos a escrever uma obra e apresentamos nessa introdução a nossa trajetória durante a sua construção.

As considerações iniciais representam o momento de reflexão acerca do tema e do ferramental utilizado, seguindo vem a problemática e num ponto a ponto vamos bordando e transformando cada traço numa trama de fios que se enlaçam e entrelaçam até obtermos o produto final, apresentado como numa sinopse, capítulo a capítulo, contando assim *a nossa* história. Uma história da formação matemática nas Escolas Normais do Paraná.

Histórias *dessa* história: algumas considerações iniciais...

Histórias e estórias. Durante a nossa formação, ainda no Ensino Fundamental, aprendemos que a diferença entre história e estória é que a primeira é a *verdadeira*, aquela que conta sobre fatos reais e a segunda é uma invenção saída da imaginação de alguém, conta a ficção. No entanto, depois da última reforma gramatical da Língua Portuguesa (do Brasil), o vocábulo 'estória' caiu parcialmente em desuso, e utilizá-lo agora não é errado, mas uma opção do autor. Sobre esse assunto, explicam os novos dicionários da Língua Portuguesa falada no Brasil, que a

palavra estória já não precisa ser utilizada, pois o seu sentido é muito restrito e pode ser substituída pela palavra história, com significado muito mais amplo. Para exemplificar, vejamos o que orienta o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p. 833): “Recomenda-se apenas a grafia HISTÓRIA, tanto no sentido de ciência histórica, quanto na narrativa de ficção, conto popular e demais acepções”. Entretanto, embora tenham mudado os usos e desusos que se faz dos vocábulos, nesse caso estória e história, ambos se materializam e tomam forma quando transmitem ideias e informações de geração a geração, formando o corpo daquilo que denominamos *um conhecimento*. Esse conhecimento pode ser de fatos que aconteceram e são transmitidos como a história oficial ou o simples conhecimento das coisas cotidianas, dos afazeres diários, dos costumes, da moral, das lições por meio de fábulas e das fantasias misturadas aos fatos reais contadas pelas lendas. E essas histórias e/ou estórias podem ser transmitidas pela escrita (também pictórica) ou oralmente.

Confessamos que ambas as formas de transmissão das *histórias* nos encantam. A escrita, porque nos possibilita ler e fazer a nossa interpretação quantas vezes desejarmos, tendo a cada leitura uma *conversa* diferente com o autor, pois prestaremos mais atenção a um trecho que nos havia passado despercebido ou pensaremos de um modo que não havíamos pensado antes, com uma nova interpretação a cada leitura. A história contada, porque nos induz a termos a mesma interpretação daquele que a contou, possui, porém, a riqueza das palavras ditas, dos gestos, do olhar. É linda porque a interação é direta e parece objetiva, porém, nos deixa *ver* também o não dito, aquilo que está nas entrelinhas das palavras e dos gestos, mas especialmente no olhar. E cada uma, do seu jeito meche conosco e ativa a nossa imaginação.

A reforma gramatical brasileira considerou um dos vocábulos desnecessário, mas quando pensamos nos dois vocábulos da forma que nos foi ensinada em algum lugar do passado, pergunta-mo-nos: quantas estórias estão contidas nas histórias e vive-versa? Até que ponto a História realmente aconteceu do modo como é contado e uma estória não possui uma realidade implícita? Existe um ditado popular brasileiro que diz que “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Quantos pontos terão sido aumentados ou diminuídos na História? Poderíamos mensurar quanto há de verdadeiro ou não na História? E na história da educação matemática? Há

histórias não contadas ou não detalhadas na história da educação matemática? Há outro ditado popular no Brasil que diz que “Toda história tem três versões: a sua, a minha e a verdadeira”. Haverá a versão verdadeira da história da educação matemática? E quanto à formação matemática? Que estórias estarão implícitas nessa história?

No decorrer da história as situações vão mudando e aquilo que era importante ou até essencial em uma época, deixa de ser usado ou é substituído em outra. Isso aconteceu com a palavra *estória* para designar uma situação específica de história e acontece em diversas outras situações, inclusive com a história da educação matemática, onde também encontramos usos e desusos no decorrer do tempo e nos diferentes espaços geográficos.

Aprendemos que na história não há verdades, há *representações* possíveis sobre uma mesma história. Tais representações, nas palavras de Chartier, são como “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (1990, p. 17). Em outras palavras, buscar entender as representações de um tempo ido, é pensar na realidade a partir do sentido dado a ela, por meio da *leitura* que fazemos das fontes.

Vamos então, buscar significados para uma realidade do passado que nos chega por meio de *representações*, recriando-a no presente ao contar *uma* história da educação matemática, localizada em determinado tempo e espaço. Ou fazer a representação de uma história da educação matemática inserida num contexto mais amplo no espaço, tornando-se *uma história na educação matemática*.

Três perguntas são então suscitadas: como, porque e para que contar mais *uma* história da educação matemática? Mais especificamente, a história da formação matemática nas Escolas Normais do Paraná dos anos 20 e 30 do século XX?

É necessário que se entenda primeiramente que o nosso estudo é produzido valendo-se de três grandes áreas do conhecimento: a História, a Educação e a Matemática. Sobre isso Pinto (2008) explica que “para utilizar o documental que nos permite compreender o passado da educação matemática temos que buscar ferramentas conceituais nos campos da História da Educação”. A autora continua sua explicação sobre os métodos utilizados nas pesquisas em educação matemática

que utilizam a História Cultural e que são construídos “[...] partindo de um lugar, a Educação; abordando um conteúdo, a Matemática; e utilizando um ferramental da História” (PINTO, 2008). Seguindo a orientação de Pinto (2008), encontramos a resposta do *produzir* essa representação do passado utilizando as bases da história cultural.

O porquê nos parece uma explicação redundante, porém faremos aqui uma breve justificativa. É comum ouvirmos duas versões diferentes nas histórias sobre uma história passada: uma é a de que tudo o que passou era melhor do que o que temos no presente. No caso da Educação, há uma visão *saudosista* em que muitas pessoas costumam dizer que as crianças aprendiam mais facilmente, que as técnicas e os métodos utilizados eram melhores e mais eficazes e inclusive, que os recursos, apesar de mais escassos, eram mais bem utilizados. Sobre a educação matemática ouvimos que os métodos que utilizavam a memorização eram os que efetivamente davam certo e somente *decorando* se consegue aprender tabuada. A outra versão é o oposto da primeira e diz que tudo o que era feito em educação, e particularmente em educação matemática, não dava muito certo porque a metodologia estava errada, a memorização era prejudicial, não havia recursos suficientes e outros.

Parece que em se tratando de história não é possível comparar tempos e espaços diferentes. O passado tem o seu valor dentro do contexto em que se encontrava inserido, assim como todas as ações do presente inserem-se no contexto em que estamos vivendo. Passado e presente são formados por uma enorme teia de relações que se estabelecem nos espaços e no tempo e continuam interagindo com as pessoas, podendo interferir no presente e no futuro. O tempo passado não era nem melhor nem pior que o presente. Era apenas diferente. Ele não volta. Heráclito de Éfeso viveu há aproximadamente 500 anos a. C. e afirmou que “Nós não podemos nunca entrar no mesmo rio, pois como as águas, nós mesmos já somos outros”. A água que permanece correndo rio abaixo pode não ser a mesma que antes por ali passou, porém, traz resquícios da anterior, como o presente, que nunca será igual ao passado, mas continuará seu percurso movido por uma força (ideário) e trará pedaços (materialidade) do passado, continuando a ser parte integrante do presente.

Assim, o que a escola é hoje, com certeza está relacionado com os acontecimentos passados. É preciso uma ação para que haja uma reação, pois os acontecimentos não permanecem acomodados no tempo não sendo, portanto, lineares. Os acontecimentos dialogam entre si e um fato do presente pode ser uma reação do passado, ou seja, de alguma forma, o passado pode permanecer no presente, quer seja pela materialidade (em um documento, uma foto, uma carta, um caderno), quer seja pela constância de um ideário (de uma técnica, de uma metodologia). Nesse sentido, é importante contar essa história, simplesmente porque precisamos conhecer os acontecimentos passados para entender o presente ou, reinterpretando Nóvoa (2011) na apresentação de Histórias e Memórias da Educação no Brasil, é porque é preciso falar de uma história da educação matemática “que nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num rigoroso estudo do passado” (NÓVOA, 2011, p. 10).

E a terceira questão: para que contar essa história? Ainda citando Nóvoa (2011), ao justificar “Para que a História da Educação?”, o autor afirma que à História cumpre também, ajudar as pessoas a darem sentido ao seu trabalho educativo. Pois bem, à história da educação matemática também cumpre ajudar os professores a darem sentido ao seu trabalho de lecionar matemática conhecendo o seu passado profissional. Valente (2008) justifica a pesquisa na História da educação matemática e o conhecimento que precisamos ter sobre o passado explicando que “Ter ciência de contextos de outros tempos do ensino de matemática possibilita o entendimento do que são novidades e continuidades, na tarefa cotidiana de ensinar matemática às crianças, jovens e adultos” (VALENTE, 2008b, p. 11).

Com a compreensão de que não somos apenas criaturas da história e que toda história é produzida por nós (NÓVOA, 2011), essa história aqui contada, é bordada na escrita das palavras, que vão compondo os desenhos das *ideias dos significados do passado no presente*, encontradas nos documentos e nas memórias e que compõem a escrita da história da formação matemática dos professores primários paranaenses. Escrevemos assim, *mais uma* história da matemática escolar, seus conflitos e atritos, reunindo muitas outras histórias, escritas e faladas ali presentes, pois como afirma Le Goff (1990), “existe sempre uma *escritura* da história”.

Da reflexão às escolhas

Quando iniciamos a introdução desse trabalho, fomos orientadas a contar um pouco das nossas experiências profissionais (e por que não dizer *peçoais?*), ficamos longo tempo pensando o que seria relevante contar para compor nossa tese, afinal, experiências nos transformam e também podem se traduzir em histórias. O pedagogo espanhol Larrosa Bondía ao refletir sobre a experiência escreveu que “A experiência é aquilo que ‘nos passa’ ou que nos toca ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 26). Então, para contar as histórias de todas as experiências (ou passagens) que nos foram importantes, para compor a introdução desse trabalho, teríamos que fazer um imenso relato de vida, visto que cada um dos momentos de nossa caminhada foi importante enquanto experiências que nos foram “transformando” no que somos hoje (porque continuamos passando por transformações) e que fazem parte do amanhã.

Optamos então por contar apenas que somos professores de Matemática com experiência de trinta anos em sala de aula, em todos os níveis de ensino, das então, séries iniciais do Ensino Fundamental aos Cursos de Pós Graduação, das salas de aulas aos Cursos de Formação de Professores. Escolhemos a Educação por paixão, a Matemática por afinidade e agora escolhemos a História como uma possibilidade. De entender, compreender, reviver e recriar. Porque toda História é experiência passada e ao contar uma história estaremos recriando e, portanto, *experienciando* a experiência de alguém, de um grupo, de uma cultura.

Larrosa Bondía (2002) explica ainda que somente o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação e é assim que esperamos que ao final *dessa* história estejamos também *modificados* de tal forma, a sermos capazes de novas experiências, que possam produzir novas indagações para outras e sempre novas experiências, porque a experiência sempre pode ser vista “(...) do ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação e da paixão” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 26). Porque escrever mais *uma* história da educação matemática, nos suscita aprendizagens, experiências e emoções.

Todas essas questões relacionadas à História e ao fascínio que nos causam nos fizeram concordar com o desafio que se apresentou quando a nossa orientadora, a professora Neuza Bertoni Pinto, ainda na época do Mestrado nos propôs desenvolver um trabalho com as bases teóricas da história cultural para nossa pesquisa sobre “As Práticas avaliativas ao tempo do Movimento da Matemática Moderna”. Essa primeira pesquisa com abordagem na história cultural foi feita ainda sem muita clareza do método e como afirma Pinto (2008) “A questão do método tem se constituído como o maior obstáculo para os que iniciam investigações na vertente histórico-cultural”, talvez por isso a pesquisa feita naquela época não tenha produzido os resultados por nós esperados. Desde então participamos de Encontros, Seminários, Congressos e do Grupo de Pesquisa, que inicialmente era denominado Grupo de Estudos de História da Educação Matemática – GEHEM - e coordenado por nossa orientadora, a professora Neuza Bertoni Pinto. Com a reorganização das Linhas de Pesquisa do PPGE- PUC, o Grupo foi transformado no Grupo de Pesquisa História das Disciplinas Escolares - GPHDE¹ permanecendo vinculado ao GHEMAT², que envolve uma *rede* de pesquisadores formada por dezoito universidades, distribuídas em dezessete estados brasileiros e que tem se preocupado em investigar a história da educação Matemática.

O ingresso no Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná em março de 2011, nos foi proporcionando a oportunidade de aprofundamento dos conceitos básicos da história cultural, ampliando nossa busca acerca da história da educação matemática.

O convite da professora Neuza Bertoni Pinto, para integrar, como colaboradora, o Projeto Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário no estado do Paraná (1903 – 1971)³ veio ao encontro de nossos propósitos de

¹ O GPHDE, criado em 2010, é cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq e suas coordenadoras são as professoras Neuza Bertoni Pinto e Rosa Lidya Teixeira Correa, ambas docentes do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCPR. O Grupo investiga reformas e movimentos que marcaram o currículo escolar, os saberes docentes, a constituição e as finalidades das diferentes disciplinas escolares, ao longo do século XX no Brasil.

² O GHEMAT é um grupo nacional criado em 2000, cadastrado no diretório do grupo de pesquisas do CNPq, tendo como líderes os professores Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP – Campus Guarulhos – SP) Neuza Bertoni Pinto (PUC-PR). O GHEMAT desenvolve projetos de pesquisa que tem como objetivo produzir a história da educação matemática.

³ O Projeto Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário no Estado do Paraná (1903 – 1971) busca compreender permanências e transformações dos saberes elementares da Aritmética, Geometria e Desenho, na escola primária do estado do Paraná, desde o surgimento dos grupos escolares nesse estado em 1903 a 1971, ano da Lei 5692. Iniciou-se no Grupo de Pesquisa História das Disciplinas Escolares - GPHDE e integra pesquisadores de quatro instituições paranaenses de

pesquisa e as atividades desenvolvidas para a consecução desse projeto, assim como, a interlocução com o GPHDE e com pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, vinculadas ao GHEMAT foram colaborando com a nossa formação e informação, complementando as discussões realizadas nas disciplinas do PPGE da PUCPR. E todas essas atividades nos ajudaram a delimitar o nosso tema de pesquisa.

Dessa vez, “*revirando*” os baús do presente, fomos à busca dos vestígios deixados pelo passado sobre a formação matemática dos professores primários paranaenses nas décadas de 1920 a 1936, seus “modos de aprender”⁴, nas instituições oficiais de ensino do período, e “modos de fazer” quando utilizavam os conhecimentos matemáticos adquiridos para ensinar Matemática nas Escolas de Aplicação e mais tarde nas escolas primárias paranaenses.

Para a compreensão de como os saberes matemáticos foram se constituindo nas Escolas Normais do Paraná foi fundamental investigar a formação dos professores a quem cabia a organização das disciplinas que possibilitavam a apropriação de tais saberes pelos normalistas: os professores dos professores primários.

A ideia é a mesma conceituada por Valente (2013) acerca do ofício do historiador, que é produzir uma história da formação matemática dos professores do Ensino Primário paranaense, construindo uma das possíveis representações *do que foi* a formação desses professores para ensinar Matemática, nas décadas de 1920 a 1936.

Embora estudos sobre a formação matemática de professores primários já tenham sido realizados, entre eles, a tese de Livre Docência do Professor Wagner Rodrigues Valente, intitulada “A Matemática na Formação do Professor do Ensino Primário em São Paulo (1875- 1930)”, publicada pela Editora Annablume em 2011, assim como, a Dissertação de Mestrado “A Matemática na formação do professor primário nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro (1932-1938)” de

ensino superior com experiências em pesquisas da história da educação matemática. Está vinculado ao projeto nacional “A constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário, em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970”, financiado pelo CNPQ e coordenado pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente, GHEMAT, integrando pesquisadores de dez universidades brasileiras.

⁴ Referência à expressão “maneiras de fazer” criada por Michel de Certeau e que se traduz em ‘algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas’ (CERTEAU, 2005, p. 41).

autoria de Denis Herbert de Almeida, apresentada em 2013, consideramos importante salientar que ambos os estudos referem-se a outros estados brasileiros, Rio de Janeiro e São Paulo. No Paraná, a Dissertação de Mestrado da pesquisadora Lidiane Gomes dos Santos Felisberto (2014), intitulada “A concepção de concreto na aritmética da escola primária do Paraná (1901-1932)”, assim como, a pesquisa de Mariliza Simonete Portela (2014) sobre “As Cartas de Parker na matemática da escola primária paranaense na primeira metade do século XX: circulação e apropriação de um dispositivo didático” e a Tese de Doutorado de Reginaldo Rodrigues da Costa (2013), “A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no estado do Paraná ao tempo da Matemática Moderna de 1961 a 1982”, publicada no mesmo ano pela Editora CRV, são exemplos de estudos cujos objetos estão relacionados ao ensino de matemática no Paraná. Entretanto, não há até este início do ano de 2015, nenhuma pesquisa sobre a formação matemática dos professores primários nesse estado, referente ao período demarcado no presente estudo, ou seja, de 1920 a 1936.

A escolha desse período deve-se à importância dos anos 20 e 30 do século XX para a formação dos professores primários paranaenses e a consolidação de sua profissão docente, após a implantação da República. O início desse estudo é demarcado pelos anos de 1920 por ser o período em que as edificações que abrigavam as primeiras Escolas Normais⁵ paranaenses foram construídas, constituindo a materialização do projeto republicano no que se refere à formação dos professores para a escola primária. A opção pela demarcação final no ano de 1936 foi em função da promulgação da Constituição de 1934, importante momento histórico visto ter sido a primeira Constituição brasileira a dedicar destacado espaço à Educação, com um capítulo específico sobre o tema (Cap. II, Art.148 a 158) e mais seis artigos. A necessidade de tempo para que as determinações da Carta Magna de 1934 fosse implementada na Educação, e a promulgação da Constituição de 1937 no ano seguinte ao período demarcado nesse estudo, foi o motivo de limitarmos nosso estudo a 1936. Tomamos emprestada a justificativa de Julia (2001)

⁵ A primeira Escola Normal do Paraná, fundada em 1874 e com sede própria inaugurada em 1922, situava-se em Curitiba, capital do Estado do Paraná. As outras duas Escolas Normais estavam situadas uma em Ponta Grossa, região do norte pioneiro e outra em Paranaguá, no litoral desse Estado. Sobre as três primeiras Escolas Normais do Paraná trataremos com detalhes posteriormente, no Capítulo 3.

para a delimitação temporal do nosso objeto de pesquisa: “Estes três elementos, espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico, são essenciais à constituição de uma cultura escolar e justificam, portanto, a restrição cronológica que me impus” (JULIA, 2001, p. 14-15)

Buscar representações sobre a formação matemática dos professores chamados *polivalentes* na escola primária poderá contribuir com novos olhares e novas compreensões sobre as práticas de formação nas instituições formadoras

Inspirada em Chartier (2007), esta pesquisa preocupa-se em mostrar não somente as pretensões dos governantes e envolvidos com a Educação, mas também, como foi sendo ofertada a formação matemática aos futuros professores primários, enquanto estudantes nas instituições de ensino, em seus cursos de formação para o magistério primário.

A presente pesquisa trata então da formação matemática dos futuros professores primários: do Ginásio para as Escolas Normais do Paraná nos anos de 1920 a 1936.

O problema: o primeiro ponto a ser abordado

Prost (2009, p.75) explica a importância do problema ao afirmar que “o valor da história depende do valor de sua questão”, e acrescenta ainda, que a questão colocada pelo autor precisa ser legítima para que a história possa ter significado e sentido.

Se com o nosso objeto de estudo já havia uma aproximação anterior (pois o interesse pelo tema vinha desde o término do Mestrado), com nosso problema de pesquisa nem tanto (pois ele parecia brincar de esconde-esconde). Estava o tempo inteiro sob nossos olhos e em nossos ouvidos, bastava *escutar*, muito mais do que *enxergar* esse problema, que emergiu da nossa prática e das falas dos colegas de trabalho, dos pais e dos próprios alunos que têm dificuldades para aprender Matemática.

Ainda hoje há um discurso recorrente do professor especialista em relação ao trabalho dos professores dos anos iniciais, os professores polivalentes. Os professores cuja formação inicial é a de Licenciados em Matemática e atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes de ensino, por

exemplo, costumam afirmar em reuniões pedagógicas, salas dos professores e Conselhos de Classe, que os alunos desses níveis de ensino têm dificuldades para aprender essa disciplina devido às ‘lacunas’ que são deixadas em sua aprendizagem pelos professores dos Anos Iniciais, porque estes não trabalharam adequadamente os conceitos matemáticos devido a sua *(des)informação*, ou seja, que há falhas em sua formação inicial pois esta não os prepara adequadamente para ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, causando um problema *em cascata* e que iria desembocar nos bancos universitários.

Embora os professores de cada nível de Ensino ‘culpem’ os professores do nível anterior e o problema ‘de quem é a culpa’ acabe sempre na formação dos professores, não há ainda trabalhos acadêmicos que efetivamente ‘comprovem’ que o problema está na formação inicial desses professores. Muito além da estruturação que as instituições de ensino davam à formação matemática dos professores, uma possibilidade muito grande de tal situação acontecer, é devido às políticas públicas e as formas de contratação dos professores que historicamente parecem ser “aligeiradas” visando suprir deficiências que se vão configurando, devido às carências de uma infraestrutura que dê conta do aumento da população e de suas necessidades básicas, como a Educação.

Procurar na história as *raízes* de alguns discursos que são recorrentes e por isso parecem se configurar como *verdades* nas escolas pode ser um caminho para entender certas *permanências* da cultura escolar e até mesmo para *desnaturalizar* algumas. Sobre a utilização da história cultural para o conhecimento do nosso passado escolar (como aprendemos?) e profissional (como ensinamos o que aprendemos?), Valente (2013) questiona e responde:

Como a história da formação de professores se insere na história da educação matemática? A História da Educação e, em particular, a História da Educação Matemática sob uma perspectiva da história cultural tem sido relevante não só pela descoberta do conhecimento histórico, mas também pela reflexão que este conhecimento vem gerando. (VALENTE, 2013).

Mais do que transmitir e/ou reproduzir valores, a escola também os constrói e permite a sua circulação. A conservação e as transformações na cultura profissional do professor primário se dão por meio de permanências e discontinuidades, visto que a história é construída a partir das práticas dos sujeitos e se estabelece num movimento contínuo e ao mesmo tempo contraditório com as relações de poder.

É necessário então, para se entender um pouco melhor a cultura escolar e a formação matemática dos professores primários, que se estabeleçam intersecções e paralelos com outras e diferentes culturas, pois para Julia (2001, p.10):

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

Assim, procuramos contemplar aspectos que a nosso ver são importantes de serem discutidos sobre essa cultura escolar.

Desde *a escola de primeiras letras* até a chegada dos Grupos Escolares e posterior construção dos prédios que abrigavam as Escolas Normais do Paraná, inúmeras e gradativas transformações foram ocorrendo com a formação dos professores para ensinar matemática nas escolas primárias. A década de 1920 chega trazendo ainda os resquícios e influências da Primeira Guerra Mundial e que produzem novas e diferentes transformações no contexto social mundial e conseqüentemente na formação dos professores para o Ensino Primário brasileiro, incluindo o paranaense. Que transformações foram essas? Houve permanências? Quais? Que conhecimentos o professor primário precisava para ensinar Matemática e como eram ofertados? Qual era a organização/reorganização curricular relativa à Matemática e quais eram os programas e os conteúdos matemáticos ensinados nos Cursos Normais paranaenses? Quais eram as matérias que ensinavam matemática na Escola Normal? Que recursos e metodologias eram utilizados pelos professores para aprender e, posteriormente, para ensinar matemática? Como a matemática presente nos cursos de formação para professores das Escolas Normais paranaenses dos anos de 1920 a 1936 se fez prática pedagógica? Enfim, **que mudanças ocorreram na formação matemática dos professores primários paranaenses, no período de 1920 a 1936?** Com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas na formação matemática dos professores primários do Paraná no período de 1920 a 1936, o estudo analisa os saberes matemáticos contemplados nos cursos de formação de professores das Escolas Normais paranaenses e orientados para a prática no Ensino Primário. Amparado pelo referencial teórico metodológico da história cultural, destaca o antes e o depois da Reforma da Escola

Normal do Paraná e a ênfase dada à melhoria do ensino primário do período estudado.

Valente (2010) em seu estudo sobre “A Matemática na Formação dos Professores do Ensino Primário” no Estado de São Paulo, de 1875 a 1930, demonstra que a formação matemática do professor primário “percorre um caminho dual” onde em momentos distintos “[...] é possível notar a presença de movimentos de maior inclinação a uma formação geral ou à valorização de uma cultura profissional” (VALENTE, 2010, p. 117) nos cursos normais. Dessa forma, “Prima-se pela formação geral do professor, com um currículo enciclopédico, que vá capacitá-lo aos ensinamentos através de estágios práticos” (VALENTE, 2010, p. 118). A aproximação do nosso com o objeto de pesquisa de referido autor e a preliminar análise das fontes encontradas, nos induz à hipótese de que pode ter ocorrido situação semelhante no Paraná.

Visando a operacionalização em buscar responder à questão central, o estudo tem como objetivo compreender as mudanças ocorridas na formação matemática dos professores primários do Paraná no período de 1920 a 1936. Para tanto, nos propomos a:

- Identificar por meio de estudos vindos da história da educação as balizas e referências já estabelecidas para a formação do professor do ensino primário no período de 1920-1936.
- Relacionar as instituições formadoras de professores primários paranaenses no período estudado, abordando aspectos das finalidades dessas instituições educativas;
- Inventariar a matemática presente nos Cursos das Escolas Normais paranaenses do período estudado, seus programas, métodos e processos;
- Localizar e analisar as orientações para ensinar matemática nas Escolas Normais e na prática dos normalistas, futuros professores primários;
- Identificar as mudanças ocorridas destacando o antes e o depois da Reforma da Escola Normal do Paraná.

Em nossa introdução, fizemos conhecer o leitor aspectos de nossa trajetória que nos levaram ao estudo que ora apresentamos. A partir de inúmeras indagações, chegamos à questão central que será respondida ao longo da cada capítulo.

O primeiro capítulo visa esclarecer o direcionamento que seguimos nesta operação historiográfica, buscando contribuir para a história cultural. Aborda assim, as ferramentas teórico-metodológicas da história cultural utilizadas neste estudo.

A contextualização do cenário brasileiro no que se relaciona à Instrução Pública e à formação de professores para o ensino primário, é feita no segundo capítulo. Com enfoque no período estudado, são destacadas as mudanças ocorridas na Educação, assim como, o ideário circundante da escola como o principal dispositivo de um projeto republicano, no que tange à formação dos professores do ensino primário.

O Capítulo 3 apresenta o estudo sobre as Escolas Normais, oficiais Instituições de Ensino formadoras de professores primários paranaenses da década de 1920, inserindo-se na década de 1930 até o ano de 1936. Nesse capítulo buscamos compreender as finalidades dessas instituições e o seu alcance para a formação dos professores das escolas primárias paranaenses.

O Capítulo 4 aborda os aspectos ligados à formação matemática dos professores primários nas instituições de ensino oficiais: a matemática presente na formação dos normalistas, os programas, métodos, recursos utilizados e outros aspectos relevantes. E finalmente, ainda nesse Capítulo 4 estabelecemos uma relação entre a matemática presente na formação dos normalistas, futuros professores primários, e as orientações dadas por meio da legislação, dos manuais, livros didáticos e das Revistas Pedagógicas para o ensino da matemática nas escolas primárias.

As considerações finais dão sentido às representações construídas durante todo o estudo, consistindo em um resumo que apresenta as respostas às indagações iniciais e à principal questão, inicialmente formulada.

Os processos para a construção do sentido dado à história aqui contada segue na esteira da interpretação de Chartier (1990) de uma história cultural concebida partir dos conceitos de *representação, práticas e apropriações*.

Inserido no contexto político e social do período pesquisado, o estudo permitiu construir *representações* de “normas e práticas” relacionadas à formação dos professores primários (JULIA, 2001).

As primeiras *representações* construídas a partir do “conjunto de normas” ditadas pela legislação pertinente e criadas por governantes e dirigentes permitiu compreender as finalidades da Educação em tempos da Primeira República.

Porém, fomos advertidos por Julia (2201) para um olhar sobre as “práticas” presentes nas Instituições formadoras de professores primários, como as Escolas Normais. Esse olhar mostrou-se condição fundamental para a compreensão das finalidades dessas instituições em diferentes momentos do estudo, e o papel desempenhado por seus professores e alunos.

Compreendemos pela análise das ideias circulantes nas Escolas Normais, por meio de Atas de Reuniões de Congregação e das práticas escolares presentes nos Cursos que formavam professores primários, como foi se desenvolvendo a formação matemática desses professores, por meio dos programas, métodos e materiais didáticos utilizados em sua formação.

Uma fonte documental fundamental na pesquisa e que consideramos ‘um achado’, foi o caderno de uma então futura professora, que nos permitiu desvelar aspectos de como era ensinada a matemática do Curso Intermediário, o qual também possibilitava ao aluno ali formado, lecionar na escola primária. Esse caderno permitiu a análise da matemática ensinada no dia a dia da aluna.

Uma breve análise dos livros: “Elementos de Arithmetica”, de João José Luiz Vianna, presente na Escola Normal Primária de Paranaguá; “Aritmética Elementar”, de Algacyr Munhoz Maeder, editado no Paraná e “Exercícios de Cálculo e Problemas sobre as quatro Operações Fundamentais”, publicado pela FTD, permitiu identificar a presença ou não de conteúdos prescritos nos programas de Matemática dos Cursos Primário e Normal da época, assim como, suas semelhanças e diferenças.

E por fim, a partir das leituras de Artigos publicados nos Periódicos em circulação no período estudado, como o Jornal do Brasil, publicado no Distrito Federal e das Revistas “A Escola” e “O Ensino”, publicadas no Paraná, foi possível identificar “o que” e “como” a matemática era ensinada nas Escolas Normais paranaenses.

A relevância desta pesquisa e dos seus resultados encontra-se na importância da formação de professores primários no período pesquisado para a História da Educação, notadamente, a formação matemática desses professores no

Paraná. Outro aspecto bastante relevante encontra-se na possibilidade de análise do desenvolvimento e das mudanças ocorridas no ensino de matemática para formar professores primários, possibilitando-nos entrever as rupturas e continuidades dessa formação.

1 NO FERRAMENTAL TEÓRICO AS BASES DA TRAMA

A Matemática, como as demais disciplinas escolares, tem marcas históricas que o tempo não apaga. Conhecê-las na perspectiva da história cultural nos possibilita compreender as raízes de nossa própria profissão.

Conhecendo o passado de nossa prática profissional buscamos as respostas à interrogações que se perderam ao serem *naturalizadas* por recorrência e/ou passaram a fazer parte de uma cultura escolar, assim como, podemos pensar em mudanças presentes e também em projetos futuros, relacionadas às finalidades da disciplina que ministramos:

A prática da história da educação matemática implica buscar respostas a questões de fundo como: Por que hoje colocamos os problemas sobre o ensino de matemática do modo como colocamos? Por que pensamos em reformas sobre esse ensino do modo como são propostas? Por que ensinamos o que ensinamos em Matemática? Por que determinados saberes matemáticos são válidos para o ensino em detrimento dos outros? Essas são questões do presente, naturalizadas, não-problematizadas, que a prática da história da educação matemática tem a tarefa de desnaturalizá-las. (VALENTE, 2007, p. 38-39).

Para responder às inúmeras questões que se apresentam e crescem à medida que os estudos vão se aprofundando ao fazermos uma pesquisa histórica da matemática escolar, buscamos o auxílio da história cultural⁶ e seguimos as orientações de Pinto (2008) quando afirma que para produzir a história de um objeto cultural “[...] é fundamental apreender o sentido do objeto historiográfico”, visto que “Isto se constitui um desafio para os que iniciam o seu ofício de historiador” e a autora continua, explicitando os porquês:

“Primeiro, pelo imperativo da definição do lugar social de sua pesquisa; segundo, pela necessidade de conhecer e aprender a utilizar ferramentas conceituais advindas de outra matriz do conhecimento; terceiro, por deparar-se com diferentes abordagens de história” (PINTO, 2008).

O lugar da nossa pesquisa fica definido quando utilizamos a História da Educação para escrever *uma história* da formação matemática dos professores

⁶ De acordo com José D’Assunção Barros (2011) “[...] as diversas correntes identificáveis no âmbito da História Cultural relacionam-se a diálogos interdisciplinares mais específicos, envolvendo as relações da História com outros campos de saber, como a Antropologia, a linguística, a psicologia ou a ciência política”.

primários paranaenses, pois relembro as orientações da mesma autora, o nosso trabalho pode ser diferenciado se conseguirmos “fazer pesquisa, partindo de um lugar, a Educação; abordando um conteúdo, a Matemática; e utilizando um ferramental da História” (PINTO, 2008).

O conceito de história cultural ocupa um lugar especial na história por sua “riqueza de possibilidades que abrem aos historiadores que a praticam” (BARROS, 2003, p. 145).

A História Cultural como campo historiográfico, sob o ponto de vista de Barros (2003, p. 147), “enfoca não apenas os mecanismos de produção de objetos culturais, como também os seus mecanismos de recepção” (BARROS, 2003, p. 147). Esse autor aponta a história cultural como forma de produção cultural, ao considerar e estudar os meios de produção e transmissão de práticas, como os sistemas em geral e os sujeitos que ali interagem em “seus modos de pensar e de sentir”, ou seja, “seus modos de viver” (BARROS, 2003, p. 148).

Na perspectiva antropológica a História Cultural vai buscar os elementos no cotidiano, nos sujeitos da História que fazem História e que, entretanto, são cidadãos “comuns”.

Ao utilizarmos a história como ferramenta e buscarmos os vestígios deixados nas entrelinhas, muito mais do que acontecimentos, passaremos a ter fatos históricos, visto termos encontrado os significados. Para De Certeau (1982, p.103):

O acontecimento é aquele que recorta, para que haja inteligibilidade; o fato histórico é aquele que preenche para que haja enunciados de sentidos. O primeiro condiciona a organização do discurso; o segundo fornece os significantes, destinados a formar, de maneira narrativa, uma série de elementos significativos. (De Certau, 1982, p. 103).

Não pretendemos recontar a história, mas olhar *com os olhos do passado* os fatos passados, para tentar entender como esses fatos aconteceram e relatá-los, o que segundo Chartier (2007) “não significa que a história se repita, mas que esta pode buscar o conhecimento e ajudar na compreensão crítica das inovações do presente” (CHARTIER, 2007, p. 17).

Para utilizar as ferramentas conceituais advindas do campo da história cultural nesse estudo, fomos construindo as bases teórico-metodológicas gradativamente, ao longo de toda a pesquisa, tanto no campo da história da

educação, quanto no campo da educação matemática. Essas ferramentas conceituais foram sendo buscadas em historiadores que discutem a operação historiográfica, as estratégias e táticas que caracterizam as ações dos sujeitos que permeiam as práticas, em De Certeau (1986,1990); apropriações de um objeto cultural, as dimensões da história cultural, Roger Chartier (1990,1998, 2001, 2002a, 2002b); a cultura em Geertz (1989,2001); a cultura escolar em Julia (2001); história das disciplinas escolares, Chervel (1990) e Le Goff (1990) para o entendimento do uso de documentos como fontes.

Sobre o contexto histórico, econômico e político do Paraná, historiadores paranaenses como Wachowsky (1998, 2010); historiadores da educação, Souza (1998, 2008, 2009); Monarcha (2000), Carvalho (1989), Saviani (2001) e Romanelli (1984); da História da Educação local, Oliveira (1994), Miguel (1997, 2011), dentre outros. Em relação a história da educação matemática, estão sendo consultados alguns estudos sobre a matemática desenvolvidos por pesquisadores do GHEMAT e que tratam da matemática da escola primária, como os de Valente (1999, 2000, 2004, 2006, 2007,2008a, 2008b, 2010, 2013); Almeida (2010); Costa (2010); Pinto (2002, 2008, 2010, 2013a, 20013b, 20014) e também do GPHDE como Costa (2012), Portela (2014) e Felisberto (2014). Além destes e entre outros, consultamos Tanuri (1979), Peixoto (2005) e Nóvoa (2011) sobre a formação de professores.

Pinto (2008) nos adverte ainda sobre a produção do trabalho que está sendo desenvolvido utilizando um referencial teórico e que deverá ser construído no diálogo permanente com as fontes e com o referencial teórico. De acordo com essa autora:

Não basta indicar referências básicas da metodologia que fundamentam a pesquisa; para garantir a legitimidade da história que se constrói é preciso mostrar o quê, o como e o porquê foi produzido, ou seja, utilizar um método que não separe teoria e prática. (PINTO, 2008).

Ao nos valermos da história cultural em nosso estudo, reconhecemos como sendo o seu objeto principal identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (CHARTIER, 2002a, p. 16-17).

Pensar sobre a realidade do ensino de Matemática em tempos passados, nos remete ao conceito de representação, que permeia toda a pesquisa. De acordo com

Chartier (2002), as representações são “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras, graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 2002a, p.17). São recursos para se pensar dada realidade e construí-la.

Importante destacarmos que nesse estudo, ao tratarmos do conjunto de saberes da matemática, empregamos o termo *disciplina* ao nível de escolarização das Escolas Normais e Normais Complementares como “ginástica do espírito” com “métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 178) e o termo *matéria* foi designado para designar o nível Primário e Complementar Primário, onde as “práticas reais” são efetivadas (CHERVEL, 1990, p. 178)

Segundo Peter Burke (2008), a história cultural é “multidisciplinar, bem como interdisciplinar; em outras palavras, começa em diferentes lugares” (BURKE, 2008, p.170), assim como, exige certo cuidado com os detalhes, lendo nas entrelinhas e analisando “as estruturas de significação” (GEERTZ, 1989, p. 19) que determinam “sua base social e sua importância” possibilitando o que Geertz (1989) denomina “descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 19). Por isso é fundamental o ferramental teórico utilizado nessa pesquisa, especificado a seguir.

1.1 PARA HISTORIOGRAFAR⁷ UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Sob o ponto de vista de Michel de Certeau (2005) “[...] toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. [...] é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses” (CERTEAU, 2005, p. 67). Quando consideramos a não linearidade da história e a sua trajetória como um movimento contínuo de ir e vir, acabamos por definir o lugar e o espaço de trabalho do historiador da educação matemática como sendo o da História da Educação.

⁷ Verbalização do termo *historiografia*, que o Novo dicionário da língua portuguesa define como “Historiografia. [Do gr. *Historiographia*]. 1. Arte de escrever história [...]. 2. Estudo histórico e crítico acerca da história ou dos historiadores” (FERREIRA, s/d, p. 729). No dicionário de filosofia (1982, p. 484), de Nicola Abbagnano, a precisão é maior: “Historiografia (lat. *Historiographia*; ing. *History*; franc. *Histoire*...). O termo foi cunhado por T. Campanella para indicar “a arte de escrever corretamente a história” (LOMBARDI, 2003).

Na história da Educação insere-se uma história cultural, que segundo Pinto (2007), “Por se tratar de um campo interdisciplinar, nele concorrem a história fornecendo ferramentas conceituais, a educação disponibilizando seu tempo histórico, a matemática fornecendo seus conteúdos”. Entretanto, “Explicar algo, do ponto de vista da história cultural não se resume na descrição do que ocorreu: é responder ao por que as coisas ocorreram de um modo e não de outro” (PINTO, 2008, p. 11-12), é necessário um diálogo constante com as fontes e com as referências que se inicia com uma questão, visto que para Barros “ninguém inicia uma reflexão científica ou acadêmica a partir do ponto zero” (BARROS, 2007, p. 54). A afirmativa de Barros vem corroborar com as ideias de Valente (2007) que explica “os fatos históricos são construções do historiador a partir de suas interrogações” (VALENTE, 2007, p. 35), que precisam responder a essas interrogações de forma a atender a determinados procedimentos de uma operação historiográfica que Michel de Certeau chama de “práticas científicas” (CERTEAU, 2005, p. 66). Essas “práticas científicas” é que dão a cientificidade a uma pesquisa.

Segundo Pinto, essa cientificidade de uma pesquisa que tenha suas bases teóricas na história cultural é “mais que um relato e uma narração, a história é discurso argumentativo, sujeito a um método, portanto, é uma teoria” (PINTO, 2008, p. 12).

Volvendo um olhar para a formação matemática dos professores primários paranaenses, buscamos argumentos na história da Educação e na história da disciplina matemática para responder à questão central desse estudo: como a matemática presente nos cursos de formação para professores das Escolas Normais paranaenses dos anos de 1920 a 1936 se fez prática pedagógica?

Em seus estudos sobre a História Cultural, Barros (2011, p. 60) afirma que:

A História Cultural, enfim, tem permitido precisamente o estabelecimento de um novo olhar sobre objetos que habitualmente têm sido beneficiados por um tratamento historiográfico econômico, político ou demográfico. Sua expansão, por conseguinte, vai muito além dos objetos e processos habitualmente tidos por culturais, de modo que é sempre oportuno enfatizar como a História Cultural tem se oferecido cada vez mais como campo historiográfico aberto a novas conexões com outras modalidades historiográficas e campos de saber, ao mesmo tempo em que tem proporcionado aos historiadores um rico espaço para a formulação conceitual (BARROS, 2011, p. 60).

Assim, por meio da História Cultural, buscamos *operar historiograficamente* e, juntando seguindo os rastros deixados pelas fontes e por outros pesquisadores juntamos os *pontos* e formamos o desenho de mais uma história da educação matemática.

1.2 POR UMA CULTURA ESCOLAR

É na busca da compreensão de *uma* cultura escolar e das “relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém a cada período da sua história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p. 10), que analisamos a formação matemática dos professores primários paranaenses em um período curto, uma década e meia, porém importante para a história da Educação no Paraná.

Buscamos atender aos objetivos propostos, estabelecendo laços e entrelaçamentos entre a cultura escolar e as demais culturas que a permeiam ou que são por ela permeadas.

As práticas pedagógicas existentes nos cursos de formação de professores e que se referem às matemáticas são compreendidas como integrantes da cultura escolar que Julia (2001) entende como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (Julia, 2001, p.10). Para a pesquisa em andamento analisamos por meio de documentos, vestígios de uma época e dos conhecimentos que são transmitidos e a serem incorporados por meio de um conjunto de práticas tendo em vista finalidades que variam no tempo e que têm nos professores os facilitadores de sua aplicação (JULIA, 2001).

Entre os documentos que analisamos encontram-se leis, decretos, portarias e instruções, porém não nos ativemos apenas a tais normas. Atendendo às advertências de Julia (2001, p. 15), para “não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas, que lemos”, buscamos outros elementos para a triangulação das fontes, como os materiais produzidos nas escolas, como Atas e Relatórios e que são relevantes para a compreensão das práticas escolares e para a escrita da história de uma disciplina, visto que “Os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas” (JULIA, 2001. p.19).

A dificuldade para se chegar às práticas ocorrem devido à escassez de documentos que possam nos trazer vestígios de *como* os professores das instituições formadoras de professores primários encaminhavam suas aulas, entretanto, Julia também nos serena os ânimos ao afirmar que “o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 200, p. 17).

Assim, a cultura escolar é formada por esses entrelaçamentos entre as diversas culturas e, portanto, nas relações que se estabelecem nas escolas, em especial, nas Escolas Normais, instituições formadoras de professores primários do Paraná.

1.3 DISCIPLINA ESCOLAR

No que se refere ao estudo dos saberes matemáticos necessários aos professores que iriam ensinar a Matemática nas escolas primárias paranaenses, presentes nos programas de ensino e nos documentos pertencentes aos professores e alunos das instituições que preparavam os professores primários, é fundamental o resgate das considerações feitas por André Chervel (1990) sobre as disciplinas escolares, visto que tais saberes eram preliminarmente identificados como aqueles apreendidos nos exercícios das aulas das matérias (atuais disciplinas) matemáticas.

Como o estudo busca a compreensão de como se processava a formação matemática do professor primário (polivalente) paranaense e torna-se impraticável investigar “*in loco*” todas as instituições formadoras desses professores, optamos por algumas delas, as três primeiras do Paraná. Seguimos as orientações de Chervel (1990) quanto às investigações sobre uma disciplina e nesse caso, as *ramificações* que formavam a disciplina Matemática, ou seja, as disciplinas da área da Matemática que faziam parte da formação dos professores nessas instituições de ensino.

Havia também nas Escolas Normais do tempo pesquisado, a disciplina ‘Pedagogia’, onde estavam inseridas as ‘Metodologias’ e a ‘Prática de Ensino’, na qual os normalistas eram chamados a ‘praticar’ os conhecimentos pedagógicos adquiridos (ou não) no Curso Normal. Sobre isso, o mesmo historiador indaga: “existem nexos comuns entre as diferentes disciplinas?” (CHERVEL, 1990, p. 86).

Como Chervel (1990) entendemos que embora uma disciplina seja singular, ela é uma “combinação de saberes e de métodos pedagógicos”, pois as disciplinas da área da Matemática vinculam-se à Prática de Ensino por meio das atividades empreendidas pelos normalistas sobre os conteúdos e métodos relativos ao ensino da matemática (CHERVEL, 1990, p. 181).

Em cada época, segundo Chervel (1990), as disciplinas escolares estão a serviço de uma determinada finalidade educativa, não se restringindo apenas aos ensinamentos explícitos e programados. Suas reais finalidades não se encontram apenas nos textos oficiais e para conhecê-las é preciso compreender a realidade pedagógica de um lugar em seu tempo.

Uma disciplina escolar é constituída por campos de conhecimento com determinadas finalidades. Tais finalidades são explicitadas por meio de conteúdos e modos de fazer específicos e que variam no tempo, segundo interesses sociais e de grupos explícitos, em programas e currículos escolares. Assim, a constituição de uma disciplina depende não somente dos seus conteúdos, mas de todo um contexto, mais do que político, econômico e social, seu campo de conhecimento é também geográfico e temporal.

Seguindo as orientações de Chervel (1990), nosso estudo busca nas normas e nas instituições formadoras de professores primários, compreender a trajetória da disciplina Matemática, perceber as mudanças, captar as rupturas e permanências, pesquisar as razões desses desdobramentos, e finalmente “estabelecer as necessárias ligações entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem o seu exercício” Chervel (1990, p. 192).

Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990) nos instigaram a refletir sobre a viabilidade para que o estudo de uma disciplina escolar proporcione a compreensão dos vínculos que uma cultura escolar mantém com as demais culturas e/ou essa disciplina mantém com outras disciplinas.

Assim, saímos novamente em busca do auxílio do historiador Dominique Julia (2002) que afirma:

Uma disciplina escolar jamais se encontra sozinha na escola. É solidária, em princípio, com outras disciplinas (sobretudo na medida em que se passa do velho quadro do ensino humanista ao modelo enciclopédico do século XIX, no qual as disciplinas são ensinadas uma ao lado das outras por

professores especialmente formados). [...] É solidária, enfim, com toda uma série de dispositivos pedagógicos, sem dúvida, menos formais, mas que contribuem para sua eficácia (JULIA, 2002, p. 38).

Nos grupos escolares paulistas são assinalados por Souza (2009) os constantes deslocamentos sofridos pelas matérias, como as mudanças programáticas que ora apontam para a autonomia, ora para a dependência da Geometria e do Desenho em relação à Aritmética. Da mesma forma que os grupos escolares, considerados modelos para outros estados, as Escolas Normais paranaenses também assinalam para essas variações, com a presença da Aritmética sozinha ou acompanhada de Álgebra em seus programas.

Para um estudo da matemática escolar presente nas Escolas Normais do Paraná, além das relações estabelecidas entre as disciplinas da área de matemática, houve a necessidade de conexões com diferentes disciplinas, em especial, as Metodologias da Aritmética e da Geometria e a Prática de Ensino, visto que *os normalistas aprendiam nas disciplinas para ensinar as matérias*.

As disciplinas estudadas nas Escolas Normais no período em estudo, visavam o desenvolvimento intelectual, físico e moral dos normalistas, privilegiando uma Matemática mais complexa em sua educação geral, embora o Ensino Primário, para o qual os normalistas se preparavam, tivesse uma Aritmética voltada para a vida prática.

1.4 APROPRIAÇÕES DE UM SABER

Quando buscamos vestígios da formação dos professores primários paranaenses nos documentos produzidos *na* escola e *para* a escola, ou seja, nas normas e nas produções de professores e alunos e nos resultados obtidos por eles, tais documentos são compreendidos como *produtos de uma cultura*, situada em determinado tempo histórico e espaço geográfico.

As normas podem trazer em si diferentes determinações, de ordem e disciplina. Assim, as produções dos professores e alunos carregavam os significados apreendidos por eles, das ordens e coações impostas e que passaram por suas interpretações e adaptações. Chartier (2001, p. 13) nos elucida que “[...] toda criação, toda apropriação, está encerrada nas condições de possibilidade

historicamente variáveis e socialmente desiguais [...]”. Portanto, cada leitor de um documento fará dele o *seu* entendimento, que poderá mudar em diferentes condições históricas e/ou geográficas, pois em cada tempo e lugar, as representações serão outras.

Há então duas formas de significação: partindo desse tempo que é nosso e *entrando* no período pesquisado onde somos ‘estranhos’ existe *uma* apropriação que é aquela que nós fazemos enquanto pesquisadores, buscando entender a *outra*, que é a apropriação que foi feita pelos professores e alunos da época estudada. E nos apoiamos novamente em Chartier (2001) para justificar essa busca da compreensão dos fatos passados já que esse autor explica que esse entendimento “[...] pode ajudar a refletir sobre problemas do passado e do presente [...]” Chartier (2001, p. 62).

Nosso estudo aborda um período que nos permite entrever as diferenças, continuidades e rupturas que foram acontecendo nas apropriações que foram sendo feitas pelos atores desse estudo, os professores primários paranaenses, que precisavam se apropriar das disciplinas para transformá-las em matérias a serem lecionadas no Ensino Primário.

Sobre o período inicial delimitado para esta pesquisa, Peixoto (1983) afirma que “Na década de vinte vive o Brasil um período de crise”. Conforme a autora, essa crise foi gerada pelas dificuldades da sociedade brasileira que se “inicia a partir de 1914” (PEIXOTO, 1983, p. 23). No apontamento da Educação como solução para os problemas do país, os debates dos governantes giravam em torno de diversas medidas que viabilizasse seus projetos. Entre estas, a normatização da educação e a criação de escolas primárias e de políticas de formação de professores. Nesse contexto houve a consolidação da Escola Normal como instituição oficialmente organizada para a formação de professores primários do Paraná.

O espaço temporal delimitado para o nosso estudo, começa num contexto de crise e chega a uma revolução, num tempo de “entusiasmo” para o “otimismo” (NAGLE, 1977), da quantidade para a qualidade. Segundo Chartier (2001, p.28), a descontinuidade cultural faz parte da história da construção humana, pois “[...] não há uma estabilidade de sentido dos mesmos objetos ou das mesmas práticas quando mudam os contextos em que as práticas são efetivadas [...]”. Assim, nos diferentes tempos e contextos, entre continuidades e rupturas o nosso estudo segue.

1.5 NOSSA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA ESCOLAR

Tendo como principal interesse nessa pesquisa identificar como os professores do ensino primário, em sua formação inicial, aprendiam para ensinar as Matemáticas, ou seja, quais eram os saberes matemáticos elementares envolvidos nos cursos que preparavam os professores primários para exercer sua profissão, esta pesquisa busca em Valente a perspectiva da história da educação matemática no Brasil. Valente (2004) afirma que documentos como provas, exames, livros, arquivos escolares e materiais de alunos e professores que “foram elaborados ao longo do tempo, deixaram traços que permitem o seu estudo”. E complementa: “Tais ingredientes para elaboração da história da matemática escolar precisam ser vistos como elementos produzidos pela cultura escolar em sua relação com outras esferas, outras culturas” (Valente, 2004, p. 81). Seguindo as orientações desse autor, nesse trabalho procuramos aproximar o local com o global, as práticas com as normas, a cultura de um lugar com a cultura de outro, relacionando sempre os espaços temporais e geográficos.

1.6 NAS FONTES, AS CORES E AS NUANCES....

Ao escrevermos uma história, vamos “modelando” uma possível “grafia” das muitas “bios” aí existentes. São possibilidades. São olhares. Caminhos que se percorre. Escolhas. Por que esse caminho e não aquele? Tais caminhos vão ganhando sentido mesmo, durante o caminhar, quando colhemos e recolhemos as fontes, resultados das escolhas e das formas de caminhar e conseguimos ao final, uma das possíveis construções que leva consigo um sentido e que traz em si novas possibilidades de reconstrução.

E foi assim, alternando leituras e pesquisas em documentos, que entendemos que poderiam configura-se como fontes para o nosso trabalho, alguns documentos que inicialmente não pareciam trazer informações pertinentes ao objeto de estudo, mas que ao se “examinar os pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p. 144) que entendemos, podem “contar” uma história da educação matemática que aparece nas entrelinhas. Isso aconteceu com algumas Atas de Exames, Notas

Fiscais e Relações de Livros comprados para alunos e professores, Relação de utensílios de materiais da escola, Livros de Avisos e Fichas de Professores.

Dessa forma, as fontes para esse estudo foram se constituindo gradativamente, num agradável e permanente processo de interação e diálogo permanente e fundamental para a pesquisa. Se pudéssemos fazer uma analogia com as cores de um bordado, as fontes seriam as cores e as nuances do nosso estudo.

A princípio, foram sendo colhidos e recolhidos todos os materiais que poderiam se constituir em fontes-cores para a pesquisa e, à medida que o tempo e os escritos avançavam, as cores foram sendo selecionadas, não como as melhores ou as mais bonitas, mas como aquelas necessárias para suprir determinadas necessidades da pesquisa, dando-lhe "corpo" e "forma".

Foi em diversos locais que coletamos nossas fontes-cores: no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá⁸; no Arquivo Público do Paraná⁹; no Repositório da UFSC¹⁰; nas bibliotecas, Pública do Paraná, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e da Universidade Federal do Paraná; assim como, na Escola Estadual Faria Sobrinho, em Paranaguá; Colégio Estadual Moysés Lupion, em Antonina e Instituto de Educação "Caetano Munhoz da Rocha", em Paranaguá. As fontes foram também buscadas em sebos diversos, de Paranaguá, de Curitiba e virtuais. Além disso, muitas pessoas contribuíram com seus

⁸ O Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá foi fundado em 1931 e possui em seu importante acervo jornais, revistas, livros, porcelanas, moedas, instrumentos de trabalho e peças de mobiliário dos séculos XVII e XVIII, representando diferentes momentos da história do Paraná.

⁹ O Arquivo Público do Paraná foi criado pela Lei n.º 33, sancionada pelo 1º Presidente da Província do Paraná, Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos, em 7 de abril de 1855. Denominado "Archivo Publico Paranaense", tinha como finalidade reunir a memória impressa e manuscrita sobre a história e geografia do Paraná. Além de reunir a documentação referente à memória do poder público, hoje tem a responsabilidade de executar a administração da política relativa ao patrimônio documental do Estado. Por meio da organização, guarda e conservação dos documentos gerados pelo Poder Executivo, promove o acesso rápido e seguro às informações de interesse da administração pública e do cidadão. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=25>. Acesso em: 14 nov. 2014.

¹⁰ O Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem como missão armazenar, preservar, divulgar e oferecer acesso a produção científica e institucional da UFSC. Reúne em um único local virtual e de forma permanente a produção científica e institucional, disponibilizando o livre acesso aos conteúdos digitais e ampliando e facilitando o acesso à produção científica de uma forma geral. A comunidade "História da Educação Matemática" tem disponibilizado e divulgado fontes e trabalhos de diversos estados brasileiros para pesquisadores da História da Educação Matemática. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>. Acesso em: 2 mai. 2014.

documentos pessoais, entre elas, o Sr. José Maria Souza um dos mais antigos integrantes do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá e a Professora Maria das Dores Evangelista, ambos de Paranaguá.

Quando, de posse de um problema, utilizamos a história cultural como base para nossas pesquisas, sabíamos que a seleção das fontes seria fundamental, pois a história que contamos é produzida por uma estreita relação e num diálogo constante entre a materialidade das fontes e a abstração que dela fazemos. Por isso, o olhar aguçado do pesquisador precisa estar atento não somente aquilo que lhe parece evidente, mas aos pormenores daquele tempo histórico, contidos nos textos e contextos, assim como, nas finalidades de cada fonte, expressas nas linhas e nas entrelinhas, e que poderão revelar aspectos inusitados da pesquisa. Para melhor compreender essas afirmações, podemos nos valer de Valente (2007), quando afirma sobre o método histórico: “Assim, o método histórico envolve a formulação de questões aos traços deixados pelo passado, que são conduzidos à posição de fontes de pesquisa por essas questões, com o fim da construção de fatos históricos representados por elas”.

A seleção dessas fontes foi sendo feita à medida que a pesquisa foi se desenhando aos nossos olhos e a escolha pelos Relatórios e Mensagens de governo como documentos levou em consideração que embora não sejam leis, tais documentos expressam legalidade e além de um discurso, há ações ali relatadas.

Apoiamo-nos em Le Goff (2003) ao considerar tais relatórios como "uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio" (LE GOFF, 2003, p. 521), e que necessitam de uma leitura que leve em consideração o tempo e o espaço em que foram produzidos, considerados esses documentos como memória individual e coletiva, visto que “[...] a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção” (LE GOFF, 2003, p. 469). Os Relatórios embora tenham sido produzidos por aqueles que detinham o poder, carregam em si não somente o discurso de quem os escreveu, trazem consigo as marcas dos entrelaçamentos e de lutas entre aqueles

que “propunham” (governantes, inspetores e diretores) e os outros, os que deveriam “praticar” (professores).

Esse primeiro capítulo do nosso estudo, juntamente com a introdução que fizemos, visou relatar os caminhos almejados, traçados e percorridos em nossa pesquisa. A experiência pessoal e profissional nos levou ao problema, que por sua vez levantou a questão norteadora e as diversas hipóteses ligadas aos objetivos propostos. No diálogo com as fontes e com a utilização do ferramental teórico da história cultural apresentado, foi que fundamentamos as análises que expomos a partir de Capítulo 2, sobre o nosso objeto de estudo. Iniciamos então, com a problemática da formação de professores para o ensino primário dos anos 20 e 30 do século XX.

2 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO (1920- 1936)

Os professores não são certamente “salvadores do mundo”, como muitas vezes se proclamou, mas eles também não são “meros agentes” de um poder que os ultrapassa, como por vezes nos quiseram fazer crer.

Antonio Nóvoa

De acordo com Bomeny (1993) “A década de 20 caracterizou-se no Brasil pela emergência de propostas e projetos liberais em distintas áreas de atuação político-social” tendo encontrado “acolhida mais forte na educação” (BOMENY, 1993). Assim, os anos de 1920 se constituíram como a década em que muitas mudanças ocorreram no âmbito da Educação. Foi um tempo em que o nacionalismo era cultuado e as preocupações giravam em torno das questões relativas ao Brasil. Na Educação, com base na historiografia, as preocupações em relação à escola estavam estabelecidas na sequência: higienismo, nacionalismo e finalmente, o pedagógico. Carvalho (1989) compara as associações de profissionais como médicos, educadores, higienistas e engenheiros da década de 1920 com as organizações civico-nacionalistas que “proliferaram no país nos anos de 10 e 20” do século XX (CARVALHO, 1989, p. 56). De acordo com a autora, os profissionais¹¹ citados se organizaram em congressos e conferências em torno de questões eleitas como pontos privilegiados de intervenção, entre os quais, “a ignorância, o vício, a doença e a indolência das populações brasileiras” (CARVALHO, 1989, p. 57). Em síntese, nas Conferências de Educação as questões pedagógicas não foram priorizadas, ficando em segundo plano.

Na I Conferência Nacional de Educação, sediada em Curitiba de 19 a 23 de dezembro de 1927, A Tese nº 12 – A Educação no Futuro - proferida pela Professora Rachel Prado, do Rio de Janeiro, traz em sua conclusão a síntese do tripé proposto para a Educação daquele período, na declaração de que: “A criança deve ser educada sob o **aspecto físico, emocional e mental**. [...] A finalidade

¹¹ Esses profissionais criaram, em 1924, a Associação Brasileira de Educação – ABE - sobre a qual há uma nota explicativa mais adiante.

filosófica da escola é criar um tipo ideal de homem **para a família, a Pátria e a humanidade**” (PRADO *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p.103, **grifo nosso**). Nas palavras de Carvalho (1989) “A implantação de hábitos de trabalho e o cultivo da operosidade como valor cívico eram pontos essenciais da ‘grande reforma de costumes’ referida por Lourenço Filho” (CARVALHO, 1989, p. 57).

Quanto às atitudes dos normalistas formados no século anterior, nos diferentes estados brasileiros parecia ser idêntica, pois era essa a geração de onde saíam os reformadores estaduais da educação pública. Em sua obra “Escola Normal da Praça” Carlos Monarcha (1999) aventa o rompimento das novas gerações de normalistas paulistanos da década de 1920 com a “cultura acadêmica oficial” e a “tradição jurídica, científica e liberal do século XIX”, fazendo a “apologia de tudo que exprimia o moderno em suas formas arrojadas: fábricas, aviões, automóveis, cinema, rádio, locomotivas, luz elétrica, dínamo e o motor”, genuínos representantes de uma época em que se exaltava a “técnica e a máquina” (MONARCHA, 1999, p. 290-291).

Nessa época, nas ações dos diversos setores para efetivar o ansiado desenvolvimento do projeto republicano parecia haver obstáculos. Carlos Monarcha em seus estudos destaca no Brasil o período:

Entre 1910 e 1930, décadas que na vida nacional são irremediavelmente polêmicas, em meio à erupção e irrupção dramática de tensões sociais, conflitos militares, impulsos industriais, ideologias modernizadoras, profundas desagregações, recrudescer de desesperos e visões de esperanças desesperanças, assistia-se à mobilização de vanguardas estéticas, políticas e culturais, cujos protagonistas atraídos pelo magneto do novo auguravam a eminência da passagem apocalíptica para uma Nova Era (MONARCHA, 2009, p. 19).

Havia urgência na implementação de medidas que despertassem os brasileiros para as necessidades de mudanças, as quais gerariam o desenvolvimento do país. Nesse tempo, a educação passou a ser vista como instrumento de “reconstrução social, política e moral” (TANURI, 1979, p. 153).

Foram assim desencadeadas as Reformas Estaduais¹² que marcaram os anos de 1920 e que mesmo tendo o modelo paulista¹³, foram sendo implantadas

¹²Reformas que, impelidas pelos ideais de renovação, ocorreram em diversos estados brasileiros sob o comando de líderes intelectuais desses estados e cujo processo, segundo Saviani (2011), alterou a instrução pública “em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início

com características próprias nos Estados brasileiros onde se estabeleceram. A respeito da influência que a Instrução paulista possa ter tido sobre os demais Estados, a pesquisadora Rosa Fátima de Souza aponta que o que São Paulo ofereceu às demais regiões do país “foi a imagem de um aparelho escolar moderno, articulado, orgânico e bem sucedido” (SOUZA, 2011, p. 6). E foi essa imagem que “atraiu a atenção das autoridades políticas de outros estados empenhados no ideal republicano de reforma da educação popular” (SOUZA, 2011, p. 6).

Na procura por ‘modelos’ educacionais bem sucedidos surgiram entre políticos e intelectuais, discussões em torno da Educação brasileira que colocaram em xeque o modelo de Educação para as elites. Desde a implantação da República, as discussões da intelectualidade brasileira giravam em torno da construção de uma unidade nacional que “dependia de uma ação efetiva do Estado” e que “só poderia ser desenvolvida por intermédio da escola” (PEIXOTO, 2005, p. 13).

No Paraná, em várias cidades, intelectuais de um ativo círculo literário estavam ligados, não apenas aos salões e clubes elegantes, mas a inúmeros grêmios, associações e congregações. Trindade e Andreazza (2001) explicam que nos quadros do governo, “as facções político-partidárias, em que pese sua organização informal, congregavam as lideranças e davam respaldo à difusão de suas formas de pensamento” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 85). Havia diferentes concepções entre os intelectuais e uma delas era a de uma educação que reformada, articularia os níveis de ensino, do primário ao ensino superior. Era necessário, portanto, organizar um moderno sistema de educação e o modelo paulista naquele primeiro momento parecia atender as necessidades que se impunham.

No início da Primeira República no Brasil, a demanda educacional ainda atendia aos imperativos da população que crescia e possuía “diferentes ritmos de desenvolvimento econômico e social [...] nas diferentes regiões do país” (MAFRA *in* PEIXOTO, 2005, p. 137). Porém, com as exigências da urbanização e industrialização, foram sentidas as necessidades de ruptura com um sistema educacional que ainda privilegiava as elites, em especial, as moradoras dos grandes centros urbanos. Holanda (1985) afirma que “o aparecimento de uma escola

de profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista” (SAVIANI, 2011, p. 177).

¹³ De acordo com Saviani (2011, p. 175) “A Reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais” da década de 1920. Sampaio Dória foi o intelectual condutor da Reforma desse período.

primária especialmente alfabetizante” e “o esforço para combinar, na escola secundária, as ciências com as letras, para implantar o sistema universitário, e para introduzir matérias técnicas ou profissionais nos cursos primário e secundário” foram exemplos de que “tentou-se ou realizou-se a substituição total ou parcial de um modelo por outro” (HOLANDA, 1985, p. 264-265).

No dizer de Holanda (1985), esse tempo caracterizou-se pela crença “na virtude de novos modelos” e encontrou a “sua mais acabada formulação nos movimentos reformistas estaduais das escolas primárias e normais da década dos anos vinte” (HOLANDA, 1985, p. 265-266).

Romanelli (1984) explica que foi nessa época que a situação educacional do país começou a tomar rumos diferentes, tanto no campo das ideias, com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas, como no campo das aspirações sociais, acentuando-se esse quadro depois de 1930.

O analfabetismo da maior parte da população, com 82.5% dos brasileiros sem instrução, em todas as idades no ano de 1927 (SERVA *in* COSTA; SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 647), incomodava por limitar o crescimento econômico do país, visto que a população demográfica aumentava e a quantidade de analfabetos crescia proporcionalmente a esse aumento. Parecia impossível o desenvolvimento da nação com mais da metade de sua população analfabeta e com um índice de matrículas que crescia lentamente nas escolas primárias brasileiras, parecendo inexpressivo comparativamente ao crescimento de outro país sul americano como a Argentina, por exemplo. Tal comparação é apresentada na Tese de Raul Gomes¹⁴, “A Conscrição Escolar”, na I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, onde o autor afirma:

Como mostrei, e isto tem iniludível importância, a Argentina elevou suas matrículas de 23,22%, em 1879, para 61,15%, em 1919. E o Brasil, de 1872 a 1926, elevou a porcentagem de inscrições só de 6% para 20%!...(dados oficiais da Diretoria Geral de Estatística e do Conselho Nacional de Educação da Argentina, vol. Educación Común, publicação anual) (GOMES *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 574).

¹⁴ Nascido na cidade de Piraquara, em 27 de abril de 1889 e falecido em 1975, Raul Gomes iniciou sua atuação desde o início do século XX, sendo que primeiramente no magistério paranaense, depois foi docente do ensino superior, atuando na Faculdade de Direito da Universidade¹ do Paraná e com destaque significativo, no meio cultural. Raul Gomes foi jornalista, atuando ao longo de sua vida na imprensa paranaense e particularmente no jornal Diário da Tarde. Foi o único paranaense cujo nome consta na lista dos signatários que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (SOUZA, 2012).

Na mesma Tese, Raul Gomes apresentou ainda números significativos em dados estatísticos cujo resumo expõe ao final de sua Tese:

População em idade escolar.....	7.394.194
Alunos matriculados.....	1.482.765
Porcentagem da matrícula sobre a população escolar.....	20%
População escolar sem escolas	5.911.429

(COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 576).

Ao estabelecer uma relação entre a população brasileira e a população escolar no período de 1872 a 1926, ou seja, pouco mais de 50 anos, Raul Gomes apresenta um crescimento de apenas 14% ano número de matrículas nas escolas brasileiras. Esse intelectual expõe:

Para o Brasil temos que, se a população escolar era de 2.022.412 em 1872 e de 7.394.194 em 1926, e se a matrícula escolar era de 139.321 em 1872 e de 1.482.765 em 1926, a porcentagem das inscrições escolares sobre a massa de crianças em idade escolar era de 6% em 1872 e de 20% em 1926 (GOMES *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 578).

Comparando o crescimento dos 21 estados brasileiros da década de 1920, incluído aí o Distrito Federal, em relação ao número de matrículas escolares, Gomes afirma em sua Tese que confirmado por dados oficiais:

Apenas sete estados excederam, num cinquentênio, o modestíssimo coeficiente de 20% de inscrição da matrícula sobre a população escolar: Rio Grande do Sul, que subiu de 11% a 36%; Paraná, de 8% a 34%; Santa Catarina, de 10% a 31%; São Paulo, de 6% a 30%; Distrito Federal, de 15% a 25%; Espírito Santo, de 10% a 23% e Minas Gerais, de 4% a 23% (GOMES *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 573).

O Percentual de crescimento das matrículas escolares nos estados brasileiros, de acordo com os dados apresentados por Gomes (1923) foi baixo, tendo somente sete estados ultrapassado o crescimento em 20% das matrículas escolares.

Nesse contexto, acabar ou pelo menos diminuir o analfabetismo, aumentar o número de matriculados nas escolas e abaixar o percentual de evasão era urgente. A Tese Nº 103, “A União e a Educação Nacional” apresentada na I Conferência

Nacional de Educação em 1927, por Mario Pinto Serva¹⁵, apresenta a estatística oficial de analfabetos do ano de 1920 em todos os Estados brasileiros e no Paraná para uma população de 685.711, havia 492.512 analfabetos, cuja porcentagem era de 71.8% (SERVA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 643).

Na Mensagem de Governo relativa aos anos de 1924-1928, o Presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha, afirma que em discurso durante um jantar no dia 18 de dezembro de 1927, no Rio de Janeiro, asseverou que em seu Programa de Governo a Educação seria prioridade e estava sendo, pois “prosseguir na nobre tarefa de difundir a Instrução” era seu firme propósito, sendo bom que todo o administrador “veja em cada escola um templo onde se cultua a família e a Pátria e onde se pode fazer de cada brasileiro um cidadão consciente de seus deveres cívicos e um real valor para a nacionalidade” (PARANÁ, Mensagem do Secretário de Governo, 1924-1928). Tal discurso sintetiza o ideário da época, que entendia a Instrução Pública como o caminho para uma nação próspera e independente, com brasileiros que priorizam a Pátria e a família.

Prioridade do Governo Federal e também dos estaduais era que as crianças de todos os lugares e em todas as idades fossem alfabetizadas e para isso era necessário mais professores. Ainda na mesma Mensagem de Governo (1924-1928), Caetano Munhoz da Rocha afirma que o Governo do Paraná tem se esforçado no combate ao analfabetismo criando inúmeras escolas além das já existentes, devido ao aumento crescente da população. Explica ainda esse Governador, que apesar das três Escolas Normais do estado paranaense e de mais duas Normais Complementares¹⁶, ainda não há um número suficiente de professores para todas as escolas.

¹⁵ Mario Pinto Serva foi educador, jornalista e político brasileiro. Nasceu em São Paulo, em 1881, e faleceu em 1962. Fundou a Liga Nacionalista, o Partido Democrático e também o Partido Constitucionalista. Participou das revoluções de 1930 e 1932. Suas principais obras são: Comunismo e Democracia, A Pátria Nova, A Renovação Mental do Brasil e A Educação Nacional, livro publicado pela primeira vez em 1924. Serva foi um dos pensadores expoentes que bem delineou as bases do discurso que defende a tese de que a educação seria o elemento modernizador da sociedade. Seu argumento se constrói em defesa da ideia de que a modernização nacional também dependia da consolidação da democracia, o que se faria à medida que a ignorância do povo fosse, pela educação, aplacada. Disponível em: <http://philolibrorum.blogspot.com.br/2010/09/mario-pinto-serva-patria-nova-1-edicao.html>

¹⁶ As duas primeiras Escolas Normais Complementares situavam-se, uma em Jacarezinho e outra em Guarapuava. A Escola Normal Complementar de União da Vitória só viria a funcionar no ano de 1930. As diferenças detalhadas entre as Escolas Normais Primárias e as Escolas Normais Complementares serão abordadas no terceiro capítulo, mas vale adiantar que nas primeiras, o Curso de formação de professores tinha a duração de três ou quatro anos (em diferentes épocas) e as últimas de dois anos.

A elite intelectual¹⁷ do período por seu engajamento político e também por seus ideais reformadores, articulavam suas atividades profissionais com atividades políticas, complementando uma à outra, buscando reorganizar a Educação no país aos moldes do projeto Republicano.

As questões educacionais estavam incluídas nas questões políticas e havia no período os conflitos gerados por partidarismos. Assim, a década de 1920 trazia a discussão sobre as competências dos governos em relação à Instrução Pública, como fica explícito no trecho da entrevista concedida pelo Inspetor Geral da Instrução pública do Paraná, Cesar Prieto Martinez¹⁸ à Revista Nacional¹⁹ (1923, p. 359). Nesse pequeno trecho Martinez faz crítica, expondo sua opinião de que a União deveria auxiliar pecuniariamente os Estados no que se refere à Instrução pública sem, contudo, intervir na administração do ensino, onde deveria haver certa neutralidade política.

Os anos de 1930, mais ‘efervescentes’ que na década anterior, também se sobressaem na história da Educação brasileira, em que destacamos a Reforma Francisco Campos²⁰ e o Manifesto dos Pioneiros²¹.

¹⁷ Como elite intelectual entendemos um grupo que por sua formação e liderança, exerce poder sobre a maioria, formando opiniões. Nomes como Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Cesar Prieto Martinez e Lysímaco da Costa são exemplos de brasileiros que compunham a elite intelectual de diferentes Estados brasileiros, entre os anos de 1920 e 1930.

¹⁸ Quando em 1920 foi criada no Paraná a “Inspeção Geral do Ensino”, o novo órgão voltado para a Educação houve a necessidade de um inspetor que pudesse organizar e conduzir o ensino paranaense. Foi assim que vindo de São Paulo, entrou no cenário educacional do Paraná, Cesar Prieto Martinez, tornando-se um dos principais nomes do processo de reforma da instrução pública paranaense. Com formação na área educacional, foi diretor da Instrução Pública paranaense de 1920 a 1924, como ele mesmo explica em seu relatório de 1920: “Tive a honra de ser o escolhido dentre [...] professores do meu Estado para desempenhar neste [...] prospero Paraná o cargo, em comissão, de Inspector Geral do Ensino, com o fim especial de remodelar o aparelho escolar existente” (PARANÁ, Relatório ao Governador do Estado, Caetano Munhoz da Rocha, 1920, p. 03).

¹⁹ A entrevista de Cesar Prieto Martinez à Revista Nacional N° 06, foi concedida no ano de 1923 sob o título “Educação e Instrução: a Instrução Pública no Paraná”, com uma fotografia de Martinez estampada logo no início, essa entrevista ocupou 11 páginas da Revista Nacional, da página n° 350 a 360. A apresentação de Martinez é elogiosa e a entrevista aborda aspectos da Instrução Pública paranaense, assim como, opiniões pessoais do Inspetor Geral da Instrução do Paraná.

²⁰ Foi a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, que ao baixar o decreto 19.851 em 11 de abril de 1931, deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Ao todos foram seis decretos: a) Decreto n° 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto n° 19.851, já mencionado; c) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto n° 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; e) Decreto n° 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o ensino comercial, regulamente a profissão de contador e dá outras providências, e f) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.(MEC – DECRETO 20.158. 1931).

²¹ O Manifesto dos Pioneiros foi promulgado em 1932, por um grupo de intelectuais aliados e expressava um ideal reformador. Assinaram o Manifesto dos Pioneiros líderes das reformas

O Movimento da Escola Nova²² reuniu intelectuais imbuídos do mesmo ideal, cuja bandeira levantada era a de uma escola pública, universal e gratuita. É importante ressaltar que entre esses intelectuais estavam aqueles que, de acordo com Cunha (1980) em 1924 fundaram a Associação Brasileira de Educação – ABE²³, que funcionou como um instrumento de difusão de suas ideias.

Trabalhos de autores brasileiros da comunidade científica, entre os quais, as publicações de Saviani (2011), Romanelli (1984), Sergio Buarque de Holanda (1985), Carvalho (1990) e Miguel (1997, 2000, 2005), mostram que o período estudado, mesmo caracterizando-se por momentos políticos, econômicos e sociais distintos, no Brasil e no Paraná, possuía em comum, a finalidade de expansão e crescimento pautados em uma nacionalidade exacerbada.

O Brasil, após ter sido governado por Epitácio Pessoa (1919-1922), Arthur Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930) nos anos de 1920, na década seguinte é governado por Getúlio Vargas que se mantém no poder durante toda a década de 1930 até 1945. Nesse mesmo tempo, o Paraná após os governos de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928), Afonso Camargo (1928-1930) e do Interventor Mário Tourinho (1930-1931), foi por treze anos, governado por Manoel Ribas (1932-1945), que por suas boas relações com Vargas, permaneceu no poder até 1945.

A Educação, tanto em nível nacional quanto estadual passa por diferentes momentos no decorrer dessas duas décadas: na década de 1920 destacamos na efervescência social do pós-guerra, a renovação educacional das Reformas Estaduais e do Método Intuitivo. O início dos anos de 1930 apresenta-se com uma grande Reforma nacional da Educação, a Reforma Francisco Campos, que também

educacionais, em diferentes estados brasileiros, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Manuel Lourenço Filho, que foram também os líderes do movimento da Escola Nova, entre outros.

²² O Movimento da Escola Nova surge com vigor na década de 1930, quando Getúlio Vargas assume o governo provisório e afirma publicamente a alguns intelectuais, o imperativo pedagógico a qual a revolução reivindicava. Acreditando na educação como o elemento verdadeiramente eficaz para uma sociedade democrática, o escolanovismo desenvolve-se no Brasil sob os grandes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais, tendo como pressupostos a abertura à criatividade e espontaneidade da criança, a realização individual e coletiva de atividades orientadas, deixando florescer as diferenças naturais, segundo as características e os talentos de cada criança.

²³ A Associação Brasileira de Educação – ABE - foi fundada em 1924 “por um grupo de educadores brasileiros imbuídos de ideias renovadoras sobre o ensino. Esse grupo, do qual faziam parte Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Sússekind de Mendonça e Delgado de Carvalho, se propôs, com a criação dessa Associação, centrar num órgão, que não era um órgão de classe, mas antes, uma organização que encarnava um movimento”. (ROMANELLI, 1984, p. 129).

tinha como finalidade de alfabetizar a população e para esse fim, eram necessários professores qualificados.

Os aspectos políticos e sociais de determinado espaço geográfico, localizado em um período específico são determinantes para a consolidação de muitos outros aspectos da vida humana, a saber, ecoam em particular sobre a Educação.

Nesse sentido, a Escola Normal foi também uma disseminadora dos princípios propagados pelas Reformas dos anos de 1920, de uma Educação que ensina levando em consideração os direitos da criança, com o ensino voltado aos interesses do aluno, com especial atenção pedagógica no ensino harmônico e que leve em consideração o psicológico e o biológico do aluno, além de ensiná-lo o culto à Pátria e ao nacional.

Ao tempo do “entusiasmo pedagógico” a Escola Normal foi responsável pela formação dos professores para as escolas que se abriam e mais tarde com o “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1977, p. 264) dos ideais da Escola Nova na década de 1930 propôs novos caminhos em tempos do “movimento renovador” (SAVIANI, 2012, p. 198), onde a prioridade passou a ser a qualidade.

Fundamental para a reorganização de um país seria uma Educação capaz de atender aos anseios sociais e nos anos de 1920 a Escola Normal era a oficial Instituição formadora dos professores primários, estando inserida no nível de ensino, denominado ‘Ensino Secundário’. Entre os intelectuais que consideravam que “a solução do problema educativo” (OLIVEIRA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 520) estava vinculada à melhoria do Ensino Secundário, encontrava-se C. A. Barbosa de Oliveira²⁴, da Associação Brasileira de Educação e em cuja Tese apresentada na I Conferência Nacional de Educação, justifica suas ideias e, entre outras afirmações está a de que “Nesse grau de ensino se faz o preparo pedagógico do corpo professoral primário, se estabelece a base dos estudos superiores e se integra a educação de numerosas e relevantes profissões manuais e intelectuais” (OLIVEIRA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 520). Na sequência, Oliveira discute a necessidade de formar “o mestre” como elemento principal do ensino “moderno”²⁵ (OLIVEIRA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 520).

²⁴ O nome do autor encontra-se abreviado na fonte consultada. A Tese Nº 85 é apresentada por C. A. Barbosa de Oliveira e intitula-se “A Criação de Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico” (OLIVEIRA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 519).

²⁵ As questões relativas ao conceito do que era considerado “moderno” serão discutidas no Capítulo 3.

Na década seguinte, 1930, embora houvesse no Paraná diferentes modalidades de ensino para a formação inicial dos professores primários, como os Cursos Complementar Primário e Complementar Normal, as Escolas Normais continuavam suas atividades como as Instituições Oficiais formadoras desses professores.

Nesse contexto, propusemo-nos a analisar neste capítulo, primeiramente a Instrução na Primeira República em seus aspectos mais amplos, para em seguida, tratar da Formação de Professores Primários na Década de 1920. Na parte final deste segundo capítulo, tratamos da Formação dos Professores Primários dos cinco primeiros anos da década de 1930, privilegiando as especificidades do Paraná.

2.1 A INSTRUÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Como já foi dito, foram as Reformas Educacionais Estaduais um dos fatores que impulsionaram as mudanças educacionais da década de 1920 e cujo ideal reformador deu origem ao texto do Manifesto dos Pioneiros. Tais Reformas “significaram a estruturação de sistemas educacionais, antes inexistentes” (COSTA; SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 5).

A primeira Reforma, realizada em São Paulo no ano de 1920, foi conduzida por Sampaio Dória²⁶; em 1922-1923 foi a vez da reforma no Ceará por Lourenço Filho²⁷ e no Distrito Federal em 1927 realizada por Fernando de Azevedo²⁸. Romanelli (1984) elucida que houve ainda as reformas nos estados: de Pernambuco

²⁶ Formado em Ciências Jurídicas e Sociais (1908), Sampaio Dória assumiu em 1914 a Cadeira de Psicologia, Pedagogia, Educação Cívica na Escola Normal Secundária de São Paulo, atuação a partir da qual adquirira uma posição de destaque no campo educacional paulista, nas primeiras décadas o século XX. Participou da Liga Nacionalista de São Paulo, a partir de 1917. Em 1920, assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública, dirigindo a Reforma Educacional, que ficou conhecida pelo seu nome. No final dos anos de 1920, saiu da Escola Normal, mas permaneceu como professor da Faculdade de Direito de São Paulo, passando a dedicar-se à carreira jurídica e pública.

²⁷ Lourenço Filho foi acima de tudo, educador e pedagogo, depois advogado e administrador. Conhecido sobretudo por sua participação no Manifesto dos Pioneiros e pelo movimento da Escola Nova. Sofreu duras críticas por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas. Foi um intelectual educador extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas práticas pedagógicas.

²⁸ Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí – MG, em 20 de abril de 1894 e faleceu em 17 de setembro de 1974. Embora formado em Direito, optou pelo Magistério. Em 1920 lecionou na Escola Normal de São Paulo a cadeira de latim e literatura. Paralelamente ao Magistério se dedicou ao jornalismo e foi como jornalista que publicou o Inquérito sobre a Instrução Pública no Estado de São Paulo e que “granjeou-lhe grande notoriedade no campo educacional” (SAVIANI, 2011, p. 208).

em 1928, por Carneiro Leão; em Minas Gerais, em 1927 com Francisco Campos e no mesmo ano, no Paraná, com Lysímaco Ferreira da Costa²⁹; na Bahia, foi em 1928, por meio de Anísio Teixeira³⁰.

Não foi por acaso que as Reformas na Instrução dos diversos estados brasileiros apresentavam características comuns. De acordo com Bomeny (1993, p. 24):

[...] cruzando o país, os profissionais da ciência [...] chega a vez dos educadores, espalhados pelos estados com seus experimentos empíricos, um verdadeiro laboratório de reformas, idéias e projetos, inspirados, em sua grande maioria, em modelos estrangeiros. [...] Belisário PENA, Artur NEIVA, Carlos CHAGAS, Clementino FRAGA, Ezequiel DIAS - os cientistas da saúde —, e Anísio TEIXEIRA, LOURENÇO FILHO, Fernando de AZEVEDO, Francisco Campos — os *cientistas da pedagogia*. (BOMENY, 1993, p. 24).

Além de serem contemporâneos na formação, os intelectuais do período empreendiam viagens nas quais trocavam informações e experiências com outros intelectuais.

As mudanças sugeridas pelas Reformas Estaduais para a Educação brasileira deveriam atender às necessidades da nação em seu ideal de modernidade³¹. Tais mudanças estavam pautadas em novas teorias e métodos educacionais, oriundos de pedagogos europeus e americanos, como Maria Montessori, Froebel e Dewey e dos quais seriam extraídas as ideias e os métodos necessários às mudanças na realidade educacional e social do país.

²⁹ Lysimaco Ferreira da Costa, nascido no Paraná, faleceu aos 48 anos com uma carreira política brilhante no estado em que nasceu. Seus maiores feitos na Instrução Pública se referem à publicação das "Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Secundária do Paraná", e dois anos após, quando assume o cargo de Diretor Geral do Ensino do Estado do Paraná, substituindo, Cesar Prieto Martinez. Foi também, professor de Physica. Chimica Agronomia e diretor da Escola Normal. Em 1928, assumiu a Secretaria da Fazenda do Paraná. Faleceu em 1941. (cf. Costa, org., 1995).

³⁰ Anísio Teixeira, baiano, jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, difundiu os pressupostos do movimento da *Escola Nova*, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em contraponto à memorização. Entre outros feitos, Anísio Teixeira foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos.

³¹ Esse ideal de modernidade perpassava o ideário de um "projeto de nacionalidade e de racionalidade capitalista, cujo instrumento seria a educação" (COSTA, SCHENA e SCHMIDT, 1997, p. 81) e foi na década de 1920 "que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela versão moderna" (SAVIANI, 2011, p. 177). Embora possamos ter diversos significados para o termo 'modernidade' como aponta Carvalho (1999) e Nagle (1977), entre outros, o referido termo explicita aqui uma postura e que passava por uma Educação que tivesse novos métodos que romperiam com a Educação mais tradicional e que não mais cumpria o seu papel social.

Quanto à Reforma no Paraná, faz-se necessário entender primeiramente, alguns aspectos econômicos e sociais da Educação das duas primeiras décadas do século XX: o Paraná era um Estado em franca expansão, apresentando um grande desenvolvimento econômico. No censo de 1920, de acordo com Trindade e Andreazza (2001), o Paraná ocupava o 13º lugar no país e sua população atingia 685.711 habitantes, 2,2% da população brasileira. Nesse tempo, com os governantes providenciando a organização de forças policiais para a vigilância, criavam-se os “padrões de comportamento adequados a um novo convívio urbano” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 72), denotando no Paraná, as características dos grandes centros urbanos.

Na apresentação do livro “O Estado do Paraná”, do ano de 1923³², o editor Roberto Capri, proporciona ao leitor aspectos singulares sobre esse Estado brasileiro e seu progresso:

O Paraná, e podemos affirmar-o sem receio de erro ou exaggero, oferece a todas as formas de trabalho humano, um campo favorabilíssimo, dotado como é de excelente clima, de esplêndidas terras e de grandes reservas mineraes. [...] e a sabia Administração do seu Governo e das suas Municipalidades, tudo concorre para tornar o Paraná um Estado dos mais privilegiados da Federação brasileira (CAPRI, 1923, p. 03).

No mesmo Volume, Ermelino de Leão³³ (1923) afirma que dos 14.600 habitantes recenseados em 1882, já havia no Paraná do início dos anos de 1920, cerca de 700.000 habitantes. Tais dados confirmam os registros de Trindade e Andreazza (2001) e demonstram o crescimento desse Estado num intervalo de aproximadamente 50 anos.

A cultura, no contexto citadino, se fazia também por meio de teatros, cines-teatros e ‘cynematographos’. Muitas cidades do Paraná do início do século XX contavam com cinemas, entre as quais, Curitiba, Ponta Grossa, Castro e Paranaguá. E “inovação das inovações, em 1924 foi inaugurada em Curitiba a

³² A publicação “O Estado do Paraná” foi editado pela Empresa Editora Brasil e seus autores são CAPRI & OLIVERO. A data é escrita em algarismos Romanos, MCMXXIII (1923). O exemplar pode ser encontrado na Biblioteca Diva Vidal, do Instituto de Educação Caetano Munhoz da Rocha, antiga Escola Normal Primária, em Paranaguá (CAPRI & OLIVERO, 1923, capa).

³³ Agostinho Ermelino de Leão nasceu em Paranaguá a 25 de março de 1834. Foi presidente da Província do Paraná por diversas vezes: de 19 de agosto a 18 de novembro de 1864, de 23 de março a 15 de novembro de 1866, de 28 de agosto a 26 de novembro de 1869, de 3 de maio a 24 de dezembro de 1870 e de 2 a 8 de maio de 1875.

primeira estação de rádio do Estado, terceira do país. Era a Rádio Clube Paranaense [...]” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 76). De acordo com essas autoras, nesse tempo, outro local privilegiado de lazer foram os clubes, que proliferaram nas grandes e pequenas cidades do Paraná. As praças e locais públicos já estavam sendo aprimorados desde a virada para o século XX e se constituíam áreas de lazer público em grandes e pequenas cidades.

Trazia o Paraná dos anos vinte, a marca dos seus imigrantes que junto com sua cultura trouxeram seus professores e construíram suas escolas, nas quais essa cultura, seu idioma, valores e religião eram transmitidos em uma organização didático-pedagógica voltada para a sua própria cultura (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920). Nesse tempo, aumentou também em todo o estado do Paraná, o número de escolas particulares, “dos pequenos estabelecimentos, às escolas de maior prestígio³⁴” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 82).

Assim, no Paraná da Primeira República o ideal de formação da criança e do jovem era sua instrução de maneira global cuja base seria o tripé: formação moral, intelectual e física, porém, sem descuidar da ‘nacionalização’ dos imigrantes e do cultivo da valorização da nacionalidade³⁵ em todos os brasileiros.

Nesse contexto, o projeto para a educação paranaense estava inteiramente relacionado ao Projeto Republicano que permeava os projetos dos demais estados do Brasil. Embora tenha sido um período de grandes reformas na Educação, o sistema de ensino público no Paraná não havia ainda sido organizado³⁶ ao longo dos anos de 1920.

Com a finalidade de organização e inovação da instrução pública, Miguel (1997) afirma que o Estado do Paraná foi o segundo no Brasil a propor uma Reforma Educacional. Apesar de possuir a economia especialmente voltada para a exploração a erva mate e da madeira, já se começava a cultivar também o café

³⁴ Entre as escolas particulares laicas, com o decorrer do tempo, aumentaram o número de escolas de imigrantes, que não raro eram construções precárias nos lugares mais distantes e apresentavam melhores condições nas cidades, “caso da Escola Communa Alemã de Curitiba”. As escolas particulares laicas opunham-se as confessionais, introduzidas gradativamente no Estado do Paraná de 1880 a 1930. (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 82).

³⁵ Maria Cecília Marins de Oliveira (1999) expõe que a questão da nacionalidade foi ressaltada pelas autoridades que temiam a “desnacionalização” por alunos das escolas estrangeiras gerando em 1920 a Lei 2005/1920, que determinou o ensino compulsório em língua nacional nessas escolas. Oliveira explica ainda que “Em muitos casos, havia escolas que ensinavam na língua do grupo - polonês, italiano ou alemão – num desconhecimento total da língua nacional, com a ideia de preservação da identidade cultural” do país de origem do grupo (OLIVEIRA, 1999, p. 6).

³⁶ A autorização para a criação da Inspeção Geral do Ensino e remodelação do Ensino Primário foi aprovada no Congresso pela Lei Nº 1999/1921 (PARANÁ, Mensagem de governo, 1921).

nesse estado e, em última instância, a industrialização começava a se instalar e, minimamente, a influenciar também a Educação.

Miguel (1997, p. 22), explica ainda que a industrialização nos anos de 1920 “[...] gestou modificações sócio-econômicas e político-culturais, propiciando alterações no contexto educacional, entre as quais, a reforma do ensino”. A escola agora não mais servia somente para a formação das elites, era uma escola para todos e necessária também para organizar a mão de obra mais qualificada do trabalhador que ajudaria a construir a nação.

No ano de 1917 o Paraná registrava uma população escolar de 15.101 alunos de ambos os sexos e , em 1922, esse total já havia alcançado 34.676 alunos (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 80).

Apesar do número crescente de matrículas e do aumento do número de escolas, havia ainda a necessidade de novas escolas e professores para atendê-las. As ações relacionadas à educação têm origem nas questões políticas e sociais e emergem por determinadas necessidades que impulsionam tais ações. Para Barros (2011, p.51):

Um sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural, e ao mesmo tempo inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter e a viabilizar um determinado repertório linguístico e comunicativo que será vital para a vida social, pelo menos tal como a concebem os poderes dominantes. (BARROS, 2011, p. 51)

O autor explica que nesse caso e em muitos outros, as “práticas” e “representações” são sempre resultantes de determinadas “motivações e necessidades sociais” (BARROS, 2011, p. 51). No Paraná, como em todo o Brasil, a instrução pública continuava a preocupar os governantes, pois a concepção do período era de que somente pela instrução popular o país conseguiria a estrutura necessária para o seu crescimento e alfabetizar a população era o mínimo necessário para que se conseguisse galgar o primeiro degrau nessa ‘missão’.

De 1920 até 1924, a Inspeção Geral da Instrução Pública³⁷ do Paraná foi administrada por César Prieto Martínez que detalhava em seus Relatórios³⁸ para o

³⁷ A “Inspeção Geral da Instrução Pública” tinha em seu comando o Inspetor Geral do Ensino, cujas atribuições eram a organização e administração da Instrução Pública paranaense. (STRAUBE, 1993).

então Presidente do estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, as ações empreendidas sob seu comando, visando a reformulação da Instrução Pública, aliada ao projeto republicano.

Martinez também sugeriu propostas que tiveram na década de 1920 um momento de efetivação no campo da Educação. Em seu relatório do ano de 1920, enviado para o então Presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha³⁹, Martinez (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1920, p. 25), enfatiza a necessidade de elaboração de um novo Código de Ensino:

As necessidades de épocas sucessivas, acompanhando a marcha dos factos, requerem de continuo novas leis, regulamentos diversos, a instituição de novos direitos e deveres que não existiam. O código de ensino do estado, feito para as condições de hontem, exige agora accrescimos e suppressoes, que o adaptem ao estado actual do aparelhamento escolar e à orientação escolar que vem sendo imprimida. [...] Peço a Vossa Excelência que seja apresentado ao Congresso um projecto de lei para o novo código, de accordo com as idéias que presidem a reforma do ensino. (PARANÁ, Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, 1920, p. 25).

Antes do projeto de reforma da Instrução Pública do Paraná, proposto por Caetano Munhoz da Rocha, esse Estado havia tido, ainda na primeira República, duas importantes reformas no ensino, que se traduziram no Código de Ensino de

³⁸ Os Relatórios de Governo começaram a ser confeccionados com a emancipação da Província do Paraná, em 1853. Elaborados devido a uma exigência contida em um Aviso Circular Imperial, do ano de 1848, todo ocupante do cargo de presidente da Província e depois de governador do Estado, tinha o dever de no início de um novo ano apresentar à Assembleia provincial/estadual um Relatório, uma mensagem ou uma exposição prestando contas da situação da Província/Estado do período anterior. Em suma, tais documentos elaborados até os atuais dias constituem um retrato da situação do Paraná nos mais diversos períodos. Sobre os Relatórios de Governo – Arquivo público do Paraná. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em 21/08/2014. As mensagens dos presidentes de Estado, dos interventores e dos governadores constituem-se em documentos enviados ao Congresso Legislativo e à Assembleia Legislativa por ocasião da abertura do ano legislativo. Compostas por diversas seções, relatam as iniciativas do executivo e de seus secretários, no que se refere às práticas de governo (SCHELBAUER, 2014).

³⁹ Caetano Munhoz da Rocha nasceu em Antonina em 14 de maio de 1879. Em 1896, matriculou-se na Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro, concluindo o curso em 1902. Em 1904, foi eleito deputado ao Congresso Legislativo do Paraná para o biênio 1904-1905; foi reeleito para várias legislaturas. Em 1908, foi eleito prefeito de Paranaguá para o quadriênio 1908-1912; reelegeu-se para o período 1912-1916 e renunciou ao cargo em 1915. Foi eleito vice-presidente do Paraná para o quadriênio 1916-1920. Assumiu a presidência do estado em 1920-1924 e foi reeleito para 1924-1928. (cf. Coleção “Genealogia Paranaense” organizada por Francisco Negrão e ilustrações de Pedro Macedo. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1926, 1º. volume, p. 246-248). Enquanto Presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha beneficiou a Educação paranaense criando uma Inspeção Geral do Ensino e sancionando o projeto de lei que dimensionava nova distribuição das escolas públicas do Estado.

1915⁴⁰ e no Código de Ensino de 1917, dos quais Martinez faz referência implícita em seu relatório.

No final da 1ª Guerra Mundial, o entusiasmo pela educação deu origem ao Código de Ensino de 1917 (PARANÁ, Decr. nº 17/1917, p. 9-91), que enfatizava a propagação do ensino e a promoção de conferências visando a valorização da educação e a formação dos professores. Repetia bastante o Código de 1915 e o nacionalismo estava presente nos programas de várias Matérias. Ainda visando a formação dos professores em relação aos métodos e técnicas do ensino moderno, este Código criou a Revista Pedagógica.

De acordo com Martinez (1920), a necessidade do Estado de uma reorganização educacional advinha não somente das questões pedagógicas, mas também administrativas, visto que a economia paranaense e o crescimento do Estado dependiam de uma boa organização educacional. Enfatizava por isso, que “[...] os métodos, bem processados, representam o que de melhor pode ter um aparelho escolar, mas do funcionamento desse aparelho é que dependem os fructos que taes métodos pretendem produzir.” (PARANÁ, Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, 1920, p. 05).

Cesar Martinez, muito além das questões pedagógicas, tinha também uma preocupação especial com a administração do Sistema Educacional do qual era o responsável, visando uma construção sólida de suas ideias. Essas características aparecem em seus Relatórios de 1920 à 1923 e na sua forma de conduzir o Aparelho Educacional paranaense daquela década. No que se refere à Reforma paranaense da Instrução pública, observamos esse fato por suas palavras na entrevista concedida à Revista Nacional (1923), ainda em exercício na função de Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná:

⁴⁰ O Código de Ensino de 1915 foi aprovado em 1915 (PARANÁ, Decr. nº 710/1915, p. 335-95) e regulamentou as leis especiais, instituídas desde 1901, a partir de escolas maternais, jardins de infância, seriação do ensino em quatro séries consecutivas e categorização dos tipos de escolas, em simples, ambulantes, combinadas ou grupos escolares. Um curso intermediário foi criado entre o Ensino Primário e o Ensino Secundário. Em relação aos professores, o Capítulo III desse Código do Ensino trata do Magistério Publico Primário e o Capítulo IV, das faltas de comparecimento dos professores.

Não adianta, porém, reformar, quando não se leva por bom caminho aquilo que se traça no papel. A marcha de uma reforma deve ser lenta, porque os hábitos dificilmente se substituem e para isso é indispensável agir com a máxima prudência, prevendo todas as dificuldades para não cair no desagrado das surpresas. Melhora-se um aparelho escolar aos poucos e por partes. Não é possível fazer-se uma casa e mobiliá-la ao mesmo tempo.

Figura 1 - Entrevista de Martinez à Revista Nacional
Fonte: Revista Nacional, Vol. 06 1923, p.353.

Ainda nessa entrevista, Martinez explica que em sua Reforma procurou implantar diversas inovações na Instrução Pública sem, contudo, desagradar os professores mais antigos.

No tocante ao contexto político do país, ao longo dos anos de 1920, muitas crises abalavam a República Brasileira. Em 1922 elege-se Presidente do Brasil, Artur Bernardes⁴¹, cujo governo sofreu a oposição das revoltas tenentistas e do movimento operário. O Brasil ficou em estado de sítio durante os quatro anos de seu mandato. Nesse mesmo ano, foi fundado o Partido Comunista Brasileiro⁴² (PCB) e realizada a Semana da Arte Moderna⁴³ em São Paulo.

Com a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE em 1924, começaram as Conferências Nacionais de Educação, sob o seu patrocínio, sendo que a primeira delas foi realizada em Curitiba, de 19 a 23 de dezembro de 1927, com a organização de Lysímaco Ferreira da Costa, nessa época, Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná.

Antes porém, da realização dessa primeira Conferência Nacional, Lysímaco da Costa já havia coordenado em Curitiba o I Congresso do Ensino Primário e Normal, que havia sido promovido pela Inspetoria Geral do Ensino. Esse primeiro Congresso realizou-se de 19 a 22 de dezembro de 1926. Seu objetivo era a

⁴¹ Artur da Silva Bernardes nasceu em Viçosa – MG em 08 de agosto de 1875. Formado na Faculdade Livre de Direito, foi também político, passando pelo cargo de vereador e presidente da Câmara Municipal de Viçosa em 1906. Foi deputado federal (1909 -1910) e Secretário de Finanças de Minas Gerais em 1910. Foi eleito para um novo mandato de deputado federal (1915-1917), tornando-se o líder principal do Partido Republicano Mineiro. Foi também Presidente de Minas Gerais (1918-1922) e Presidente do Brasil entre 15 de novembro de 1922 e 15 de novembro de 1926.

⁴² De acordo com Saviani (2011), o Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi fundado em 1922 com a participação de um grupo de anarcossindicalistas e, embora tenha sido posto na ilegalidade no mesmo ano de sua fundação. O PCB constituiu o Bloco Operário-Camponês e lançava pro essa via candidatos a postos eletivos e teve participação em vários setores, incluindo a Educação. O PCB estava integrado ao processo que desembocou na Revolução de 1930.

⁴³ A Semana de Arte Moderna ocorreu em São Paulo no ano de 1922, no Teatro Municipal da cidade e seu objetivo era renovar o ambiente artístico e cultural da cidade. O governador Washington Luís, apoiou o movimento e patrocinou a apresentação de artistas do Rio de Janeiro.

apresentação e debate de temas ligados à Educação elementar e secundária do Paraná. O Jornal “O Estado do Paraná” noticiou em sua edição do dia 11 de dezembro de 1926 que esse Congresso tinha “o fim de tratar de assumptos pedagógicos que se relacionem com a unidade e melhoramento do ensino público e particular do Paraná” (O ESTADO DO PARANÁ, 11/12/1926). Noticiou também que os participantes deveriam ser “os diretores e professores das Escolas Complementares; os diretores e professores dos Colégios particulares; os diretores e professores dos Grupos e Casas Escolares do estado; os professores normalistas, efetivos, provisórios e subvencionados das Escolas Isoladas e Rurais do estado; os diretores e professores dos Jardins de Infância públicos e particulares e os interessados em geral pelas causas do ensino” (O ESTADO DO PARANÁ, 11/12/1926).

Os temas do Congresso foram previamente organizados e sugeridos pela Inspeção Geral do Ensino e assim se distribuía:

1- Qual a marcha mais eficaz para se realizar o ensino da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino primário e secundário do estado? 2 - A que normas didáticas deve obedecer o ensino do vernáculo nas escolas frequentadas por filhos de colonos estrangeiros? 3 - Como podem os professores cooperar econômica e eficazmente na organização dos museus escolares? 4 - Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino elementar no território paranaense? 5 - A função do professor primário deve ser restringida à simples e rígida execução dos programas e regulamentos oficiais? Qual deve ser a amplitude da sua ação na educação nacional? 6 - Convém ao ensino primário elementar a uniformização dos livros didáticos em todos os municípios do Estado? 7 - Como deve ser exercida a inspeção médico-escolar? Qual a função do professor como auxiliar do médico? 8 - Será o chamado método analítico o melhor para o ensino da leitura nas escolas isoladas do Estado? Se não qual o método mais conveniente? 9 - Qual a marcha do ensino intuitivo nos jardins da infância? 10 - Como deve proceder o professor primário para que os pais tomem o maior interesse pela vida escolar, em benefício da educação dos seus filhos? - Poderão ser apresentadas outras teses (O ESTADO DO PARANÁ, 11/12/1926 **Grifo nosso**).

A importância desse primeiro Congresso do Ensino Primário e Normal para esse tempo é evidenciada por notícias quase diárias em periódicos como o Jornal “O Estado do Paraná”, No dia 15/12/1926, saiu uma nota solicitando aos interessados nas causas do ensino que enviassem as suas teses até o dia 18/12/1926 para a Inspeção do Ensino. A nota relacionava também os nomes dos professores que já haviam enviado suas teses. No dia seguinte, nova notícia no mesmo jornal, agora

relacionando sete professores com suas teses enviadas, e assim as notícias se sucederam, até dois dias após o referido Congresso.

Entre as 27 Teses apresentadas nesse Congresso havia duas com o Tema Aritmética: O Ensino da Arithmética Elementar no Brasil está Mal Orientado (Wenceslau Muniz), Questões de Metodologia da Arithmética (Oswaldo Pilotto), Qual o Processo mais Eficaz para o Ensino da Arithmética (Joaquim Menelau Torres) e uma sobre o Desenho: O Ensino do Desenho nas Escolas Primárias (Frederico Lange de Morretes). Os demais Temas versavam sobre Moral e Civismo; Música; Patriotismo; Higiene, assim como, temas relacionados aos aspectos funcionais, didáticos e pedagógicos do ensino.

No dia 21/12/1926, o escritor Raul Gomes em nota publicada nesse jornal, elogia a organização do Congresso e explicita a sua preocupação pela notícia de que o Brasil está no final do *ranking* mundial em alfabetização, com uma população de 85% de analfabetos e comenta sua expectativa de que os debates que ocorriam no Congresso trouxessem soluções positivas para os problemas da instrução pública e privada paranaense. Na I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, de 19 a 21 de dezembro do ano seguinte, Raul Gomes apresentaria essa estatística para a apresentação de possíveis *soluções* pelos integrantes dessa Conferência.

Das 27 Teses apresentadas no I Congresso do Ensino Primário e Normal do Paraná de autoria de professores de todo o estado, sete seriam reapresentadas na I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, entre as quais destacamos a Tese apresentada pelo professor Francisco Menelau Torrez “Qual o Processo mais Eficaz para o Ensino da Arithmética”.

Na I Conferência de Educação, estavam presentes Delegados de 18 diferentes Estados brasileiros e foram apresentadas 113 Teses, organizadas de acordo com os seus temas e dirigidas suas apresentações por Comissões escolhidas na própria Conferência. Havia duas Comissões do Ensino Primário, a Comissão do Ensino Secundário, do Ensino Superior e a Educação Higiênica. As Teses Gerais estavam sendo dirigidas por três Comissões diferentes. Entre os integrantes da Comissão do Ensino Secundário estava o paranaense, professor de Matemática Algacyr Munhoz Mader⁴⁴, do “Gimnásio Paranaense”.

⁴⁴ Algacyr Munhoz Mader nasceu em Curitiba a 22 de abril de 1903 e foi professor, escritor e político brasileiro. Professor de Física e de Matemática, foi ‘Lente Cathedrático’ do Colégio Estadual do Paraná, da Faculdade de Engenharia do Paraná e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de

As Teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação confirmam o ideário republicano acerca da Educação no Brasil e apresentam possibilidades assim como ações que efetivem tal ideário na Instrução Pública paranaense. Um ideário pautado na moral e no patriotismo, assim como, na permanente preocupação com a higiene e a saúde física e mental dos estudantes.

Nesse contexto, selecionamos algumas Teses da referida Conferência de Educação que explicitam tais ideais. A primeira selecionada foi a Tese de Fernando Luis Osório⁴⁵, intitulada “Sobre a Unidade Nacional: pela Cultura Literária, pela Cultura Cívica e pela Cultura Moral” sugere promover por meio do funcionamento de 18 órgãos de instituição pública e particular com o objetivo de “fortalecimento da Pátria e elevação da mentalidade brasileira” (OSÓRIO *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 264).

Nas conclusões da I Conferência Nacional de Educação a sugestão é acatada e fica resolvida a criação de 17 órgãos, entre eles, o ‘Ministério da Educação Nacional’, a ‘Federação do Magistério Nacional’ e ‘Difusão das Escolas Normais para o preparo do Professor’ (OSORIO *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 265).

Ainda na I Conferência Nacional de Educação foram apresentadas também as ações discutidas em Seções da ABE, entre estas o Consultório Pedagógico⁴⁶, dirigido pela professora Odette Regal da Rocha Braga⁴⁷.

Entre as diversas ações da ABE em prol da qualidade da Instrução Pública e tratadas na I Conferência Nacional de Educação estão o Escoteirismo, a utilização do rádio, Bibliotecas do Ensino Primário, Caixas escolares, Museus escolares, Cinematógrafos Escolares, Consultório Pedagógico dos professores, Visitas de

Paranaguá. Autor de 28 livros de Matemática para o ensino escolar brasileiro. Iniciando em 1928, ainda na época dos compêndios, publicou quatro coleções voltadas ao ensino dessa disciplina que foram editadas até o ano de 1962. Esses livros testemunham a transição entre compêndio e livro didático, além de serem registros do nascimento da disciplina de Matemática como unificação de seus ramos. Foram escritos em meio a reformas, decretos e portarias de ensino ocorridas no Brasil e, nesse sentido, são documentos de como o ensino de Matemática sofreu alterações ao longo de algumas décadas (LONGEN, 2007). Enquanto político foi prefeito de Curitiba em 1945.

⁴⁵ Nesse I Conferência Nacional de Educação, Fernando Luis Osorio representava o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

⁴⁶ O Consultório Pedagógico era um serviço de perguntas e repostas relacionadas a questões pedagógicas, prestado aos professores primários do distrito Federal, cujo veículo era o Jornal do Brasil (COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1993, p. 71).

⁴⁷ Odette Regal da Rocha Braga foi professora do Distrito Federal e à época da I Conferência Nacional de Educação era a responsável pelo Consultório Pedagógico (COSTA, SCHENA E SCHIMIDT, 1993, p. 71).

Inspeção escolar, Concursos para professores e Cursos de Aperfeiçoamento. A organização de 15 temas de um curso de férias sobre higiene para os professores primários foi uma dessas ações envolvendo Cursos para a formação desses professores.

A importância dada às questões relacionadas à higiene era tal, que na I Conferência de Educação das 113 Teses apresentadas, 16 eram ligadas à higiene e à educação física e/ou prevenção de doenças biológicas (vacinas) e psicológicas. Tais Teses tratavam em alguma medida das questões relacionadas à higiene ou à saúde do escolar. Além do *cuidado* com as questões de formação do homem física e psicologicamente saudável, estavam as questões ligadas à formação da personalidade e do caráter de um homem que pudesse trabalhar e ajudar a construir dignamente sua Pátria.

A Revista “O Ensino”⁴⁸ Nº II, ano II de 1924, apresenta um texto intitulado “Organização Sanitária Escolar” de autoria do Dr. J. P. Fontenelle, do Departamento Nacional de Saúde Pública e que reproduz alguns dos principais princípios acerca do *higienismo*, como condição para formar crianças saudáveis e que pudessem mais tarde trabalhar em prol de uma nação profícua e produtiva.

Nas palavras do Dr. Fontenelle:

A organização sanitária escolar tem múltiplas funções, entre as quaes sobresaem: 1ª, garantir ás crianças na escola um meio sadio, fazendo com que o edificio escolar e seu mobiliário estejam em perfeito accôrdo com as exigências hygienicas; 2ª, fazer o exame de todas as crianças, para reconhecer o respectivo estado de saude, descobrindo as anormalidades physicas e mentaes que impõem condições particulares para o regimen educativo; 3ª, corrigir os defeitos ou doenças que podem affectar o aproveitamento escolar, ou que tornarão o indivíduo, mais tarde adulto imperfeito ou pouco efficiente; 4ª, fiscalizar a educação physyca das crianças, proporcionando-a ao grao de desenvolvimento e ás condições particulares de cada alumno; 5ª, fazer a prophylaxia das doenças transmissíveis, evitando sua disseminação entre os escolares e impedindo a propagação a suas famílias; 6ª, instruir as crianças nos princípios da hygiene, procurando criar bons hábitos de vida, e iniciar as meninas nos primórdios da arte de ser mãe (FONTENELLE, Revista O Ensino nº II ano II, 1924, p. 111-112).

⁴⁸ A Revista ‘O Ensino’ teve seu primeiro número publicado no Paraná, pela Inspetoria Geral do Ensino, em 1º de janeiro de 1922. A Revista tinha a finalidade de “estimular e orientar o trabalho dos Snrs. professores”. ‘O Ensino’ era distribuído a todos os professores públicos do Paraná e repartições de todo o Brasil e “a quantos se interessam por Educação”. Os textos dessa revista traziam o Relatório do Inspetor Geral da Instrução, e seus Artigos vinham assinados pelo Inspetor Cesar Martinez, professores, diretores e normalistas (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1924).

Para tais funções, contava a escola com a colaboração de médicos e enfermeiras, que no caso dos Grupos Escolares das cidades maiores estavam sempre presentes, porém, nas escolas mais afastadas dos grandes centros, somente o médico fazia 'visitas' esporádicas. O médico responsável pelas inspeções nas escolas de Curitiba e regiões mais próximas durante o período em que Martinez foi Inspetor Geral do Ensino, era o Dr. Mario Gomes (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1924).

Em tempos de epidemia, como a da Gripe Espanhola, em 1919, a escola colaborava para conter a disseminação da doença, entretanto, a função da *higienização* da escola ia muito além de prevenir ou detectar possíveis doenças. Destacamos a 3ª função da escola, de acordo com a ordem exposta por Fontenelle (1924), de corrigir os defeitos ou doenças que poderiam 'afetar' o aproveitamento escolar, ou que tornariam o indivíduo, mais tarde adulto 'imperfeito' ou 'pouco eficiente'. Seria essa, portanto, a função de *prever* possibilidades de uma criança, ao tornar-se adulta, *detectando* possíveis *imperfeições* dessa criança e futuro cidadão brasileiro. As inspeções nas escolas eram frequentes, de modo a não permitir estudantes *doentes* ou que transmitissem moléstias a outras crianças nos bancos escolares.

Numa hierarquização feita pela escola, questões relacionadas à saúde e à higiene vinham em primeiro lugar, seguida do ensino da moral e dos bons costumes, do nacionalismo e só então as questões pedagógicas tinham espaço. Ainda assim, o aprender a ler e escrever apartava-se do contar, que acontecia depois que as crianças conseguiram soletrar, como identificamos no Relatório de Martinez (PARANÁ, Relatório Martinez, 1920).

Entretanto, a Matemática apareceria como prioridade na vida escolar dos estudantes de outra forma: a capacidade intelectual dos estudantes também começou a ser mensurada por meio de *testes*. De acordo com Mäder (1996), foi na França do início do século XX, que se estabeleceram os princípios básicos para uma bateria de avaliação psicométrica com Alfred Binet (1857-1911), Vitor Henri (1872-1940), Theodore Simon (1873-1961). Estes investigadores acreditavam que a chave para as medidas de inteligência estava nos processos mentais superiores e não apenas nas funções sensoriais, impulsionando a compreensão a respeito da inteligência humana. Em 1905 foi publicada a Escala de Inteligência Binet-Simon e

revisada em 1908 e 1911. Essa Escala foi considerada o primeiro teste de inteligência prática e tinha o objetivo de graduar o retardo mental. Foi a primeira escala a se preocupar com a idade mental e o desenvolvimento cognitivo em relação à idade, compondo-se de testes com graduação de dificuldades (MÄDER, 1996).

Na Revista *O Ensino* N° II Ano II, do ano de 1924, encontramos na página 162 na página da *Pedagogia*, a tradução por Iracema Espírito Santo de um texto de Alfred Binet, intitulado “Conclusões de Alfred Binet no seu livro ‘Ideias Modernas’”. Esse texto trata das mudanças propostas para uma *Pedagogia* que leve em consideração as bases científicas. Essas bases científicas seriam assentadas sobre fórmulas que poderiam calcular “a somma de conhecimentos de uma criança” ou “apreender o grau de sua instrução” (PARANÁ, Revista ‘O Ensino’, p. 162). Observamos que vertentes da Escola Nova já circulavam no Paraná na década de 1920.

A Tese N° 13, cujo título foi “Seleção e Estalonagem das Classes Infantis pela Psicometria e Fisiometria”, apresentada por Lúcia Magalhães, destaca-se por sua sugestão de aplicação de testes para a seleção de crianças e jovens em idade escolar. Tais testes, baseados em especial no pesquisador Alfred Binet, selecionariam as crianças normais, anormais e retardadas, com o objetivo de separação em diferentes classes e até escolas, e que criaria possibilidades de adiantamento em todos os casos, pois as turmas seriam dessa forma, homogêneas.

Em sua Tese, Lúcia Magalhães propõe uma adaptação dos testes de Binet-Simon, devidamente revisados por Terman “às condições de raça e de vida da criança brasileira” (MAGALHÃES *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 108) e para isso, apresenta a pesquisa feita com crianças brasileiras e um exemplo dos testes aplicados para crianças dos 5 anos aos 13 e 14 anos, destacando assim a preocupação com os testes e a sua efetiva aplicação.

O segundo Tema mais destacado da I Conferência Nacional de Educação foi a Unidade Nacional e Moral e o Civismo, com 13 Teses apresentadas. As demais Teses foram sobre temas gerais da Educação, incluindo a discussão sobre algumas matérias, entre as quais, a Matemática.

Além do Tema “Higiene” entre os Cursos de Aperfeiçoamento previstos pela organização do Ensino Primário da ABE, a professora Celina Padilha, relatora das

ações da ABE, fez menção a um Curso de Matemática cujo tema seria a Matemática “sob o ponto de vista do Método de Klein, pelo professor Backheuser” (PADILHA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 86).

As questões pedagógicas que poderiam ser as mais discutidas em uma Conferência Nacional de Educação apareciam em segundo plano, tendo sido dado prioridade a assuntos que se relacionavam com o ideário da Primeira República e a Matemática não parecia possuir tanta relevância, dado o número de Teses sobre o Tema: apenas duas.

No ano seguinte, de 4 a 11 de novembro de 1928, teve lugar na capital mineira a II Conferência Nacional de Educação e parece não ter tido significativa representatividade no contexto educacional do período, visto não possuir tantos registros como a I e a III Conferências Nacionais.

A III Conferência Nacional de Educação realizou-se em São Paulo, de 7 a 13 de setembro de 1929 e teve como representantes paranaenses o deputado federal Dr. Lindolpho Pessôa, o Dr. Hostílio de Souza Araújo e o professor Raul Gomes (PARANÁ, Relatório de Governo, 1929). Sobre o Congresso é dito: “Os brilhantes resultados obtidos nesse notável Congresso de Educadores que teve repercussão em todo o país foi amplamente divulgado pela imprensa” (PARANÁ, Relatório de Governo, 1929).

Realizada no Rio de Janeiro, de 13 a 20 de dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação teve bastante impacto na comunidade intelectual e política da época, por suas discussões inovadoras.

Já nesse período as ideias da Escola Nova haviam se incorporado no cenário educacional brasileiro e paranaense e nessa Conferência de Educação há um representativo número de Teses que versam sobre o assunto, contidas no Programa dessa Conferência. Esse Programa é apresentado no Relatório do Professor Adriano Mosimann, Delegado do Estado de Santa Catarina, ao Interventor Geral desse Estado, Ptolomeu de Assis Brasil. Nele constam pelo menos três Teses ou Conferências, que discorrem sobre o tema, Escola Nova, sob os títulos: “Realizações da Escola Nova no Distrito Federal”, por Celina Padilha; “As Diretrizes da Escola Nova”, por Anízio Teixeira, e “A nova orientação educacional em São Paulo”, por Lourenço Filho (SANTA CATARINA, 1931, p. 2-5).

Afirma Saviani (2011) que a referida Conferência de Educação contou com a participação do ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, e do chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, que buscava instrumentalizar a IV Conferência para, com apoio da ABE e dos educadores inscritos, definir as bases da política educacional que guiaria as ações do governo em todo o país.

Entretanto, ainda segundo Saviani (2011), havia entre os professores inscritos aqueles que discordavam da política educacional expressa na Reforma Francisco Campos, entre estes, Nóbrega da Cunha que sabendo explorar a situação, aproveitou para expor e defender as aspirações da corrente ideológica a qual representava e se comprometeu em apresentar as ideias do grupo na V Conferência Nacional de Educação, ao mesmo tempo em que transferia tal incumbência a Fernando de Azevedo.

No que alude às lutas de representações, Chartier (1988. p. 17) adverte que “As percepções do social não são de forma discursos neutros” (CHARTIER, 1988. p. 17), mas que, para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, são tão importantes como as lutas econômicas, pois:

[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tentar impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1988, p. 17).

Também no Paraná, os embates políticos também têm implicações sobre a Educação, como explica Romanelli ao referir-se a um contexto mais amplo (1984, p. 29):

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações com a evolução da Educação, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. [...] quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence [...]. Daí porque o poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino (ROMANELLI, 1984, p. 29).

No Brasil da Primeira República até o final da década de 1920, a Instrução Pública “foi voltada para as classes dominantes” que, “com o objetivo de servir e

alimentar seus próprios interesses e valores conseguiram organizar o ensino de forma fragmentada” (ROMANELLI, 1984, p. 30) e as Reformas Estaduais do Ensino, parecem ter corroborado com tal fragmentação, visto terem acontecido em diferentes momentos em Estados brasileiros e, apesar de possuírem características comuns e do idealismo aparente, eram fincadas em bases políticas.

Entretanto, essas não foram as únicas ações voltadas à Educação que possuíam bases políticas, numa época em que era vista como a base para mudar os rumos da nação. Vejamos o caso do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que se integrou ao “processo que desembocou na Revolução de 1930” (SAVIANI, 2011, p.184) e também por meio da educação procurava alcançar novos patamares políticos. Nos dizeres de Saviani (2011, p. 183) no que se refere à educação, o PCB posicionou-se em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres para viabilizar a frequência à escola; abertura de escolas profissionais para dar continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário e subvenção às bibliotecas populares. Esses foram os “mecanismos pelos quais” o grupo tentou impor os seus valores (CHARTIER, 1990, p. 17). Contudo, não conseguiu chegar a explicitar “sua concepção pedagógica” (SAVIANI, 2011, p. 183-184).

Os acontecimentos mundiais traziam consequências políticas e sociais também para o Paraná e os demais estados brasileiros. Na Europa da década de 1920, como uma das consequências da primeira Guerra Mundial houve a ascensão do nazismo, liderado por Hitler e após a Crise de 1929, o surgimento do Fascismo italiano.

Os tempos de guerra haviam deixado suas marcas no país. Algumas circunstâncias do período foram geradoras de crises em diversos estados brasileiros. As palavras de Wachowicz (1988, p. 209) descrevem aquele momento:

[...] havia no Estado e no país uma profunda crise social. No Paraná, desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ocorriam manifestações públicas de aspiração social. A situação do operariado, surgida como consequência do início da industrialização, era difícil. Havia no país somente uma lei social: a do seguro ferroviário; trabalhava-se de 12 a 14 horas por dia, e não 8 horas como acontece hoje, quando até o sábado começa a não ter expediente; para os operários não havia domingos, nem feriados – eram obrigados a fazer, nestes dias, limpeza nas instalações da fábrica; não havia nenhuma estabilidade no emprego, nem salário mínimo; as mulheres e crianças eram preferidas aos homens, por receberem salário menor e executarem a mesma tarefa [...] (WACHOWICZ, 1988, p. 209).

Situações como as descritas por Wachowicz (1988, p. 209) haviam ocorrido na Europa de maneira similar e as consequências foram a divisão política e social em diversos países.

No Brasil, em nome do desenvolvimento, mulheres e crianças continuaram sendo absorvidas para a indústria, cujo processo de expansão se concretizava também pelo trabalho de crianças que deixavam de ir à escola. Esse fato criava uma incoerência: em tempos que se necessitava de mão de obra qualificada e, portanto, de pessoas ‘escolarizadas’ o país continuava com mais de 50% de sua população analfabeta. A submissão desse grande contingente de pessoas ao trabalho que atendia à classe dominante, gerava insatisfação na população menos favorecida, assim como, crises no país.

Essa busca pelo desenvolvimento no anos de 1920 e 1930, trouxe também divergências políticas e administrativas entre os governos de diferentes estados brasileiros, ocasionando revoluções internas no país, incluindo a região sul.

A Revolução de 1930 foi o momento em que lideranças políticas do Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais marcharam para São Paulo e derrubaram o governo de Washington Luís. Em consequência de sua repercussão, foi outorgada em 1934 a nova Constituição Brasileira⁴⁹ que iria dispor, pela primeira vez, que a Educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Foi nesse momento histórico e de expectativas de transformações pela Educação que se deu a difusão no Brasil e no Paraná dos “ideais da Escola Nova” cujas primeiras sementes começaram a germinar com Rui Barbosa⁵⁰, em 1882 (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 16).

⁴⁹ Promulgada em 16 de julho de 1934, possuía 187 artigos e preservava muitos aspectos da Constituição anterior. Na questão trabalhista, proibia qualquer tipo de distinção salarial baseada em critérios de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil. Essa Constituição tinha preocupações com respeito à adoção de medidas que promovessem o desenvolvimento da indústria nacional. A nova lei eleitoral permitiu a adoção do voto secreto e direto, para todos aqueles maiores de 21 anos, incluindo as mulheres. Somente os analfabetos, soldados, padres e mendigos não poderiam ter direito ao voto. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1934).

⁵⁰ Rui Barbosa (1849-1923) formou-se em Direito, pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1870. Exerceu diversas atividades profissionais ao longo de sua carreira, sendo advogado, político, parlamentar, jurista, jornalista e, também, durante um curto período, professor de um Curso de Alfabetização de Adultos. Foi candidato à presidência da República em 1909 e 1919, contudo não obteve êxito nessas eleições. Ocupou o cargo de vice-presidente do país no Governo de Deodoro da Fonseca. Rui Barbosa enxergava a educação como um elemento indispensável ao progresso da sociedade brasileira. Entre suas obras, publicou a versão brasileira da obra de Alison Calkins (1886) intitulada “Primary Object Lesson”. Primeiras Lições de Coisas tinha o intuito de propagar o método intuitivo, que concebia como eficaz na formação dos indivíduos, preparando-os para a vida em

A Reforma Francisco Campos, que em 1931 havia dividido o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária, traduzia as tensões e conflitos políticos e econômicos do período em que foi elaborada, e a política educacional era parte do processo, visto ser o caminho para o projeto nacional de modernização e desenvolvimento econômico.

Por meio dessa Reforma, Francisco Campos conseguiu abranger os níveis de Ensino e alcançar o país como um todo. Até então, as reformas anteriores limitavam-se ao Distrito Federal e, embora tivessem sido apresentadas como um "modelo", os estados da federação não eram obrigados a adotá-las (ROMANELLI, 1984).

Vargas subiu ao poder em 1930, quando começou seu Governo Provisório, após a revolução que depôs o presidente Washington Luís. A revolução de 1930 também aconteceu no Paraná e de acordo com Oliveira (2004, p. 15):

Forças militares federais sediadas no Estado deram significativo apoio ao movimento. A participação e o envolvimento de importantes grupos de apoio no Estado do Paraná, ao lado da grande movimentação política nacional, colaboraram na vitória do movimento revolucionário. Pela primeira vez na história política nacional, um regime político centrado no Rio de Janeiro foi derrotado pelas periferias rebeldes. (OLIVEIRA, 2004, p. 15)

Os anos de 1930 e a presença de Getúlio Vargas na presidência da República inauguraram, de acordo com Trindade e Andreazza (2001), um “período de centralização e nacionalização que tentava controlar as influências regionais” (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 95). Por esse tempo, no Estado do Paraná tomou posse como Interventor a partir de 1930 o General Mario Alves Monteiro Tourinho que permaneceu no cargo por menos de um ano, até ser empossado Manoel Ribas que foi governador de 1931 a 1945 (SCHELBAUER, 2014).

Da mesma forma que os governadores anteriores, Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928), Afonso Camargo (1928-1930) e Mário Tourinho (1930-1931), em seu Relatório de governo para o Presidente Getúlio Vargas, Manoel Ribas, no final dos

sociedade. Sobre o início das manifestações do que mais tarde seria a Escola Nova, Lourenço Filho explica que “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 reafirmava como ficou dito, as idéias pedagógicas de Rui Barbosa – Manifesto originado na IV Conferência Nacional da Educação, cuja sessão de abertura foi instalada com a presença do presidente Getúlio Vargas e de Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde” (LOURENÇO FILHO, 2001, p.16).

anos de 1930, em 1939, explicita sua preocupação com a educação e a cultura do povo paranaense (PARANÁ, Mensagem de Governo – Manoel Ribas, 1939, p. 53).

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO PARANÁ (1920-1936)

As necessidades educacionais de cada período são decorrentes de vários fatores, entre os quais, as ideologias políticas e sociais contemporâneas e construídas no decorrer da história. Apesar do empenho dos governantes, em especial, Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928), em relação à educação e de sua utilização como mola propulsora para o desenvolvimento, a década de 1920 assistia ainda um quadro de analfabetismo e de necessidade de expansão da Instrução Pública no Estado do Paraná, sendo acionados pelo Governo, em momentos diferentes da História do Paraná, mecanismos que tinham a finalidade de suprir necessidades da Educação, entre estas, as questões relacionadas aos professores e sua formação.

Embora algumas medidas estivessem sendo tomadas nesse Estado para a expansão da escolarização, em seu relatório de 1920, Martinez já se mostrava preocupado não somente com a questão do analfabetismo no Brasil, mas em propor soluções para tal situação, argumentando sobre as maiores possibilidades de produção de cidadãos alfabetizados e na conseqüente ampliação da arrecadação do Estado, que é “de todos os paranaenses e depende da eficácia de cada um” (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1920, p. 4).

As preocupações de Martinez (1920) giravam em torno de uma necessidade “[...] quase inadiável de se modificar o ensino”, e para isso propunha “Que nos resta, então, fazer? Instruir o povo: e para isso devemos fazer da escola publica primaria e gratuita o instrumento que nos deve dar a felicidade almejada”. (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1920, p. 4).

No Relatório de 1920, Martinez traduz as angústias produzidas pela situação inicial em que “encontrou” as escolas paranaenses quando chegou com a “missão” de reorganizar a Instrução Pública paranaense. As necessidades começavam pela falta dos próprios alunos que não frequentavam tais escolas. Sobre esse problema dizia Martinez:

O resultado de tudo isso é fácil de se avaliar. Pequenas localidades com pouco mais de 50 crianças em idade escolar, servida por uma escola constantemente provida durante muitos anos, contam ainda em seu seio com uma porcentagem assustadora de menores e de adultos que não sabem ler! (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920, p.6).

Se, por motivos diversos havia pouca frequência dos alunos, a falta de professores parecia, na ótica de Martinez, ser um dos principais obstáculos ao bom funcionamento do aparelho escolar. Nas palavras do Inspetor Geral do Ensino:

[...] Neste caso, não foram os métodos, os processos, os programas, os livros e os horários que influíram para a bancarrota do ensino, mas tão somente o mau funcionamento do aparelho escolar que não teve mãos a medir nas remoções, licenças e permutas. (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez 1920, p.6-7).

A dificuldade em manter os professores em lugares distantes das cidades era maior em relação aos professores normalistas, que solicitavam remoção ou permutas para as cidades maiores e que dispunham de mais recursos, ou mesmo para seus lugares de origem, a fim de ficarem mais próximos de seus familiares.

No período inicial de sua atuação como Inspetor Geral, Martinez (1920) já expõe a necessidade de reforma da Instrução Pública quanto aos métodos de ensino, aos programas e do preparo dos professores:

Tem-se dito muito sobre a reforma de métodos e programas de ensino. Em todas as discussões sobre o palpitante problema da Instrução Pública, vem sempre à baila a questão dos métodos e dos programas, conjuntamente com o preparo do professor.[...] (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920, p. 6).

Mesmo afirmando que os métodos de ensino eram alvo de discussões no tocante aos problemas relacionados à Instrução Pública do Paraná, Martinez considerava que o problema maior era o preparo do professor:

Repito aqui o que disse nas instruções recentes aos snrs. professores: 'Não é do número de escolas que depende unicamente a disseminação do alfabeto; mas sobretudo da eficiência das escolas e, portanto, dos mestres' (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920, p. 6).

Não bastaria construir escolas, havia a necessidade, sobretudo, da eficiência das mesmas, por meio de mestres também eficientes.

Na visão do Inspetor Geral do Ensino, outras necessidades também se faziam urgentes de resolver, entre os quais uma situação que parecia bem típica do Paraná, que era o “estrangeirismo” vindo com as famílias dos imigrantes, quando a ordem era cultivar o amor à pátria, a moral e o civismo.

Martinez mostrava-se preocupado em seus Relatórios ao governador também quanto às escolas⁵¹ e professores estrangeiros⁵², visto ter sido permitido que lecionassem nas escolas particulares. Assim, as crianças das escolas públicas paranaenses e aquelas que não possuíam descendência estrangeira permaneciam sem professores enquanto os descendentes de outras nacionalidades eram educados para cultuar outros países, quando a ordem do período era o culto à nacionalidade brasileira.

Além da falta de professores para ensinar nas escolas públicas paranaenses, havia ainda a preocupação dos governantes com a formação considerada adequada para os poucos professores que pudessem suprir as necessidades do ensino. Nessa época, para a formação dos professores primários, o Paraná já possuía uma Escola Normal⁵³ na capital do estado, que havia sido criada ainda nos Oitocentos, embora não tivesse uma sede própria.

No Relatório de 1922, para o então Presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha, Cesar Prietto Martinez propõe medidas para resolver o problema da falta de professores normalistas, partindo do pressuposto que somente professores com a devida formação, ajudariam a resolver eficazmente o analfabetismo no Brasil e no Paraná. Informava ao governador que:

⁵¹ De acordo com o Relatório de Martinez (1920), nos anos de 1920, os principais imigrantes do Paraná eram poloneses, alemães e italianos. As escolas estrangeiras, construídas por esses imigrantes foram mencionadas por Cesar Martinez em seu relatório ao governador do Paraná. Relata o Inspetor: “Funcionam em todo Estado innumeradas escolas estrangeiras, e, forçoso é confessar, a grande maioria é sobremodo prejudicial porque desnacionaliza a infância. [...] Municípios há que contam dezenas de escolas onde se ignora por completo a existência do Brasil, como se funcionassem em território estrangeiro. [...] A língua falada é a polonesa, a alemã ou a italiana [...] O nosso idioma é completamente desconhecido por essas populações, cujos filhos aqui nasceram. [...] Julgamos indispensável uma campanha nesse sentido” (PARANÁ, Relatório enviado ao Governador Caetano Munhoz da Rocha, 1920, p. 22).

⁵² Os professores estrangeiros tinham um incentivo do Governo do Estado para facilitar seus estudos e poderem atuar como professores em escolas particulares: havia dois cursos para esses professores, mantidos pelo Estado, um para religiosas e outro para homens e senhoras. Ao término do curso, os candidatos recebiam um certificado que os habilitava a exercer o magistério particular em qualquer parte do território estadual (PARANÁ, CAPRI, 1923, p. 118).

⁵³ Como foi dito anteriormente, trataremos especificamente das Escolas Normais do Paraná no Capítulo 3 deste estudo.

Calculando-se 3 escolas normaes para cada 700 mil habitantes, seria necessário 128 escolas normaes para o preparo dos futuros professores. Adoptando-se o antigo typo das normaes primarias do Estado de São Paulo, que ficavam em pouco mais de 70;000\$000, temos que para esse custeio a verba se elevaria para 9.660:000\$000. (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1922, p. 14).

Segundo Martinez, a população do Paraná nesse ano era de 700.000 habitantes e aproximadamente 67% da população de analfabetos. Para que tal situação fosse mudada seria urgente a criação de mais Escolas Normais, o que o motivou a fazer os cálculos demonstrando as possibilidades de efetivação de sua proposta dentro da realidade brasileira.

A efetivação das medidas para a Reforma do ensino paranaense dependeu do consentimento, tanto quanto do investimento financeiro do Governo do Estado. Com o aumento da população a demanda por mais escolas aumentava. Para suprir a pendência por mais professores, em especial, nos locais mais longínquos, houve a necessidade de contratar novos professores, a maioria sem o Curso Normal.

Martinez (PARANÁ, 1922) justifica a contratação de professores sem a formação específica de uma escola para esse fim, declarando em seu Relatório para o então, Governador do Estado: “O aumento de cadeiras exigindo provimento, obrigou o Governo a lançar mão do professor improvisado, e isso para não ver fechadas ou não providas escolas indispensáveis em centros numerosos”. (PARANÁ, Relatório, 1922, p.15).

Tanuri (2000) afirma que a dificuldade para a contratação de professores data dos Oitocentos, pois mesmo com as primeiras Escolas Normais, estas eram insuficientes para a formação dos professores primários e explica: “criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias” (TANURI, 2000, p. 62).

O professor que pretendesse ingressar no Magistério Público precisava fazer um exame de habilitação, e sobre essa forma de ingresso, Martinez (PARANÁ, 1922) comenta: “Houve a principio algum rigor nos exames de habilitação”. E complementa:

Houve, também, uma benevolência que concorreu para diplomar bastante gente inhabil e em condições de mal servir à causa do ensino. Muitos elementos desses, infelizmente, ainda se encontram em actividade, actividade improductiva, que pesam aos cofres públicos, porquanto as

escolas que regem são pouco freqüentadas, porque insuficiente é o ensino que as crianças ahi recebem. Quanto aos professores subvencionados, o mesmo mal se accentua. (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922, p. 15).

As críticas quanto à falta de formação dos professores já vinham acontecendo desde os oitocentos e se acentuava a cada década com exigências sempre maiores. A situação se agravava porque além das cobranças quanto à qualificação profissional para ser um bom professor, havia no Paraná as exigências pessoais e morais já citadas anteriormente. Para se adequar a essa situação, era preciso que as pessoas estivessem dispostas a assumir a responsabilidade de tão elevados ideais patrióticos por salários tão baixos como eram o dos professores.

Ainda sobre a habilitação do professor para lecionar, encontramos nas “Instruções aos professores públicos do Estado do Paraná” (PARANÁ, Instruções aos Professores Públicos, 1921-b) um trecho bastante relevante e que nos proporciona um panorama sobre o período em estudo:

Mais uma vez repetimos o que muitas vezes dissemos, quer nas nossas palestras pedagógicas, quer em circulares e officios: o professor cõscio de sua responsabilidade deve habilitar-se cada vez mais para ensinar com proveito.

Não podemos, nem devemos, pois, abandonar os livros si quizermos ensinar tudo quanto é necessário e útil á infância de nossa terra [...].

Forçoso é confessar que muitos professores, por circumstancias especiaes, não estão em condições de bem exercer a sua missão educativa e isso porque lhes falta o preparo indispensável [...].

Os próprios professores normalistas tem obrigação de melhorar seguidamente a sua habilitação para tornar as lições mais completas. O pouco que se ensina deve ser bem ensinado. (PARANÁ, Instruções aos Professores Públicos, 1921-b, p. 13-14).

Dois aspectos bastante relevantes para entendermos as dificuldades encontradas nos anos de 1920 em relação à formação para a profissão docente⁵⁴ podem ser observados nos escritos do Inspetor Geral da Instrução Pública paranaense: o primeiro se refere às dificuldades que o professor poderia ter para ensinar, em consequência da sua qualificação inadequada e o segundo estava ligado à crítica sobre o despreparo dos professores para o Magistério e à necessidade desses professores, por iniciativa própria, buscarem recursos para

⁵⁴ Em 1920 terminaram o Curso da Escola Normal do Paraná apenas 16 normalistas. Destes, a maioria permanecia na capital. Para prover as vagas das escolas primárias do interior do estado, 97 professores se candidatam ao exame para professores efetivos, dos quais 82 foram aprovados (PARANÁ, Relatório Martinez, 1920, p. 21-22). Em 1921, o número de formandos aumentaria para 28 (PARANÁ, Relatório Martinez, 1921a, p. 21).

sanar suas dificuldades. As palestras pedagógicas a que se refere Martinez, eram feitas na capital do estado e os professores que tinham maior acesso eram justamente os que moravam nos maiores e mais próximos municípios da capital.

Pelo discurso do Inspetor Geral da Instrução Pública, considera-se que muito além de apenas incentivar os professores a estudar mais para exercer sua profissão, as alusões que são feitas à falta de preparo do professor o intimam a buscar qualificar-se para ensinar bem.

No Relatório de 1920, Martinez expõe “A necessidade de prover cadeiras vagas no interior tem facilitado a aprovação das provas e dado ingresso no magistério a pessoas de insignificante competência” (PARANÁ, Relatório 1920, p. 22). Nesse trecho Martinez confirma as medidas tomadas para contratar professores de forma “aligeirada” para lecionar nas escolas primárias do interior do estado.

Em contrapartida, já no Relatório de 1922 o Inspetor Geral elogiou os professores para o Governador Caetano Munhoz da Rocha, afirmando: “Raríssimas são as queixas que a Inspectoria recebe contra professores, e estas, quasi todas, destituídas de fundamentos” (PARANÁ, Relatório Martinez, 1922, p. 14.), porém, não deixa de tecer comentário acerca de sua formação:

Ao lado de todas essas perfeições que, com prazer assignalamos, defeitos há, entretanto, para os quais somos obrigados a volver a nossa atenção. Um delles é o deficiente preparo de professores effectivos e subvencionados, em cujo numero forçoso é confessar excepções, embora muito raras. (...) É uma classe de professores indispensável, visto a única escola normal existente não poder fornecer turmas capazes de preencher as vagas e os logares creados, mormente nos municípios longincuos (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922, p. 15).

A falta de um número maior de Escolas Normais ou de Cursos equivalentes próximos às escolas localizadas em lugares mais distantes, que pudessem preparar professores para lecionar nessas Escolas Primárias era mais um empecilho para o ideal de escolarização da época.

A transcrição de um trecho encontrado no Relatório⁵⁵ do Professor Francisco Tavares da Rosa, Diretor Grupo Escolar Dr. Claudino dos Santos, do município de

⁵⁵ Os diretores dos Grupos Escolares enviavam anualmente ao Inspetor Geral do Ensino, um Relatório intitulado “Relatório do Movimento Annual do Grupo Escolar”, que consistia de um formulário padronizado a ser preenchido pelos diretores das escolas, onde constavam informações como: dados dos funcionários e professores, número de matrículas, frequência e promoção dos alunos, visitas e inspeção, dados pedagógicos, balancete do Caixa Escolar, escrituração e mobiliário

Vila Ipiranga - PR confirma a dificuldade para contratar professores normalistas que se dispusessem a lecionar nesses lugares e as medidas que foram tomadas para minimizar os problemas decorrentes dessa falta de professores (PARANÁ, 1928).

Em seu Relatório para o Inspetor Geral do Ensino, Hostílio de Araújo, o professor Francisco da Rosa afirma no campo ‘Observações’ que com a devida permissão da Secretaria da Instrução Pública, diversos alunos que já haviam concluído o Curso Primário estavam ‘praticando’ para serem nomeados Professores Adjuntos ou atuar em escolas rurais, visto não haver na localidade um Curso Complementar semelhante ao de Guarapuava. Francisco da Rosa discorre sobre a necessidade de professores também para substituições em casos de licenças e sobre as atividades que envolviam sua prática. Assim, justifica que “A nomeação de pessoas sem título de habilitação e sem prática, só seria proveitosa para o ensino, após 4 ou 5 mezes de praticagem⁵⁶” (PARANÁ, Relatório dos Diretores das Escolas, 1928, p. 9). O Diretor do Grupo Escolar justifica esse tempo de preparação prática, com o exemplo da atuação de uma professora da escola, que “com apenas 4 mezes de praticagem” havia sido naquele ano “A Campeã do Alfabeto” (PARANÁ, Relatório dos Diretores das Escolas, 1928, p. 9).

Os professores normalistas eram valorizados em função da sua formação específica e oficial para lecionar nas escolas primárias paranaenses, como observamos nas palavras de Martinez (PARANÁ, 1922):

Em regra geral, os municípios que contam maior número de normalistas são os que melhor concorrem para a difusão do ensino. Donde se conclue que as duas futuras normas trarão incalculáveis benefícios, melhorando o corpo dos professores e alçando-o á altura que lhe compete, para cabal satisfação do ensino público primário (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922).

Apesar de alguns diretores valorizarem os professores não normalistas que se empenhavam em suas atividades de ensino, como parece ser o caso do professor Francisco da Rosa, as opiniões pareciam divergir em alguns aspectos, como observamos nas palavras da professora Henriqueta Assumpção Valente, diretora do Grupo Escolar São Matheus, que escreve ao Inspetor Geral do Ensino:

da escola e possíveis observações feitas pelo(a) diretor(a). (PARANÁ, Relatório dos Diretores das Escolas, 1928).

⁵⁶ Atividades de prática de sala de aula aos quais os futuros professores eram submetidos por alguns meses antes de serem contratados.

Ao assumir a direção deste grupo, há alguns meses atrás, encontrei-o completamente desorganizado e verifiquei pouco adiantamento nos alunos de todas as classes, e nenhuma observância de horário e programma por parte das professoras. A disciplina péssima, razões essas suficientes para que o resultado dos exames não me satisfizesse. Espero que com muito esforço de minha parte e a boa vontade da Diretoria Geral do Ensino **nomeando duas professoras normalistas, o resultado dos exames no próximo ano sejam mais satisfactorios** (PARANÁ, Relatório dos Diretores - Henriqueta Valente, 1928. **Grifo nosso**).

A menção à nomeação de professores normalistas como medida necessária para melhorar os resultados dos exames nas escolas primárias, parece indicar a valorização dos professores que possuíam o Curso Normal. Parece indicar também o Curso Normal como pré requisito da adequada qualificação para ensinar nas Escolas primárias paranaenses. Entretanto, muitos professores que lecionavam nas escolas do Estado, em especial nas Escolas Isoladas, não eram normalistas, fato que em muitos casos, não os impedia de serem bons professores, como foi observado no Relatório de Diretores de escolas paranaenses, do ano de 1928, como é o caso do diretor Francisco da Rosa, acima citado e do Diretor Francisco Benedetti do Grupo Escolar de Afonso Camargo, que sobre a relação entre o rendimento escolar dos alunos e a falta de professores normalistas, respondeu à questão: “Quaes as medidas empregadas por esse directoria a bem do ensino?”:

Procedeu-se á regularização dos trabalhos deste estabelecimento de ensino, a fim de se conseguir o alevantamento do nome desta escola. Não obstante, a falta de professores; obrigando-se á regência de três classes por largo tempo, conseguiu a directoria o seu desideractum. (...) Em se tratando de um corpo docente constituído de professores não normalistas (com excepção de um que pouco tempo lecionou nesta escola), foram múltiplos o trabalho da directoria para obter os resultados ora apresentados (PARANÁ. Relatório dos Diretores - BENEDETTI, 1928).

Todavia, se para ser considerado bom professor era importantíssimo o diploma de normalista, contrariando as expectativas, muitas vezes os cargos de chefia que seriam destinados a professores normalistas, acabavam sendo preenchidos por profissionais de outras áreas, como engenheiros e médicos. Cesar Martinez em seu último Relatório como Instrutor Geral da Instrução Pública paranaense (1923) faz uma crítica aos profissionais que não possuem a formação pela Escola Normal e assumem os cargos destinados aos professores. Apontando

algumas dificuldades que o professor normalista tem em relação á carreira de professor e elogiando a formação do professor primário pela Escola Normal:

Em tratando-se do professor normalista, a carreira de sua profissão, constitue uma finalidade. Estudou para professor, quer ser professor unicamente, galgando, de degrao em degrao, as melhores posições no magistério (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1923, p. 10).

Discorre ainda Cesar Martinez sobre a valorização que o professor normalista faz dos métodos os quais aprendeu em quatro anos de dedicação ao Curso Normal e sobre a vocação desse professor. Completa seu discurso com aparente indignação ao dizer: “Ora, o magistério não se improvisa, não é um meio para se attender necessidades de momento [...]” (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1923, p. 10).

As ideias de Martinez, expressas em seus Relatórios de 1920 a 1924 estavam articuladas com os planos do Governo, conforme as palavras de Martinez no Relatório de 1920: “São decorridos 9 mezes e o programma que delineamos vae seguindo, regularmente, as diferentes etapas” (PARANÁ, Relatório Martinez, 1920, p. 5). E no mesmo documento o Inspetor complementa que adotou como norma de conduta em todas as suas ações, ouvir sempre o Governador, Caetano Munhoz da Rocha, havendo perfeita harmonia entre o modo de pensar do Governo e o seu modo de agir.

E Martinez tinha sua opinião sobre a finalidade da Escola Normal, possível observar em sua argumentação:

Dahi a necessidade de se dar à Escola Normal um aparelhamento e uma feição que não sejam apenas profissional, mas também, e principalmente, dotados de um cunho que se aproxime tanto quanto do apostolado (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1923, p. 10).

Tal conceito parece apontar para a concepção em relação à formação do professor, de um profissional cuja vocação o leve aos lugares mais longínquos e, lançando mão dos métodos considerados adequados, ensine as crianças. E mesmo tendo galgado todos os degraus que o levará às melhores posições em sua profissão, não se preocupa com seu salário, mas em fazer do seu ofício um “apostolado” (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1923, p. 10). Assim, empenhado em reformar a Instrução paranaense, Martinez buscou instrumentalizar

aqueles que seriam os agentes dessa Reforma, não só os que já eram professores, em especial, aqueles que estudavam para serem: os normalistas.

Em seu Relatório de 1923, Martinez (PARANÁ, 1923) explica que solicitou ao Governo do Paraná que lhe fosse entregue em caráter interino, a cadeira de Pedagogia na Escola Normal Secundária, para que pudesse executar um Programa em moldes completamente diferentes e também com o objetivo de conhecer a nova geração de professores com os quais deveria contar para dar “segura execução ao plano de reforma” (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1923, p. 25).

Para Martinez (PARANÁ, 1923) São Paulo era “incontestavelmente senhor de uma organização escolar que leva a dianteira das demais” (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1923, p. 28), porém, apesar disso e de outros Estados como Minas Gerais possuírem mais Escolas Normais do que o Paraná, estas eram na maioria privadas e por isso, em sua concepção, o Paraná estava proporcionalmente à frente no que se referia à oferta das Instituições formadoras de professores primários.

Nesse tempo, a segunda Escola Normal paranaense já havia sido inaugurada em Ponta Grossa, estando em funcionamento juntamente com a Escola Normal situada em Curitiba e a terceira Escola Normal, a de Paranaguá, já estava em construção, sendo prevista sua inauguração para 1924. Porém, Cesar Martinez não ocupava mais a função⁵⁷ de Inspetor Geral do Ensino quando foi efetivada a construção da Escola Normal Primária de Paranaguá, em 1927. Seu sucessor seria Lysímaco Ferreira da Costa.

O trecho abaixo, extraído do Relatório do Inspetor Geral da Instrução ao Governador do Paraná, relativo ao ano de 1921, permitem que observemos o número de professores do litoral paranaense:

Dos 75 professores em exercício no littoral, no anno passado, numero mais que insufficiente, 19 eram normalistas, sendo 3 em Antonina, 6 em Morretes e 10 em Paranaguá. Guarakessaba e Guaratuba não tiveram um só professor normalista (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1921a, p.18).

⁵⁷ Martinez entregou o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública no início do ano de 1925 e seu sucessor no de Inspetor Geral da Instrução Pública paranaense foi Lysímaco Ferreira da Costa que assumiu suas funções de Inspetor Geral do Ensino paranaense a 25 de março de 1925 (STRAUBE, 1993).

Os municípios de Antonina, Morretes e Paranaguá, além de geograficamente próximos à capital paranaense, eram considerados centros maiores na época, ao passo que Guaraqueçaba e Guaratuba eram ‘vilas’ menores, daí a dificuldade em possuírem professores normalistas. A localização geográfica é um fator que precisa ser considerado devido a distância física entre os professores e a única Escola Normal do Paraná até meados da década de 1920.

Um panorama da distribuição dos Grupos Escolares nos maiores municípios do Paraná no ano de 1920, quando Martinez assumiu a Inspeção Geral da Instrução pode ser visto nos quadros que se seguem.

Iniciamos pela distribuição de Grupos Escolares em Curitiba, onde se concentravam em sua maioria. Havia nesse tempo 53 classes distribuídas em 10 Grupos Escolares e 70 Escolas Isoladas na capital paranaense:

Grupo Escolar	Número de Classes
Xavier da Silva	10
Rio Branco	08
Tiradentes	06
Oliveira Belo e Carvalho	07
Professor Brandão	03
Conselheiro Zacarias	03
Professor Cleto	04
Cruz Machado	02
Anexo à Escola Normal	04
Presidente Pedrosa	04

Quadro 1 - Grupos Escolares e Escolas Isoladas em Curitiba – Organizado pela pesquisadora
 Fonte: PARANÁ. Relatório Cesar Martinez – 1920 – Repositório da UFSC. Disponível em:
<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958/recent-submissions?offset=40>

O maior número de Grupos Escolares e também de Escolas Isoladas encontrava-se na capital do Estado do Paraná. Embora a população dessa capital não excedesse tanto em números a população dos maiores municípios, como Ponta Grossa e Paranaguá. Proporcionalmente o número de escolas na capital era muito maior. O quadro 2 apresenta a distribuição dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas nos demais municípios do estado.

Município	Grupos Escolares	Escolas Isoladas
Antonina	1 - com 4 classes	15
Campo Largo	1 - com 4 classes	23
Castro	1 - com 4 classes	08
Guarapuava	1 - com 4 classes	10
Jaguariahyva	1 - com 4 classes	06
Lapa	1 - com 4 classes	16
Morretes	1 - com 4 classes	08
Palmeira	1 - com 4 classes	26
Paranaguá	2 – com 8 classes	12
Ponta Grossa	1 – com 8 classes	14
Rio Negro	1 – com 6 classes	07
São José dos Pinhais	1 – com 4 classes	41
Tibagy	1 – com 4 classes	12
União da Vitória	1 – com 4 classes	06

Quadro 2 - Grupos Escolares nos Municípios – 1920 – Organizado pela pesquisadora
 Fonte: PARANÁ. Relatório Cesar Martinez (1920) – Repositório da UFSC. Disponível em:
<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958/recent-submissions?offset=40>.

As escolas que funcionavam com uma classe por período, não importando se eram multisseriadas ou não, eram chamadas de Escolas Isoladas, por não estarem ‘agrupadas’ e podiam ser subvencionadas federais ou subvencionadas estaduais.

O mesmo relatório de 1920 apresenta um resumo do número de escolas do Estado, entre Grupos Escolares e Escolas Isoladas:

Resumo
 Funcionaram regularmente em 1920:
 Classes em Grupos..... 115
 Classes em escolas isoladas 554 . 669
 A matrícula total do fim do anno de 1920 foi a seguinte:
 Grupos.....3928
 Escolas Isoladas13583 17511
 (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920, p. 34).

O detalhe é que as três primeiras Escolas Normais do Estado também estavam situadas nos grandes centros do estado, assim como, as primeiras Normais Complementares foram criadas em municípios maiores, o que poderia caracterizar

ainda o empenho na formação para a elite paranaense, pois apesar da proposta de alfabetização para o povo do Paraná, havia diferenças entre o Curso Primário das Escolas Isoladas e dos Grupos Escolares. Tais diferenças começavam pela duração⁵⁸ do Curso, passavam pelo currículo e terminavam na formação dos professores que lecionariam nessas diferentes ‘instituições’ de ensino.

Cesar Prieto Martinez considera no Relatório de 1922 que entre os problemas que permanecem na Instrução Pública naquele ano, “um delles é o deficiente preparo dos professores effectivos e subvencionados, em cujo número, forçoso é confessar excepções, embora muito raras” (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922, p. 15). E continua explicando:

Os professores effectivos, de accordo com a Lei, em virtude de um exame prestado nesta capital, recebem um título que lhes dá o direito de serem incorporados ao quadro geral dos demais professores. Desse modo, gozam de todas as prerrogativas de vitaliciedade, promoção de classe e aposentadoria.

É uma classe de professores indispensável, visto a única escola normal existente não poder fornecer turmas capazes de preencher as vagas e os logares creados, mormente nos municípios longínquos (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922, p. 15).

Os professores eram classificados em: Normalistas de 1ª Classe, os professores normalistas em início de carreira; os normalistas de 2ª classe, eram aqueles que possuíam menos do que dez anos de magistério; e os normalistas de 3ª classe, eram os professores com mais de dez anos de serviços prestados à Instrução Pública paranaense.

Quanto aos professores de Categoria Especial não foram encontradas referências. Os Efetivos e adjuntos eram professores não normalistas, mas possuíam uma forma de contratação que poderia se tornar permanente. Os Subvencionados e Provisórios eram professores contratados por tempo determinado.

Em 1924 houve um Concurso para professores da Escola Normal Secundária e segundo o “Resultado de Concursos de professores para o preenchimento de Cadeiras da Capital realizado em Dezembro do corrente Anno” (PARANÁ, Relatório Martinez, 1924), foram aprovadas 31 professoras. As matérias que compunham a prova foram: “Portuguez; Psychologia e Pedagogia; Pedagogia Prática” (PARANÁ,

⁵⁸ A duração do Curso Primário nos Grupos Escolares era de 4 anos e nas Escolas Isoladas de apenas 3 (MARTINEZ, Revista Nacional, 1923).

Relatório Martinez, 1924). A nota final foi a média aritmética entre as notas do concurso e a nota constante no Diploma das candidatas. As candidatas eram todas do sexo feminino.

O aumento de unidades escolares do Ensino Primário no intervalo de 1920 e 1929 pode ser visualizado no quadro que representa a Estatística apresentada em 23 de setembro de 1930 por Segismundo Falarz⁵⁹ e aparece na Mensagem de Governo desse mesmo ano.

A Estatística da Instrução Pública do Paraná de 1920 a 1929, apresentada no quadro a seguir mostra o aumento do número de escolas, de matrículas e de alunos concluintes do Curso Primário.

Poderemos observar que em dez anos (1920-1929) o crescimento do número de escolas foi crescendo gradualmente, tendo aumentado em 100% ao longo desses anos. Isso significa o aumento da oferta de vagas e o alcance do objetivo traçado em relação ao aumento do número de escolas e conseqüentemente de vagas na meta do governo de “alargamento” da Instrução Pública.

⁵⁹ Segismundo Falarz, filho de Joao Falarz e Genoveva Wisniewski Falarz, nasceu em Colonia Orleans, Município de Curitiba, aos 13 de maio de 1895. Após ter cursado a escola primaria da localidade, regida por seu pai, que era então professor e fundador da primeira escola isolada de nível primário do Paraná, foi por algum tempo aluno do Seminário Diocesano, no Batel, como interno. Posteriormente cursou a Escola Normal, onde se formou. Substituiu o pai na regência da escola primaria da Colonia Orleans em 1921. Em 1927 foi chamado pela Secretaria de Educação de Curitiba para ser um dos inspetores de ensino primário do Estado. Na reorganização da Secretaria, foi ele nomeado titular de uma das Delegacias de Ensino, com sede em Curitiba, tornando-se um dos principais mentores (PARANÁ, PPP da Escola Estadual Segismundo Falarz).

Estado do Paraná

Diretoria Geral do Ensino

Resumo Estatístico do Ensino no decênio – 1920- 1929

Decênio	Curso Primário													
	Grupos Escolares						Escolas Isoladas							
	Estabelecimento	P. Docente	Matrícula	Frequência	Promoções			Estabelecimento	P. Docente	Matrícula	Frequência	Promoções		
				Do 1º para o 2º ano	Do 2º para o 3º ano	Do 3º para o 3º ano	Concluintes					Do 1º para o 2º ano	Do 2º para o 3º ano	Concluíram o Curso
1920	24	143	4.051	3.188	—	—	—	—	517	—	12.463.	—	—	—
1921	24	162	7.789	4.702	1.871	—	—	—	462	—	14.755	6.558	—	—
1922	24	187	8.902	5.243	1.977	—	—	—	534	—	16.470	6.180	—	—
1923	27	215	9.082	5.476	2.314	1.087	292	605	612	—	18.477	4.639	2.076	380
1924	35	249	12.322	8.315	2.864	1.491	405	529	587	—	15.615	3.364	1.763	634
1925	36	266	11.377	9.141	1.962	1.419	488	679	612	—	22.314	4.592	2.344	972
1926	41	399	12.085	10.875	1.770	1.269	552	775	668	—	20.425	3.868	2.295	1.014
1927	50	354	13.825	10.677	3.091	1.595	627	801	884	—	24.253	5.305	2.610	1.260
1928	50	476	16.769	12.406	3.520	1.780	902	950	939	—	25.186	5.817	2.862	1.517
1929	54	700	17.004	12.267	3.366	1.850	765	1.379	1214	—	31.607	7.078	3.174	1.295

Quadro 3 - Resumo Estatístico da Instrução Pública no Paraná (1920 -1929)

Fonte: Relatório Resumo Estatístico Decênio 1920-1929. Arquivo Público do Paraná. Organizada pela autora a parte que se refere ao Curso Primário.

Mesmo com o aumento dos Grupos Escolares, as Escolas Isoladas continuam com um número de alunos matriculados superior ao dos Grupos Escolares. Porém, proporcionalmente, o número de alunos concluintes é menor nas Escolas Isoladas. Há também uma disparidade entre o número de alunos matriculados e aqueles que frequentam os cursos.

Quanto às Escola Normais, apesar de todo o empenho na construção dos novos edifícios das Escolas Normais Primárias⁶⁰, da reformulação da Escola Normal Secundária e das medidas que estavam sendo implementadas, com a ampliação de Cursos, como os Normais Complementares o número de professores era insuficiente no Paraná de 1924, como pode ser visualizado no quadro que representa o número de professores primários paranaenses no ano de 1924.

QUADRO DO PROFESSORADO PRIMARIO DO ESTADO

ESTABELECIMENTOS	Normalistas			Effectivos			Provi- sorios	Adjun- tos.	Substi- tutos effecti- vos.	Sub.do Estado	Sub.Fe- deral.	Total Geral
	1. Classe	2. Classe	3. Classe	1. Classe	2. Classe	3. Classe						
Grupos	126	57	5	24	4	4	4	16	15	-	-	255
Escolas isoladas	34	22	-	94	19	20	59	1	-	153	120	523
Escolas Intermediarias	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Adidos á Insp. do Ensino	1	3	-	2	-	-	1	-	-	-	-	7
Inspecção Technica	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Escola Federal de Artifices	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	165	90	5	120	23	24	64	17	15	153	120	797

Quadro 4 - Professores primários do Paraná - 1924.

Fonte: Relatório do Inspetor Geral do Ensino Cesar Martinez, 1924. Um exemplar desse Relatório pode ser encontrado no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaçu.

Ainda de acordo com os dados acerca dos professores primários do Paraná, podemos observar a maior concentração de professores normalistas

⁶⁰ O capítulo 3 trata das Escolas Normais, entretanto, a título de explicação prévia, é interessante saber que as Escolas Normais Primárias localizavam-se nos municípios do interior e assim como a Escola Normal Secundária, localizada em Curitiba, eram consideradas as oficiais formadoras de professores primários. Quanto à Escola Normal Complementar, tratava-se de um Curso complementar para formar professores.

nos Grupos Escolares, enquanto que nas Escolas Isoladas a maioria dos professores eram professores subvencionados do Estado. Esses últimos, considerando-se o total de professores do Paraná, eram mais que o dobro daqueles que lecionavam nos Grupos Escolares. A explicação para esse fato deve-se ao grande número de Escolas Isoladas espalhadas por todo o território desse estado, enquanto que os Grupos Escolares, até 1924, concentravam-se em sua maioria nas grandes cidades, como Curitiba, Ponta Grossa, Paranaguá, Guarapuava, Castro e outras.

Embora tenha aumentado o número de escolas e de professores nos primeiros anos da década de 1920, a falta de docentes para a escola primária ainda requeria ações do governo do estado do Paraná nesse sentido, quando do envio da Mensagem aos Legisladores em 1927, e o então Presidente do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha (PARANÁ, Mensagem aos legisladores do Paraná, 1927), explica que apesar das inúmeras ações do Governo para formar professores e contratá-los para as escolas públicas do Estado, ainda havia falta desses profissionais e justifica a diferença entre o número de unidades escolares e o número de professores atuando nessas unidades escolares paranaenses:

Á primeira vista poder-se-á suppor que tendo o Estado 1088 unidades escolares, deveria ter também e no mínimo 1088 professores regentes de classes.

Se considerarmos, porem, que muitas vezes o adjunto ou substituto rege classe interinamente e, ainda mais, que um mesmo professor rege duas classes, uma diurna e outra noturna, sendo grande o numero de professores nestas condições, ter-se-á a explicação da anomalia aparente, justificando-se assim que os 992 professores de categoria e mais 66 auxiliares de ensino possam reger 1088 unidades escolares do Estado (PARANÁ, Mensagem Presidencial, 1927, p. 213).

De acordo com o Relatório de Governo do período de 1924-1928, apesar de continuar a “luta” com a falta de professores “a cifra de unidades escolares aumentou consideravelmente havendo um excesso a mais de 273 unidades escolares”. (PARANÁ, Relatório de Instrução Pública – 1924-1928).

Em 1928, a falta de professores normalistas permanecia e os professores efetivos e subvencionados continuavam sendo necessários e contratados para atender as escolas primárias:

Formação dos Professores	Escolas Complementares	Grupos Escolares	Escolas Isoladas	Jardins de Infância
Normalistas de 1ª classe	16	198	32	---
Normalistas de 2ª classe	7	65	24	---
Normalistas de 3ª classe	1	12	6	---
De categoria Especial	4	---	---	---
Effectivos de 1ª classe	---	127	176	---
Effectivos de 2ª classe	---	7	14	---
Effectivos de 3ª classe	---	6	18	---
Professores provisórios	---	61	507	---
Subvencionados do Estado	---	---	42	---
Subvencionados Federaes	---	---	120	---
Professores de categoria especial	---	---	---	12
Adjunctas	---	---	---	17
Total	28	476	939	29

Quadro 5 - Quadro de professores do ano de 1928

Fonte: Relatório da Instrução Pública do Paraná – 1924 – 1928. Quadro criado pela autora com os dados obtidos no Relatório da Instrução Pública. Repositório UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

Havia no ano de 1924, 260 professores normalistas em escolas públicas do Paraná, sendo que 188 destes lecionavam em Grupos Escolares e apenas 56 em Escolas Isoladas.

No ano de 1928 o número de professores normalistas cresceu para 337, sendo 275 nos Grupos Escolares e 62 normalistas nas Escolas Isoladas. Ou seja, em 1924 72,3% dos professores normalistas lecionavam em Grupos Escolares e em 1928, sem levarmos em consideração os professores normalistas das Escolas Complementares, esse percentual passa a 81,6%.

O crescimento do número de normalistas nos Grupos Escolares do ano de 1924 ao ano de 1928 foi de 46,3% e nas Escolas Isoladas foi de 10,7%.

Em relação ao crescimento dos Cursos Primários no Paraná, havia em 1924, 35 Grupos Escolares e 529 Escolas Isoladas e, em 1928 o número aumentou para 50 Grupos Escolares e 902 Escolas Isoladas. Dessa forma, o aumento percentual de Grupos Escolares foi de 42,9% e de Escolas Isoladas foi de 70,5%.

Observamos que o número de professores normalistas para os Grupos Escolares teve um crescimento equilibrado em relação ao crescimento dessas

Instituições de Ensino. O mesmo não acontece com as Escolas Isoladas que teve um crescimento percentual bem superior à demanda de professores normalistas. Nesse caso, os professores que lecionavam nas Escolas Isoladas eram na maioria professores provisórios, adjuntos e efetivos, cuja formação era *elementar* “no sentido próprio do termo”, podendo ser considerada uma formação “para o ensino dos rudimentos” (JULIA, 2001, p. 26), visto que o ensino nessas escolas parecia não requerer maior qualificação. Tomamos emprestadas as palavras de Julia (2001) ao se referir às corporações católicas de educação europeia, de que “a figura do mestre de escola elementar e particularmente, a do mestre do campo continuaram pouco profissionalizadas por muito tempo” (JULIA, 2001, p. 28) para exprimir a realidade do Paraná da Primeira República, em relação aos professores primários, em particular, os professores dos lugares mais distantes das maiores cidades. .

Nesse contexto, mesmo que o Governo do Paraná estivesse tentando garantir os recursos físicos e também a implantação de novos Métodos de Ensino faltava a valorização e o reconhecimento do elemento fundamental nesse processo: o professor. O investimento nos recursos para a Educação seria uma medida ineficaz aplicado na busca pela qualificação dos estudantes candidatos à carreira do magistério público, se não houvesse um incentivo financeiro diferenciado aos professores normalistas.

Sobre “os vencimentos” dos professores, o Relatório de governo de 1924-1928 explica que “É de toda justiça fazer-se distinção entre os vencimentos dos professores normalistas que tenha feito o curso nesta escola que é de 5 anos, e os dos diplomados pelas escolas normaes primarias, cujo curso completo é de 3 anos” (PARANÁ, Relatório 1924 – 1928, p. 23). Tal justificativa parece ser uma forma de valorização dos professores primários formados pela Escola Normal Secundária da Capital, devido ao tempo maior dedicado á sua formação e ao fato de que os professores formados pela Escola Normal Secundária seriam os ‘mestres’ dos professores das Escolas Primárias do Estado.

Nos vencimentos recebidos pelos professores era considerado também o tempo de serviços prestados à Instrução pública, visto que eram pagos de acordo com a sua qualificação e tempo de serviço. Sobre isso, no Relatório de

1924, Martinez explica que “Os professores, pela diversidade do seu título percebem diferentes ordenados, havendo ainda os que de 10 em 10 anos, têm acesso de classe com aumento correspondente de vencimentos” (PARANÁ, Relatório Martinez, 1924, p. 56). Embora não houvesse um reconhecido ‘plano de carreira’, podemos afirmar que se tratava de um plano que valorizava aqueles que possuíam mais tempo exercendo a função de professores primários, assim como, os que se ‘formavam’ nas Escolas Normais.

Esse incentivo, no entanto, pareceu insuficiente para motivar a mocidade da época para a carreira de professor, em especial, os homens, cuja permanência na Instrução primária foi acontecendo numa proporção inversa ao crescimento da demanda por professores.

Terminando a década de 1920, o Presidente do Paraná, Affonso Alves de Camargo, no que se refere às ações quanto à Instrução Pública no Estado, relembra a promessa feita em seu discurso-plattaforma de que “(...) prosseguiria na nobre tarefa de difundir ainda mais a instrução, pois é bom que o Administrador veja em cada escola um templo onde se cultúa a família e a Patria e onde se pode fazer de cada brasileiro um cidadão consciente de seus deveres civicos e um real valor para a nacionalidade” (PARANÁ, Mensagem de Governo, 1929, p. 128). Mais uma vez percebemos os valores da família como uma atribuição da escola naquele momento histórico.

Esse Presidente, além disso, justifica aos legisladores daquele final da década de 1920, as ações do seu Governo relativas à manutenção e criação de mais Escolas Normais paranaenses e sua permanência em algumas “medidas” do governo anterior, (PARANÁ, Mensagem de Governo do Presidente do Paraná Affonso Alves de Camargo, apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, 1º de fevereiro de 1929, p.128). As medidas que permaneceram no Governo de Affonso Camargo se relacionam, entre outras, à manutenção da distribuição de material didático para as escolas públicas do estado.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO PARANÁ DOS 1930

Após a Revolução de 1930, com a entrada de Getúlio Vargas no poder, assumiu como Governador Provisório no Paraná o General Mário Tourinho⁶¹ que devido à grande oposição de alguns setores paranaenses, renunciou em dezembro de 1931, sendo então nomeado Manoel Ribas⁶² como Interventor do Estado.

Observamos que desde o início do século XX houve um discurso recorrente em circulação, relacionado à má formação dos professores primários e, em relação a esse discurso, uma das providências do General Mario Tourinho se refere à forma de seleção para contratar professores para lecionar nas Escolas Normais do Estado do Paraná. Inconformado com a “preparação profissional” dos professores e buscando uma “mais escrupulosa seleção do professor”, resolve “tornar obrigatório o concurso como meio normal para a escolha dos professores para as Escolas Normais do Paraná, bem como para o Ginásio Regente Feijó, de Ponta Grossa”. (PARANÁ, Mensagem do Interventor para o Chefe Provisório, 1931, p. 34). Sobre esse aspecto Julia (2001) explana: “Não será mais possível, daqui por diante, eliminar um candidato, senão com provas ostensivas de incompetência relativas às próprias provas e não mais simples suspeitas” (JULIA, 2001, p. 30).

O Decreto 589 de 9 de março de 1931 normatizou as regras para o concurso que deveria selecionar os professores para as Escolas Normais paranaenses:

⁶¹ Mário Tourinho foi Interventor do Estado do Paraná e permaneceu no Governo Provisório durante menos de um ano.

⁶² Manoel Ribas, nascido em Ponta Grossa, pertencente a uma família tradicional no Paraná, no final do século XIX, mudou-se para Santa Maria, no Rio Grande do Sul, onde foi prefeito. Segundo Oliveira (2004, p. 19), “sua vida política levou-o a travar relações com Getúlio Vargas no Rio Grande do Sul. Ribas apresentava a dupla vantagem de ser, ao mesmo tempo, alguém do agrado de Vargas e também vinculado à classe dominante dos Campos Gerais do Paraná. Este conjunto de fatores ajudou a explicar a sua continuidade à frente do Poder Executivo paranaense de 1932 até 1945”. (OLIVEIRA, 2004, p. 19). Em Mensagem aos Legisladores do Paraná, em 1936, o Governador Manoel Ribas declara: “O meu Governo tem mantido e procurado estreitar cada vez mais as cordiais relações com o Governo Federal, recebendo deste inequívocas demonstrações de prestígio, prova de que o Paraná merece do benemérito Presidente da República, Dr. Getúlio Vargas, o maior carinho e as maiores simpatias, o que tem facilitado a solução favorável de magnos problemas atinentes ao progresso do Estado”.(PARANÁ, Mensagem do Governador Manoel Ribas aos Legisladores do Paraná, 1936).

DECRETO Nº. 589

O General Interventor Federal do Estado do Paraná, considerando a necessidade de regular e selecionar a escolha dos professores das Escolas Normais do Estado e do Ginásio Regente Feijó, para garantia da eficiência do ensino respectivo, tanto teórico como prático;

considerando que até aqui as nomeações para tais cargos têm obedecido a uma simples inspiração pessoal, sem exigência de provas reais por onde possa o candidato demonstrar a necessária competência, moral e intelectual, como se torna imprescindível;

considerando que o concurso é o meio normal de que devem os governos republicanos lançar mão para o provimento dos cargos públicos de qualquer natureza, mas, especialmente dos que se referem ao exercício do magisterio

DECRETA:

Art. 1º. — Os cargos de professores das Escolas Normais do Estado, primárias e secundárias, bem como os do Ginásio Regente Feijó, serão preenchidos mediante concurso público.

Art. 2º. — O concurso a que se refere o art. precedente será regido, para as Escolas Normais, pelas disposições a ela relativas consignadas nos respectivos regulamentos, e para o Ginásio Regente Feijó, pelas que são aplicáveis aos concursos realizados no Ginásio Paranaense.

Art. 3º. — Revogam-se as disposições em contrário.

Figura 2 - Decreto 589 de 9/3/1931. Seleciona professores para as Escolas Normais do Paraná e do Ginásio Regente Feijó.

Fonte: Repositório da UFSC. Disponível em:
<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958>

Julia (2001, p. 30), esclarece sobre os motivos para um processo seletivo para professores constituído por provas, visto que o mesmo:

[...] introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir (JULIA, 2001, p. 30).

No caso de um concurso público para os professores do Paraná, as provas concretas exigidas teriam dupla função: salvaguardar um resultado idôneo e neutro para o candidato, como também eximir dirigentes da responsabilidade de uma 'escolha' parcial dos profissionais. Positiva no aspecto da contratação de pessoal qualificado para exercer o magistério

primário a também como uma forma de valorização dos professores que conseguissem passar no concurso. Por outro lado, a determinação de Tourinho poderia dificultar a contratação de um número maior de professores e que fossem pelo menos suficientes para a demanda paranaense, pela possível dificuldade dos candidatos em serem aprovados.

Os dados a seguir é um demonstrativo do número de professores do Estado do Paraná ao final do governo de Mário Tourinho, em 1931.

<i>Numero de Professores Publicos:</i>	
Jardins da Infancia	55
Escolas isoladas	972
Grupos Escolares	482
Abrigo de Menores	4
Escola Profissional Feminina	6
Escola Complementar Comercial de Ponta Grossa	4
Instituto Comercial da Capital	7
TOTAL	1.561
 <i>Numero de Professores Particulares:</i>	
Jardins da Infancia	14
Curso primario	165
Curso Secundario	118
TOTAL	297

Figura 3 - Relatório do Interventor Mário Tourinho a Getúlio Vargas (1931)

Fonte: Repositório UFSC.

. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958>.

No documento consultado não consta o número de professores das Escolas Normais do Paraná. Segundo o Relatório do Governo de Manoel Ribas de 1937-1942, na comparação do início com o final do seu governo (PARANÁ, Relatório Manoel Ribas, 1937-1942, p. 37), em 1932, o número de professores desse estado era 1816. Já o Relatório de 1935 do mesmo Governador (PARANÁ, Relatório Manoel Ribas, 1935, p. 21) informa que em havia em todo o estado 2056 professores, sendo 1762 estaduais, 22 municipais e 272 particulares, entre os quais 85 eram normalistas e 1203 eram não normalistas.

O Quadro nº 6 apresenta o número de escolas primárias nos anos de 1930 e 1931:

Estado do Paraná															
Diretoria Geral do Ensino															
Resumo Estatístico do Ensino (1930 -1931)															
Anos	Curso Primário														
	Grupos Escolares								Escolas Isoladas						
	Estabelecimento	P. Docente	Matrícula	Frequência	Promoções				Estabelecimento	P. Docente	Matrícula ⁶³	Frequência	Promoções		
					Do 1º para o 2º ano	Do 2º para o 3º ano	Do 3º para o 3º ano	Concluíram o Curso					Do 1º para o 2º ano	Do 2º para o 3º ano	Concluíram o Curso
1930	52	661	16.746	10.710	3.283	1.673	1.129	768	1.180	1181	-	35.085	8.186	3.476	1.450
1931	50	492	14.471	11.151	3.104	1.487	1.162	1.390	1.024	1025	-	25.930	7.629	3.291	1.294

Quadro 6 - Número de Escolas Primárias (1931)

Fonte: Relatório Resumo Estatístico Anos 1930-1931. Arquivo Público do Paraná. Quadro criado pela autora com os dados obtidos no Resumo Estatístico de 1930-1931. Repositório UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

O número de escolas primárias teve queda nos anos de 1930 e 1931, especialmente as Escolas Isoladas. Apesar disso, o número de alunos da Escola Normal Secundária não diminuía. Na Mensagem de Governo do Interventor do Paraná no ano de 1931, os números mostram a procura por essa Escola nos diversos cursos que ofertava:

A matrícula nos diferentes cursos da Escola Normal Secundária da Capital atingiu este ano a 1.974 alunos, assim distribuídos:	
Escola Normal	549
Curso complementar	371
Curso anexo	902
Curso infantil	152
TOTAL	1.974

Figura 4 - Mensagem de Governo - Mario Tourinho (1931)

Fonte: Repositório da UFSC. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100102>

⁶³ Os dados sobre o número de matrículas das Escolas Isoladas estão ilegíveis no documento consultado.

O Relatório de 1931 fazia uma retrospectiva dos anos anteriores e destacava que a situação econômica no final do ano de 1929 indicava a existência de “quase dois milhões de desempregados em todo o país”. Fábricas fecharam. Demissões ocorreram em massa. A cotação do café, no mercado internacional estava baixa e havia mais de 27 milhões de sacas estocadas. Para a época os números eram aterradores. O Brasil de 1930 tinha uma população estimada em 35 milhões de habitantes. A população do Paraná era cerca de um milhão de habitantes e o estado ocupava o 5º lugar no valor das exportações e o 7º em Rendas Públicas (MORGENSTERN, 1985, p. 45).

A Educação no Paraná, embora fosse parte do projeto republicano, que visava o desenvolvimento da nação, não era, contudo, percebida em sua totalidade nem tampouco em suas necessidades e especificidades. Aqui a Educação parecia ser vista como um meio para se atingir finalidades políticas, e não como processo de constituição de crenças, saberes e ideias, concebidas por meio da transmissão de geração a geração e constituída por um amplo conjunto de elementos.

A escola insere-se num contexto onde as crises políticas, econômicas e sociais estão relacionadas entre si e com a Educação. Possivelmente devido às crises que assolaram também o Paraná no início dos anos de 1930, a escola sentiu os ‘respingos’ dessas crises no número de suas matrículas. Entre estudar e trabalhar para colaborar com o sustento da família, a segunda opção parece a que melhor se encaixa entre as famílias menos abastadas, com jovens e crianças em idade escolar. A situação era diferente em relação às matrículas das Escolas Normais do Paraná, que não diminuíram.

Na Mensagem do Governador Manoel Ribas para a Assembleia Legislativa em 1936, foram enumeradas diversas ações que, de acordo com esse Governador, “Obediente ao plano delineado, a Secretaria Geral de Educação irá pondo em prática inúmeras realizações”, entre as quais, a reforma nos programas escolares, liberdade didática concedida aos professores, critério de promoção a ser adotado, intercambio entre professores e alunos de regiões diferentes, excursões, festas cívicas e artísticas, equiparação dos cursos das Escolas Normais aos cursos fundamentais dos Ginásios, melhor preparação do Magistério, seleção do professorado mediante

concurso, divulgação dos métodos novos por meio de experimentações nos grupos, conferências pedagógicas, critério de remoção do professorado, bibliotecas infantis, planos de aula, relatórios escolares, estabilidade didática do professor, especialização dos professores e diversas outras (PARANÁ, Mensagem de Manoel Ribas aos Legisladores do Paraná, 1936, p.45).

Em linhas gerais, Julia (2001) nos esclarece sobre a liberdade didática do professor:

[...] diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino (JULIA, 2001, p.33).

A liberdade da qual trata o Governador, referia-se às práticas pedagógicas do professor. Entretanto, a ‘liberdade’ era limitada de diversas formas, inclusive em relação às palavras proferidas pelos professores visto que era o Período Vargas e muitos profissionais eram vigiados, entre os quais, os professores. No ano seguinte a esse Relatório o Governador Manoel Ribas determinou pelo Decreto nº 5757 de 23 de outubro de 1937, que as aulas “deverão ser iniciadas com preleções curtas, mas incisivas, contra as ideias comunistas”.

No dia 03/11/1937, o Diretor da Escola Normal Primária de Paranaguá convocou os professores para uma reunião da Congregação na qual definiu os professores responsáveis por fazer essas “preleções”, estipulando o horário para cada um e orientando-os a escrever e entregar antes o conteúdo a ser abordado para “ressalva de responsabilidade” destes (PARANÁ, Ata de Reunião Nº 6, 03/11/1937). A próxima página da Ata nº 6 trata do “inquérito” para apurar fatos sobre “palavras favoráveis ao comunismo proferidas pela professora Amália de Oliveira, Lente de Pedagogia e Psicologia desta Escola Normal” (PARANÁ, Ata de Reunião nº 6, 04/11/1937).

No que se refere ao Ensino Primário, havia em 1936 em todo o Paraná, entre Escolas Estaduais, Municipais, Particulares e Subvencionadas⁶⁴, 1045 Escolas Isoladas e 41 Escolas de Ensino Complementar Primário.

As Escolas Normais paranaenses responsáveis pela formação dos professores primários que supriam o quadro de professores dessas escolas, distribuídas entre os 56 municípios do Estado, continuavam sendo a Escola Normal Secundária da capital e as Escolas Normais Primárias de Ponta Grossa e Paranaguá e as Escolas Normais Complementares de Guarapuava e Jacarezinho. Por isso, de acordo com a Mensagem do Governador Manoel Ribas aos Legisladores do Estado, estava nos planos do Governo Estadual a criação de novas Escolas Normais, fato que é assim justificado:

Para maior facilidade do ensino e para descongestionar as Escolas Normais existentes, o Governo cogita da criação de mais 2, 1 em Guarapuava e outra em Jacarezinho, não se descuidando também da necessidade de construir mais 3 grupos escolares nesta Capital, com a capacidade mínima de 800 alunos cada um. (PARANÁ, Relatório, 1936, p. 46).

O Ensino Secundário paranaense ficava ao encargo das Escolas Normais de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá e dos Ginásios Paranaense e Regente Feijó. O primeiro situado na capital paranaense e o segundo em Ponta Grossa. Os cursos eram denominados como: Ensino Fundamental Comum ou Ensino Primário; Ensino Complementar Primário; Ensino Complementar Normal, que funcionavam nas duas Escolas Complementares, de Jacarezinho e Guarapuava; Ensino Infantil, que eram os Jardins; Ensino Normal e o Ensino Maternal, que funcionava na Escola de Curitiba; Ensino Supletivo, havia 28 Estaduais e 3 Municipais; Ensino Ginásial, havia os dois Ginásios, de Curitiba e de Ponta Grossa.

Os professores, entre Estaduais, Municipais, Particulares e Subvencionados, eram em número de 2.299 no ano de 1936, constituindo um número ainda insuficiente de professores primários para atender as escolas do

⁶⁴ Em conformidade com o Decreto Federal 13.014 de 4 de maio de 1918, o Governo Federal concedia subvenção a 120 escolas localizadas nas zonas rurais do Estado, as quais eram destinadas a núcleos de nacionalização. Essas escolas, embora mantidas pela União, eram reguladas pelo Código de Ensino do Estado.

Paraná. Apesar das ações do governo para qualificar professores primários, havia muitos fatores que interferiam e precisavam ser revistos.

Nesse segundo capítulo que aqui se finda, necessário se fez a breve reconstituição do contexto político e social, nacional e local da história ora contada, pois a Educação insere-se nesse amplo contexto. Assim, para entendermos os aspectos sociais, políticos e culturais de fatos educacionais, foi fundamental que tivéssemos buscado no contexto desses episódios alguns fatos marcantes e úteis para formar os necessários elos entre as ocorrências sociopolíticas e a Educação, entre o local e o global.

No Paraná houve significativas ações dos governantes relacionadas à formação de professores primários durante os anos de 1920 e que fizeram parte de um 'Projeto' de Reforma do ensino, com o objetivo 'maior' de expansão do Estado. Entre, esses episódios, destacamos a inauguração do novo prédio da Escola Normal da capital paranaense; a construção das Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá, o lançamento das "Bases Educativas para a Nova Escola Normal" e a organização da I Conferência Nacional de Educação.

A Educação na Primeira República foi um projeto de nação pensado pelos intelectuais do período que passava incondicionalmente pela instrução popular. Esse espaço ocupado pela escola começou a se definir em meados do século XIX, pelo Barão de Macahubas, Leoncio de Carvalho, Rui Barbosa, entre outros, (SAVIANI, 2011) devido especialmente à mudança da base econômica do Brasil. Os sinais mais efetivos de materialização da proposta relacionada à Instrução Pública aparecem de modo mais evidente a partir da década de 1920, depois de um período de três décadas da República. Isso pode ser observado nos vários movimentos relacionados à Educação que ocorrem no Brasil. Para o Paraná os anos de 1920 foi um momento de efetivação de muitas propostas relacionadas à reformulação do ensino público, que tiveram continuidade na década seguinte, momento da implementação da Reforma Francisco Campos, da repercussão do Manifesto dos Pioneiros e da implantação do ideário da Escola Nova. A necessidade de professores não havia sido sanada e a Escola Normal ainda era a formadora da elite, apesar de todos os esforços em 'popularizar' os conhecimentos ali adquiridos.

3. AS ESCOLAS NORMAIS NO ESTADO DO PARANÁ

Formar o professor primário senhor absoluto da technica da didactica, perfeito conhecedor dos programmas do ensino que vae ministrar, capaz de comprehender em pouco tempo a alma da creança e ornado das mais completas qualidades Moraes, é o fim capital da Escola Normal. Si o realizar, será o maior padrão de glória do Paraná.

Lysímaco Ferreira da Costa

A primeira Escola Normal paranaense que começou efetivamente a funcionar, segundo Straube (1993) foi a Escola Normal criada anexa ao Instituto de Preparatórios⁶⁵ pela Lei 456 em 12 de abril de 1876, com as Cadeiras⁶⁶ de Pedagogia e Metodologia; Gramática Nacional; Aritmética e Geometria, compreendendo Desenho Linear; Geografia e História, principalmente História do Brasil, distribuídas em dois anos. Ambos os estabelecimentos de ensino ficaram sob a direção do inspetor geral, escolhido pelos professores do Instituto.

O curso dessa Escola Normal dividia-se em dois anos, sendo as Cadeiras do Primeiro ano: Gramática Nacional, Pedagogia e Metodologia Instrução Moral e Religiosa; e do Segundo ano: Aritmética, Geometria, Geografia e História do Brasil e Direito Público. O Instituto Paranaense teria também anexo uma escola primária onde alunos da Escola Normal pudessem exercitar-se no ensino prático.

Desde o início do Século XX a Escola Normal do Paraná funcionou anexa ao Ginásio Paranaense. Somente nos anos de 1920, especificamente em 1922, foi finalmente construída uma edificação própria para abrigá-la, na Rua Aquidaban, atual Emiliano Pernetá

⁶⁵ O Instituto de Preparatórios era responsável pela preparação em nível secundário dos jovens que pretendiam ingressar nos Cursos Superiores do Paraná (STRAUBE, 1993).

⁶⁶ Nos Oitocentos quando foi criada a primeira Escola Normal do Paraná, “Cadeira” era a denominação dada às disciplinas, que poderiam ser cursadas isoladas, pois “as aulas eram avulsas” (STRAUBE, 1993, p. 26).

No decorrer desses anos passou por inúmeras modificações: no número e diversificação de alunos e de professores, nos programas, no método de ensino, nos recursos, enfim, foram cinquenta anos de muitas histórias até o período em que traçamos como marco para o nosso estudo.

A escritora América da Costa Saboia⁶⁷ descreve o seu tempo de aluna dessa Escola Normal situada no antigo prédio e sobre a profissão de professora relata:

Na época, a profissão ainda era muito disputada pelos homens e talvez mais de 50% dos alunos eram do sexo masculino. Apesar disso, o ensino profissionalizante deixava muito a desejar. De didática quase nada nos foi ensinado. O ensino normal era puramente cultural e informativo.

Mas, para nós, que vivíamos uma época de relativo atraso, o aprendizado ali feito nos proporcionou uma boa base de conhecimentos gerais. (SABOIA *in* STRAUBE, 1929, p. 45).

No relato da escritora América Saboia, confirmamos a presença masculina como maioria no Curso Normal, assim como a *queixa* de que o Curso não preparava adequadamente para o exercício da profissão, ofertando uma gama de matérias que proporcionava muito mais os conhecimentos gerais do que a formação pedagógica necessária a um professor. A Aritmética e a Geometria faziam parte desses conhecimentos gerais e que, de acordo com a escritora, eram minimamente praticadas nas aulas de Prática de Ensino.

Com o passar do tempo e com as novas necessidades que surgiram, as mudanças foram ocorrendo na Escola Normal do Paraná, desde o aumento e conservação da presença feminina como a maioria nos Cursos e no corpo docente dessa escola, como no currículo e em outros aspectos. A finalidade, porém, permaneceu quase inalterada.

Para o entendimento da finalidade da Escola Normal no estado do Paraná, pontuamos inicialmente, alguns aspectos da história dessa Escola, que se constituem como os primeiros pontos da nossa história.

⁶⁷ América da Costa Saboia foi uma “professora bem consciente do seu valor e da sua capacidade”, e, aos 78 anos de idade tornou-se escritora, e pretendeu, através de um livro de memórias, mostrar Curitiba “tal como ela era” no início do século XX. O recorte cronológico feito pela autora é de 1904 a 1914, período em que viveu na casa dos avós para realizar seus estudos, dos 4 aos 15 anos de idade e consta em seu livro ‘Curitiba da minha saudade’ (CRUZETTA, 2010).

Essa primeira Escola Normal do Paraná surgiu pela necessidade de qualificação e seleção dos professores para atender as escolas que estavam sendo criadas e cresciam devido o aumento da população e as necessidades sociopolíticas da época. Segundo Tanuri (2000, p. 62), “Antes, porém, que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de seleccioná-los”.

Desde a Escola de Primeiras Letras, os cargos para professores primários da capital paranaense eram exercidos por pessoas com uma formação não específica para lecionar, mas aos quais era dado esse direito devido aos conhecimentos que possuíam para alfabetizar. Sobre esse assunto e as mudanças ocorridas na legislação específica, encontramos algumas pistas ao analisarmos o Capítulo V do Regulamento da Instrução Pública de 1874.

O referido Capítulo V determina todas as ações referentes à contratação de professores, quando novas cadeiras eram abertas ou, quando por outro motivo faltava professor. Nesses casos, o Inspetor Geral se encarregava de fazer circular editais dando sessenta dias para que os interessados pudessem se inscrever. Se houvesse inscritos, o exame era marcado pelo Presidente da Província, sendo em seguida divulgada a relação dos concorrentes. E as determinações continuam no documento:

Art. 49. Feito o exame, o inspector geral⁶⁸ formulará a relação dos aprovados, fazendo-a acompanhar dos processos de habilitação e provas escriptas dos exames de todos os concurrentes; **e informando como lhe parecer de justiça**, submeterá tudo ao conhecimento do presidente da província. (PARANÁ, Regulamento da Instrução Pública, 1874. **Grifo nosso**).

Ao Presidente da Província caberia expedir o competente título de nomeação. Os candidatos aprovados nos exames recebiam um diploma de habilitação, com a designação do grau alcançado, por meio de um conceito que poderia ser ótimo, bom ou suficiente. O exame para a admissão dos professores compreendia provas oral e escrita, e a legislação determinava que

⁶⁸ Em artigo publicado no X Congresso de Educação – EDUCERE, Baldez (2011) afirma que o Inspetor Geral “era o ‘braço direito’ do presidente, devendo inspecionar, instruir, dirigir todos os empregados da instrução pública e redigir regulamentação própria à instrução” (BALDEZ, 2011).

estas devessem ser feitas perante o presidente da Província, do Inspetor Geral e de mais quatro examinadores nomeados pelo Presidente; na falta deste, o Inspetor Geral presidiria os exames (PARANÁ, Regulamento da Instrução Pública, 1874).

Logo após a Proclamação da República, o Regulamento de 27 de dezembro de 1889, entre outras medidas, criou 100 escolas subvencionadas e determina que “As subvenções seriam concedidas a professores não importando se tivessem ou não prova de habilitação” (PARANÁ, Regulamento das Escolas Subvencionadas, 1889), confirmam a improvisação de professores para suprir as necessidades que se faziam devido à criação de novas escolas.

Para Chartier (1990), as experiências culturais e intelectuais de uma sociedade são parte integrante da realidade histórica, não sendo constituídas em nível separado da experiência social. Dessa forma, as necessidades sociais geravam a criação de novas leis e regulamentos para a oferta de mais escolas e, em consequência o aumento do número de professores era também uma necessidade. A necessidade para se encontrar um profissional qualificado aumentava e tal constatação pelas autoridades incitava a criação de escolas especializadas na formação de professores, pois até 1871, não havia diferenças entre a formação de um professor e de outro profissional.

Diversos mecanismos para a contratação de professores para suprir a demanda foram criados no decorrer do período que antecede a criação de instituições próprias para a formação de professores, primários e secundários. De acordo com Straube (1993, p. 19-20), ao ser reconstituído o Licêo de Curitiba⁶⁹, pela Lei 290 de 15/04/1871, sob a direção do Inspetor Geral do Ensino, o Artigo 87 dessa Lei autorizava os alunos com diploma do Liceu a serem isentos de concursos públicos, entre outros cargos, para os lugares de

⁶⁹ O Licêo de Curitiba foi criado em 13 de março de 1846, ainda na 5ª Comarca de Curitiba e deu origem ao Ginásio Paranaense e mais tarde ao Colégio Estadual do Paraná. Localizado na capital do Estado, Curitiba, o Ginásio Paranaense foi, por muitos anos, motivo de orgulho dos paranaenses, em especial dos curitibanos. Comparado ao Ginásio Nacional em seu período glorioso, seu prestígio no cenário estadual foi alcançado devido ao grande avanço que representou para a Educação no Paraná. De acordo com o Relatório de 1905, do Secretário D'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, o senhor Bento José Lamenha Lins, a equiparação do Gymnasio Paranaense ao Gymnasio Nacional, se deu pelo Decreto 5742 de 30 de outubro de 1905 (STRAUBE, 1993).

professores de instrução primária e secundária e dava-lhes preferência sobre os candidatos a cargos públicos.

A carência de profissionais com habilitação específica e o ‘aproveitamento’ de profissionais de outras áreas, sem a formação para o magistério parece ser um fato recorrente não somente em relação aos professores para ensinar na escola primária do período assinalado, como também em anos posteriores e em casos mais específicos, como apontam Pinto e Fischer (2010)⁷⁰ em seu estudo sobre a Formação de professores ao tempo do Movimento da Matemática Moderna, apresentado no IX Seminário Temático: A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos, em Juiz de Fora, MG. Fazemos uma analogia com a pesquisa das autoras, pois da mesma forma que no trabalho dessas autoras, observamos em nosso estudo, que a contratação de professores primários paranaenses, até o surgimento da Escola Normal estava centrada no domínio dos conteúdos prescritos pelos programas oficiais para ensinar nas escolas primárias, ou seja, em termos de ‘conhecimentos para ensinar’ era necessário apenas ter domínio dos conteúdos a serem ministrados.

A finalidade da Escola Normal já se encontrava exposta no Art. 46 da Lei 136 de 31 de dezembro de 1894, que reformava o ensino público do Estado do Paraná, e apresentava em seu início os seguintes dizeres: “A Escola Normal é destinada a preparar professores para o ensino primário”. (PARANÁ, Lei 136, 1894).

No início do século XX⁷¹, mais precisamente em 1902, Straube (1993) faz menção à pressão que estava sendo feita para que fosse construído prédio próprio para a Escola Normal e esta se separasse do “Gimnasio Paranaense”. A afirmação de Affonso Teixeira de Freitas, titular da Instrução Pública e do

⁷⁰ As autoras apresentaram um estudo sobre a Formação de professores ao tempo do Movimento da Matemática Moderna, no IX Seminário Temático: A matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos, em Juiz da Fora- MG, de 11 a 13 de julho de 2010.

⁷¹ No início dos novecentos, o Regulamento da “Instrução Pública do Estado do Paraná” de 1901 (art. 1º p. 63) determina que o ensino nesse Estado fosse estruturado e aparecia com as mesmas características que em 1894, presentes na Lei 136 de 31/12/1894: Ensino Primário, ministrado nas escolas primárias espalhadas pela capital e nos principais municípios e dividido em 1º e 2º Graus; Ensino Normal, ministrado na Escola Normal da Capital no prédio do Gimnasio Paranaense, juntamente com o Ensino Secundário, que funcionava também em outros estabelecimentos, de acordo com a lei.

Ginásio (STRAUBE, 1993) referida ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Publica de que "[...] cada vez mais me convenço da necessidade da desanexação do curso da Escola Normal do Ginásio, porquanto, do regime atual, das aulas em comum, um curso prejudica forçosamente ao outro" (STRAUBE, 1993, p. 47), é um exemplo do pensamento de muitos professores da época, que também se preocupavam com o currículo da Escola Normal por entendê-lo inadequado para seus objetivos, já que as disciplinas de cunho pedagógico eram em número pouco significativo.

Entramos nos anos de 1920 com discussões em relação à separação da Escola Normal e do Ginásio Paranaense, que ocorreu durante a gestão de Martinez como Inspetor Geral.

No balanço de suas ações, Martinez (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1924, p. 21) argumenta sobre o funcionamento conjunto da seguinte forma:

Fácil é ver quão prejudicial e absurdo era esse regimen, pois um gimnasio destina-se a habilitar candidatos para as escolas superiores e a normal é uma organização de caracter eminentemente pedagógico: prepara educadores theoreticos e práticos (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1924, p. 24).

O Inspetor do Ensino explica ainda que devido a não haver prédio próprio para a Escola Normal, propôs ao Governo que funcionasse no mesmo prédio que o Ginásio Paranaense, porém, no turno da tarde, embora com os mesmos "lentes", que passaram a receber um aumento de rendimentos por sua dupla jornada de trabalho. Tal ação do Governo foi sancionada pelo Decreto 636 de 19 de maio de 1920.

A construção de novas Escolas Normais que pudessem suprir as necessidades de formação e qualificação adequadas aos professores primários, na concepção de Martinez era a única alternativa, visto serem insuficientes as medidas paliativas adotadas pelo Governo do Estado, sobre as quais Martinez (PARANÁ, 1922) pondera: "O aumento de cadeiras exigindo provimento, obrigou o Governo a lançar mão do professor improvisado, e isso para não ver fechadas ou não providas escolas indispensáveis em centros numerosos". (PARANÁ, Relatório Martinez, 1922, p.15).

Apesar do surgimento de novas necessidades educacionais, como a reforma e a mudança dos métodos, todas as providências para melhorar a educação convergiam para o mesmo problema: a falta de professores qualificados.

A formação considerada adequada para os professores se constituía como parte fundamental no planejamento das autoridades governamentais e, por sua vez, a qualificação desses professores se dava pela Escola Normal. Assim, essa Escola Normal obteve certo destaque entre as preocupações do Presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha e em Straube (1993) ressaltamos esse empenho em relação á primeira Escola Normal paranaense:

Atendendo ao desejo de separação dos cursos, e considerando que a Escola Normal era a base sólida de toda a reforma da instrução primária, o presidente do Estado, Dr. Caetano Munhoz da Rocha, determinou a construção de um edifício em terreno próprio que o Estado possuía na rua Aquidaban (atual rua Emiliano Pernetá), esquina da rua Voluntários da Pátria, onde além dessa escola funcionaria o Grupo Modelo Anexo, duas escolas isoladas modelos e um Jardim de Infância. O projeto do edifício obedecia todos os rigores da higiene e da pedagogia; o corpo docente seria constituído dos professores do Ginásio e outras, nomeadas por concurso (STRAUBE, 1993, p. 72).

É possível perceber nas ações dos atores sociais envolvidos, tais como o Presidente do Estado, o Inspetor Geral, sub-inspetores, diretores, professores e por consequência alunos e familiares, a interpretação social da necessidade de separação da Normal do Ginásio paranaense e dos benefícios que tal ato traria para a população do Estado e tratar como “uma história social dos usos e das interpretações” (CHARTIER, 1991, p.180), visto que a importância da formação dos professores para a instrução era discutida em outros Estados brasileiros, sendo interpretada a instrução pública como um alicerce para o desenvolvimento do país.

Entre outros fatores e tendo como principal motivo o número de alunos que se elevava cada vez mais, a ideia de separação da Escola Normal do Ginásio Paranaense vinha sendo disseminada há algum tempo e contava com o apoio e incentivo do Inspetor Geral do Ensino e, talvez por consequência, do Presidente do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, finalmente se concretizou em 25 de março de 1922.

A Escola Normal paranaense, cujas duas primeiras décadas dos novecentos foram de mudanças e conflitos, passou a denominar-se “Escola Normal Secundária” pela Lei nº 2.114 e sua sede foi, finalmente separada do Ginásio Paranaense e inaugurada em 7 de setembro de 1922. Straube (1993) conta que o Grupo Anexo⁷² permaneceu ainda no mesmo prédio do Ginásio, tendo sido transferido em 1923 para as novas instalações da Escola Normal.

Proporcionamos ao leitor nesse segundo capítulo, conhecer os principais aspectos da Escola Normal do Estado do Paraná, na década de 1920 até o ano de 1936 da década de 1930. Após breve retrospectiva histórica da Escola Normal paranaense, apresentamos essa Escola Normal situada e edificada em diferentes pontos geográficos do Estado, suas Bases Educativas e as modalidades de Ensino Normal existentes nas décadas de 1920 e 1930. A Formação de professores para a escola primária em tempos de Ensino Intuitivo e dos ideais da Escola Nova é apresentada como últimos tópicos nesse Capítulo 3 que trata dos percursos das Escolas Normais do Estado do Paraná.

3.1 NAS BASES EDUCATIVAS, A NOVA ESCOLA NORMAL PARANAENSE

A inauguração da primeira sede própria da Escola Normal do Estado do Paraná se deu em clima de festa e esperança para a população e especialmente para o magistério paranaense, que vislumbrava agora a qualificação almejada para os normalistas, futuros professores primários paranaenses. A autonomia didática da Escola Normal por meio de uma reforma era necessária e urgente e sediada em novas instalações, estava mais próxima de acontecer. Sobre a inauguração do novo prédio do chamado “Palácio da Instrução” Cesar Prieto Martinez conta em seu Relatório de 1922, que a mesma se realizou em 7 de setembro desse mesmo ano, como parte das

⁷² O Grupo Anexo já havia sido chamado de Escola Modelo no final dos oitocentos. Os resultados obtidos pelo Grupo Anexo eram muito positivos e, de acordo com o relatório de 1922 do Inspetor Geral da Instrução Pública, Prieto Martinez, o Grupo Anexo à Escola Normal foi o que maior porcentagem de alfabetização conseguiu na capital e no Estado, chegando a 76,5%, enquanto o índice de alfabetização da capital era de 51,8%, tendo alguns Grupos Escolares de Curitiba e de diferentes municípios paranaenses, conseguido um percentual bastante baixo, como foi o caso do Grupo Escolar “Professor Cleto” em Curitiba com 30,4% e de Campo Largo, com apenas 28,5% (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922).

comemorações do centenário da data em que se comemora a independência do Brasil:

[...] às 10 horas, após a missa campal celebrada pelo Exmo. e Rev. Snr. Dom João Braga, amado bispo desta Diocese, realizou-se o solemne acto da inauguração official do Palácio da Instrucção, mandado construir pelo Exmo. Snr. Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Paraná, de accôrdo com o novo plano de reforma da nossa instrucção primária e normal (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1922, p. 99).

Contou Martinez (1922) que estavam presentes ao ato, diversas autoridades do Estado, os alunos da Escola Normal e de três dos principais Grupos Escolares da capital paranaense: Grupo Escolar Tiradentes, Grupo Escolar Modelo e Grupo Escolar Olliveira Belo, todos uniformizados de branco e acompanhados do corpo docente dos referidos estabelecimentos. Conta ainda o Inspetor Geral do Ensino que o diretor da Escola Normal, professor Lysímaco Ferreira, foi quem fez o discurso sobre o ato de inauguração do novo prédio.



Figura 5 - Fachada da Escola Normal Secundária (1924)

Fonte: Relatório Cesar Prieto Martinez, 1924. Um exemplar pode ser encontrado no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

O corpo docente e administrativo da Escola Normal Secundária nesse período era constituído pelos seguintes professores e técnicos: diretor:

Lysímaco Ferreira da Costa; Vice-diretora: Ictacelina Bittencourt; Secretário Jayme Monteiro; Inspetora Júlia Grein do Espírito Santo. Lente de Português: Padre Eurípedes de Oliveira França; Lente de Matemática: Oswaldo Pilotto⁷³; Lente de Geografia e História: Dr. José Sá Nunes; Pedagogia: Prof. César Prieto Martinez (interino); Ciências Físicas e Naturais: Prof. Nicéphoro Modesto Falarz; Música: Josepha Correia de Freitas; Desenho: Frederico Lange de Morretes; Trabalhos: Dulce Loyola; e a Cadeira de Ginástica estava vaga (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez 1922, p. 99-101).

A Inspetoria Geral do Ensino distribuía folhetos instrutivos para os professores e publicava a Revista O Ensino⁷⁴, para colaborar com a formação dos professores da Escola Normal, assim como, com os professores das escolas de Ensino Primário de todo o estado (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez 1922, p. 101).

Visando o suporte didático de professores e alunos, contava ainda a Escola Normal Secundária, com uma Biblioteca que emprestava seus livros, com prazo estipulado para devolução dos mesmos.

Havia 79 (setenta e nove) alunos matriculados no Curso Normal, sendo 22 (vinte e dois) alunos no 1º ano, 28 (vinte e oito) alunos no 2º ano, 12 (doze) alunos no 3º ano e 17 (dezessete) alunos no quarto ano (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez 1922, p.101) e foram poucos os normalistas que concluíram o Curso Normal no ano de 1922, 18 ao todo, dos quais 6 (seis) eram homens e 12 (doze) eram mulheres (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto

⁷³ O Professor Oswaldo Pilotto (1901,1993) destacou-se no Paraná por seu engajamento político, social e com a Educação desse estado. Foi engenheiro agrônomo, professor da Escola Normal Secundária do Paraná e mais tarde da Universidade Federal do Paraná, na cátedra de Filosofia e Ciências Humanas. Ocupou diversas funções relacionadas à Educação no Estado, tendo intensa produção na área da história, sobretudo, relacionada à Imprensa, como é o caso do famoso estudo "Cem anos de Imprensa no Paraná" (PILOTTO, 1976). Entre suas obras encontra-se o Manual "Methodologia da Matemática" (PILOTTO, 1926), escrito quando lecionava Matemática na Escola Normal Secundária do Paraná, mesma Escola Normal na qual se formou em 1921.

⁷⁴ A Revista "O Ensino" foi uma publicação oficial do governo paranaense que circulou nos anos de 1920, orientando os professores em suas práticas, incluindo a utilização de métodos considerados adequados. Em seu Relatório ao Governador do ano de 1921, Martinez relata: "Para propagar cada vez mais as ideias suas em relação aos métodos e processos e bem assim indicar medidas que favoreçam especialmente a criação, quer quanto à sua saúde, quer quanto ao seu carácter, a Inspectoria publicará a 1º de Janeiro de 1922 o primeiro número do "O Ensino", revista que sairá á luz trimestralmente" (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1921, p.15). Essa revista circulou até 1924.

Martinez, 1922, p. 108). No ano anterior o número de diplomados havia sido 28 (vinte e oito) no total, sendo 7 (sete) homens e 21 (vinte e uma) mulheres, mesmo assim, um número insuficiente para a demanda (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1921, p. 118):

RELAÇÃO	
DOS ALUMNOS DA ESCOLA NORMAL	
DIPLOMADOS EM 1921	
✓ 1	Amalia de Oliveira
2	Olivia dos Santos Ramalho
3	Acidalia Loyola de Camargo
4	Odette Espinola
5	Dinorah Soares Gomes
6	Irene Alves Gomes
7	Sylvia Machado Camara
8	Iolanda Fava
9	Flavio do Amaral Wolff
✓ 10	Oswaldo Piloto
11	Nair Bittencourt Estrella
12	Euterpe de Macedo Xavier
13	Valeria Cava
14	Olimpia Falce
15	Branca Eunice Higgins
16	Nair Salmon
17	Belkis Cordelro
18	Abranches Afonso Guimarães
19	Francisco Ogg
20	Maria Josephina Guimarães
21	Eloah Terra Franco
22	Leony Terra Franco
23	Olina Terra Franco
24	Antonio Carlos Raymundo
25	Maria Thereza Nogueira Braga
26	Zulmira Della Rugai
27	Albina de Lima
28	Alvria Bastos

Figura 6 - Relação dos concluintes da Escola Normal do Paraná (1921)

Fonte: Relatório Cesar Prieto Martinez, 1922. Fonte: Repositório UFSC. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99956>

Entre os formandos do ano de 1921, encontramos na relação, nomes como Amália de Oliveira, Lente de Pedagogia da Escola Normal Primária de Paranaguá que obteve destaque por seu trabalho na referida Escola Normal, e Oswaldo Pilotto, lente de Matemática da Escola Normal Secundária do Paraná, como já foi dito, também destacado por seu trabalho na Educação.

A seguir, a relação de formandos do ano de 1922 da Escola Normal Secundária do Paraná:

Relação dos professores normalistas, que concluíram o curso, no anno de 1922.

1	Allyria Bastos
2	Altino Terra Franco
3	Angelina Graciatto
4	Eutalina Antunes Rodrigues
5	Flavio do Amaral Wolff
6	Francisco Ogg
7	João Estevani dos Santos
8	Luiz Annibal Calderari
9	Leonor de Araujo Moritz
10	Leonor Gonçalves de Castro
11	Lygia Elizena Taborda
• 12	Maria Carolina Castanho
13	Miracé Gonçalves de Araujo
14	Maria Leonor de Souza Castro
15	Simeão Maíra Pedroso
16	Stella do Rego Barros
17	Sady Lopes
18	Yolanda Fava Lenzi




Figura 7 - Relação dos concluintes da Escola Normal do Paraná (1922)
 Fonte: Relatório Cesar Prieto Martinez, 1922. Fonte: Repositório UFSC. Disponível em:
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99956>

O número reduzido de professores recém-formados para trabalhar nas escolas do Estado requeria outras formas de ingresso na carreira do magistério, especialmente para escolas isoladas e mesmo grupos escolares em cidades mais distantes, por isso, era usado para a contratação de professores, um Exame de Suficiência.

Para prestar o Teste de Suficiência o candidato não precisava ser normalista, bastando ter os conhecimentos necessários para ser aprovado no teste. No ano de 1922, foram 39 os professores aprovados nesse exame, sendo 34 professoras e 5 professores (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922).

A Escola Normal Secundária somente começou suas atividades na nova sede em 1923, passando a oferecer dois cursos de formação de professores: o Fundamental ou Geral, com 3 anos de duração, e o Especial com 1 ano e meio. O curso Geral da Escola Normal acabaria se transformando em Curso Ginásial,⁷⁵ no ano de 1936 (STRAUBE, 1993, p. 90).

⁷⁵ Em 1938 o Curso Ginásial seria fundido os dois Cursos Ginasiais: da Escola Normal e do Ginásio Paranaense pelo Decreto 6150 de 10 de janeiro de 1938. O Ginásio Paranaense passou a constituir a seção masculina e a Escola Normal, a seção feminina (STRAUBE, 1993, p. 90).

Com o funcionamento da Escola Normal Secundária em sua nova sede, houve a necessidade de reorganização e revisão do regimento do curso (PARANÁ. Relatório Cesar Martinez 1924, p.96).

O Projeto de reformulação da Escola Normal atendia ao plano de desenvolvimento do Estado, idealizado por Caetano Munhoz da Rocha. O referido Projeto foi regulamentado pelo Decreto Nº 274 de 26 de março de 1923 em face das autorizações expressas no art. 7º da Lei 1999 de 9 de abril de 1920 e nos Artigos. 1º e 6º da Lei 2114 de 25 de março de 1922, passando a Escola Normal a denominar-se Escola Normal Secundária, devido à sua posição de formadora de professores para lecionar nas Escolas Normais Primárias do Paraná.

Assim, ainda no ano de 1923, o diretor da Escola Normal Secundária, Lysímaco Ferreira da Costa, após ter elaborado um novo regulamento para a Escola Normal lança as "Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Secundária do Paraná", que traziam as ideias e determinação de uma Reforma não apenas para a Escola Normal, mas também para o Ensino Primário.

Os estudos de Miguel (2005) apontam para uma Reforma com bases Herbartianas, fato que confirmamos no documento (PARANÁ, Relatório Alcides Munhoz, 1923, p. 69). Nas palavras do propositor da Reforma, ao se referir aos métodos que deveriam ser empregados pelos professores para ensinar. Lysímaco da Costa explica que os professores não mais poderão se limitar à oratória em suas aulas e, "se a reforma elimina o orador de um lado, por outro estimula o professor, dado o regimen herbaciano que a reforma adoptou como predominantes nas lições" (PARANÁ, Relatório Alcides Munhoz, 1923, p. 69).

Acrescentamos que na Biografia de Lysímaco Ferreira da Costa, o autor Herbert Munhoz Van Erven (1944, p. 35-36), afirma que Lysímaco da Costa teve influência "do pensamento de grandes mestres", pois conta que Lysímaco da Costa em discurso feito como paraninfo das normalistas formandas de 1926, "focaliza a filiação histórica do ensino" da época "enunciando a grande maioria das leis pedagógicas" e as influências de Comenio, Herbat, Pestalozzi e Froebel, estão presentes no ensino paranaense e faz ainda um paralelo do pensamento desse último teórico com as ideias de Decroly e Dewey (VAN

ERVEN, 1944, p. 35-36). Tal afirmação nos dá indícios dos teóricos que influenciaram o documento escrito por Lysímaco da Costa

No prefácio das Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná de 1923, encontramos os seguintes dizeres acerca da finalidade da Escola Normal, na concepção de Lysímaco da Costa:

Formar o professor primário senhor absoluto da technica da didactica, perfeito conhecedor dos programmas do ensino que vae ministrar, capaz de comprehender em pouco tempo a alma da creança e ornado das mais completas qualidades moraes – é o fim capital da Escola Normal.

Si o realizar, será o maior padrão de glória do Paraná. (PARANÁ, Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal, 1923, p. 1).

As “Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná” foi o primeiro documento que visa a reorganização do regimento do Curso Normal que se fez necessária (PARANÁ, Relatório, 1924, p. 96) e segundo o próprio idealizador do documento, Lysímaco da Costa, visava “a preparação científica e profissional completa do professor” (PARANÁ, Relatório Alcides Munhoz, 1923, p. 67). Lysímaco concebia a Escola Normal organizada para preparar científica e pedagogicamente os futuros professores do Paraná, ministrando-lhes um ensino que os capacitaria para bem ensinar nas escolas primárias desse estado.

Com a construção de um prédio próprio e alguma “autonomia”, outras necessidades foram se fazendo presentes, entre estas os métodos para ensinar passaram a tomar maior importância no contexto educacional paranaense.

De acordo com o organizador das Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária, Lysímaco da Costa (PARANÁ, Relatório Lysímaco, 1923):

A preocupação dominante em a reforma da nossa Escola Normal deve ser a de formar um professor bem preparado para o exercicio das suas funções ficando para o plano complementar a tendencia muito conhecida de se preocuparem os reformistas exclusivamente com os detalhes regulamentares (PARANÁ, Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal, 1923, p. 9)

A Reforma que se fez por meio do documento organizado por Lysímaco da Costa tinha como pressupostos a necessidade de preparar o aluno-professor para conhecer o meio em que iria atuar, proporcionando-lhe a formação necessária para que transmitisse aos seus alunos os conhecimentos mínimos que lhes seriam úteis para serem bons cidadãos, afeitos ao trabalho, com bons hábitos morais e mentais e noção de deveres cívicos.

Era exigido do professor que tivesse um caráter reto e uma severa linha de conduta para ‘tocar’ seus alunos com seus exemplos (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal, 1923). E Lysímaco se propunha a ensinar os professores a aplicarem nas aulas os novos métodos, processos e sistemas de ensino.

O Diretor da Escola Normal considerou no documento da reforma paranaense que todo o corpo docente deveria ser mudado e os professores do Ginásio, substituídos por normalistas recém-formados, que eram considerados por Lysímaco da Costa “mais dóceis e obedientes ao Estado” (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal, 1923, p. 9). Essa ação e, aquém da pretensão de formar um corpo docente qualificado, estava de acordo com as bases políticas de Lysímaco, que pretendia executar o plano delineado pelo governo para o Estado do Paraná e sugeriu que os concursos não eram a melhor maneira para se formar um corpo docente nas escolas primárias, pois os professores deviam ser escolhidos entre os normalistas que possuíssem boa conduta pessoal.

Na ótica de Lysímaco, a responsabilidade do governo e das associações pela educação do povo, assim como, a dos municípios no cuidado com as escolas e manutenção das mesmas e das bibliotecas eram necessidades da população a serem supridas pelos Governos, pois o sistema de ensino não deveria perder seu caráter nacionalista no tocante ao respeito às leis, às autoridades e às instituições nacionais (COSTA, 1987, p.131).

Funcionando em sua nova sede, a Escola Normal Secundária precisou também de reorganização e revisão do regimento do curso (PARANÁ. Relatório Cesar Martinez, 1924, p.96) e o seu Programa passou por algumas mudanças, entre estas a supressão da Cadeira de Francez, que seria

novamente recolocada no Programa das Escolas Normais do Paraná pela Lei 2619 de 21 de março de 1928.

A preocupação do Diretor da Escola Normal era de que os futuros professores pudessem ter um ensino, na sua concepção, insuficiente e que não os prepararia para a “prática escolar”, visto que a Escola Normal dava ênfase aos conhecimentos gerais:

Nossos professores primários não nos trazem das suas escolas observações próprias ao nosso meio infantil, porque não saíram da Escola normal sufficientemente preparados para encarar seriamente os problemas pedagógicos; porque estudaram Pedagogia com a frieza do estudo secundário da Arithmetica, da Physica, ou com a frieza de qualquer outra sciencia abstrata: porque so receberam ensinamentos do alto das Cathedras, ás pressas, para tirar exames. E a persistir tal regimen estaremos condemnados a copiar eternamente dos outros centros do paiz ou do estrangeiro, os fundamentos das nossas reformas, procurando adaptar ás cegas o que convem aos outros e que esses outros reputam o melhor para todos. (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal, 1923, p. 13).

Inquietava-se o Diretor da Escola Normal com a formação generalizada do futuro professor, que no seu dizer, era proporcionada pelas disciplinas consideradas “frias”, por seus conteúdos teóricos e abstratos que não dariam aos normalistas os conhecimentos pedagógicos fundamentais para o seu ofício de ensinar as crianças. Em sua concepção, era necessário que os normalistas tivessem aulas práticas que com as orientações dos seus professores lhes possibilitaria aprender no exercício do seu futuro ofício. Importante observar que entre as disciplinas gerais, encontravam-se a Aritmética e a Geometria.

Continuando sua explanação sobre a necessidade de prática para os alunos normalistas, justifica que não lhes bastaria apenas o conhecimento teórico, fazendo então uma analogia com o ofício do médico e continua: “Persistir em tal regimen seria o mesmo que fazer médicos perfeitamente conhecedores dos remédios que curam, mas, que não sabem diagnosticar” (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal, 1923, p. 13).

Em seus dizeres sobre o Ensino Secundário recebido “do alto das Cathedras”, Lysímaco explicita a diferença entre as disciplinas da Escola Normal, ministradas por “Lentes Cathedráticos” e com características de

Ensino Propedêutico e as “matérias” ensinadas nos Cursos Primários, caracterizadas por um ensino de caráter mais prático, voltado para a vida. Para Jean Hébrard (1990) os saberes a serem ensinados na Escola Primária serviriam para os alunos “[...] como instrumento necessário à gestão de sua vida e de suas ocupações, por mais comuns que fossem” (HÉBRARD, 1990, p. 65). Assim, no ensino da Aritmética e da Geometria nas escolas primárias, os problemas matemáticos seriam voltados para situações práticas, com relevância da aplicação do método intuitivo.

Já o Ensino Normal deveria preparar os alunos intelectual e moralmente, desenvolvendo-lhes os atributos necessários para exercerem seu ofício de professores primários e uma educação geral garantiria essa finalidade. Nesse Curso, então, os métodos eram mais tradicionais e o ensino propedêutico.

A tensão se faz na coexistência de duas necessidades para os normalistas: ter uma formação geral, nas disciplinas e também a formação para ensinar as matérias. Seria então necessário que fizessem uma articulação entre as duas e conseguissem transformar os saberes adquiridos nas disciplinas do Curso Normal, em saberes aplicados às matérias que lecionam na Escola primária.

Havia então, no entender de Lysímaco da Costa, a urgência de mudanças. As Bases Educativas para a Escola Normal Secundária⁷⁶ se constituíram como o início para as novas modificações que viriam nos cursos de formação de professores, pois fincavam em solo paranaense as bases para as transformações que começavam com a relativa autonomia didática dada à Escola Normal e lhe impingiam características de um ensino profissionalizante.

A criação da Escola de Aplicação foi um dos itens da Reforma de Lysímaco e sobre a qual o próprio discorre:

⁷⁶ No ano de 1936, pelo Decreto 1.929, a Escola Normal Secundária passaria a ser denominada Escola de Professores, com nova estrutura e a exigência de que o candidato que nela pretendesse ingressar tivesse concluído o Curso Ginásial. Dez anos depois, a Lei Orgânica do Ensino Normal, pelo Decreto Estadual n.º 3530 de 3 de janeiro de 1946, transformaria a Escola Normal em Instituto de Educação do Paraná que passa a ter a seguinte composição: Jardim de Infância; Curso Primário; Curso Ginásial; Curso Normal; Curso de Administração Escolar, que complementava o Curso Normal; Curso de Aperfeiçoamento e Atualização. Em 1947, seriam criados também, o Curso Ginásial Misto e o Ginásial Noturno.

Completa-se a reforma do curso normal com a criação da Escola de Aplicação, instituição indispensável á boa formação do professor. A pratica e a observação não só do ensino como também da creança em todos os seus aspectos educativos serão feitas não mais em um simples grupo escolar annexo, mas em um conjunto de grupos e escolas onde se encontra perfeitamente representado todo o aparelho escolar do Estado em suas faces infantil (jardim da infância), primaria (grupos e escolas izoladas) e complementar (escola intermediaria) cujo conjunto tomou o nome de Escola de Aplicação e mantém a mais estreita connecção didactica com o curso normal (PARANÁ, Relatório do Secretário Geral do Estado Alcides Munhoz, 1924, p. 68-69).

A Escola de Aplicação tinha dupla função: ensinar os normalistas a executar os programas de ensino de forma eficaz e também a de colocar o “Lente” em contato com a escola primária ao orientar o seu aluno, conhecendo mais de perto “as necessidades do Ensino Primário” do qual “se achava divorciado” (PARANÁ, Relatório Lysímaco da Costa – 1923, p. 68).

No início dos anos de 1920, além do Ensino Primário, funcionava na capital paranaense o Ginásio Paranaense, cujo objetivo era habilitar os candidatos aos cursos superiores do país, assim como, a Escola de Aprendizes Artífices⁷⁷ e a Escola Profissional Feminina⁷⁸.

A Escola Normal do Estado, cujo número de matrículas aumentava cada vez mais e era frequentada pela sociedade paranaense, em particular a Curitibana, visava garantir a formação adequada para o magistério primário da capital.

No final dessa década, o ano letivo de 1928-1929 que começou em 1º de setembro de 1928 e terminou em 31 de maio de 1929⁷⁹. A Escola Normal

⁷⁷ O Decreto 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, em 23 setembro de 1909, criou as Escolas de Aprendizes Artífices em todo o país. No Paraná, a escola foi inaugurada no dia 16 de janeiro de 1910, em um prédio da Praça Carlos Gomes, em Curitiba. O ensino era destinado a garotos de camadas menos favorecidas da sociedade, chamados de “desprovidos da sorte”. Pela manhã, esses meninos recebiam conhecimentos elementares (primário) e, à tarde, aprendiam ofícios nas áreas de alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria. A Escola de Aprendizes Artífices deu origem às Universidades Tecnológicas Federais em todo o país (UTFPR, disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>. Acesso em: 02/12/2014).

⁷⁸ Além de Datilografia, a Escola Profissional Feminina ensinava para as moças paranaenses, artesanato e trabalhos manuais com agulha e pinturas.

⁷⁹ O Calendário escolar dos Estabelecimentos de Ensino do Estado do Paraná foi organizado de acordo com o clima da região onde estavam sediados esses Estabelecimentos. Havia 32 municípios de ‘zona fria’ entre os quais se incluía Curitiba, em que as matrículas eram feitas no mês de agosto, tendo as aulas início em 1º de setembro e terminavam em 31 de maio do ano seguinte. Os vinte e três municípios de ‘zona quente’ possuíam o calendário escolar que iniciava em 15 de janeiro e terminava em 30 de novembro do mesmo ano (PARANÁ, Relatório de Governo, 1929).

teve uma procura excepcional de alunos, levando o Governo do Estado a desdobrar o 1º ano em três turmas e o 2º ano em duas turmas, sendo criado então, o turno vespertino para duas dessas turmas. O número de alunos matriculados nesse ano foi 523 alunos e o de concluintes foi de 51 normalistas (PARANÁ, Relatório Caetano Munhoz da Rocha, 1929). O número de matriculados em 1929 aumentou em 213 com relação ao ano de 1928, quando foram 410 matriculados no Curso Normal.

Esse aumento de alunos na Escola Normal parece que garantiria um bom número de professores formados para as escolas da capital. Entretanto, a demanda dos municípios paranaenses onde não havia Escola Normal precisava ser suprida, e essa preocupação, que datava do início dos anos de 1920, conforme os Relatórios dos Inspectores do Ensino levou à construção de outras duas Escolas Normais, inicialmente nas cidades de Ponta Grossa e Paranaguá.

Tais municípios foram escolhidos por sua importância no contexto econômico e social do estado e por se localizarem em pontos geográficos estratégicos do Paraná: a primeira na promissora região chamada de “Campos Gerais” e a segunda no litoral, porta de entrada e de saída de pessoas e produtos. Na percepção de Viñao (2005) a instituição escolar, nesse caso a Escola Normal, pode ocupar dois espaços diferentes, o lugar e o território:

[...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território. (VIÑAO, 2005, p. 17).

A construção das Escolas Normais Primárias em lugares estrategicamente escolhidos trazia consigo intenções de consolidação do Projeto Republicano na escolha do lugar (ambas as Escolas normais foram construídas e pouca distância da capital) e do território (os contextos sociais e culturais de cada grupo eram distintos).

E assim foram construídas, como carinhosamente eram chamadas, a “Rainha do Itiberê⁸⁰” em Paranaguá e “Princesa dos Campos⁸¹” em Ponta Grossa.

A dificuldade para se encontrar professores que fossem para o interior do estado obrigou as autoridades a criar algumas estratégias para incentivar os professores que se sujeitavam a assumir classes no interior do Estado e devido a isso, o Presidente do Estado procurava dar incentivo a esses professores que “mais se salientaram no magistério pelo seu devotamento ao trabalho” (PARANÁ, Relatório César Martinez 1922, p. 89). De Certeau adverte que a estratégia é organizada pelo “postulado de um poder” (De Certeau, 1994, p. 100). Assim, em recepção oficial ao final do ano letivo, os professores recebiam prêmios⁸² como recompensa pelo trabalho desempenhado nas escolas do interior, “longe de tudo e de todos” e por sua “nobre missão de formar almas e preparar os corações para o futuro da Pátria” (PARANÁ, Relatório César Martinez 1922, p. 89).

As palavras de Martinez nos remetem à historiografia escrita por Carvalho (1990) sobre o ideário em circulação no período estudado. Ao referir-se ao modelo francês, referência para uma das versões do Brasil republicano, José Murilo de Carvalho explica que “A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas. [...] Para a Revolução, educação pública significava acima de tudo isto: formar almas” (CARVALHO, 1990. p.11).

Sobre a difusão desse ideário, a pesquisadora Rosa Fátima de Souza, considerou em seus estudos que os professores do estado de São Paulo foram denominados “Apóstolos da Civilização” por terem sido pela sociedade da época “responsabilizados pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica” (SOUZA, 1998,

⁸⁰ Faz referência ao Rio Itiberê, canal que corta a cidade de Paranaguá.

⁸¹ Alusão aos Campos Gerais, que circundam a cidade de Ponta Grossa.

⁸² Os prêmios, Cadernetas de Poupança, foram entregues aos professores no dia 19 de dezembro de 1922, em recepção oficial, pelo Presidente do Estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha. Os professores premiados foram: Maria dos Anjos Bittencourt, normalista; Hercília França Nascimento, também normalista; e Antonio Delphino Fragoso, professor efetivo. Não há registros sobre a natureza desses prêmios nos Relatórios do período pesquisado (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922, p. 89).

p. 61). Aqueles que teriam a responsabilidade de “formar almas” teriam que possuir uma instrução que lhes permitisse executar eficientemente sua função, em todos os lugares do Paraná.

Desde 1920, Prieto Martinez já sugeria a fundação das Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá. “A primeira serviria a uma grande zona consideravelmente povoada, abrangendo todo o norte do Estado e a segunda receberia a juventude de toda a faixa marítima. A criação desses estabelecimentos viria facilitar extraordinariamente a tarefa de formar professores em número suficiente. (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920, p. 22)”.

Encontramos mais referências à criação dessas escolas no Relatório de 1924 do Inspetor Geral do Ensino para o Presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha que faz considerações sobre a Escola Normal Secundária de Curitiba dizendo que a construção do novo edifício foi “medida de grande alcance” (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1924), pois visava atender a uma aspiração justa para atender a base de toda organização escolar. E o Inspetor Geral continua:

Considerando ainda que uma Escola Normal na capital é insuficiente, pois que do interior difficilmente se encaminham candidatos; e mais ainda que os professores aqui formados não deixam a capital, preferindo permanecer na expectativa de uma collocação no centro, ou desistindo, em busca de outro rumo; ficando, como consequencia, sem professores a zona afastada do litoral e do interior, servida exclusivamente por pessoal leigo, com graves prejuízos para o ensino, alvitrei a criação de mais duas escolas: uma em Ponta Grossa e outra em Paranaguá (PARANÁ, Relatório Martinez, 1924, p.24).

Na sequência do documento Martinez (PARANÁ, 1924) justifica a criação das novas Escolas Normais nesses municípios devido à sua localização: Ponta Grossa nos Campos Gerais, pela proximidade com diversos municípios importantes para a economia do Estado e ser a “região mais futura do Estado” e Paranaguá no litoral, “centro de toda a faixa littoreana” (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1924, p. 24), cujos “filhos” necessitam aprender a defender-se das doenças que se propagam na região e “armar-se de conhecimentos para melhores proveitos tirar dessa rendosa

indústria que é a pesca” (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1924, p. 27).

Martinez (PARANÁ, 1924) continua sua justificativa falando da certeza da frequência dos alunos e da futura aplicação dos conhecimentos adquiridos na Escola Normal em suas próprias terras, colaborando com o progresso das regiões em que se situam e perpetuando os costumes e os valores morais e cívicos necessários em terras tão procuradas pelo estrangeiro e demonstra, mais uma vez a preocupação de Martinez não só com os valores que a Escola Normal poderá proporcionar, mas também com a valorização da unidade nacional em relação ao estrangeiro.

Os prédios das Escolas Normais destacavam-se por sua imponência, exuberância e certo luxo. Tal e qual os Grupos Escolares, eram símbolos do ideal republicano e as três primeiras Escolas Normais do Estado possuíam características comuns como: a arquitetura, a localização de destaque tanto na capital quanto nos outros dois municípios em que foram construídas, mobiliário idêntico e até mesmo os professores, que lecionavam muitas vezes em duas delas, como é o caso dos Professores das Escolas noturnas.

Finalmente, as Escolas Normais Primárias de Ponta Grossa e de Paranaguá, foram criadas pela Lei 2.064 de 31 de março de 1921 e regulamentado o seu funcionamento pelo Decreto Nº 135, datado de 12 de fevereiro de 1924.

3.1.1 A Princesa dos Campos

No ano de 1924 quando foi inaugurada a Escola Normal de Ponta Grossa, essa cidade possuía cerca de 21000 habitantes. Nesse tempo, os negócios de cinco importantes municípios da região chamada de “Campos Gerais”: Tibagy, Ypiranga, Imbituva, Prudentópolis e Guarapuava fomentavam a economia desse município. Próximos a Ponta Grossa encontravam-se os municípios de Castro, Entre Rios, Teixeira Soares, Mallet, Iraty e União da Vitória, que servidos pela estrada de ferro, prometiam transformar-se em zona próspera. A economia gerada pela erva-mate, madeira, gado e outros produtos

comercializados, juntamente com a presença de migrantes nacionais e estrangeiros, haviam acelerado o desenvolvimento urbano.

Nesse processo de ampliação da área urbana e da criação de 'novas profissões' era necessário escolas que tivessem professores aptos a ensinar, visto a população ser considerada jovem, pois era "constituída principalmente por jovens de 0 a 19 anos" (PINTO, 1980, p. 48).

A inauguração da Escola Normal Primária de Ponta Grossa foi ao encontro às aspirações dos habitantes dos Campos Gerais, e foi em meio a festas e alegria da população pontagrossense que em 27 de fevereiro de 1924, às 16 horas, o então Presidente do Estado, Dr. Caetano Munhoz da Rocha, declarou oficialmente inaugurada a Escola Normal Primária de Ponta Grossa. Situada à Rua Barão do Rio Branco, prédio onde funciona atualmente o Colégio Estadual Regente Feijó, a bela construção era destacada por sua imponência.



Figura 8 - Fachada da Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1924)

Fonte: Relatório Cesar Prieto Martinez, 1924. Um exemplar pode ser encontrado no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

Compareceram à solenidade de inauguração o Dr. Caetano Munhoz da Rocha; o Secretário Geral do Estado Sr. Alcides Munhoz; o Inspetor Geral do Ensino, Sr. Cesar Prieto Martinez; o Prefeito de Ponta Grossa, Coronel Brasília

Ribas; o Prefeito de Curitiba, Dr. Moreira Garcez; o Presidente da Câmara Municipal de Ponta Grossa, Coronel Vitor Batista e o Diretor⁸³ daquela Instituição, Dr. Joaquim Meneleu de Almeida Torrez, além do corpo docente e discente da Escola e dos demais estabelecimentos de ensino da cidade.

A Escola Normal de Ponta Grossa foi construída com o objetivo de formar professores que pudessem acompanhar o progresso da região em que estava situada e que tinham a missão de fomentar o amor à Pátria, tanto das pessoas do campo como dos estrangeiros que porventura ali chegassem, adaptando-os e aos seus filhos para que abraçassem a nacionalidade brasileira, sem deixar espaço para a língua, usos e costumes do seu país de origem. Miguel (2000) explica quais as atribuições do professor nesse período:

O Estado esperava que o professor contribuísse para a adaptação do imigrante aos costumes nacionais, formasse o homem trabalhador com hábitos de disciplina e higiene e moralmente disciplinado. Já não se tratava mais do professor de primeiras letras tão somente; mas, daquele que iria contribuir para a nova organização social do trabalho. (MIGUEL, 2000, p. 3).

Quanto às principais características dessa primeira Escola Normal do interior do estado, Miguel (1992), explica que eram “a absorção dos alunos oriundos da Escola Intermediária que desejassem seguir o magistério; currículo próprio e corpo docente compreendendo duas categorias: catedráticos e de 2º grupo” (MIGUEL, 1992, p. 63).

Os professores da Escola Normal de Ponta Grossa, a exemplo dos professores da Escola Normal Secundária, eram considerados referência para os professores primários. No Relatório de 1928, ao Diretor da Instrução Pública, o então diretor da Escola Normal Primária de Ponta Grossa faz referência às “Palestras⁸⁴” que aconteciam entre as professoras da Escola de

⁸³ Em 1928, Joaquim Menelau Torrez viria a ser substituído pelo professor Roberto Emílio Mongruel, na função de diretor da Escola Normal Primária de Ponta Grossa.

⁸⁴ As Palestras constituíam-se de reuniões mensais entre os professores da Escola de Aplicação, em que um deles, previamente destacado, dissertava sobre um assunto de interesse escolar. Em seguida, faziam a discussão e debate de temas ligados ao ensino, entre os quais, Pedagogia e Metodologia. As reuniões eram amistosas e informais, e as discussões relativas às leituras que faziam sobre Educação e conseguindo por meio de ‘trocas de experiências’ um excelente grau de desenvolvimento e aprimoramento nas questões educativas (PARANÁ, 1928). No relatório ao Diretor Geral do Ensino, Hostílio de Araújo, o diretor da Escola Normal Primária de Ponta Grossa solicita mais alguns livros para a sua

Aplicação e cuja presença dos professores “da Normal” dava “mais brilho e mais luz aos assumptos em debates” (PARANÁ, Relatório 1928, p. 6).

A Escola Normal de Ponta Grossa iniciou sua jornada em prol da educação em 1924 e, de acordo com o Decreto 135, no mesmo prédio da Escola Normal Primária de Ponta Grossa, iniciaram suas atividades todos os Cursos integrantes dessa estrutura, qual sejam: a Escola de Aplicação, a Escola Complementar e o Jardim da Infância.

Ainda de acordo com o Decreto 135 de 12/02/1924, o Curso Normal tinha a duração de três anos, com as matérias assim organizadas: No 1º ano, pelas disciplinas gerais de Português, Aritmética, Geografia, Desenho, Música, Ginástica, Trabalhos Manuais e Pedagogia; no 2º ano, Português, Álgebra, Geografia, Desenho, Música, Ginástica, Trabalhos Manuais, Psicologia e Ciências Físicas Naturais; e no 3º. Português, Álgebra, Geografia, Desenho, Música, Ginástica, Trabalhos Manuais, Ciências Físicas Naturais Literatura, História do Brasil, Educação Moral e Cívica e Metodologia e Prática Pedagógica.

As turmas de formandos de cada ano variavam em número na Escola Normal Primária de Ponta Grossa, tendo a turma de 1926 formado 20 alunos, na turma de 1927 houve uma diminuição, tendo sido formados apenas 8 alunos, porém, a partir de 1928, o número de alunos formados a cada ano foi crescendo, passando de 11 alunos nesse ano para 45 formandos em 1930. Segundo Vaz (2005) o número de alunos diplomados em 1934 aumentou para 58, em 1935 diminuiu para 22 e foi aumentado novamente em 1936 passando a 32 formandos.

Quanto aos alunos matriculados na Escola Normal Primária de Ponta Grossa ao longo de cinco anos, a figura a seguir ilustra os números:

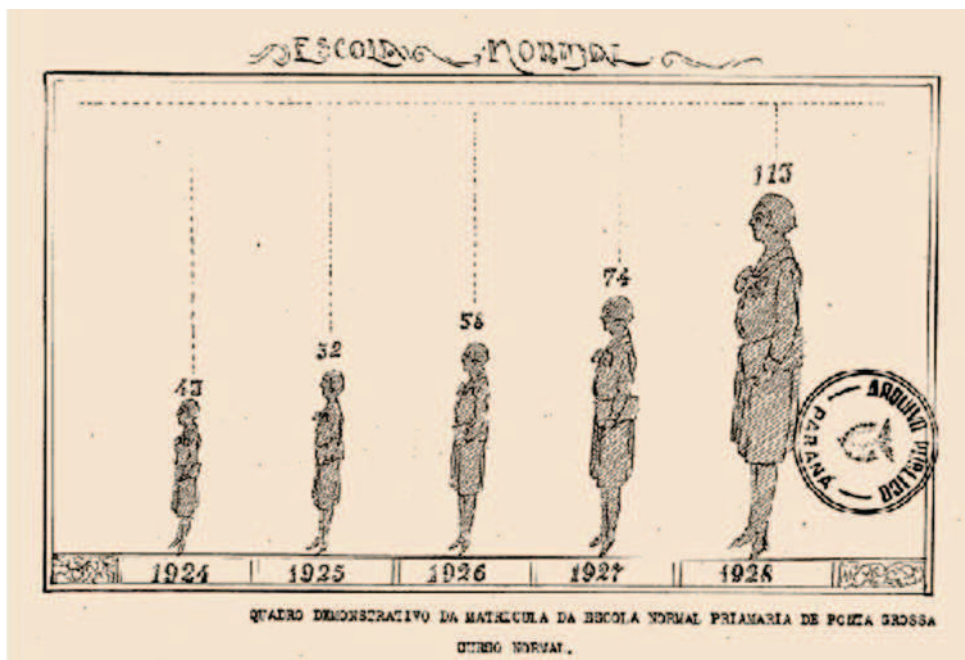


Figura 9 - Representação pictórica - Matrículas da E. Normal de Ponta Grossa
 Fonte: Relatório Diretores, 1928. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99759>.

Na representação do número de matrículas da Escola Normal Primária de Ponta Grossa observamos a elevação gradativa ano a ano. Desde sua inauguração em 1924, até 1928, o percentual de crescimento ao longo de 5 anos foi de mais de 250%, confirmando a procura por esse Curso de Formação de Professores. Entretanto, as fontes consultadas apresentam um número restrito de normalistas que concluíam o Curso no período estabelecido de três anos. Assim, na primeira turma, de 1924, dos 43 matriculados, apenas 20 normalistas concluíam o Curso em 1926, caindo esse número de concluintes para apenas 8 dos 52 matriculados em 1925, ou seja, sem considerarmos que poderiam haver concluintes da turma anterior, pouco mais de 15% da segunda turma da Escola Normal Primária de Ponta Grossa concluíam o Curso em três anos. As fontes indicam que o número de concluintes aumentou a partir de 1928, porém, não nos aprofundamos na análise desses dados por não se tratar do nosso objeto de pesquisa, entretanto, entendemos como relevante destacar que, embora houvesse a oferta e um número de matrículas que se elevava ao longo dos anos, esse fato não era garantia de uma quantidade de concluintes que pudesse atender à demanda daquela região por professores normalistas.

Outro Curso bastante concorrido na Escola Normal era o Complementar, cujo certificado de conclusão era utilizado também para firmar contrato para lecionar nas Escolas primárias do Paraná. Em 1924, esse Curso teve 51 alunos matriculados, aumentado para 57 e 66, respectivamente, nos anos de 1925 e 1926 e tendo uma baixa no ano de 1927 com apenas 54 alunos matriculados. Retomou seu crescimento em 1928 com a matrícula de 73 alunos.

Pelo Decreto nº 459 de 18 de fevereiro de 1933, a escola passou a denominar-se Escola Normal de Ponta Grossa ficando equiparada à Escola Normal de Curitiba. O mesmo decreto determinava nova duração para o curso normal: de 3 para 5 anos, sendo um curso geral de 3 anos e um especial de 2 anos.

A fusão do Ginásio Regente Feijó ao curso ginásial da Escola Normal de Ponta Grossa seria determinada pelo Decreto governamental nº 6150 de 10 de janeiro de 1938, porém, ambos continuariam funcionando em prédios separados: a Escola Normal no prédio da Praça Barão do Rio Branco e o Ginásio Regente Feijó à Rua Dr. Colares.

3.1.2 A Rainha do Itiberê

A Paranaguá da década de 1920 era uma pequena, porém, importante cidade do Paraná. Localizada no litoral do Estado, situa-se entre o Rio Itiberê e as Serras da Prata e era emoldurada por vasta baía com amplos ancoradouros. O município se destacava, entre outros motivos, por sua economia centrada no Porto Dom Pedro II, que possibilitava o embarque e desembarque não só de passageiros, mas também dos principais produtos produzidos no Estado, como a erva mate e o café, assim como, produtos de outros Estados brasileiros.

Desta cidade saíram ilustres cidadãos que se evidenciaram na política, nas artes e nas atividades intelectuais, entre os quais podemos destacar o Professor Cleto da Silva, a escritora e poetiza Júlia da Costa, o Presidente do Estado Dr. Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928), o pianista e compositor Bráilio Itiberê da Cunha, o médico humanitarista Dr. José Leocádio Corrêa e outros.

De acordo com Ermelino de Leão (ERMELINO DE LEÃO *in* CAPRI, 1923⁸⁵), a Instrução Pública na década de 1920 estava bastante desenvolvida em Paranaguá, havendo Escolas Federais, Estaduais, Municipais e particulares, com o Grupo Escolar Faria Sobrinho (onde localizamos algumas fontes para nossa pesquisa) funcionando em um prédio “pertencente à Municipalidade” (ERMELINO DE LEÃO *in* CAPRI, 1923).

Por sua importância econômica, política, social e intelectual, além de sua tradição e localização, Paranaguá foi escolhida para que se construísse a terceira Escola Normal do Estado da Paraná.

A Escola Normal Primária de Paranaguá foi criada pela Lei Nº 2064 de 31/03/1921 e instalada com aulas que começaram no dia 2 de maio de 1927, numa das salas do paço municipal do Palácio Visconde de Nácar, com a presença do Senhor Lysímaco Ferreira da Costa, Inspetor Geral do Ensino, professor Segismundo Antunes Netto, diretor da Escola e dos professores Tupi Pinheiro, de Pedagogia, Agostinho Pereira Alves, de Matemática e Amália de Oliveira⁸⁶, de Ginástica. Havia então, 69 alunos matriculados (FREITAS, 1992).

A inauguração do majestoso prédio da Escola Normal Primária de Paranaguá ocorreu no dia 29 de julho de 1927, quando a cidade comemorava seus 279 anos de elevação à Vila, “tornando realidade o ideal acalentado por tantos anos pela mocidade estudiosa” (FREITAS, 1992, p. 433). A Escola Normal inaugurada numa cidade do litoral era, para os moradores da região litorânea uma possibilidade de crescimento intelectual, profissional e moral para os seus jovens e para os governantes, a realização de mais uma etapa do projeto republicano, pensado para o Brasil e o Paraná.

⁸⁵ As referências originais possuem os numerais do ano de publicação em algarismos Romanos, assim, o ano de 1923 aparece como MCMXXIII.

⁸⁶ A professora Amália de Oliveira foi professora da Escola Normal Primária de Paranaguá desde a sua criação em 1927 e, como dito anteriormente, consta seu nome na “Relação de Alunos da Escola Normal Diplomados em 1921” (PARANÁ, Estatística 1921 *in* Relatório Cesar Prieto Martinez, 1922).



Figura 10 - Fachada da Escola Normal Primária de Paranaguá, s/d.
 Fonte: Arquivo Fujita. Disponível em: <https://www.facebook.com/arquivo.fujita?fref=ts>.

Em seu discurso da inauguração da terceira Escola Normal, no Estado sob sua presidência, Caetano Munhoz da Rocha demonstrou todo o entusiasmo de quem tinha a certeza de que somente pela educação o Paraná e o Brasil chegariam ao desejado progresso e as Escolas Normais, tendo como finalidade a formação de quem formará as crianças, moldando-lhes o caráter, era então considerada mais um dos “templos do saber”. Segue pequeno trecho do discurso de Caetano Munhoz da Rocha⁸⁷ (1927):

Escolas Normais, verdadeiros templos em que se apontarão os pioneiros do nosso progresso, quais sacerdotes de excelso apostolado, para trabalhar essa cultura divina de pequeninos seres que formarão o Brasil de amanhã, preparando-os para as grandes lutas do bem e os desencontros inevitáveis da vida, instruindo e educando a um tempo, fazendo-lhes despertar a inteligência, as primícias do saber e despertando-lhes fundo o espírito de justiça, de ordem, de disciplina, de trabalho que fortalece e aprimora o caráter. (ROCHA *in* FREITAS, 1992).

O Decreto 459 de 16 de janeiro de 1933 equiparou a Escola Normal Primária de Paranaguá à Escola Normal Secundária. Isso significava um novo *status* para essa escola, pois só conseguiam a equiparação, as escolas que

⁸⁷ Em julho de 1952, passaria a denominar-se Escola Normal Secundária “Dr. Caetano Munhoz da Rocha” e pelo Decreto Nº 6217 de 29 de julho de 1967 seria elevada a Instituto de Educação passando a ser denominada por Instituto de Educação “Dr. Caetano Munhoz da Rocha”.

atendiam a condições especiais, entre elas, possuir uma escola anexa para a prática dos normalistas.

O Decreto 1929 de 30 de janeiro de 1936 criou o Curso Ginásial como medida preliminar para sua transformação em Instituto de Educação. O Curso Geral passou então a obedecer ao regulamento e aos programas do Curso Ginásial dos Ginásios equiparados ao Colégio Dom Pedro II, do Rio de Janeiro. Pelo Decreto Nº 6305 de 26 de julho de 1952, a Escola Normal de Paranaguá receberia a denominação de Escola Normal Dr. Caetano Munhoz da Rocha⁸⁸.

No que se refere à construção da Escola Normal em Paranaguá, nas palavras de Martinez (PARANÁ, Relatório Cesar Prieto Martinez, 1924, p. 27), “somente os normalistas cuidadosamente preparados” poderiam agir junto à população com seu trabalho que deveria patrioticamente visar a felicidade dos seus patrícios. Sobre esse assunto o Inspetor escreve:

A Escola Normal de Paranaguá, destinada a formar educadores para os filhos do litoral, terá a missão de reerguer o nosso caboclo, ensinando-o a defender-se e curar-se das doenças que o aniquillam, roubando-lhe a coragem para o trabalho, e armando-o de conhecimentos para melhores proveitos tirar da rendosa industria da pesca e da lavoura que ahi são tão promissoras mas que permanecem incipientes, com grave prejuízo para nossa fortuna pública e privada. (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1924, p. 27).

Cesar Martinez expõe finalidades políticas diferentes para as duas novas Escolas Normais de acordo com as características do local onde seriam construídas. O Inspetor Geral havia exposto seu pensamento sobre as duas novas Escolas Normais no Relatório de 1922, ao afirmar que em regra geral, os municípios que possuem maior número de normalistas são os que “melhor concorrem para a difusão do ensino” e por isso, “as duas futuras normais trariam incalculáveis benefícios, melhorando o corpo de professores” (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922, p. 17).

⁸⁸ Mais tarde, em 20 de julho de 1959, o Decreto Nº 24.459 desmembrou a Escola Normal do Colégio José Bonifácio e oito anos depois, em 29 de julho de 1967 a Escola Normal seria elevada a Instituto de Educação. O Decreto 24.439 de 17 de julho de 1959 destinaria o prédio da Escola Normal à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá, que somente desocuparia o prédio em 1965, quando da inauguração do novo prédio dessa Faculdade.

Sobre os benefícios que trariam ao estado as Escolas Normais do Paraná, Martinez (1924) faz ainda uma comparação com São Paulo e outros Estados brasileiros, explicando que proporcionalmente o Paraná está na frente, visto possuir uma Escola Normal para cada 233 mil habitantes, enquanto São Paulo possui dez Escolas dessa natureza, porém, por possuir uma população maior, seria uma Escola Normal para cada 550 mil habitantes (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1924).

A Ata datada de 1960, escrita pela então Secretária da Escola Normal de Paranaguá, agora denominada Instituto de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha, no histórico dessa Escola Normal, informa que desde 1929, ano de Formatura da primeira turma com 17 normalistas dessa Escola Normal, até 1959, 603 normalistas do sexo feminino e 31 normalistas do sexo masculino foram formados por essa instituição de ensino. Conta ainda essa secretária, que “Este educandário possui o seu corpo docente formado na sua quase totalidade de professores saídos de seus próprios cursos” (ATA da Escola Normal Primária de Paranaguá – HISTÓRICO, 1960).

O Relatório do Governador Manoel Ribas de 1929, confirma as afirmações encontradas na Ata de 1960 e as complementam com a informação de que a Escola Normal Primária Dr. Munhoz da Rocha funcionava em 1929 com os Cursos Infantil, Anexo, Complementar e Normal.

O documento acima citado faz menção também à Exposição Escolar⁸⁹ daquele ano, relatando que “Foi a maior e a mais bella exposição escolar das mais variadas de trabalhos de agulha, madeira, pintura e graphics levada a effeito com mais de 2.000 trabalhos, tendo sido visitada pelas autoridades do ensino, além de outras”. Tais detalhes nos “falam” um pouco da cultura escolar

⁸⁹ As exposições escolares começaram a ser feitas no início da década de 1920, quando o Inspetor Geral do Ensino era o professor César Prieto Martinez e, sob sua ordem ao final de cada ano letivo, os alunos de cada escola apresentavam seus trabalhos manuais para toda a comunidade. Nessas ocasiões, algumas escolas abriam suas portas para as autoridades educacionais e para a sociedade em geral, outras chagavam a alugar locais mais amplos para que seus alunos expusessem os seus trabalhos, sob a supervisão da professora encarregada dessa tarefa. No caso da Escola Normal no anos de 1929, o diretor dessa Escola Normal no Relatório de 1929, relata o conteúdo do ofício Nº 1684, de 20/11/1929 recebido da Inspetoria Geral da Instrução Pública do Paraná: “[...] Esta directoria, tendo em consideração o brilhante resultado da 2ª exposição escolar dos trabalhos apresentados pelos alumnos do Jardim da Infância, da Escola de Applicaçõ, da Escola Complementar e dessa Escola Normal, manda que seja louvado todo o corpo docente desse estabelecimento” (PARANÁ, Relatório 1929, p. 65).

e reafirmam o pensamento de Julia (2001) ao afirmar que a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas (JULIA, 2001, p. 10). Nessas exposições, abertas à toda a comunidade, a Matemática estava presente nos detalhes geométricos do trabalhos de agulha, nos trabalhos em madeira e nos gráficos apresentados pelos alunos de todos os Cursos da Escola Normal.

3.1.3 No entrelaçamento das bases, alguns pontos comuns....

A construção e instauração das três primeiras Escolas Normais do Paraná simbolizam muito mais do que um edifício ou uma escola, traziam em si o símbolo do progresso, pela educação e qualificação dos seus futuros professores primários. Para toda a população paranaense, constituíam-se verdadeiros ‘Palácios do Saber’, como foi chamada a Escola Normal de Curitiba. A pesquisadora Rosa Fátima Souza (1998) em seus estudos sobre os Grupos Escolares paulistas destaca que os edifícios construídos para abrigar esses Grupos Escolares e, posteriormente as Escolas Normais, obedeciam também a um Projeto de República calcado na ordem, moral, higiene e valores patrióticos. Desse modo, a construção desses edifícios tinha como finalidade política “extrair todo o sentido da escola graduada como ‘templo de civilização’, voltada a moralizar e civilizar a população brasileira” (SOUZA, 1998, p. 285). As mesmas finalidades políticas teve a construção das Escolas Normais paranaenses, visto que, da mesma forma que os Grupos Escolares paulistas, os prédios construídos para abrigar as Escolas Normais do Paraná eram verdadeiros palácios que simbolizavam a “Instrução Pública” voltada para educação e formação dos professores primários desse estado, buscando “convencer” ao “dar-se a ver” (SOUZA, 1998, p. 284).

Dessa forma, além das Reformas educacionais que se propagaram em muitos estados brasileiros e também no Paraná, o nascimento de mais Escolas Normais teve causas políticas e sociais se deve a um encadeamento de necessidades que surgiram com a evolução da economia que deixava de ser

agrícola e passava a ser também industrial e com a chegada das primeiras colônias estrangeiras que se instalaram em diversos pontos do Estado, forçando a expansão do ensino primário e, em função disso a necessidade de instituições de ensino adequadas à formação de mais professores para suprir a demanda que crescia.

Nas Escolas Normais repousavam as esperanças da população e das autoridades no que se refere à formação adequada dos futuros professores do Paraná, tanto da Escola Primária como dos futuros formadores de novos professores. Segundo as palavras de Martinez (PARANÁ, 1924, p. 110), as Escolas Normais se constituíam em:

[...] fontes preciosas destinadas a reformar o quadro de professores que tomará a si a tarefa honrosa de educar a infancia do sertão e da cidade, pois que localizadas em pontos diferentes do Estado, terão a concurrencia de candidatos vindos das cidades e dos sertões. (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1924, p. 110).

A Escola Normal Secundária foi sem dúvida modelo para as outras duas Escolas Normais Primárias que vieram depois. Estas últimas, por haverem sido criadas pelo mesmo Decreto Nº 135, possuíam o mesmo Regulamento e as Normas eram em comuns a ambas.

Embora todas tivessem a finalidade comum de formar professores para suprir a demanda do estado que crescia, havia para cada uma, finalidades diferentes em relação ao lugar geográfico que ocupavam. Apesar dessas diferenças, algumas características eram comuns a todas: os Programas, as formas de seleção para seus alunos e docentes; o período e o tempo previsto para cada aula, os exames escolares finais e outras.

Em todas havia seleção para 'entrada' e 'saída' do Curso Normal. Se havia algumas barreiras para entrar, havia também para concluir esse Curso. Desde as primeiras providências para o acesso até a conclusão, a seleção se dava de diversas formas.

Quanto aos exames escolares finais, para a promoção dos alunos, parece que apresentavam grau de dificuldade idêntico aos exames de seleção para o Curso Normal dessas Escolas. Havia provas parciais e finais, além dos exames para os alunos que não obtivessem a aprovação por média, que seria

a nota mínima 3,5. O normalista poderia ser aprovado com distinção se sua média fosse acima de 8; plenamente, com médias entre 6 e 7,9 ou simplesmente se sua média fosse até 5,9. Caso obtivesse média abaixo de 3,5, o aluno seria reprovado.

As sabatinas parciais, finais e os exames eram tão discutidos nas reuniões de congregação das Escolas Normais do Paraná quanto os programas e os métodos a serem seguidos. Essas reuniões eram também momentos privilegiados para as discussões dos encaminhamentos dados às atividades aplicadas em classe e para casa, a fim de que o aluno aprendesse e pudesse ser avaliado. A ata Nº 2 da Reunião de Congregação da Escola Normal Primária de Paranaguá do dia 28 de abril de 1934, trata entre outros assuntos, das atividades que cada professor propõe aos seus alunos, como atividades para casa, interrogatório do assunto dado em aula, arguição do assunto da aula anterior e outros (PARANÁ, 1934).

O professor Guilherme da Motta, diretor da Escola Normal Primária de Paranaguá estabeleceu algumas regras para aplicação das sabatinas nessa Escola, pela Portaria Nº 47 de 1932. O diretor justifica sua resolução, “Considerando que se faz mister que as últimas sabatinas sejam feitas com rigor, porquanto das notas a serem dadas nestas depende a aprovação, por médias, de muitos alunos” (PARANÁ, Portaria Nº 47, 1932) e complementa que “esta diretoria resolveu o seguinte”:

- a) As sabatinas terão a duração de 90 minutos improrrogáveis [...];
- b) Os alunos não deverão assinar a prova, bastará colocar o número que tiverem no respectivo livro; as provas assinadas serão anuladas;
- c) Os lentes organizarão uma lista dos assuntos marcados para a sabatina afim de se fazer, no momento do início, a escolha dos que serão objeto de dissertação ou solução;
- d) As listas não podem ser organizadas sem que nelas entrem pelo menos 5 pontos do programa;
- e) Três serão os assuntos da sabatina: o 1º será escolhido pelo professor da cadeira; o 2º pelo diretor e o 3º será sorteado;
- f) Os alunos deverão estar suficientemente distanciados durante a sabatina; parte dos alunos do 1º ano realizará a prova na sala de desenho (PARANÁ, Portaria Nº 47, 1932).

Nos anos de 1930, embora estivesse surgindo o termo atribuído a Ralph Tyler⁹⁰ “avaliação da aprendizagem” e esse autor evidenciasse a relação entre “instrumentos de avaliação” e “objetivos” (Tyler, 1981, p. 166), na prática permaneceram as provas (sabatinas) e os exames nos moldes tradicionais.

Wagner Valente (2006) ao discutir a avaliação em Matemática no trabalho intitulado “Dos *exames* para as *provas* e das *provas* para os *exames*” explica que no Ensino Secundário, “O trabalho didático-pedagógico do professor de matemática consistia, então, em fazer com que seus alunos fixassem os pontos”. Aos alunos cabia a memorização e “Com a lista deles, o candidato preparava-se para as provas escritas e orais” (VALENTE, 2006). O autor expõe ainda que “Exames, com provas escritas e orais” constituíam “o modo de avaliar alunos nos diferentes ensinos escolares”, com bancas formadas por professores que priorizavam “a justiça, o rigor e a imparcialidade” e por isso muitas vezes “eram estranhos aos estabelecimentos de ensino” (VALENTE, 2006).

Embora a concepção de avaliação tenha passado por modificações nas três últimas décadas, algumas das deliberações de Guilherme da Motta na Portaria Nº 47 parecem encontrar eco ainda nos dias atuais, como o tempo determinado para as provas, a antecipação da lista de conteúdos para a prova e a prática de provas individuais e sem consulta com o cuidado de separar os alunos entre si.

A importância dada aos exames finais pode ser retratada nas publicações dos resultados finais das escolas do Paraná em jornais comerciais do período, entre os quais “O Correio do Paraná⁹¹”, de Curitiba e “O Diário do Comércio⁹²”, de Paranaguá.

Outra característica comum às três Escolas Normais paranaenses foi a ênfase dada à formação geral dos normalistas, visto que a carga horária

⁹⁰ Educador norte americano que se dedicou à pesquisa de um ensino eficiente, Ralph Tyler foi um dos primeiros autores a enfatizar a necessidade de definir claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno Tyler nasceu em 22 de abril de 1902, em Chicago, em uma família de trabalhadores e faleceu em 1994, tendo se dedicado aos estudos sobre avaliação por pelo menos oito anos. Disponível em: <http://abhb.blogspot.com.br/p/ralph-w-tyler.html>. Acesso em 12 jan. 2015.

⁹¹ O Jornal comercial Correio do Paraná foi criado em com o objetivo de divulgar as notícias de Curitiba e Região Metropolitana.

⁹² O Jornal “Diário do Comércio” foi criado nos Oitocentos e continua sendo editado no ano de 2015, levando notícias à Paranaguá e demais municípios do litoral do estado.

semanal das disciplinas como Português, História, Matemática e outras era de 4 aulas semanais, enquanto que às disciplinas pedagógicas, como Metodologia, eram dedicadas 3 aulas semanais.

Apesar do trabalho conjunto e colaborativo entre os professores das duas novas Escolas Normais e da Normal Secundária, ao que indicam os Relatórios, parece não ter sido resolvido o problema da necessidade da formação de mais professores para esse estado, visto a continuidade da necessidade de professores nesse estado. Essas questões vinham sendo discutidas desde 1924, quando Martinez explicava em seu Relatório para o Presidente do Estado que:

E, quando em terras muito distantes, o Governo não póde mandar professor, ou este se revela pouco trabalhador, contractam um particular, ainda que de ensino pouco saiba.
Encontram-se ás vezes, professores ambulantes, que contractam os seus serviços por seis mezes ou um anno, até dar *ageitada* uma turma.
É gente rude, que ensina por vocação, empregando processos atrasados, alguns verdadeiramente extravagantes (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1924, p. 106).

Pela dificuldade para se encontrar professores com a formação específica para lecionar nas escolas primárias nos anos de 1920 e 1930, entre as ações das autoridades educacionais, desde os anos de 1920 já havia um projeto de Cesar Martinez para a construção da Escola Normal Complementar de Guarapuava.

3.2 AS ESCOLAS COMPLEMENTARES DO PARANÁ

Quando refletimos sobre o termo ‘complementar’ o que nos vem à cabeça é a ideia de algo inacabado e que precisa de uma complementação, de um ‘reforço’. As Escolas Complementares no Paraná caracterizavam-se em dois tipos: as Complementares Primárias e as Normais Complementares. A primeira caracterizada como ‘complementar’ devido à sua finalidade primeira de complementar a Escola de Aplicação e preparar os alunos para o Curso Normal e a segunda por oferecer dois anos de complementação com

disciplinas pedagógicas, para a formação de professores primários. Vejamos cada uma em separado.

3.2.1 As Complementares Primárias

Diferentes das Normais Complementares, as Escolas Complementares Primárias, que deram início ao Ensino Profissional no Paraná, poderiam ser agrícolas, comerciais, industriais ou normais. Foram criadas para atender as camadas mais pobres da população que não tinham condições de frequentar o ensino secundário. Seu objetivo era preparar para a prática de uma profissão, os alunos que haviam terminado com êxito o Curso Primário.

O Governo instalou tais escolas em locais e ao tempo em que julgasse oportuno, entretanto, os municípios também poderiam solicitá-las junto ao Governo desde que possuíssem todo o aparelhamento necessário ao seu funcionamento.

Por sua característica essencialmente prática, o Curso Complementar Primário poderia ser ministrado em um ou dois anos, conforme a natureza da profissão escolhida. Cada ano seria subdividido em dois semestres. No caso do Curso Primário Complementar para formar professores, o período de estudos era de dois anos.

Os alunos que não apresentassem o atestado de conclusão do Curso Primário poderiam ingressar na Escola Complementar Primária fazendo um Exame de Admissão.

Havia algumas exigências para que os alunos ingressassem na Escola Complementar, entre as quais: requerimento de matrícula, constando naturalidade, filiação e idade; declaração com a comprovação de que possuía 15 anos ou mais; atestado médico comprovando que não tinha doença infectocontagiosa e talão de pagamento da taxa semestral junto à Coletoria Estadual (PARANÁ, Mensagem, 1929).

A primeira Escola Complementar Primária foi instalada na cidade de Ponta Grossa, ainda no ano de 1925.

Antes das Escolas Complementares Primárias havia o chamado Curso Intermediário, na capital do estado. No Relatório de 1920, Cesar Martinez, menciona entre as providências iniciais do seu mandato, a mudança nos Programas desse Curso:

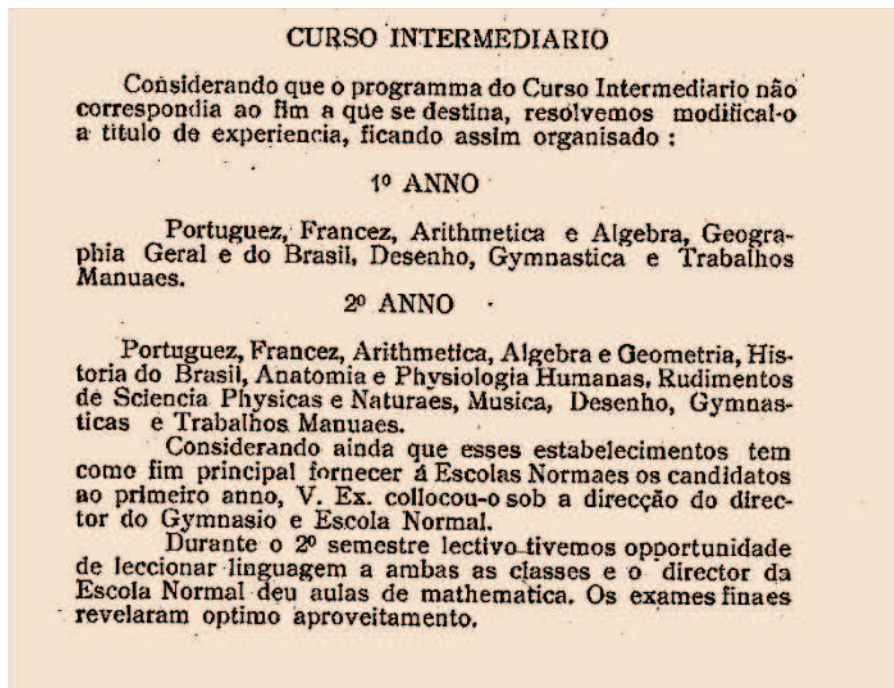


Figura 11 - Programa do Curso Intermediário (1920)
 Figura 11 – Programa do Curso Intermediário, 1920.
 Fonte: Arquivo Público do Paraná. Relatório Cesar Martinez, 1920.

A finalidade principal desses Cursos era fornecer candidatos à Escola Normal, entretanto, devido à falta de Escolas Normais no interior do estado, os alunos dos municípios do interior que terminassem o Curso Intermediário ou equivalente, poderiam lecionar nas escolas primárias. Observamos que nos Programas desse Curso há a ausência absoluta de formação específica para o ofício de professor.

No início do Século XX era comum nos lugares mais afastados da capital que os jovens, em especial as moças, iniciassem sua docência como professoras adjuntas ou efetivas. Sobre esse assunto localizamos no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, o Diário pessoal da professora primária

Maria Brígida Soares Linhares⁹³ (Mariquita), no qual conta resumidamente sua formação e entrada no magistério público estadual, no qual lecionou por 35 anos. A professora conta que em 1921 aos 11 anos de idade iniciou seus estudos no Grupo Escolar da cidade, complementando seus estudos no Colégio São José e, terminados esses estudos, ainda muito jovem, iniciou como professora adjunta no Grupo Escolar Faria Sobrinho. Em 1927 inscreveu-se para o Exame de Admissão da Escola Normal Dr. Munhoz da Rocha e tendo sido aprovada, cursou o Normal e formou-se com a primeira turma, em 1929. A professora 'Mariquita' explica que "com dupla responsabilidade" (LINHARES, Diário pessoal, 12/10/1981) e:

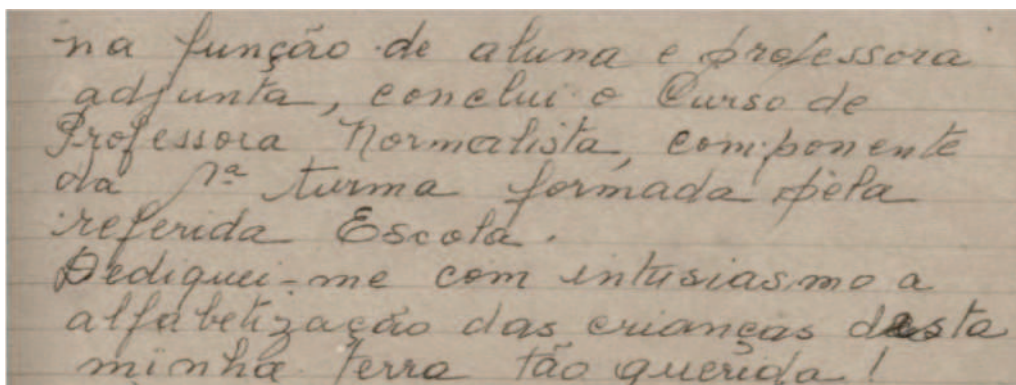


Figura 12 - Diário pessoal da Professora Maria Brígida Soares Linhares (1981)
Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

As Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá foram importantes não só para a formação de futuros professores, mas também para a qualificação daqueles que já exerciam a docência, como a professora Mariquita, que alfabetizava crianças em Paranaguá.

Com a construção dos edifícios próprios para as Escolas Normais Primárias de Ponta Grossa e Paranaguá, as mesmas abrigavam o Curso Intermediário, pois de acordo com os Artigos 3º e 6º do Decreto 135/1924, respectivamente, em anexo à Escola Normal funcionaria o Curso Intermediário com duração de dois anos, sendo que os discentes que concluíssem tal curso estariam aptos a cursar o 1º ano da Escola Normal.

⁹³ Maria Brígida Soares Linhares foi professora da Escola de Aplicação, onde consta seu nome em diversas Atas dos anos de 1920. Durante 35 anos, lecionou na rede estadual em Paranaguá, cidade onde nasceu em 1910, viveu e faleceu aos 96 anos, lúcida e em família.

O Curso Intermediário passou a denominar-se Complementar Primário⁹⁴ e permaneceu ainda por alguns anos no Paraná, como indicam as fontes como o Relatório dos diretores dos Grupos Escolares de 1928, e um conjunto de sabatinas do Primário Complementar do ano de 1948, de uma aluna do Grupo Escolar Faria Sobrinho em Paranaguá. Esses documentos apresentam vestígios não só da longa permanência desse Curso como também de suas mudanças em relação ao local onde se situavam, inicialmente fazendo parte da estrutura das Escolas Normais e posteriormente sendo distribuídos também nos Grupos Escolares.

No Relatório dos diretores dos Grupos Escolares do ano de 1928, a diretora do Grupo Escolar D. Pedro II, de Curitiba, relata que “Frequentaram as aulas do 1º ano do Curso Complementar, 9 alumnas, sendo promovidas 6. Passaram para a Escola Normal três alumnas. Porcentagem 66%” (PARANÁ, Relatório Grupo Escolar D. Pedro II, 1928).

Em 1929 já eram os Cursos Complementares em número de oito, sendo dois na capital do Estado e seis em municípios do interior e no litoral, estando localizadas em Castro, Paranaguá, Ponta Grossa, Foz do Iguaçu, Rio Negro e União da Vitória e tendo encerrado suas aulas com 710 alunos (PARANÁ, Relatório Mensagem, 1929).

Os professores das Escolas Complementares Primárias deveriam ser normalistas e na falta destes, poderiam ser contratados por até dois anos professores que apresentassem provas de sua capacidade profissional e didática.

Entretanto, a finalidade do Curso Complementar Normal, diversa dos primeiros anos de implementação, era outra em 1929, com alterações também nos seus programas, como explica o Diretor da Escola Normal Primária de Paranaguá, em seu Relatório ao Inspetor Geral:

No Curso Complementar esta Directoria elaborou um programma que é o prolongamento natural e methodico da Escola de Applicaçõ, servindo de meio termo ao Curso Normal, sendo perfeitamente exigível, de resultado optimo e na altura do fim a que se destina de formar professor effectivo e habilitar candidatos á matrícula no Curso

⁹⁴ Em alguns documentos aparece denominado como “Primário Complementar” ou “Curso Complementar”.

Normal. Contém o programma as instruccões (PARANÁ, Relatório dos Diretores, 1929, p. 59).

Nos últimos anos da década de 1920 houve inversão na ordem de prioridades das finalidades do Complementar Normal, ou seja, o curso preparava os professores para serem efetivos e os mesmos nem sempre seguiam seus estudos matriculando-se no Ensino Normal, visto que o Complementar Primário possibilitava a entrada para o magistério público primário.

No Instituto Estadual de Educação Caetano Munhoz da Rocha, em Paranaguá, localizamos solto entre as Atas da Escola Normal o documento abaixo, denominado “Médias de 1934 do Curso Complementar, II ano Mixto” (PARANÁ, 1934):

Materias	Médias mensais							Média total
	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Novembro	
Português	7	3,6	4	8,8	5,5	2,6	4,5	5,1.
Aritmética e Álgebra	3,3	4,8	6	4,5	7,1	5	6,2	5,2.
Geografia e Cosmografia	5	7	0,5	4,5	7,5	8	9	6.
História do Brasil e Geral	9	8	4	6,5	8,5	3	7,5	6,8.
Física e Química	7	5,6	5,5	4,5	8	4	5,6	5,7.
Educação Moral e Cívica	3	6	4	0	9	5	7	4,8.
Desenho	-	-	4	8,5	8	6,5	8,5	6.
Música	-	-	-	-	-	-	9	9
Trabalho de Agulha e Manuais	-	-	3,5	7	0	0	7	3,5.
Ginástica	7	-	7	8	7	6	10	6,6.

Figura 13 - Documento médias dos alunos do Curso Complementar (1934)
Fonte: Instituto Estadual de Educação Caetano Munhoz da Rocha – Paranaguá.

Trata-se de uma tabela manuscrita que apresenta as disciplinas cursadas no segundo ano do Curso Complementar Primário, as médias mensais de um aluno, assim como, a média total do aluno em cada disciplina. As disciplinas presentes são Português, Aritmética e Álgebra, Geografia e Cosmografia, História do Brasil Geral, Física e Química, Educação Moral e Cívica, Desenho, Música, trabalhos de Agulhas e Manuais e Ginástica. A média final (total) é obtida por meio da média aritmética das médias dos meses letivos, que iniciam em março e terminam em novembro, não aparecendo

médias relativas aos meses de junho e julho. Possivelmente o calendário daquele ano letivo foi diferenciado nessa Escola Normal, porém, não encontramos fontes que nos informassem os motivos.

3.2.2 Escolas Normais Complementares

Para diminuir a falta de professores de modo que se conseguisse suprir a demanda, foram propostas, então, as Escolas Normais Complementares. Estas iniciaram no Paraná com as Escolas Complementares de Guarapuava e Jacarezinho, que eram sediadas nos grupos escolares. As Normais Complementares eram uma medida paliativa e acresciam ao Curso Primário um ano de Curso Normal, no qual eram ensinadas as matérias pedagógicas e era também incluída a prática de ensino.

Já em 1924, enquanto se construía a Escola Normal de Paranaguá e se contava com as Escolas Normais de Curitiba e Ponta Grossa, havia o planejamento para a construção da Escola Normal de Guarapuava.

Na Mensagem de Governo – 1º de fevereiro 1929 – Do Presidente do Paraná Affonso Alves de Camargo, apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, relativo ao ano de 1928, esse presidente explicava sobre a necessidade das Escolas Normais em outros pontos do Estado do Paraná:

Cumprindo essa promessa⁹⁵o meu governo se tem esforçado vivamente no combate ao analfabetismo, creando para esse fim, inumeras escolas, além das já existentes, espalhando-as por todo o nosso vasto território, onde as mesmas se vão tornando necessarias, com o augmento crescente da nossa população. Apesar da existência de tres Escolaes Normaes e duas Complementares Normaes⁹⁶, ainda não temos o numero sufficiente de professores de que precisamos para o provimento de todas as escolas do Estado. (PARANÁ, mensagem 1929, p. 128)

⁹⁵ Promessa feita pelo Presidente do Paraná, Affonso Camargo em seu discurso-plattaforma de que "(...)proseguiria na nobre tarefa de diffundir ainda mais a instrucção , pois é bom que o Administrador veja em cada escola um templo onde se cultúa a familia e a Patria e onde se pode fazer de cada brasileiro um cidadão consciente de seus deveres civicos e um real valor para a nacionalidade" (PARANÁ, Mensagem Affonso Camargo, 1929, p. 128).

⁹⁶ Tais Escolas Normais Complementares situavam-se, uma em Jacarezinho e outra em Guarapuava. A Escola Normal Complementar de União da Vitória só viria a funcionar no ano de 1930.

Torna-se, por esse motivo, necessária e urgente a criação de mais duas Escolas Normais Primárias, nos moldes das já existentes, uma no norte do Estado e outra em Guarapuava para a preparação de professores que atendam às necessidades do ensino, nas riquíssimas zonas norte e oeste do estado (PARANÁ, Mensagem Affonso Camargo, 1929, p.128-129).

A intenção de criação de mais duas Escolas Normais Primárias gerou-se devido às dificuldades encontradas pelas Escolas Complementares de Guarapuava e de Jacarezinho em formar em quantidade e qualidade, os professores primários para a aquela região.

Tais problemas para formar professores nessas Escolas Normais pareciam passar por questões sociais e também internas das escolas, entre elas, as avaliações feitas nos Exames dos finais de períodos, onde o número de alunos que conseguiram serem aprovados e se formarem foram em geral, de aproximadamente um terço do número de inicialmente matriculados, como podemos observar no trecho seguinte, da Mensagem de Governo do Presidente do Paraná Affonso Camargo:

Na Escola Complementar da cidade de Guarapuava das 32 alumnas matriculadas neste curso, 8 entraram em exames e 24 não compareceram às provas; das 8 alumnas que se submetteram aos exames, 7 foram aprovadas e 1 não compareceu á prova oral. Das candidatas aprovadas, cinco já estão exercendo o magistério como professoras effectivas, nos povoados do município de Gurapuaava.

Na Escola Complementar de Jacarezinho a matricula foi de 25 alumnos. Destes 16 submetteram-se aos exames deixando de comparecer 9. Dos examinados 10 foram aprovados e 6 reprovados (PARANÁ, Relatório 1928-1929).

O resultado do ano letivo de 1928-1929 nas Escolas Normais Complementares de Jacarezinho e Guarapuava que funcionavam nos prédios dos Grupos Escolares está exposto como segue:

Escolas Complementares Normais	
Matricula Guarapuava.....	23
Jacarezinho.....	47
Total.....	70
Exames	
Aprovados.....	13
Reprovados.....	35
Eliminados.....	22
Total.....	70
(PARANÁ, Relatório 1928-1929, p. 5).	

Observamos que nas Escolas Complementares Normais o número de aprovados era muito pequeno em relação aos reprovados e eliminados. Esse fato denota a permanência de um número restrito de professores formados por essas escolas e que deveriam suprir as escolas daquelas regiões.

Os anos de 1930 iniciaram produtivos para a Educação. Além da criação em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública⁹⁷ pelo Decreto N° 19.402 de 14/1/1930, e em 1931, da organização do ensino secundário por meio dos Decretos que ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos"⁹⁸ e da já referida atuação dos intelectuais brasileiros no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹⁹. Em 1934 a nova Constituição Brasileira¹⁰⁰ dispõe, pela primeira vez, que a Educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Em 1936, as Escolas Normais de Guarapuava e Jacarezinho ainda não haviam sido construídas, continuando a funcionar os Cursos Normais Complementares nesses municípios. A criação e a edificação de mais Escolas Normais, ainda fazia parte dos planos do governo estadual, fato que podemos confirmar com a mensagem do Governador Manoel Ribas aos Legisladores do Estado, que justifica:

⁹⁷ O Ministério da Educação e Saúde Pública desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (BRASIL, MEC - DECRETO N.º 19.402, DE 14 DE NOVEMBRO DE 1930).

⁹⁸ Foi a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, que ao baixar o decreto 19.851 em 11 de abril de 1931, deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Ao todos foram seis decretos: a) Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto nº 19.851, já mencionado; c) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; e) Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o ensino comercial, regulamente a profissão de contador e dá outras providências, e f) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.(BRASIL, MEC – DECRETO 20.158. 1931).

⁹⁹ Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira são alguns entre esses intelectuais.

¹⁰⁰ Promulgada em 16 de julho de 1934, possuía 187 artigos e preservava muitos aspectos da Constituição anterior. Na questão trabalhista, proibia qualquer tipo de distinção salarial baseada em critérios de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil. Essa Constituição tinha preocupações com respeito à adoção de medidas que promovessem o desenvolvimento da indústria nacional. A nova lei eleitoral permitiu a adoção do voto secreto e direto, para todos aqueles maiores de 21 anos, incluindo as mulheres. Somente os analfabetos, soldados, padres e mendigos não poderiam ter direito ao voto. Em relação à Educação, as discussões são incluídas no texto principal dessa autora.

Para maior facilidade do ensino e para descongestionar as Escolas Normais existentes, o Governo cogita da criação de mais 2, 1 em Guarapuava e outra em Jacarézinho, não se descuidando também da necessidade de construir mais 3 grupos escolares nesta Capital, com a capacidade mínima de 800 alunos cada um. (PARANÁ, Mensagem de Manoel Ribas, 1936, p. 46).

Nessa época, o Estado do Paraná contava em sua estrutura educacional com diversos Grupos Escolares, Escolas Isoladas Estaduais e Municipais e Subvencionadas¹⁰¹, em todos os pontos do Estado que contava nesse período com 56 municípios.

O Ensino Secundário paranaense ficava a cargo das Escolas Normais de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá e dos Ginásios Paranaense e Regente Feijó. O primeiro Ginásio, situado na capital paranaense e o segundo em Ponta Grossa.

Os cursos eram denominados como: Ensino Fundamental Comum ou Ensino Primário; Ensino Complementar Primário; Ensino Complementar Normal, que funcionavam nas duas Escolas Complementares, de Jacarezinho e Guarapuava; Ensino Infantil, que eram os Jardins da Infância; Ensino Normal; Ensino Maternal, que funcionava na Escola de Curitiba; Ensino Supletivo, havendo 28 Estaduais e 3 Municipais; e Ensino Ginasial.

Os professores, entre Estaduais, Municipais, Particulares e Subvencionados, eram em número de 2.299 no ano de 1936, constituindo um número ainda insuficiente de professores primários para atender as escolas do Paraná.

Embora o Ensino Normal estivesse inserido no nível secundário, o mesmo possuía diferentes tipos de formação, definidas de acordo com as finalidades de cada tipo e também com as Escolas Normais onde funcionavam.

As duas Escolas Normais do interior do Estado do Paraná eram denominadas, cada uma, como 'Escola Normal Primária' e tal denominação se dava pelo fato de que tinham a incumbência de formar professores para o Ensino Primário do Estado. De outro lado, 'Escola Normal Secundária' foi a

¹⁰¹ Em conformidade com o Decreto Federal 13.014 de 4 de maio de 1918, o Governo Federal concedia subvenção a 120 escolas localizadas nas zonas rurais do Estado, as quais eram destinadas a núcleos de nacionalização. Essas escolas, embora mantidas pela União, eram reguladas pelo Código de Ensino do Estado.

designação dada à Escola Normal da capital após a Reforma do Ensino sancionada em 1923, habilitando-a a formar os professores dos que lecionariam nas Escolas Normais Primárias.

3.2.3 Na organização das disciplinas, as diferenças...

As Bases para essa reforma dadas por Lysímaco Ferreira da Costa foram responsáveis pelas principais mudanças ocorridas com a Escola Normal paranaense na década de 1920.

Com propostas fundamentadas especialmente em Herbat, o Diretor da Escola Normal ao lançar as Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária fez uma crítica ao Plano de Estudos até então utilizado pela Escola Normal devido à ênfase dada à formação geral do normalista, em detrimento de sua formação específica. Nas palavras de Lysímaco:

Houve em tal plano, relativamente, excessivo cuidado com os conhecimentos geraes que o professor deve ter e que mais tarde deve transmitir gradativamente aos seus escolares, o que não foi desacertado; mas, não foi dada a devida importância á parte profissional propriamente dita, *a única que justifica a razão de ser de uma Escola Normal* (PARANÁ, Bases Educativas, 1923, p. 12).

Houve uma crítica de Lysímaco justificada com a explicação de que os normalistas podem ter um “sólido preparo” nas “cadeiras” das disciplinas de cunho geral, mas se o estudo da Pedagogia for “equiparado” às demais disciplinas essa terá reduzida sua importância à mesma que qualquer outra matéria, o que implicaria na diminuição da “preparação” dos normalistas para mais tarde encontrarem soluções para os problemas pedagógicos (PARANÁ, Bases Educativas, 1923, p. 13).

Inicialmente, uma das características que diferenciava a Escola Normal Secundária das outras duas, era a organização do seu ensino em dois Cursos Normais: O Curso Geral e o Curso Especial (três mais um), enquanto nas Escolas Normais Primárias, o curso tinha duração de três anos.

O Curso da Escola Normal Secundária, chamado “Geral”, consistia em um Curso onde as disciplinas consideradas gerais¹⁰² eram ensinadas até o terceiro ano, ficando para o quarto ano o trabalho com as “matérias pedagógicas¹⁰³”.

Quanto às Escolas Normais Primárias, o Curso Normal concluído em três anos poderia ser complementado com mais um ano (o quarto ano) da Escola Normal Secundária, o que daria a possibilidade ao concluinte de participar de Concurso para lecionar nas Escolas Primárias.

Dando continuidade ao seu pensamento, Lysímaco expõe alguns cuidados que se deve ter com a cultura geral do normalista, pois este deverá ter ampla cultura para poder desempenhar bem a sua função quando à frente de uma turma na escola. Tal cultura ensinada na Escola Normal deverá ser sempre “muito superior ao total dos conhecimentos a transmitir, determinado pelos programas dos grupos escolares e das escolas intermediárias” (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal, 1923, p.15).

Lysímaco da Costa afirma ainda que todo o conhecimento adquirido na Escola Normal deve ser amplo, porém “sem descer à especialização de qualquer um deles, porque esta se pode tornar perigosa ao ensino” (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal, 1923, p.15).

O Curso Especial explicitava em sua denominação a importância na complementação do Curso Geral. A formação pedagógica ali presente ‘especializava’ o normalista, proporcionando-lhe além do *status*, a possibilidade de lecionar para normalistas.

Em sua proposta da Reforma, Lysímaco pressupunha como finalidade do Curso Geral da Escola Normal, “Ministrar aos normalistas os conhecimentos que devem transmitir mais tarde aos seus discípulos e preparar a cultura geral do futuro professor são os seus fins” (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal, 1923, p.15).

¹⁰² Entre as disciplinas do Curso Geral encontravam-se Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História, Desenho, Química, Física, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais.

¹⁰³ As disciplinas do Curso Especial eram específicas para preparar o normalista para exercer a função de professor, como Pedagogia, Psicologia e as Metodologias.

Já o Curso Especial, além dos alunos que tivessem concluído o terceiro ano da Escola Normal Secundária, era ministrado aos alunos que já tivessem feito o Curso Normal Primário em uma das Escolas Normais Primárias do estado com duração de três anos, ou mesmo aqueles que tivessem feito outro curso secundário (Ginásio) e quisessem complementar¹⁰⁴ com a habilitação para o magistério.

O autor das Bases Educativas justifica a opção por dois Cursos, o Geral e o Especial dando vários motivos para tal, entre eles, a imaturidade dos normalistas para aprender as matérias pedagógicas nos primeiros anos do curso e a necessidade de uma cultura mais ampla e geral do normalista antes se ministrarem as matérias pedagógicas, que nessa organização passam a ser ministradas apenas no quarto ano.

Em seguida o Diretor da Escola Normal justifica que o conhecimento de um normalista deve ser de uma cultura geral para que o curso possa ser considerado bom e para que o futuro professor, quando em sala de aula, possa se impor aos seus alunos, por meio de sua ampla cultura. E ainda para justificar a divisão em Curso Geral e Especial, Lysímaco continua:

Por todas as razões externadas, que considero decisivas, o plano de estudos da Escola Normal deve desenvolver-se nos dois cursos: o fundamental ou *geral* e o profissional ou *especial*. No primeiro, o aluno educa-se; no segundo, aprende a educar (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal, 1923, p. 15).

A seguir, Lysímaco da Costa anuncia como deverá ser o Curso Normal da Escola Normal Secundária e a distribuição dos programas relativos ao curso:

“Attendendo às necessidades do nosso meio e às possibilidades financeiras do Estado, o Curso Geral realizará eficazmente o seu destino em três annos, com a seguinte distribuição das matérias:

1º ANNO

Português: três aulas por semana.

Geographia Geral e Chorographia do Brasil: três aulas por semana.

Arithmetica e Algebra: seis aulas por semana.

Desenho: duas aulas por semana.

Musica: duas aulas por semana.

Trabalhos de Agulha e Economia Domestica (para o sexo feminino): duas aulas por semana.

¹⁰⁴ Essa complementação de um ano com as matérias pedagógicas era possível e legal porque os programas das Escolas Normais Primárias, do Curso Geral e dos ginásios (todos cursos secundários) eram os mesmos.

Trabalhos Manuaes: duas aulas por semana.
 Gimnastica: duas aulas por semana.
 2º ANNO
 Português: três aulas por semana.
 Geometria Plana: três aulas por semana.
 Physica e Chimica: quatro aulas por semana.
 Historia G. da Civilização: três aulas por semana.
 Desenho: duas aulas por semana.
 Musica: duas aulas por semana.
 Trabalhos de Agulha e Economia Domestica (para o sexo feminino):
 duas aulas por semana.
 Trabalhos Manuaes: duas aulas por semana.
 Gimnastica: duas aulas por semana.
 3º ANNO
 Português:quatro aulas por semana.
 Historia do Brasil: três aulas por semana.
 Historia Natural: três aulas por semana.
 Geometria no Espaço: três aulas por semana.
 Desenho: duas aulas por semana.
 Musica: duas aulas por semana.
 Trabalhos de Agulha e Economia Domestica (para o sexo feminino):
 duas aulas por semana.
 Trabalhos Manuaes: duas aulas por semana.
 Gimnastica: duas aulas por semana.
 PRIMEIRA OBSERVAÇÃO. São matérias de exames finaes:
 no 1º anno – Arithmetica e Algebra e Geographia Geral e
 Chorographia do Brasil.
 no 2º anno - Physica e Chimica e Historia da Civilização;
 no 3º anno – Todas (PARANÁ, Bases Educativas,1923, p. 15-16).

Analisando o Programa do Curso Geral observamos que havia a valorização das matérias da área de Matemática, que eram ministradas por Lentes Catedráticos da mesma forma que Português, Geografia e História. No 1º ano, a quantidade de aulas de Aritmética e Álgebra (seis aulas) equivale ao número de aulas das demais matérias cujos professores são lentes. As disciplinas como Desenho, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais eram ministradas por professores não catedráticos e possuíam carga horária menor, sendo duas por semana.

Em seguida a essa distribuição do Ensino Geral no Curso Normal, o Diretor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal explica como deverão ser os exames em algumas matérias específicas, entre elas Geometria Plana, do segundo ano, que “Constará de uma prova escripta sobre questões relativas a um dos pontos do programma” (PARANÁ, Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal, 1923, p. 16) e sobre o exame de Desenho que “será uma prova graphica sobre assumpto escolhido na hora do exame” (PARANÁ, Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal, 1923, p. 16).

Quanto à Aritmética e algumas outras matérias, Lysímaco orienta que sejam feitas as médias anuais, visto serem de simples promoção. O detalhe é que Aritmética e Álgebra, da mesma forma que Geografia eram as únicas matérias que teriam exames finais no 1º ano. No que se refere à diferenças entre as provas de exame de Geometria e Desenho, a primeira por seu caráter de matéria ‘teórica’ nesse tempo, para seu exame era proposto um dos “pontos do Programa”, enquanto que Desenho, por sua característica ‘mais prática’, com construções feitas pelo aluno normalista, tinha para o exame uma prova gráfica.

Os professores de cada disciplina tinham seus horários organizados de forma que pudessem atender a todas as turmas do Curso Geral. Um exemplo do horário do Professor da área de matemática segue na figura abaixo:

Horas	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
8 h às 8 h e 45 m	Arithmetica e Algebra 1º. anno—C. G.	Arithmetica e Algebra 1º. anno—C. G.	Arithmetica e Algebra 1º. anno—C. G.	Arithmetica e Algebra 1º. anno C. G.	Arithmetica e Algebra 1º. anno—C. G.	Arithmetica e Algebra 1º. anno—C. G.
9 h às 9 h e 45 m	Geometria no espaço 3º. anno—C. G.	Geometria plana 2º. anno—C. G.	Geometria no espaço 3º. anno—C. G.	Geometria plana 2º. anno—C. G.	Geometria no espaço 3º. anno—C. G.	Geometria plana 2º. anno C. G.
10 h às 10 h e 45 m	Methodologia da Geometria 1º. semestre 5º. anno C. E.	Methodologia da Arithmetica 2º. semestre 4º. anno C. E.	Methodologia da Arithmetica 2. semestre 4. anno C. E.	Methodologia da Geometria 1º. semestre 5º. anno C. E.	Methodologia da Arithmetica 2º. semestre 4. anno C. E.	
11 h às 11 h e 45 m						

Figura 14 - Horário do professor da Escola Normal Secundária da área de Matemática
Fonte: Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bases Educativas (1923). Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958>.

Como demonstra a organização do horário do professor da Cadeira das Matemáticas, foram escolhidos para essas aulas os primeiros horários da manhã. O professor que lecionava uma matéria ensinava a respectiva Metodologia. Organizado o ensino da Escola Normal dessa forma, nos questionamos sobre as relações que poderiam ser estabelecidas entre os

conteúdos contidos nos Programas das disciplinas do Curso Geral, os conteúdos tratados na Metodologia de cada disciplina (em especial a Aritmética e a Geometria) e os conteúdos que os normalistas deveriam ensinar nas escolas primárias paranaenses, em cumprimento aos seus Programas. Tal questão será tratada no capítulo 4, onde buscamos responder às questões relacionadas à formação matemática dos normalistas.

Quanto ao Curso Especial, para Lysimaco da Costa, suas finalidades eram:

“Dar ao futuro educador uma boa technica methodologica, apoiada nos principios geraes e regras da Pedagogia, das noções fundamentaes da psychologia da Educação, para que possa efficazmente e o mais rapidamente possível, transmitir aos seus escolares os conhecimentos havidos no curso geral e determinados pelo programma de ensino, tal é o seu fim”. (PARANÁ, Bases Educativas para organização da Nova Escola Normal, 1923, p. 19).

No final do texto, Lysímaco da Costa (PARANÁ, Bases Educacionais para Organização da Nova Escola Normal, 1923), coloca todas as vantagens dessa nova organização proposta para a Escola Normal e, entre elas, encontra-se a possibilidade de melhor formação para os professores do interior, visto que com essa nova organização, caso não pudessem fazer todos os seus estudos na Capital paranaense, os mesmos poderiam fazer seu Curso Geral (três anos) no Interior, em sua cidade de origem, e complementar seus estudos com o Curso Especial, tendo assim, uma formação completa. Outra vantagem, segundo Costa (1923) é que embora na nova organização o Curso Normal tenha quatro anos e meio de duração e o anterior tivesse somente quatro anos, os alunos poderão a partir dessa reorganização, ingressar na Escola Normal com idade mínima de 14 anos, diferente de antes, em que a idade mínima exigida para o ingresso no Curso Normal era de 15 anos.

As orientações referentes ao Curso Especial foram cuidadosamente detalhadas pelo diretor Lysímaco, que sobre o mesmo dizia:

Ministrar ao normalista o ensino completo do processo psychico do conhecimento e do processo didactico do ensino, é fim capital deste curso, como essencial é que delle sahia o normalista senhor perfeito da technica da didactica (PARANÁ, Bases Educativas para organização da Nova Escola Normal, 1923, p. 20).

O dizer do Diretor da Nova Escola Normal Secundária deixa claro sua preocupação em ‘formar’ um professor primário com conhecimentos que lhe possibilite ficar “bem preparado para o exercício de suas funções” (PARANÁ, Bases Educativas, p. 9), com noções de Psicologia e conhecedor da Didática, cuja prática se desenvolveria durante todo o quarto ano do Curso Normal.

A organização dessas matérias do Curso Especial ficou assim estabelecida:

4º ANNO – 1º Semestre. De 15 de janeiro a 31 de maio; 90 dias úteis, no mínimo. As aulas terão início com as da Escola de Aplicação (Grupo Anexo).

Psychologia: seis aulas por semana.

Methodologia Geral: duas aulas por semana.

Methodologia da Leitura e Escripta: tres aulas por semana.

Methodologia do Desenho: duas aulas por semana.

Hygiene e Agronomia: quatro aulas por semana.

4º ANNO – 2º semestre. De 1º de julho a 14 de novembro; 90 dias úteis, no mínimo. As aulas abrem-se com as da Escola de Aplicação, depois das férias de inverno.

Moral e Educação Civica: Sua Methodologia. Noções de Direito Patrio e de Legislação Escolar – três aulas por semana.

Methodologia do idioma vernáculo: três aulas por semana.

Methodologia da Arithmetica: três aulas por semana.

Methodologia do Ensino Intuitivo: três aulas por semana.

Methodologia das Sciencias Naturaes: duas aulas por semana.

Methodologia da Geographia: tres aulas por semana.

5º ANNO – 1º semestre. (Terceiro semestre do Curso Especial). De 15 de janeiro a 31 de maio. (numero de dias uteis e abertura como no primeiro semestre)

Puericultura: uma aula por semana.

Methodologia da Historia: três aulas por semana.

Methodologia da Geometria: duas aulas por semana.

Methodologia da Musica: duas aulas por semana.

Methodologia dos exercícius physicos: duas aulas por semana.

O Ensino dos Trabalhos Manuaes: duas aulas por semana.

Pratica e Critica Pedagogicas: quatro aulas por semana (PARANÁ, Bases Educativas para organização da Nova Escola Normal, 1923, p. 21. **Grifo nosso**).

Ao que indica a organização programática nas disciplinas assinaladas concentram-se ‘saberes elementares matemáticos’, que eram ‘praticados’ sob a supervisão do professor da respectiva disciplina. Além dessas disciplinas há uma possibilidade de que houvesse a presença da matemática (Geometria) também no Ensino dos Trabalhos Manuais. Nos estudos sobre “A Geometria no Ensino Primário nas décadas de 1920-1930”, Camara e Pinto (2011) localizaram documentos paulistas apresentando os conteúdos de 1921 e 1925

e, “Na matéria de Trabalhos Manuais, os alunos deveriam trabalhar de forma ativa, onde tinham que manusear formas geométricas e construir objetos diferenciados” (CAMARA e PINTO, 2011). Se considerarmos que São Paulo irradiou leis e práticas da Educação para diversos estados brasileiros nessa época, em alguma medida, também deveria haver Geometria na disciplina “Trabalhos Manuais” das Escolas Normais do Paraná.

O Curso Normal, segundo as novas regras após a Reforma do Ensino Normal, ficou então dividido em Curso Geral, com as disciplinas gerais, semelhantes as que constam nos programas do Ginásio Paranaense e do Curso Especial, do qual fazem parte as disciplinas específicas para ensinar a ensinar.

Ao serem criadas as Escolas Normais Primárias, estas possuíam inicialmente o Curso Geral e seus alunos, se quisessem, podiam complementar os estudos com o Curso Especial, na Escola Normal Secundária.

A Ata Nº 2 da Escola Normal Primária de Paranaguá apresenta a relação de professores ali formados e faz apontamentos individuais sobre a complementação ou não dos estudos do professor com o Curso Especial (quarto ano).

Segue pequena parte da Ata Nº 2, relativa a essa relação de alunos:

Nº	Nome	Ano	Dia	Curso Especial
29	Helena Viana Cundin	1930	459	Fez o C. Esp. 1934
30	Honorina Rocha	"	"	Fez em 1934.
31	Helena Soares Gomes	"	"	" " "
32	Leoni Silva	"	"	" " "
33	Suli Ferrer da Rosa	"	"	" " "
34	Tomaz Obladen	"	"	Não fez.
35	Angelina Porto Martinelli	1931	"	Fez em 1934.
36	Anta Tramujas	"	"	" " 1935.
37	Tomalia Viga	"	"	Não fez.

Figura 15 - Relação professores formados pela Escola Normal Primária (1929-1942)
Fonte: Ata Nº 2 Instituto Estadual de Educação Caetano Munhoz da Rocha-Paranaguá

Desde o ano de 1915 até 1923 a Escola Normal do Paraná vinha obedecendo aos Códigos de Ensino do Paraná (Código de Ensino de 1915

seguido do Código de Ensino de 1917). Quanto à 'prática' dos normalistas, ambos os Códigos determinavam que:

Art. 194 _ Fica fazendo parte integrante da Escola Normal uma das escolas publicas primarias da Capital, tomando a denominação de Escola de Pratica Pedagogica, sob a direcção de uma professora normalista e sob a orientação e fiscalização immediata do lente de Pedagogia, tendo horario especial de accôrdo com o da Escola Normal.

§ 1° Os alumnos praticantes farão tambem, por turmas, um estagio de dous mezes de pratica no Grupo Escolar Modelo.

§ 2° Os alumnos praticantes assignarão o ponto diario juntamente com os professores do Grupo.

§ 3° As notas de aproveitamento dos praticantes no Grupo Modelo serão baseadas nas informações do Director deste.

§ 4° Às quintas feiras, o lente de Pedagogia dará aos praticantes uma aula que versará sobre questões praticas do ensino e commentarios a este Codigo.

Art. 195 _ O lente de Pedagogia, quando julgar conveniente, visitará os jardins da infancia acompanhado de alumnos praticantes (CÓDIGO DO ENSINO DO PARANÁ, 1917).

Houve algumas alterações em relação à prática exigida para os normalistas após a Reforma do Ensino no Paraná. Para desenvolver seus estudos na Escola Normal Secundária, o(a) aluno(a) passou a ter quatro horas diárias de aulas e a 'prática' passou a ensinada na Escola de Applicaçãõ, anexa à Escola Normal Secundária. Essa 'prática' de dezessete horas semanais no primeiro e segundo semestres e dezesseis horas semanais no terceiro semestre era feita nos intervalos das aulas e estava vinculada à matéria 'Prática e Críticas Pedagógicas' que era dada em quatro aulas semanais.

As figuras abaixo apresentam a distribuição dos horários das turmas do 4º ano (1º semestre)¹⁰⁵ e 5º ano (terceiro semestre) do Curso Normal, onde constavam as 'disciplinas pedagógicas' do Curso Especial, no ano de 1923:

¹⁰⁵ Não tivemos acesso à organização do horário segundo semestre do 4º ano, onde constava a matéria Metodologia da Aritmética, com três aulas semanais. Entretanto, tal distribuição consta no horário do professor das matemáticas.

Horario dos alumnos do 1. semestre do 4. anno
Curso Especial

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabado
8 h às 8 h e 45 m	Psychologia	Psychologia	Psychologia	Psychologia	Psychologia	Psychologia
9 h às 9 h e 45 m	Estagio na E. de Aplicação	Methodologia da leitura e escripta	Estagio na E. de Aplicação	Methodologia da leitura e escripta	Estagio da E. da Aplicação	Methodologia da leitura e escripta
10 h às 10 h e 45 m	Methodologia ge- ral	Estagio na E. de Aplicação	Estagio na Escola de Aplicação	Methodologia ge- ral	Estagio na E. de aplicação	Estagio na E. de Aplicação
11 h às 11 h e 45 m	Methodologia do Desenho	Hygiene e Agrono- mia	Hygiene e Agrono- mia	Methodologia do Desenho	Hygiene e Agrono- mia	Hygiene e Agrono- mia

Figura 16 - Grade horária do 4º ano do Curso Especial da Escola Normal Secundária
Fonte: Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bases Educativas da
nova Escola Normal Secundária. Paraná. 1923. Disponível em:
<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958>

De acordo com o documento, iniciando às 8h, cada aula tinha a duração de 45 minutos. Ficando 15 minutos para a prática, a cada intervalo de aula. Essa ‘prática’ dos intervalos era feita na Escola de Aplicação, anexa à Escola Normal e consistia da observação das turmas (PARANÁ, Bases Educativas, 1923).

Horario dos alumnos do 1. semestre do 5. anno
Curso Especial (3. semestre)

Horas	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
8 h às 8 h e 45 m	Estagio na Escola de Appli- cação	Estagio na Escola de Appli- cação	Estagio na Escola de Appli- cação	Estagio na Escola de Appli- cação	Estagio na Escola de Appli- cação	O ensino dos tra- balhos manuaes
9 h às 9 h e 45 m	Methodologia da Historia	O ensino da mu- sica e Canticos escolares	Methodologia da Historia	Estagio na Escola de Appli- cação	Methodologia da Historia	O ensino da mu- sica e Canticos es- colares
10 h às 10 h e 45 m	Methodologia da Geometria	Pratica e Critica pedagogicas	Pratica e Critica pedagogicas	Methodologia da Geometria	Pratica e Critica pedagogicas	Pratica e Critica pedagogicas
11 h às 11 h e 45 m	Puericultura	Estagio na Escola de Appli- cação	O ensino dos tra- balhos manuaes	Methodologia dos exercicios phisicos	Estagio na Escola de Appli- cação	Methodologia dos exercicios phisicos

Figura 16 - Grade horária do 5º ano do Curso Especial da Escola Normal Secundária
Fonte: Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bases Educativas da
nova Escola Normal Secundária. Paraná. 1923. Disponível em:
<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958>

O Estágio na Escola de Aplicação era reservado aos normalistas do 5º ano e, diferentemente da *observação* feita na ‘prática’, exigia que o normalista lecionasse.

A grade horária desse último semestre do Curso Normal era de 24 horas semanais, onde constavam o Estágio, as Metodologias e a Prática e Crítica Pedagógica.

Na Mensagem de Governo de 1929, encontramos indicações do funcionamento dessas ‘práticas’ na Escola Normal Primária de Paranaguá, que seguiam as mesmas normas da Escola Normal Secundária. De acordo com o Relatório do seu Diretor, professor Segismundo Antunes Netto, nos três primeiros anos de funcionamento dessa Escola Normal (1927, 1928 e 1929), os alunos normalistas cumpriam uma carga horária de 4 horas diárias de ‘prática’ na Escola de Aplicação no período da tarde e muitas vezes, no período da manhã em que eram alunos, iam para a Escola de Aplicação “para substituir as professoras que faltavam, abandonando as aulas de que eram alunos” (PARANÁ, Mensagem 1929, p. 8). Afirma esse diretor:

A Escola de Aplicação está perfeitamente organizada, o professorado está mechanismo do ensino primário, bem como, da organização das lições e seus desenvolvimentos. Esta Directoria além das instruções dadas por portarias á senhora sub-diretora e das aulas de Pratica Pedagógica, designára também uma comissão [...] para darem aulas praticas aos professorandos regentes de classe, nas classes respectivas onde o professor regente não estivesse dando aulas satisfatórias (PARANÁ, Mensagem 1929, p. 7-8).

O diretor da Escola Normal Primária de Paranaguá elogia ainda os “bons e optimos exames feitos em Methodologia e Pratica pedagógica pela turma” (PARANÁ, Mensagem 1929, p. 8) e nos traz indícios de uma prática que parece ainda recorrente das estagiárias que ‘assumem a turma’ quando a professora regente dos atuais Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com as instruções contidas nas “Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná”, o ensino dessa Escola Normal contaria com um corpo docente privilegiado, composto por “cinco cathedráticos e cinco professores, no mínimo” (PARANÁ, Bases

Educativas para a Nova Escola Normal Secundária, 1923, p. 21). A distribuição do corpo docente seria a seguinte:

Um lente¹⁰⁶ para a 1ª cadeira¹⁰⁷ de – Português.
 Um lente para a 2ª cadeira de – Mathematica.
 Um lente para a 3ª cadeira de – Geographia Geral e Historia, especialmente do Brasil.
 Um lente para a 4ª cadeira de – Sciencias Naturaes, Hygiene e Agronomia.
 Um lente para a 5ª cadeira de – Psychologia e Methodologia.
 Um professor de – Desenho.
 Uma professora de – Gymnastica.
 Uma professora de Trabalhos de Agulha e Economia Domestica.
 Um professor de Trabalhos Manuaes.
 Um professor de Música (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária, 1923, p. 22)

Embora não fosse uma das ‘disciplinas pedagógicas’ que compunham o Curso Especial ou o 4º ano do Curso Geral, observamos a importância da Matemática no Curso Normal pelo imperativo de um ‘lente’ ocupar a ‘Cadeira de Matemática’, além do número de aulas semanais dedicados a essa matéria.

Lysímaco da Costa (1923) justifica não tratar dos programas das disciplinas principais do Curso Especial, “[...] porquanto, os das principaes disciplinas deste curso estão delimitados pelos programmas das escolas primarias” (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária, 1923, p.24).

Tal justificativa veio corroborar com a hipótese de que os programas das Metodologias (e isso se aplica também às disciplinas da área de matemática) estavam vinculados aos programas das Escolas de Aplicação.

Entretanto, em uma análise mais detalhada das fontes, observamos que embora as disciplinas constantes no Curso Normal parecessem à princípio ‘mães’ das matérias constantes nos Programas das Escolas Primárias, exatamente o contrário se dava: as disciplinas eram ‘filhas’ de algumas *matérias base* das Escolas Primárias. Esse assunto será mais detalhado no Capítulo 4.

¹⁰⁶ Lente era a denominação dada ao professor da Escola Normal que tivesse formação na própria Escola Normal (mais tarde Escola Normal Secundária) ou em Nível Superior.

¹⁰⁷ Cadeira era a denominação às matérias, nos dias atuais chamadas de disciplinas.

O quadro seguinte apresenta a organização das disciplinas que constituíam a Escola Normal paranaense de 1920 a 1936.

Programas – Escolas Normal Secundária						
Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano		5º ano
1920- 1922	.Português, Arithmetica, Geographia Geral, Pedagogia, Trabalhos Manuais, Musica Gymnastica	Geographia , Arithmetica e Álgebra, História Geral, Pedagogia.	Physica e Chymica, Geometria, Desenho, Música, Gymnastica, Trabalhos Manuaes, Pedagogia.	História Geral, Pedagogia Theorica, Pedagogia Prática, História Natural, Desenho, Música, Trabalhos, Gymnastica.		_____
1923 – C. E. 1917	A mesma dos anos anteriores	A mesma dos anos anteriores	A mesma dos anos anteriores	A mesma dos anos anteriores		_____
1923 – Decreto 274/ 1923	Geographia e Chorographia, Arithmetica e Álgebra, Português, Desenho, Música, Trabalhos Manuaes – Agulha, Gymnastica.	Português, Physica e Chimica, Geometria, História Geral, Pedagogia, Desenho, Música, Trabalhos Manuaes e Agulha.	A mesma dos anos anteriores	A mesma dos anos anteriores		_____
1924 – C. E. 1917	_____	A mesma dos anos anteriores	A mesma dos anos anteriores	A mesma dos anos anteriores		_____
1925 – C. E. 1917	_____	_____	A mesma dos anos anteriores	A mesma dos anos anteriores		_____
1924- 1925 Decreto 274/ 1923	Português, Mathematica , Pedagogia, Geographia, Desenho, Gymnástica, Musica e Trabalhos Manuaes	Pedagogia e Psychologia, Mathematica, Geographia , Sciencias Physicas, Desenho, Música e Gymnástica	<i>Não havia ainda</i>	A mesma dos anos anteriores		_____
1926- 1928 1º ao 3º ano – Curso	Português, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha, Trabalhos	Português, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha, Trabalhos	Português, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha, Trabalhos	Psicologia, Pedagogia, Pedologia e Metodologia Geral, Metodologia	Moral e Educação Cívica, Methodologia do Vernáculo,	Puericultura, Methodologia História, Methodologia Geometria, Methodologia

Geral. 4º ano – Curso Especial	Manuais, Gymnastica, Arithmetica, Geographia,	Manuais, Gimnastica, História Geral, Física e Química, Geometria	Manuais, Gymnastica, História do Brasil, História Natural, Geometria	da leitura e escrita, Higiene e Agronomia, Metodologia do Desenho.	Metodologia Arithmetica, Ensino Intuitivo, Metodologia Ciências Naturais, Metodologia Geografia.	da Música, Metodologia Exercícios Físicos, Ensino dos Trabalhos Manuais, Prática e Crítica Pedagógica
1929 1º ao 3º ano – Curso Geral. 4º ano – Curso Especial	Geographia; Physica e Chimica; Português; Arithmetica; Musica; Desenho. Psychologia; Trabalhos (Manuais) e Gymnastica	Arithmetica; Português; Geographia ; Pedagogia; Desenho; Musica; Trabalhos; Gymnastic a.	Geometria; Português; História do Brasil Inst. Moral e Civica; Historia Natural e Hygiene; Methodologia; Prática Pedagogica; Francês; Desenho; Musica; Gymnastica e Trabalhos.	Psicologia, Pedagogia, Pedologia e Metodologia Geral, Metodologia da leitura e escrita, Higiene e Agronomia, Metodologia do Desenho.	Moral e Educação Cívica, Methodologi a do Vernáculo, Metodologia Arithmetica, Ensino Intuitivo, Metodologia Ciências Naturais, Metodologia Geografia.	Puericultura, Methodologia História, Methodologia Geometria, Methodologia da Música, Metodologia Exercícios Físicos, Ensino dos Trabalhos Manuais, Prática e Pedagogia
1930 - 1932	Geographia; Português; Arithmetica; Musica; Desenho; Trabalhos (Manuais); Gymnastica e Pedagogia.	Álgebra; Português; Geographia ; Physica e Chimica; Psychologi a; Francês; Trabalhos; Gymnastic a; Musica; Desenho.	Geometria; Português e Literatura ; História do Brasil; Inst. Moral e Civica; Historia Natural e Hygiene; Methodologia; Prática Pedagogica; Francês; Desenho; Musica e Trabalhos.	Psicologia, Pedagogia, Pedologia e Methodologi a Geral, Methodologi a da leitura e escrita, Hygiene e Agronomia, Metodologia do Desenho.	Moral e Educação Cívica, Methodologi a do Vernáculo, Methodologi a Arithmetica, Ensino Intuitivo, Metodologia Ciências Naturais, Metodologia Geografia.	Puericultura, Methodologia História, Methodologia Geometria, Methodologia da Música, Methodologia Exercícios Physicos, Ensino dos Trabalhos Manuais, Prática e Pedagogia.
1933 - 1936	Geografia; Português; Aritmética e Álgebra; Música; Trabalhos Manuais, Ginástica e Pedagogia.	Português; Geometria; Geografia; Física; Psicologia; Trabalhos de Agulha e Manuais; Ginástica; Canto; Desenho e Francês.	Português e Literatura ; História do Brasil; Moral e Civica; Historia Natural e Higiene; Metodologia; Prática Pedagogica; Francês; Desenho; Musica e Trabalhos.	Psicologia, Pedagogia, Pedologia e Metodologia Geral, Metodologia da leitura e escrita, Higiene e Agronomia, Metodologia do Desenho.	Moral e Educação Cívica, Metodologia do Vernáculo, Metodologia Aritmética, Ensino Intuitivo, Metodologia Ciências Naturais, Metodologia Geografia.	Puericultura, Methodologia História, Methodologia Geometria, Methodologia da Música, Methodologia Exercícios Físicos, Ensino dos Trabalhos Manuais, Prática e Pedagogia.

Quadro 7 - Grades dos Programas da Escola Normal Secundária (1920-1936)

Fonte: Relatórios dos Inspetores (1920-1924); Mensagens (1925-1929). Organizado pela pesquisadora.

Programas – Escolas Normal de Ponta Grossa e Paranaguá			
Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1920 - 1924	-----	-----	-----
1925 - 1926	Português, Mathematica, Pedagogia, Geographia, Desenho, Gymnástica, Musica e Trabalhos Manuaes.	Pedagogia e Psychologia, Mathematica, Geographia, Sciencias Physicas, Desenho, Música e Gymnástica.	Geometria, Português, História do Brasil Inst. Moral e Cívica; Historia Natural e Hygiene, Methodologia, Prática Pedagógica, Francês, Desenho, Musica, Gymnastica e Trabalhos.
1927-1928	Português, Mathematica, Pedagogia, Geographia, Desenho, Gymnástica, Musica e Trabalhos Manuaes.	Pedagogia e Psychologia, Mathematica, Geographia, Sciencias Physicas, Desenho, Música e Gymnástica.	Geometria, Português, História do Brasil Inst. Moral e Cívica; Historia Natural e Hygiene, Methodologia, Prática Pedagógica, Francês, Desenho, Musica, Gymnastica e Trabalhos.
1929	Geographia; Physica e Chimica; Português; Arithmetica; Musica; Desenho. Psychologia; Trabalhos (Manuais) e Gymnastica.	Arithmetica; Português; Geographia; Pedagogia; Desenho; Musica; Trabalhos Manuais; Gymnastica.	Geometria; Português; História do Brasil ; Moral e Cívica; Historia Natural; Hygiene; Methodologia; Prática Pedagógica; Francês; Desenho; Gymnastica e Trabalhos.
1930 - 1932	Geographia; Português; Arithmetica; Musica; Desenho; Trabalhos (Manuais); Gymnastica e Pedagogia.	Álgebra; Português; Geographia; Physica e Chimica; Psychologia; Francês; Trabalhos; Gymnastica; Musica; Desenho.	Geometria; Português; História do Brasil ; Moral e Cívica; Historia Natural; Hygiene; Methodologia; Prática Pedagógica; Francês; Desenho; Gymnastica e Trabalhos.
1933- 1936	Geografia; Português e Literatura; Francês; Aritmética e Álgebra; Desenho; Música, Ciências Naturais; Ginástica e Trabalhos Manuais; Pedagogia; Prática pedagógica.	Português; Geografia; História e Instrução Moral e Cívica; Francês; Trabalhos Manuais; Desenho; Música, Ginástica; Prática pedagógica. Pedagogia e Psicologia.	Português e Literatura; Geometria; História do Brasil; Francês; Ciências Físicas e Ciências Naturais; Desenho; Música, Ginástica; Pedagogia e Psicologia; Prática Pedagógica.

Quadro 8 - Grades Programas das Escolas Normais Ponta Grossa e Paranaguá (1920-1936)
 Fonte: Relatórios dos Inspetores (1920-1924); Mensagens (1925-1929); Atas das Escolas Normais. Organizado pela pesquisadora.

A organização do Quadro com os Programas das Escolas Normais visou mostrar as diferenças existentes entre as Escolas Normais Primárias e a Escola Normal Secundária em termos de Programas, suas permanências e rupturas, assim como, as mudanças ocorridas nos programas de uma mesma Escola Normal, ao longo de dezesseis anos.

A Escola Normal Secundária do Paraná apresentou mudanças em seus programas a partir do Decreto 274/1923, com a implementação das Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná, quando as disciplinas do núcleo comum do Ensino Secundário foram separadas das disciplinas pedagógicas, em Curso Geral e Curso Especial, nessa ordem. Após essa reestruturação, o Curso Normal nessa escola ficou por dois anos funcionando os anos finais pelo Código de Ensino de 1917 e os

anos iniciais pelo Decreto 274/1923, até a completa estabilização do Curso. Assim, de 1923 a 1925 o Curso Normal funcionava de acordo com duas grades de Programas diferentes. A partir de 1926, a Escola Normal Secundária passou a funcionar de acordo com os programas propostos pela Reforma da Escola Normal, implantada a partir das Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná,

Quanto às Escolas Normais Primárias, de Ponta Grossa e Paranaguá, as mudanças foram menos significativas por terem sido inauguradas já com o Decreto 274/1923 implementado. Os Programas de 1925 e 1926 se referem somente à Escola Normal de Ponta Grossa.

Até o ano de 1932 as Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá funcionavam de acordo com o Decreto nº 135 de 12 de fevereiro de 1924. A partir de 1933 passaram essas Escolas Normais a serem regidas pelo Decreto nº 459 de 16 de fevereiro de 1933. Os programas permaneceram inalterados como um todo, com algumas mudanças de disciplinas em relação ao seu lugar em cada ano de Curso: 1º, 2º, 3º ou 4º ano, após essas Escolas Normais terem sido equiparadas à Escola Normal Secundária do Paraná. As modificações ocorreram em relação à ortografia das disciplinas (por exemplo, Arithmetica passou a Aritmética) e em relação às notas que deixam de terem atrelados a si, os conceitos *simplesmente*, *plenamente* ou com *distinção*, atribuídos aos normalistas nos exames das disciplinas.

As principais mudanças no Programa das disciplinas da área de Matemática são observadas na organização da tríade 'Aritmética, Álgebra e Geometria', que ora estão presentes em um ano do ensino, ora em outro, com Aritmética separada ou junto com Álgebra. Da mesma forma, essas disciplinas mudam a sua nomenclatura no decorrer dos anos.

A Reforma do Ensino Normal proposta por meio das Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária ao propor inúmeras mudanças na Instrução Pública, parece que conseguiu, ao longo dos anos, modificar aspectos relevantes na Escola Normal, entre estas, destacamos os Programas e as formas de verificação da aprendizagem¹⁰⁸ para promoção.

¹⁰⁸ Importante elucidar que nesse tempo a avaliação era concebida como a verificação daquilo que o aluno conseguiu aprender, por meio de exames.

3.3 OS PROFESSORES QUE FORMAVAM OS NORMALISTAS

Para ensinar nas Escolas Normais Primárias era necessário ser 'lente' formado pela Escola Normal Secundária e para ser professor nessa última, o candidato poderia ser normalista, mas era importante possuir uma formação superior.

Em 30 de agosto de 1933, conforme a Ata da oitava sessão de Congregação da Escola Normal de Paranaguá reuniram-se os professores e lentes da Escola para deliberar sobre o Concurso para a Cadeira de Matemática que seria realizado naquela Escola. A autonomia da Escola para a escolha dos pontos do programa, assim como dos membros da Banca que realizaria os exames era absoluta, visto que nessa reunião da Congregação, foi votado o nome do presidente da Banca e escolhido o Professor Algacir Munhoz Maeder, lente de Matemática do Ginásio Paranaense.

Entre os lentes da Escola também foram escolhidos três para compor a Banca, "conforme o Regimento em vigor", assim como, foram deliberadas outras ações, como os tipos de provas, que seriam três: "escrita, oral e pedagógica, além da defesa da tese" (PARANÁ, ATA Nº 2 – Escola Normal Primária de Paranaguá, 1933).

Ficou também determinado que a prova escrita teria duração de três horas, a oral teria arguição de trinta minutos no máximo, pela banca e a pedagógica seria de no mínimo quarenta minutos. Nesse dia, da reunião da Congregação, a banca eleita recebeu a tese escrita pelo único candidato e que seria devolvida em sete dias. O Tema dessa Tese foi "Ensaio sobre a possibilidade de substituição do cálculo dos radicais pelo uso dos expoentes fracionários".

O grau mínimo para que o candidato fosse aprovado seria 6 (seis) (ATA nº 2 da Escola Normal Caetano Munhoz da Rocha, 1933). As provas foram feitas nos dias 12, 13 e 14 de setembro de 1933 e, de acordo com a Ata nº 3, a prova escrita, primeira do concurso, ocorreu no dia 12/09/1933, às 20 horas numa das salas da Escola Normal Primária de Paranaguá, quando entre os 15 pontos antecipadamente escolhidos, foi sorteado o ponto nº 9: "Binômio de Newton". A arguição sobre a Tese anteriormente apresentada deu-se no dia

13/09/1933 às 9 horas. Após a apresentação da Tese e correção da prova escrita, a Banca examinadora marcou para o mesmo dia 13/09/1933, às 13h30 a última etapa do concurso. Foi sorteado um entre os dez pontos retirados do Programa de Matemática em vigor naquela Escola Normal, intitulado “Estudo do Cilindro” sobre o qual o candidato fez sua “preleção pedagógica”. O professor candidato foi aprovado com “distinção” e pudemos constatar seu nome nas próximas atas de reuniões da Congregação, já fazendo parte do corpo docente da Escola Normal Primária de Paranaguá (PARANÁ ATA Nº 3, Concurso Catedrático, 12 e 13/12/1933)

Assim, para fazer parte do quadro de lentes de uma Escola Normal era necessário prestar concurso público, tanto para as Escolas Normais Primárias quanto para a Escola Normal Secundária. As outras formas de ingresso, a princípio não garantiriam a estabilidade e o *status* de lente.

Entretanto, mesmo sem passar por concursos e com outras formas de contratação, o professor que desejasse, apesar de ter diferença em seus vencimentos, acabava por ficar até a sua aposentadoria, adquirindo estabilidade por conta do tempo de serviço, mas principalmente pela falta de candidatos habilitados e concursados para serem professores.

Os docentes das Escolas Normais Secundárias dariam a formação inicial para os professores que poderiam lecionar nas Escolas Normais Primárias e Normais Complementares. A formação inicial de muitos desses docentes procedia de outras profissões, no caso dos docentes das Matemáticas, eram em sua maioria Engenheiros, assim como, havia médicos, incluindo o professor candidato aprovado em concurso para lecionar Matemática na Escola Normal de Paranaguá, Antonio Carlos de Siqueira Gusso.

A necessidade de um Curso Superior para lecionar nas Escolas Normais viria com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizaria a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituindo o currículo básico para o curso de Pedagogia, cujos Licenciados poderiam lecionar nas Escolas Normais.

3.4 MÉTODOS PARA ENSINAR: DO IDEÁRIO EM CIRCULAÇÃO À APROPRIAÇÃO

Desde os primeiros tempos da Primeira República, no período do pós-guerra, com os ideais de nacionalização e renovação da sociedade, que trazia as marcas e as sequelas deixadas pela primeira grande guerra, a Instrução Pública foi vista como forma de remediar e ao mesmo tempo insuflar a sociedade rumo a um progresso ordenado.

Para tais finalidades, não bastava criar novas escolas, era necessário “ordenar” o ensino por meio de Leis e Instruções, qualificar os professores formadores do ‘Homem do Amanhã’ e indicar os métodos mais corretos e eficazes para a instrução no país, enfim, era necessário reformar e reformular o ensino. Os dirigentes do Paraná comungavam das aspirações nacionalistas e desenvolvimentistas que circulavam em nível nacional, entre políticos e intelectuais. Os primeiros, fazendo da Educação o trampolim para satisfazer as exigências nacionais e internacionais que se estabeleciam na sociedade e os segundos, utilizando estrategicamente os anseios dos políticos para qualificar e promover a Instrução Pública nacional e regional.

Por muito tempo o Método do Ensino Mútuo foi largamente utilizado no Ensino Primário brasileiro e paranaense, até que surgiu o Método Intuitivo¹⁰⁹ que veio revolucionar o ensino e foi propagado por intelectuais e utilizado pelo professorado paranaense.

Entretanto, com as novas demandas para o ensino, a década de 1920 iniciou já com a semente das ideias escolanovistas, iniciadas com Rui Barbosa, em “Primeira Lição de Coisas¹¹⁰” e com o Método Intuitivo que já vinha sendo

¹⁰⁹ O Método Intuitivo surgiu no século XIX e era entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar. Em relação ao aspecto metodológico as críticas se relacionavam ao alicerce da aprendizagem pautada na memória, valorização da repetição em detrimento da compreensão e prioridade na abstração, formando alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias. O Método Intuitivo, pautado na compreensão da criança, indo da percepção à ideia, observando e experimentando, o método intuitivo pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar (VALDEMARIN, 2004, p. 105-107).

¹¹⁰ Rui Barbosa publicou em 1886 sua versão sobre a obra de Alison Calkins (1886) intitulada “Primary Object Lesson”. Primeiras Lições de Coisas tinha o objetivo de propagar o método intuitivo e, adaptada à linguagem nacional concebia esse método como eficaz na formação dos alunos em todos os aspectos, em especial, na preparação para a vida (VALDEMARIN, 2004).

utilizado desde o século XIX. Valdemarin (2004) pontua as deficiências que deveriam ser sanadas com a utilização do Método Intuitivo pelos professores, em todas as matérias, incluindo as matemáticas:

Em meados do século XIX, o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento pedagógico capaz de reverter à ineficiência do ensino escolar, que é assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leituras e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão. (VALDEMARIN, 2004 p.103).

O Método Intuitivo adaptado para o Brasil por Rui Barbosa era uma metodologia de valorização do aluno em seu processo de aprendizagem, visto que, buscava o aproveitamento da curiosidade natural da criança para estimulá-la em sua aprendizagem, trocando a memorização e o abstrato pela compreensão e reflexão sobre o uso das “coisas” e suas utilidades na vida cotidiana. Sintetizando as discussões sobre o Método Intuitivo Valente (2011) enfatiza que “O ensino intuitivo tem matriz na experimentação, no uso de expedientes de ensino com aparelhamento adequado às situações e conteúdos a serem aprendidos” (VALENTE, 2011).

Inicialmente colocado no currículo das escolas primárias como uma matéria, o Método Intuitivo se fez presente como matéria também da Escola Normal Secundária. As Bases Educativas para Escola Normal Secundária traziam na Organização dos Programas do 4º ano a matéria ‘Methodologia do Ensino Intuitivo’ com três aulas semanais. Em suas pesquisas Schelbauer elucida que “Em maior ou menor proporção, os princípios do método de ensino intuitivo estavam sendo introduzidos nos sistemas de ensino, abrangendo os jardins de infância, as escolas primárias e os cursos de formação de professores” (SCHELBAUER *apud* VALENTE, 2001). Os documentos consultados nesse estudo apontam fortes indícios de que os professores formados pela Escola Normal Secundária do Paraná utilizavam o método intuitivo em suas aulas, como professores primários

A presença das lições como “Methodologia de Lição de Cousas” e “Methodologia de Desenho”, dividida essa Metodologia em “Methodologia de

Desenho: Theorias antigas e modernas; desenho à mão livre” e “Methodologia de Desenho: Methodo Intuitivo; Desenho nos Estados Unidos” dadas por Martinez durante as aulas de Pedagogia e que aparecem no relato de Lysímaco, já apresentadas no capítulo 2 desse trabalho, mostra a importância da matéria do Ensino primário para a qual os normalistas estavam sendo preparados e que se denominava “Lição de Coisas”, assim como, a matéria Desenho, com aplicação do Método Intuitivo.

Estávamos no ano de 1923, bastante tempo depois das primeiras ideias sobre o Método Intuitivo que circularam no meio educacional, trazidas por Rui Barbosa e as influências de suas propostas permaneciam bastante fortes em circulação nas instruções da Inspeção Geral, nas orientações das Revistas Pedagógicas e no “fazer” dos professores na escola, como é o caso das Lições de Martinez.

Nas Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária, ao terminar suas orientações acerca dos “metodos” a serem utilizados pelos professores para o ensino algumas matérias, Lysímaco da Costa (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária, 1923) explica que não se alongará explicando como deverão ser os encaminhamentos de cada matéria porque haverá um espaço específico para isso quando da confecção dos programas, porém, quer deixar claro que “os programmas serão feitos para serem cumpridos integralmente, porque o contrário seria uma absurdo” (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária, 1923, p. 17). Considera ainda que os programas serão “realizados sob o preceito *pestalozziano*¹¹¹ de que: **a medida da instrução não é o que o professor possa dar, e sim o que o aluno pode receber**”. (PARANÁ, Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária, 1923, p. 17- grifos do autor).

¹¹¹ Adjetivação de Pestalozzi: Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em Zurique, em 1746. Desenvolveu projetos dando aulas para estudantes de várias origens e comandando uma equipe de professores. Antecipou as concepções do movimento da Escola Nova, afirmando que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas

É importante destacar que os ideais escolanovistas só começaram a ganhar força após a criação da Associação Brasileira da Educação – ABE, em 1924, que entre outras ações, patrocinou alguns Congressos Nacionais.

Os ideais da Escola Nova no Paraná também foram disseminados nos Congressos dos anos de 1920. Assim, se espalharam pelos centros educacionais do país, as notícias da I Conferência Nacional de Educação e da qual, segundo Van Erven (1929) participaram “Os diretores e lentes das escolas normais e escolas de aplicação, os diretores e professores das escolas complementares, dos grupos e casas escolares, dos jardins de infância”, e continua o autor, “Tomaram parte, no congresso, também, os diretores e professores dos colégios particulares, bem como, os interessados em geral pela causa do ensino”. (VAN ERVEN, 1929).

Entramos nos anos de 1920 com a orientação do Método Intuitivo e no decorrer dessa década vão sendo introduzidas novas ideias sobre o Método Ativo, que com certa resistência vai sendo, aos poucos implantado no Paraná. A semente havia sido lançada no final dos oitocentos, e até o ano de 1931, permanece muito forte o Método Intuitivo, começando a se delinear no horizonte da Educação paranaense o Método Ativo, cujos preceitos foram pouco a pouco despontando até eclodirem com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932.

Ao ser divulgado em março de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, denunciava também a precariedade da formação para o ensino nas escolas primárias e também dos demais níveis de ensino, mostrando em especial, a formação do Ensino Normal desarticulada de possibilidades de acesso ao ensino superior para os normalistas concluintes desse ensino.

3.5 OS CURSOS DAS ESCOLAS NORMAIS PARANAENSES

Havia nas Escolas Normais de Paranaguá e Ponta Grossa no ano de 1933, o Curso Normal, o Curso Complementar, o Curso Primário da Escola de Aplicação e o Jardim de Infância. As Escolas Normais a partir do Decreto nº

274 de 1923, dividiram seus Cursos em Geral e Especial. Assim, o Curso Normal era dividido em Curso Geral, onde constavam todas as matérias do currículo do Curso Normal e o Curso Especial, com as disciplinas pedagógicas.

O Curso Geral era destinado aos candidatos que ainda não tivessem concluído um Curso Secundário e o Curso Especial àqueles que quisessem complementar a sua formação em nível secundário, com o Curso Normal, podendo assim adquirir um Diploma de Professor Normalista.

Esse Curso Geral tinha duração de três anos de duração e o Curso Especial era de um ano e meio. Para completar o seu Curso, o normalista que iniciasse no Curso Geral precisava também fazer o 4º e o 5º ano, esse último composto por apenas um semestre.

As formas de ingresso no Curso Normal poderiam acontecer por duas vias: por meio de Exames de Admissão ou com o Certificado do Curso Complementar, também chamado Complementar Primário e oferecido em Grupos Escolares ou nas Escolas de Aplicação, anexas às Escolas Normais paranaenses, juntamente com o Curso Primário (chamado anexo e mais tarde Escola de Aplicação) e com a Educação Infantil:

Escola de Aplicação – A matrícula no anno lectivo de 1928 á 1929 foi a seguinte:

Curso complementar.....	360	alunos
Curso anexo.....	949	alunos
Curso infantil.....	199	alunos
Soma.....	1528	alunos

(PARANÁ, 1929, p. 15).

Os dados acima possibilita visualizar o número elevado de alunos que buscavam o Curso Complementar Primário em finais dos anos de 1920, possivelmente como possibilidade para seguir seus estudos nas Escolas Normais, visto serem essas Escolas, na época, a possibilidade para o nível máximo de escolarização alcançado no interior do Estado, nesse caso, em Paranaguá.

Na Mensagem de Governo de 1929, o Relatório do Governador traz em números as matrículas da Escola Normal Secundária:

Matrícula	
Curso normal.	
Curso geral:	
1º anno	232 alumnos
2º anno.....	118 alumnos
3º anno.....	74 alumnos
Curso especial:	
1º e 2º semestre do 4º anno.....	53 alumnos
1º semestre do 5º anno	46 alumnos
Somma.....	523 alumnos

(PARANÁ, 1929, p. 15).

O quadro de docentes no Paraná continuava insuficiente no último ano da década de 1920:

Provisórios	770
Subvencionados do estado	40
Subvencionados federais	120
Total	1225
Jardins de infância:	
Professores de categoria especial	12
Professores normalistas de 1ª	13
Professores normalistas de 2ª	1
Professores effectivos de 1ª	3
Professores provisórios	2
Adjunctas	30
Somma	69
Escola Maternal:	
Professores de categoria especial	4
Adjunctas	1
Somma.....	5
Resumo:	
Professores regentes de classe durante o anno findo inclusive licenciados:	
Normalistas	410
Effectivos	389
Provisórios	850
Subvencionados do Estado	40
Subvencionados federaes	120
Categoria especial	18
Somma	1.827
No quadro acima não figuram 199 adjunctas e substitutas effectivas sendo:	
Nos Jardins de Infância	38
Nos Grupos Escolares e Escolas	
Isoladas	161
Somma	199

(PARANÁ, 1929, p. 9).

Os esforços do governo pareciam continuar em relação tanto á busca pela formação mais qualificada quanto pelas formas de seleção de professores

para o ensino primário e continuavam os Exames para provimento de vagas de professores:

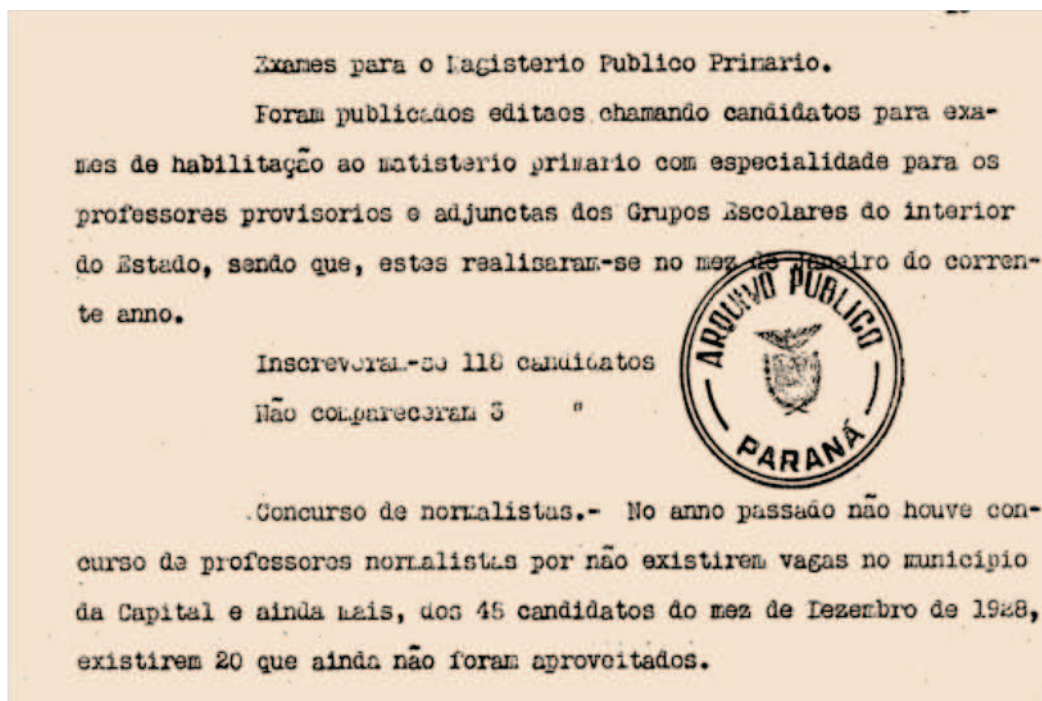


Figura 18 - Testes Seletivos e Concurso para Normalistas (1929)
 Fonte: Relatório Mensagem 1929 – MFN 1022. Arquivo Público do Paraná.

Havia diferenças nas denominações dos professores de acordo com o tipo de exames de habilitação para o magistério primário, que poderiam ser: professores provisórios ou adjuntos dos Grupos Escolares do interior do Estado.

No ano de 1929 foram publicados editais chamando professores do interior do Estado, em especial os provisórios e adjuntos dos Grupos Escolares para prestar Exames de Habilitação ao Magistério, em que se inscreveram 118 candidatos e participaram 113, sendo todos aprovados.

Entretanto, não houve Concurso para Normalistas nesse ano, visto que do ocorrido no ano anterior, dos 45 candidatos aprovados, 20 ainda não tinham sido 'aproveitados'. (PARANÁ, Mensagem de Governo, 1929).

Para exercer a função de professor nas Escolas Normais do Paraná, o professor teria que prestar concurso autorizado pelo governo e nos anos de 1928 e 1929 não houve tais concursos.

A construção das Escolas Normais, Secundária e Primárias foi um marco para a Educação paranaense e, em especial, para a formação dos professores primários. Porém, pela recorrência na falta de professores primários no Estado do Paraná, a alternativa utilizada por esse Estado, assim como São Paulo e outros Estados brasileiros, foi a criação das Escolas Normais Complementares

Esse terceiro capítulo tratou especificamente das Escolas Normais do Paraná e sua características: forma de ingresso de discentes e docentes, tipos de Cursos ali presentes, programas das disciplinas, métodos de ensino, semelhanças e diferenças entre essas Escolas Normais paranaenses.

O estudo apontou que as Escolas Normais paranaenses, não foram suficientes para a formação dos professores primários de todo o Estado e esse fato, gerado por questões políticas e sociais, suscitou a criação das Escolas Complementares para suprir a demanda.

A natureza da formação dos professores primários parece ter influenciado o ensino nos cursos primários de todo o Paraná, incluindo o ensino de Matemática.

Para a compreensão de como se desenvolveu a formação matemática dos professores primários do Paraná, fazemos um estudo mais detalhado no capítulo 4.

4 A FORMAÇÃO MATEMÁTICA EM ESCOLAS NORMAIS DO PARANÁ

Nos caminhos do tempo,
Os fatos permanecem brilhando,
Como estrelas no céu à noite.
Sejamos curiosos e observadores,
Para desvendar ocorrências,
Descobrir personagens,
E revelar esse inquieto espírito humano.

A. Morgenstern

Os estudos sobre a formação matemática dos professores primários paranaenses nos permite ampliar a visão no que se refere às (re)criações e/ou transformações daquilo que foi proposto e que constituem os elementos de determinada cultura escolar, nos conduzindo à reconstituição da história da formação do professor primário do Paraná.

Nessa reconstituição podemos distinguir duas etapas que marcaram a trajetória dessa formação no Paraná: a primeira, anterior à criação das Escolas Normais e a segunda, iniciada com a estruturação e ampliação dessas escolas feitas a partir de reformas educacionais e com a construção de prédios próprios se estendendo até a década de 1930.

A formação nos Cursos de Professores foi alvo de diversas reformas¹¹², que em espaços e tempos diferente foram operando mudanças: no currículo, nos métodos, nas formas de ser e de pensar o ensino e, conseqüentemente, nos *modos de fazer* das escolas e dos seus integrantes, em especial, os professores.

Integrantes de diferentes culturas escolares, os professores de cada nível de ensino possuem características que lhes são próprias. Dominique Julia ao citar Chartier (1992) concebe que “Contrariamente ao trabalho do professor

¹¹² Tais Reformas ocorreram em esfera nacional, como a Lei Francisco Campos, em esfera estadual, como as Reformas dos diversos estados brasileiros nas décadas de 1920 e 1930 e em esfera municipal, a partir da década de 1990 e não se articula com o nosso objeto de estudo.

secundário, no professor primário existe uma espécie de corpo a corpo físico com a aula do qual seria preciso reconstituir as modalidades históricas” (JULIA, 2001, p. 32). A principal característica que torna os professores primários diferentes dos professores dos demais níveis parece estar na responsabilidade de ensinar para uma mesma turma todas as matérias existentes na grade curricular daquele período letivo.

Nesse sentido, para a formação do professor primário há a necessidade de mobilização de saberes os mais diversos, dos fundamentos de cada matéria à prática em sala de aula. A Escola Normal visava suprir essas necessidades proporcionando uma formação que se adequava aos novos princípios e ideais educacionais, entretanto, os normalistas paranaenses da década de 1920 ainda tinham uma formação alicerçada na cultura secundária, para trabalhar na cultura primária.

No Paraná, a formação ‘oficial’ para ensinar Matemática nas Escolas Normais dos anos de 1920 advém de dois tipos de ‘formações’: a primeira, para a instrução geral do normalista, na Matemática ensinada no chamado Curso Geral e a segunda, nas Metodologias da Aritmética e da Geometria onde os conteúdos para ensinar Matemática estão atrelados àquilo que era ensinado dessa matéria no ensino primário.

Assim, a organização das disciplinas e dos programas de Matemática da Escola Normal caminhava numa via de mão dupla: havia as disciplinas para a instrução geral dos normalistas em disciplinas que eram Aritmética, Álgebra e Geometria e, como em São Paulo, “constituem conteúdos de referência, que parecem permanecer imutáveis na formação do magistério primário” (VALENTE, 2006). No caso do Paraná, os programas dessas disciplinas eram idênticos aos do Ginásio Paranaense, e que não eram pautados nas necessidades do professor primário para ensinar os conceitos matemáticos aos seus alunos; por outro lado, havia as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino, que ensinavam entre outras matérias, a Aritmética e a Geometria para ensinar nas Escolas primárias, sendo propostas de acordo com os programas dessas escolas. Quanto aos métodos de ensino, a dualidade se repetia: os normalistas aprendiam por métodos tradicionais aquilo que deveriam ensinar pelo método intuitivo.

Da mesma forma que nos dizeres de Valente (2006) sobre a formação de professores primários paulistas, nesse estado também “O ‘como ensinar’ aparta-se do ‘o quê ensinar’ nos cursos normais. Prima-se pela formação geral do professor, com um currículo enciclopédico, que vá capacitá-lo aos ensinamentos através de estágios práticos” nas Escolas de Aplicação (VALENTE, 2006). Os normalistas paranaenses, cuja formação matemática advinha de um ensino clássico e de caráter propedêutico e preparatório ao nível superior, terminavam o Curso Normal com uma certificação que os habilitava a lecionar a matemática da vida prática, por meio do método intuitivo e com diferentes materiais didáticos. Em suma, formavam-se numa escola de cultura elitista para lecionar em escolas de cultura popular, adquiriam um saber matemático avançado para lecionar os saberes matemáticos, voltados às necessidades da vida.

Em função dessa dupla situação, houve orientações do Diretor da Escola Normal Lysímaco da Costa em seu Projeto de Reforma do Ensino Paranaense a esse respeito, sobre todas as disciplinas e na postura do lente responsável, com a prática na Escola de Aplicação, inclusa aí, a Matemática:

A obrigação do professor de uma cadeira do curso geral é ensinar a metodologia respectiva no curso especial, levando ao mesmo tempo os alunos à prática diária das lições dessa doutrina e fazendo cumprir os programmas do ensino primário, na Escola de Aplicação, resolve um duplo problema que constitui duas grandes aspirações a realizar no ensino normal – a de pôr o lente da Escola Normal em contato com o ensino primário, do qual se acha divorciado, e a de obrigar o futuro normalista a praticar em todas as lições que mais tarde deverá ministrar à frente da sua escola.

Assim, o lente da Escola normal conhecerá mais de perto as necessidades do ensino primário, guiando seus alunos na prática desse ensino e saberá apreciar melhor para a formação do professor, o valor relativo das doutrinas que professa em sua cátedra, sem faltas lamentáveis ou sem excessos desnecessários na execução de programmas.

Por sua vez os alunos, ao serem diplomados, estarão perfeitamente senhores dos programmas de ensino que deverão executar e do modo mais eficaz dessa execução (PARANÁ, Relatório Alcides Munhoz, 1924, p. 68).

Apoiamo-nos na historiografia existente para afirmarmos que há fortes indícios dessa desconexão entre os profissionais de um nível de ensino e os processos de ensino do nível imediatamente anterior. De acordo com as palavras de Alcides Munhoz, esse era o caso dos professores das Escolas

Normais em relação às Escolas Primárias. Estudando "A disciplina Complementos de Matemática na formação dos Pedagogos em meados do Século XX", Neuza Bertoni Pinto (2013), a autora considerou que "é possível identificar a filiação da disciplina à cultura profissional dos formadores, um rastro deixado nas representações profissionais dos formandos por aqueles que para além da sala de aula conquistaram *status profissional* no meio acadêmico" (PINTO, 2013, p. 11).

Há duas possibilidades de análise para as consequências da indicação contida na proposta de Lysímaco da Costa de maior aproximação entre a Escola Normal e a Primária: na primeira, os lentes das diversas disciplinas se adequaram à proposta de Reforma ensinando os conceitos das disciplinas aos normalistas e os efeitos foram positivos, com esses normalistas aprendendo, a Matemática dos programas da Escola Normal e aplicando para seus alunos quando já formados; e a segunda possibilidade, que nos parece mais provável, de que ao tentar se adequar às necessidades da escola primária os lentes tenham, aos poucos modificado os programas, gerando uma mudança nos conteúdos matemáticos das Escolas Normais. Nesse caso, seria justificado o discurso recorrente, numa visão do matemático, de que a Matemática ensinada nas Escolas Normais é mais fácil porque é voltada para o Ensino Primário e não para preparar para a entrada no Ensino Superior, não havendo, portanto, necessidade do ensino de conteúdos matemáticos mais complexos.

A segunda possibilidade poderia já estar incorporada à cultura da escola. Em sua definição sobre o que é entendido por cultura escolar, Julia (2001, p. 10-11) destaca que:

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão sociedades, por intermédios formais de escolarização [...] (JULIA, 2001, p. 10-11).

Nesse quarto capítulo, apresentamos o resultado da nossa busca por vestígios da formação matemática dos professores primários do Paraná e do entendimento de como a matemática foi se desenvolvendo ao longo de dezesseis anos nas Escolas Normais da Primeira República (1920-1936).

Assim, destacamos os Programas e métodos para o ensino das disciplinas que proporcionavam aos normalistas a formação para ensinar Matemática no Curso Primário do Paraná. Procuramos também, saber o que dizia a legislação do período estudado e o que dizia o ideário em circulação nos documentos relativos às Escolas Normais.

Devido à dificuldade de encontrarmos fontes não nos aprofundaremos na análise relativa às práticas dos professores, entretanto, precisamos “levar em conta o corpo profissional” (JULIA, 2001, p. 10) das Escolas Normais do Paraná para entender suas posturas e ações e as possíveis implicações no cumprimento do seu ofício.

Então, quem eram os professores que ensinavam Aritmética, Álgebra e Geometria aos normalistas? Pedagogos, Engenheiros ou matemáticos? Que implicações essa formação poderia trazer para o ensino de matemática das Escolas Normais? Situaremos essas questões inseridas na retomada da formação matemática desses professores, antes do aumento do número de Escolas Normais no Paraná.

4.1 A FORMAÇÃO MATEMÁTICA ANTERIOR ÀS ESCOLAS NORMAIS

No início do século XX, possuindo apenas uma Escola Normal na capital do Paraná, havia dificuldade para a formação dos professores nos municípios e lugares mais afastados. A formação matemática desses professores tanto quanto sua formação geral, nem sempre preenchia os requisitos necessários a um professor para ensinar nas escolas primárias do estado, pois muitos eram leigos, outros ainda apenas com o Curso Primário e muito poucos, com estudos feitos na Escola Normal da capital.

Nesse contexto, fundamental era a figura dos subinspetores nas diversas localidades. A análise dos Relatórios de Inspetores contendo

informações de subinspetores de Ensino, relacionadas à formação matemática dos professores primários, nos ajudou a elucidar sobre a forma como eram “vistas” e cumpridas as atividades prescritas aos professores no que se refere ao ensino da Matemática, assim como, as ações que visavam sanar as necessidades de formação de professores para lecionar Matemática no Ensino Primário.

Tais relatórios, embora se constituam como documentos oficiais e tragam algumas prescrições que teriam sido feitas pelos Inspetores do Ensino, não são leis, decretos ou normas, assim como, não são também documentos produzidas na escola ou pela escola. Apresentam o ponto de vista daquele que fiscaliza e se encontra ligado a ambas as partes: professores e governo.

A tendência desses personagens integrantes da história da educação paranaense parece ser sempre a de “culpar” os professores por sua inabilidade em lidar com algumas situações do ensino, generalizando e induzindo a sociedade a produzir um modelo de professor ‘inhábil’, nas palavras de Cesar Prieto Martinez (PARANÁ, Relatório de 1922).

A responsabilidade por todas as ações que se faziam, nas escolas eram sempre dos professores e a pressão em relação a isso se dava de muitas formas, entre as quais, por meio de publicações dos órgãos governamentais que explicitamente colocavam a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da escola nos ombros do professor, a quem cabia “pelo seu esforço, dedicação e inteligência” (PARANÁ, Instrução aos Professores Primários - Martinez, 1921b, p. 12-13), produzir os melhores resultados.

Contudo, Dominique Julia esclarece que “[...] a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (JULIA, 2001, p. 16). Nesse sentido, as orientações da Inspeção Geral da Instrução poderiam ser entendidas como uma colaboração que poderia acrescentar à formação desses professores e às suas práticas, nem sempre consistentes para ensinar determinadas matérias, em especial a Matemática, visto que, “Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino” (JULIA, 2001, p. 16).

À Escola Normal caberia o suporte teórico da Matemática, porém, Anne-Marie Chartier (1998 apud CUNHA, 2006) ao estabelecer uma relação entre os saberes teóricos e práticos mobilizados pelos professores, em sua análise, afirmou que possivelmente devido às preocupações com o enfrentamento de desafios relacionados às suas ações didático-pedagógicas, havia muitas vezes a adoção de práticas distintas e até mesmo opostas advindas da mesma matriz teórica.

Dessa forma, mesmo possuindo a mesma formação, cada professor possui além da(s) matriz(es) teórica(s) também os “saberes da ação” (CHARTIER *apud* CUNHA 2006, p. 54), que os faz produzirem ímpares ações didático-pedagógicas. Assim, a Matemática ensinada pelos professores nas Escolas Normais poderia ser diversa, nas outras duas unidades do interior do Estado do Paraná, assim como, entre diferentes professores de Matemática de uma mesma Escola Normal.

Apesar dos grandes centros como Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa e Londrina, possuírem alguns professores normalistas, considerados os professores mais qualificados para o ensino primário da época, ainda assim faltavam professores para ensinar, em especial nas Escolas isoladas, onde a maior parte dos professores não tinha uma formação específica.

Por isso, com o objetivo de “regularizar a administração dos trabalhos e melhorar, tanto quanto possível, a parte técnica” (PARANÁ, Instruções aos professores Públicos do Paraná, 1921b), em 1921 a Inspeção Geral do Ensino publica o documento que deve chegar a todos os professores do Estado, denominado “Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná”, onde César Prieto Martinez estabelece uma espécie de ‘conversa com os professores’, dando-lhes instruções explícitas sobre temas diversos e que buscavam orientar *como* os professores deveriam proceder em suas escolas.

Os temas abordados por Martinez (PARANÁ, 1921b) são: questões gerais sobre o analfabetismo no Brasil; adoção de livros; distribuição do trabalho (horários); sala de aula (organização); do asseio dos alunos; disciplina escolar; pais de alunos; crenças religiosas; festas nacionais; cuidados com a escola; escrituração da escola; conservação do material; substituições de

professores; mapas escolares; ofícios e requerimentos; exames de fim de ano; escolas estrangeiras e habilitação do professor.

No tema habilitação do professor, Martinez (PARANÁ, 1921b) afirma que “o professor cômico de sua responsabilidade deve habilitar-se cada vez mais para ensinar com proveito” (PARANÁ, 1921b, p. 13) e, algumas linhas adiante reafirma: “Todo aquelle que é incapaz de ensinar de facto a ler, escrever e contar, não pode ser professor, pois só se ensina aquillo que se sabe” (PARANÁ, 1921-b, p. 13).

A construção do novo edifício da Escola Normal e a construção das outras duas Escolas Normais do interior do Estado gerava então, muito mais do que a expectativa de formação de novos professores, suscitava também a possibilidade de qualificação para que os normalistas, ao se tornarem professores, pudessem ensinar adequadamente os conteúdos considerados mínimos necessários à população, incluindo o ‘contar’.

Se ao professor primário paranaense dos anos de 1920 cabia ensinar a “ler, escrever e contar”, em especial ao professor primário das escolas localizadas em municípios mais distantes, como poderia ‘bem cumprir’ sua função sem (in)formação que o instrumentasse para o seu ofício?

Voltamos então á figura do subinspetor escolar, cuja função era não só a de fiscalizar as escolas, seus professores e alunos, mas também de orientar e instruir os professores em suas atividades de ensino.

Por ocasião do seu terceiro ano à frente da Inspeção de Ensino do Paraná, Cesar Prieto Martinez, com o objetivo de estimular todos os que trabalhavam com o Ensino público, enviou para cada um, dos lugares mais distantes e com definidas funções nas escolas, uma correspondência evidenciando sua importância e solicitando especial atenção de cada um aos seus afazeres e às suas atribuições, enumerando suas solicitações quanto ao cumprimento das mesmas. Para o Inspetor do Ensino, que instruía os professores e fiscalizava os exames finais, solicitou:

Peço-vos, com o máximo empenho, que vos esforceis para que os exames das escolas a vosso cargo tenham regular andamento com a vossa indispensável presença.

Tereis em vista, principalmente o adiantamento das creanças que aprenderam a ler este anno, as quaes deverão ser examinadas em 1º

logar: um pequeno dictado, leitura e contas. Findos os exames, peço-vos que me informeis qual a impressão recebida destacando escola por escola e apontando quaes os resultados colhidos (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1922).

A inquietação de Martinez e a prescrição das atividades relacionadas aos exames colocando as crianças que haviam aprendido a ler naquele ano em primeiro plano, sendo examinadas as contas juntamente com a escrita e leitura, mostram o lugar da Matemática na alfabetização das crianças, ou seja, o ‘contar’ era parte integrante desse processo.

Os professores, porém, precisavam mais do que algumas orientações esporádicas sobre exames ou sobre *como ensinar* os conteúdos que seriam ‘cobrados’ nesses exames, em especial, a Matemática. A simples técnica das quatro operações fundamentais e a memorização da tabuada que precisava estar ‘na ponta da língua’, não era suficiente para que eles próprios e as crianças entendessem os conceitos implícitos nessas operações. Os professores normalistas possuíam a formação que possibilitava aplicar métodos de ensino, entretanto, nem todos eram formados pela Escola Normal.

Além disso, a função fiscalizadora dos subinspetores se sobressaía em relação à sua função orientadora, visto que nos exames o subinspetor fazia a verificação daquilo que foi aprendido para promover ou para reter o aluno, assim como, detinha o poder para fechar a escola onde encontrasse irregularidades, cabendo-lhe exprimir juízo de valor, também quanto ao professor.

Exemplo dessa situação, encontramos no relatório de 1924 do subinspetor Levy Saldanha, enviado para Martinez. Nesse relatório Saldanha (1924) conta sobre um dos municípios onde esteve e indignado relata ao Inspetor Geral que propôs que fosse cassada a subvenção concedida a uma escola pois o professor era um roceiro que raramente dava aulas e as escola estava a cargo de sua filha, “uma menina inexperiente e que nada sabia” (PARANÁ, Relatório 1924, p. 135).

Em outra ocasião, o mesmo subinspetor relata as atividades de uma classe distante e sobre os encaminhamentos dados em sala de aula, o subinspetor Levy Saldanha expõe:

Não havia homogeneidade nas classes e uniformidade quanto aos livros adotados.

Os trabalhos escriptos, mesmo para os da segunda série, eram feitos pelo senhor professor, a lápis, e constavam de uma sentença que a classe limitava-se a cobrir a tinta.

Recommendêi-lhe os cadernos de Vianna, cadernos para cópias e lousas para as operações de Arithmetica e mesmo para os exercícios escriptos dos mais atrasados (PARANÁ, Relatório 1924, p. 136).

Nesse caso o subinspetor exerceu sua função de orientar. As lousas eram pequenas ‘tábuas’ feitas de ardósia, nas quais os alunos resolviam as operações matemáticas, na própria escola. Ao recomendar “os cadernos de Vianna” o sub-inspetor se referia ao Livro Didático de autoria de João José Luiz Vianna¹¹³, sobre o qual, fortes indícios¹¹⁴ apontam que era prescrito pelos inspetores, para que os professores primários os utilizassem como manuais para aprender e poder então, ensinar Aritmética.

Esses e outros exemplos poderiam ser dados sobre a ação dos subinspetores escolares no auxílio aos professores, assim como, sobre a limitada formação geral e matemática dos professores do interior e lugares mais distantes dos grandes centros.

Uma marca deixada por Cesar Martinez em sua passagem pela Inspeção Geral do Ensino foram as suas viagens pelo interior do Estado, ação que contava com o auxílio dos subinspetores. Sob a ótica dos homens que representavam as autoridades do ensino no Paraná, Inspetores e Subinspetores, essa limitação trazia consequências na forma de ensinar e as Escolas Normais poderiam suprir as ‘deficiências’ encontradas também no ensino das matemáticas.

Ainda no Relatório de 1920, Martinez justifica os motivos pelos quais seria importante a formação dos professores de todo o estado em Escolas Normais e a necessidade de professores normalistas para o ensino nas escolas primárias, incluindo aí o ensino da Matemática:

¹¹³ João José Luiz Vianna nasceu no Rio de Janeiro a 24 de junho de 1843. Foi Bacharel em Ciências Matemáticas e Físicas, membro do Instituto Politécnico Brasileiro e Professor de Matemática na Escola Naval. Seu livro Elementos de Arithmetica foi editado pela Livraria Francisco Alves pelo menos até a 24ª edição, sendo a primeira em 1906.

¹¹⁴ Esses indícios serão novamente reforçados em Ata do ano de 1929, da Escola Normal Dr. Caetano Munhoz da Rocha, de Paranaguá, onde dois volumes do referido autor estão presentes na lista de compras da Caixa Escolar.

Os professores das escolas primarias do Estado, pertencem a tres categorias: normalistas, effectivos e subvencionados federaes e estadoais. Os únicos que satisfasem as condições exigidas são os normalistas, por isso mesmo que tem um curso regular e especializado. [...] O programa a cumprir é fácil, mas para bem cumpril-o é necessário ter um estudo geral e, tanto quanto possível, completo das matérias a ensinar. Do contrário o ensino ficará truncado e unilateral, o que não se justifica. [...] Além do que, não se compreende educador sem ciência da educação. Para chegar a um ponto é preciso visá-lo e conhecer o caminho que a ele conduz: assim também, para educar, é indispensável firmar o conceito do ideal da educação e não ignorar os métodos e processos capazes de nos levar ao seu alcance. Eis a vantagem capital dos professores diplomados pela Escola Normal sobre as demais; escola destinada a formar preceptores, nela se trata com especial carinho da sciencia, da difícil e delicada sciencia da educação (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920, p. 20).

Chervel (1990) explica que “O ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola [...]” (CHERVEL, 1990, p. 192). Supomos então, que para ensinar Aritmética e Geometria no Ensino Primário, os normalistas necessitavam saber quais as finalidades do ensino da matemática no Curso Primário, ou seja, *o que, como, para quê e para quem* ensinar.

Tais respostas exigiriam um conhecimento bastante aprofundado sobre a disciplina matemática, visto que as respostas para essas perguntas se entrelaçam. Quando ensinamos precisamos primeiro saber *para quê* estamos ensinando e a partir dessa resposta, buscar *o quê* e *o como* ensinar matemática. Assim, para que na formação dos normalistas fosse possível o entendimento das finalidades da matemática no Ensino Primário, era necessário que o professor dessa disciplina no Curso Normal também tivesse entendimento das finalidades da matemática que ensinava nessa Escola Normal.

Aos professores de matemática das Escolas Normais, as respostas sobre *o que ensinar*, encontravam respostas nos programas, organizados pelos professores das Escolas Normais e passavam pelo crivo da Inspeção Geral da Instrução Pública, após, eram publicadas. Esse assunto é tratado no Relatório do Diretor da Escola Normal de Ponta Grossa do ano de 1929.

Recebeu V. Excia os programmas de ensino desta casa, os quaes foram organizados pelos professores desta Casa, com o prof. Segismundo Antunes Netto, Director da Escola Normal "Dr Munhoz da Rocha" e por mim.

Estão longe de serem efficientes. Peço a V. Excia que os submeta á apreciação de especialistas de cada disciplina, afim de ficarem em condições de serem oficialmente adoptados.

Poderá então V. Excia mandar publica-los para maior facilidade dos exames e dos professores (PARANÁ, 1929, p. 09).

Nesse Relatório o diretor da Escola Normal Primária de Ponta Grossa informa o Inspetor Geral do Ensino que os Programas das duas Escolas Normais Primárias (de Ponta Grossa e Paranaguá) foram naquele ano de 1929 organizados pelos professores da Escola Normal Primária de Ponta Grossa e por ambos os diretores daquelas Escolas Normais, tendo sido encaminhados para a aprovação da Inspeção Geral do Ensino.

Os Programas das Escolas Normais eram normalmente organizados pelos professores de cada disciplina e aprovados (ou não) pela Congregação da Escola Normal, reunida geralmente no início dos períodos letivos.

O trecho da Ata de Reunião da Congregação da Escola Normal Primária de Paranaguá trata também da aprovação dos Programas daquela instituição.

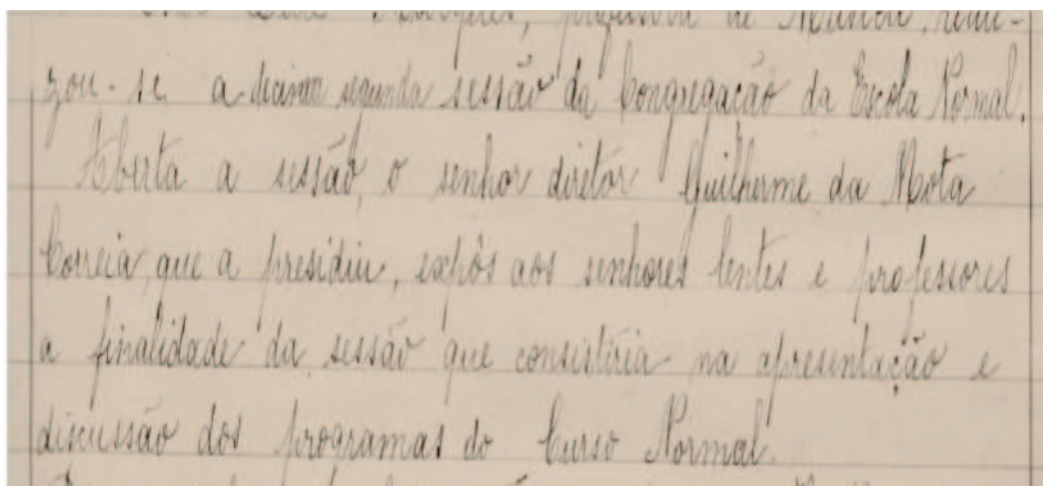


Figura 17 - Reunião de Congregação da Escola Normal Primária de Paranaguá em 01/03/1934
 Fonte: ATA Nº 2 - Instituto Estadual de Educação "Caetano Munhoz da Rocha" – Paranaguá.

Nessas reuniões de Congregação, a palavra era dada a cada professor, que expunha o Programa da matéria que lecionava para ser avaliado pelos membros do corpo docente, direção e secretário(a). Caso não fosse aprovado, o Programa deveria ser reestruturado conforme as orientações da

Congregação. Nesse sentido, as Escolas Normais tinham certa autonomia, pois os Programas eram organizados por seus próprios professores e, desde que aprovado pela Inspeção Geral do Ensino, ensinados em sala de aula naquele período letivo.

O *como ensinar* estava atrelado ao *o quê ensinar* e se efetivava junto às escolhas feitas em relação aos métodos e na utilização dos recursos disponíveis. E a formação matemática dos professores que ensinavam os normalistas parecia influenciar no *como ensinar*, visto que a maioria dos professores de matemática das Escolas Normais do Paraná, Assim como os do Ginásio Paranaense possuíam formação em outras profissões¹¹⁵, como engenheiros e médicos. O estudo de Pinto (2013) evidencia que “a história de uma disciplina escolar encontra-se conectada à história dos sujeitos que estiveram a frente das disputas por um espaço acadêmico capaz de marcar presença na cultura de seu tempo” que no caso das Escolas Normais se consolidou em uma época em que não havia as Licenciaturas e o Engenheiro era o profissional ‘adequado’ para ensinar matemática, pois quando ministrada por professores “filiais às ciências exatas - a maioria engenheiros, com reconhecimento social e político, a disciplina expressa traços da matriz disciplinar da área de referência do formador, aliando aspectos de cultura geral a uma cultura profissional” (PINTO, 2013, p. 11). Esse reconhecimento dos engenheiros como professores de matemática era fato comum e parte do cotidiano paranaense. Além do trabalho desenvolvido nas Escolas do Paraná, os Engenheiros eram referência para o ensino de matemática em aulas particulares que preparavam os alunos para os Exames de Admissão aos Cursos Normais e Superiores, assim como, para os Exames Finais de Álgebra, Aritmética e Geometria. Anúncios dos Engenheiros eram colocados em periódicos da época que circulavam em todo o estado. Um exemplo pode ser encontrado no “Correio do Paraná” publicado no dia 13/12/1932, há o anúncio de dois Engenheiros ofertando “Cursos de Matemática”:

¹¹⁵ Entre os professores engenheiros (ou engenheiros professores) podemos citar: Oswaldo Pilotto, Engenheiro Agrônomo e Civil, foi professor de Matemática na Escola Normal Secundária, em Curitiba; Algacyr Munhoz Maeder, professor de Matemática do Ginásio Paranaense. E entre os professores médicos estava Antonio de Siqueira Gusso, professor de Matemática na Escola Normal Primária de Paranaguá.

Curso de Mathematica

___ pelo ___

Engenheiro Civil Amilcar da Serra e Silva

Rua Fontana, nº 44

*Preparo de alumnos para **exames finais** das cadeiras de Arithmetica,
Álgebra, Geometria e Trigonometria*

Curso de Mathematica

___ pelo ___

Engenheiro Civil João L. Constantino

*Preparo de alumnos para **exames de Admissão, Vestibulares e de 2ª Época***

Fonte: Hemeroteca Digital. Jornal Correio do Paraná. 13/12/1932.
Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/> . Acesso em 05/02/2015.

Viñao (2008) ao tratar da “História das disciplinas escolares” sobre os estudos de Goodson (2000) explica que o autor separa as tradições que disputam as disciplinas do ensino primário e secundário em três situações: a “utilitária”, orientadas para as aplicações cotidianas e mais comum no ensino primário; a “acadêmica” ou propedêutica, científica e abstrata, geralmente mais utilizada no Ensino Secundário; e a “pedagógica”, que envolve também atividades didáticas que priorizam as características dos alunos (GOODSON apud VIÑAO, 2008, p. 184). No caso dos ‘professores-engenheiros’ há indícios de que a sua formação ‘tradicional’ das ciências exatas interferia no emprego de métodos e recursos para sua aulas de matemática, pois esses professores conservavam as características de sua formação, não havendo diferenças entre as aulas ministradas para o Curso do Ginásio e as aulas do Curso Normal. A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, está na origem da ideia muito amplamente partilhada de que no mundo das ciências humanas e entre o grande público, ela é, por excelência, “o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina”. (CHERVEL, 1990, p. 182)

Quando se trata de responder *para que ensinar Matemática*, a dificuldade aumenta ainda mais, visto que essa resposta exige uma formação mais específica, com o conhecimento dos conceitos matemáticos que

permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem dessa matéria. Além disso, havia dois tipos de formação matemática, a formação geral, onde se incluíam as disciplinas: Aritmética, Álgebra e Geometria e a formação específica, com as Metodologias de cada uma delas. A questão é que a formação geral do normalista parecia ‘apartada’ da formação específica, sendo a primeira para os conhecimentos gerais e esta última para tratar das ‘formas’ que utilizaria para ensinar as matemáticas.

Quais seriam então as disciplinas constantes dos programas de ensino da Escola Normal que ensinavam Matemática para quem deveria também ensinar o que aprendeu?

4.1.1 Dos Programas para a form(ação)

Determinadas disciplinas da área da matemática escolar aparecem ininterruptamente em todo o período estudado, outras aparecem algum tempo, em seguida são tiradas dos Programas e outras ainda, embora permaneçam, têm sua denominação modificada. Algumas dessas disciplinas sofrem pequenas, ou grandes alterações, no decorrer do período, outras permanecem quase sem nenhuma modificação nos aspectos citados. Um indício dessas mudanças e permanências começa pela própria nomenclatura das disciplinas. No caso da Matemática, até a década de 1930 dividida em Aritmética, Álgebra e Geometria e depois unificada na Matemática e, da metodologia da matemática que ora encontrava-se inserida na disciplina ‘Pedagogia’, ora aparecia sozinha na organização e nos programas das Escolas Normais.

Para detalhar alguns aspectos encontrados sobre cada disciplina em nossa pesquisa, situaremos temporalmente a análise das disciplinas constantes nos currículos do Curso Normal no início da década de 1920, quando a Escola Normal ainda funcionava no mesmo prédio que o Ginásio Paranaense e as disciplinas que compunham o curso na Escola Normal eram determinadas pelo Código de Ensino de 1917.

Nessa época, antes da inauguração da sede própria da Escola Normal do Paraná, que passaria a denominação de Escola Normal Secundária, a

denominação utilizada para a “rubrica” pelo Código de Ensino de 1917 (CHERVEL, 1990) era ‘matéria’ e eram as seguintes que constavam em seus programas, de acordo com o Art. 192 desse Código de Ensino:

Art. 192 _ O curso da Escola Normal, destinado á formação de professores para as escolas infantis, primarias e intermediarias do Estado, e dividido em quatro annos é constituído da forma seguinte:
 1° anno: Portuguez, Francez, Arithmetica, Geographia Physica e Elementos de Cosmographia, Desenho linear, Musica, Trabalhos Manuaes;
 2° anno: Portuguez, Francez, Arithmetica, Geographia Physica e Politica, Pedagogia (parte geral), Geometria Plana, Desenho, Musica, Trabalhos Manuaes;
 3° anno: Portuguez, Chorographia do Brazil, Geometria no Espaço, Physica, Chimica, Pedagogia (parte especial), Historia Geral da Civilização, Desenho, Musica, Trabalhos Manuaes;
 4° anno: Noções de Moral, Direito Patrio e Economia Politica; Historia Natural; Noções de Hygiene e Agronomia; Historia da Civilização no Brazil, especialmente no Estado do Paraná; Pratica Pedagógica.
 § unico. _ Haverá para todos os alumnos, exercicios de Gymnastica (PARANÁ, CÓDIGO DE ENSINO, 1917).

Lysímaco da Costa (PARANÁ, 1924) explica no seu Relatório que enviou para Alcides Munhoz¹¹⁶ em 1924, que a Matemática ensinada aos normalistas dos anos de 1920 até 1922, quando houve a Reforma do Curso Normal, era aquela dos programas de Aritmética e Geometria constante no Código de Ensino de 1917. O artigo 193 do mesmo Código de Ensino explicita as regras segundo as quais, os lentes e professores de cada matéria deveriam organizar seus programas. O Decreto Federal nº 11.530, conhecido como Lei Maximiliano, havia reorganizado o ensino secundário e superior na República, dando autonomia didática e administrativa aos estabelecimentos de ensino secundário.

Código de Ensino de 1917 era em muitos aspectos idêntico ao Decreto nº 710, de 18 de outubro de 1915, também conhecido como Código de Ensino de 1915, onde a terceira e quarta regras do Artigo 193, em ambos os Códigos dizem respeito ao ensino de Aritmética e Geometria e determinavam que:

¹¹⁶ Alcides Munhoz foi Secretário Geral do Estado na década de 1920.

3ª O ensino de Arithmetica será o mais completo possível, seguido constantemente de exercicios praticos e accrescido de noções de Algebra até equações do 1º gráo.

4ª No ensino de Geometria attender-se-á a natureza especial do curso da Escola Normal, limitada a materia ás theorias essenciaes, completadas pelas noções de Trigonometria Rectilinea, tudo com exercicios praticos constantes (PARANÁ, CÓDIGO DE ENSINO, 1917, p. 57).

A Matemática proposta no Código de Ensino de 1917 para o Curso Normal era a clássica ginásial, apresentando a Aritmética, Álgebra e Geometria. Dessa forma, a necessidade de modernização do ensino, tornando-o mais prático e utilitário, foi uma das consequências educacionais geradas por avanços do pensamento experimental e analítico que, de acordo com Monarcha (2009) marcaram o final do primeiro século da Revolução Industrial. Desse modo, o ensino das matemáticas, deveria ser orientado para o método intuitivo, devendo arremeter para o "concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo" em oposição ao ensino "de carácter abstrato e pouco utilitário da instrução" (VALDEMARIN, 1998, p. 68).

Nesse contexto, um Programa de Aritmética "o mais completo possível" significava um ensino teórico seguido de exercícios e resolução de problemas aplicados ao cotidiano. No Programa de Aritmética constariam os saberes elementares de Aritmética e no de Álgebra apenas as primeiras noções desses saberes. Quanto à Geometria, seu ensino seria mais teórico, embora sempre seguido por exercícios, devido à "natureza especial" do Curso Normal, que não precisava se aprofundar nos conteúdos, visto que o seu objetivo era preparar os normalistas para ensinar nas escolas primárias do estado e não para concorrer a uma vaga nos Cursos Superiores.

Em relação às disciplinas que envolviam saberes matemáticos¹¹⁷, o Código de Ensino de 1917 não introduz nenhuma mudança tornando-se quase uma cópia do Código de Ensino de 1915, inclusive com as mesmas orientações pedagógicas acima citadas.

¹¹⁷ Compreendemos como saberes matemáticos para o ensino nas Escolas Normais do Paraná, os conteúdos da matemática escolar presentes nessas instituições, no período estudado.

Roger Chartier (1994) evidencia a legislação como 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), portanto, a legislação utilizada é aqui entendida como representação das aspirações políticas e sociais do tempo delimitado para este estudo e o Código de 1917 trazendo mudanças tão pequenas possivelmente deve-se ao curto espaço temporal que os distancia.

Ao buscarmos conhecer a história dos saberes matemáticos envolvidos na formação de professores da escola primária paranaense, estaremos entrando num campo de conhecimento com finalidades, conteúdos e modos de fazer específicos e que variam no tempo segundo interesses sociais e de grupos, explícitos em programas e currículos escolares, chamado de disciplina escolar.

Assim, o estudo da história de uma disciplina escolar não busca compreender sua constituição apenas na legislação e no discurso das ideias educacionais, mas essencialmente em documentos denominados de escolares, produzidos e postos em circulação, como os utilizados no presente estudo: Atas das reuniões pedagógicas das Escolas Normais, Relatórios de Diretores, Inspetores e subinspetores, o diário pessoal de uma professora e um caderno utilizado por outra professora primária, durante sua formação.

Devido à determinação de que a organização dos programas ficaria sob a responsabilidade de lentes e professores da Escola Normal, os documentos como os Códigos de Ensino e os Relatórios não especificam os conteúdos matemáticos a serem ministrados em cada ano escolar. Somente poderíamos verificar se os programas dos Cursos de Formação de professores atendem às necessidades dos normalistas para suas práticas pedagógicas, a partir da leitura de documentos que nos contassem se tais programas foram ministrados nesses Cursos. Assim, no decorrer do presente estudo, para triangular os dados obtidos com fontes diversas, sentimos a necessidade de consultarmos documentos produzidos nas Escolas Normais, como cadernos de alunos do período em estudo. Tais cadernos não foram encontrados, porém, localizamos o caderno de uma aluna do ano de 1915.

Embora o referido ano de 1915 não seja contemplado em nossos estudos, Paraná foi promulgado nesse ano o chamado Código de Ensino de 1915 cujos Programas prescritos eram os mesmos do Código de 1917 e que, por sua vez, ainda vigoravam até o ano de 1923, quando foram publicadas as “Bases Educativas para a nova Escola Normal Secundária”. Assim, apresentamos aqui, algumas aulas do caderno de uma professora, do ano de 1915 quando esta ainda era aluna e no qual podemos observar que as orientações do Código de Ensino eram seguidas nas lições diárias, no ensino de Aritmética e Geometria.

A utilização desse caderno se justifica pela possibilidade de apresentarmos registros de práticas escolares da Escola similar à Intermediária, um nível de ensino após o Curso Primário e cuja conclusão possibilitava ao aluno diplomado ingressar no magistério primário.

O caderno nos permite um olhar sobre a formação matemática de professores primários que estavam em atividade nos anos de 1920 e, no entanto, por não terem tido a oportunidade de cursar o ‘Normal’, tiveram formação diferente.

Hébrard (2001) ao analisar o caderno em sua materialidade afirma que “O caderno (e os exercícios nele registrados) tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele foi objeto, é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (HÉBRARD, 2001, p. 121). A possibilidade de observarmos certas semelhanças com os programas da Matemática ensinada no Curso Normal, além de algumas “permanências” no ensino da Aritmética e da Geometria, nos levaram a apresentar o caderno da aluna Janina Souza¹¹⁸ em

¹¹⁸ A professora Janina Souza fez um Curso que após a sua conclusão lhe possibilitou ser contratada para lecionar em Paranaguá, visto que nessa cidade somente a partir do ano de 1927 a Escola Normal começou a funcionar. A professora Janina foi aluna da Escola que deu origem ao Colégio São José, em Paranaguá. Esse Colégio foi criado pelas Irmãs Josefinas, anexo à Capela Bom Jesus dos Perdões e à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. As Irmãs Josefinas lecionavam apenas para meninas, de acordo com os costumes da época, segundo os quais, as meninas só poderiam ter professoras. Nessa Escola as aulas eram do 1º ao 6º ano (até o 4º ano era o curso primário e os 5º e 6º ano se referiam ao curso Intermediário). (Informações obtidas no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá em entrevista oral com um dos seus membros, o Sr. José Maria). Localizamos na Mensagem de 1924, o registro de Janina Souza como professora do “Jardim de Infância Professor Décio”, com o nome modificado para ‘Joanina’ por um erro datilográfico (PARANÁ, Mensagem do Secretário de Governo Alcydes Munhoz, 1924). Entretanto, após a inauguração dessa Escola, a

1915, futura professora no Jardim da Infância e na Escola de Aplicação anexa à Escola Normal Dr. Caetano Munhoz da Rocha, nos anos de 1920 e 1930. No período em que o caderno foi escrito por essa aluna, as determinações do Código de Ensino de 1915 e do Código de Ensino de 1917 no que se refere ao ensino de Matemática, era o mesmo para todos os níveis, nos permitindo 'ver' algumas práticas nesse caderno utilizado como fonte de pesquisa para o nosso estudo.

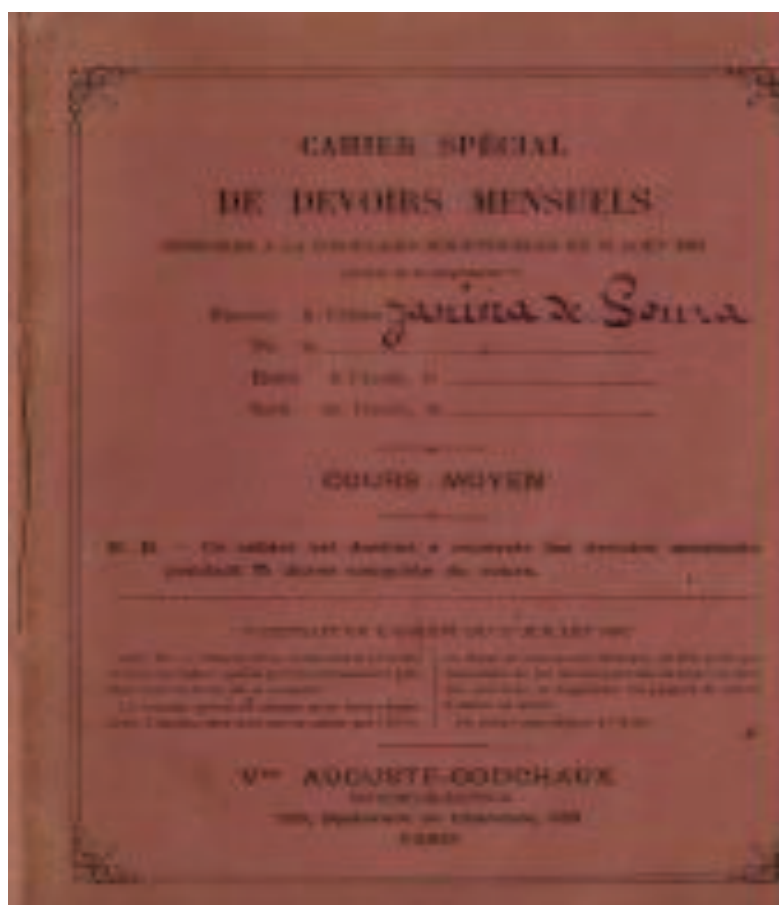


Figura 180 - Capa do caderno de Janina Souza (1915)

Fonte: Esse caderno poderá ser encontrado no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá – PR.

Professora Janina Souza passou a lecionar no Grupo Escolar Anexo à Escola Normal. Há registros em Livro Ata (ATA Nº 6, Reuniões da Congregação, 1927) da Escola Normal, encontrado no Instituto Estadual de Educação Caetano Munhoz da Rocha, onde consta o nome da professora Janina Souza como professora de Canto do Jardim de Infância e do Ensino Primário (ATA Nº. 6, Reuniões da Congregação, 1929). O Código de Ensino de 1917 ainda em vigor no início da década de 1920 determinava que: Art. 179 _ Os alumnos que concluírem o curso intermediario poderão ser nomeados para a regencia efectiva de cadeiras do ensino primario, independentemente de novo exame (CÓDIGO DE ENSINO, 1917). De acordo com os registros acima citados, esse foi o caso da professora Janina Souza que começou sua docência como professora efetiva.

O caderno de Janina, como é carinhosamente chamado pelos integrantes do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, foi uma doação dos familiares de uma antiga e conhecida professora da cidade de Paranaguá.

As características do caderno de Janina Souza são bem peculiares dos cadernos mais antigos. É pequeno, tem 50 páginas, sua capa possui inscrições em Francês sobre a Congregação das Irmãs Josefinas e era utilizado para todas as matérias. Por dentro é quadriculado e nele constam as seguintes matérias: Aritmética, Português, Francês, História do Brasil, Geometria, Química, Física, Botânica e Caligrafia. As matérias ali encontradas nos trazem a definição de que não se trata de um caderno do ensino primário, portanto, o nível um pouco mais adiantado naquele período, já dava condições à sua dona de ser professora primária.

Esse caderno possivelmente era utilizado para registros de atividades *especiais*, por não serem registros de atividades diárias¹¹⁹.

Na primeira página de seu caderno há um “Dictado” cujo título é “Amor Filial”, no qual o amor e o respeito à família são evocados e o Estado é citado no final como um interventor caso não houvesse dedicação da família.

A segunda e terceira páginas trazem uma descrição de sua sala de aula, com detalhes de uma escola particular que funcionou por mais de cem anos em Paranaguá. Ilustramos essa descrição por nos trazerem elementos valiosos para a compreensão do tempo e do lugar onde esse caderno foi registrando as atividades de uma estudante.

¹¹⁹ Nas próximas páginas iremos esclarecendo sobre a utilização desse caderno.

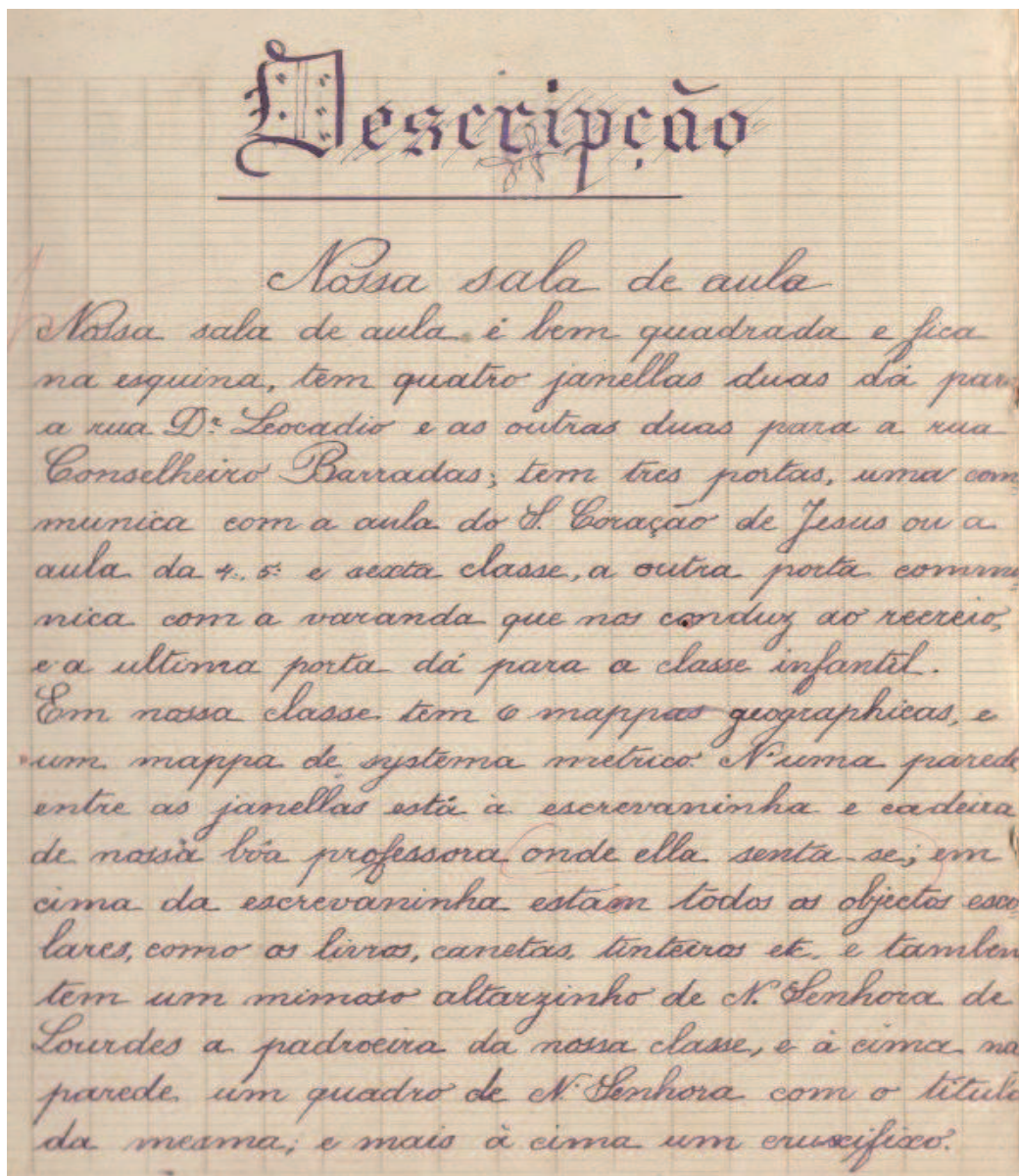


Figura 21 - Caderno de Janina Souza (1915) (1)

Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

A descrição da estudante nos proporciona a visualização da sala de aula que é “quadrada e tem quatro janelas e três portas” (JANINA, 1915, p. 2) e dos aspectos religiosos que são priorizados, talvez por tratar-se de uma escola católica em uma época em que os símbolos religiosos eram destacados, num país também oficialmente. A informação de que há comunicação com a 4ª, 5ª e 6ª classes, nos permite deduzir que a estudante estuda em outra classe, que não essas, mas os conteúdos encontrados no caderno não nos autorizam, numa primeiro momento, a afirmar em que ‘classe’ Janina Souza se encontrava.

Analisando o Código de Ensino da época, verificamos que as escolas particulares deveriam seguir os mesmos programas das escolas públicas, ou seja, os Programas e métodos deveriam estar de acordo com o Código de Ensino de 1915. Entre os programas dos cursos ali presentes: primário, intermediário, ginásial ou normal, aquele no qual os conteúdos do caderno de Janina Souza melhor se encaixam são os do Curso Intermediário, apresentados a seguir, no Código de Ensino de 1915:

Art. 190º. O curso intermediário consistirá no estudo de:
 I Portuguez, Arithmetica, Geometria, Pratica, Calligraphia, historia da Civilização no Brasil, Geographia, Physica geral e especialmente do Brazil, no 1º anno.
 II Portuguez, Arithmetica, Geometria, Desenho, Calligraphia, Geographia Politica geral e especial do Brazil, Historia Geral da Civilização, Physica, Chímica e Historia natural, no 2º anno.
 § 1º O ensino dessas matérias será mais prático do que o theorico.
 § 2º Os programmas do curso intermediário, com indicação dos livros didacticos a adoptar serão organizados por uma commissão de professores nomeada pelo superintendente e submetidos á Congregação do Gimnasio e da Escola Normal, na forma do art. 293.
 § 3º Para todos os alumnos, tendo-se em attenção a saúde e a constituição physica de cada um, haverá exercícos de Gymnastica e Cânticos escolares (PARANÁ, Código de Ensino de 1915, p. 39).

Considerando as matérias constantes no caderno de Janina Souza e comparando-as com aquelas constantes do Código de Ensino de 1915, encontramos semelhanças do caderno com o 2º ano do Curso Intermediário.

É possível observar permanências e discontinuidades comparando-se as matérias do Curso Intermediário de 1915 com as matérias do mesmo Curso em 1924. Segundo o decreto 135/1924, as disciplinas que seriam lecionadas no Curso Intermediário seriam Português, Matemática, Geografia, História Pátria, Elementos de Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais.

Um aspecto a ser destacado pela aluna é a menção ao Mapa do Sistema Métrico, nos trazendo indícios de que os professores dos Cursos Intermediários utilizavam esse material didático para ensinar Matemática.

Nesse tempo já se tinha notícias do Método Ativo e materiais didáticos como cadernos, livros, mapas e quadros começavam a circular nas escolas brasileiras. A presença desses materiais didáticos e a disposição ocupada por estes na sala de aula, parece indicar a utilização do Método Intuitivo ao qual,

de acordo com Valdemarin (2004b), foram vinculados os objetos como fundamentais no processo de aquisição do conhecimento.

O trecho do caderno de Janina que se segue continua a explanação sobre os recursos didáticos de sua sala de aula enquanto aluna:

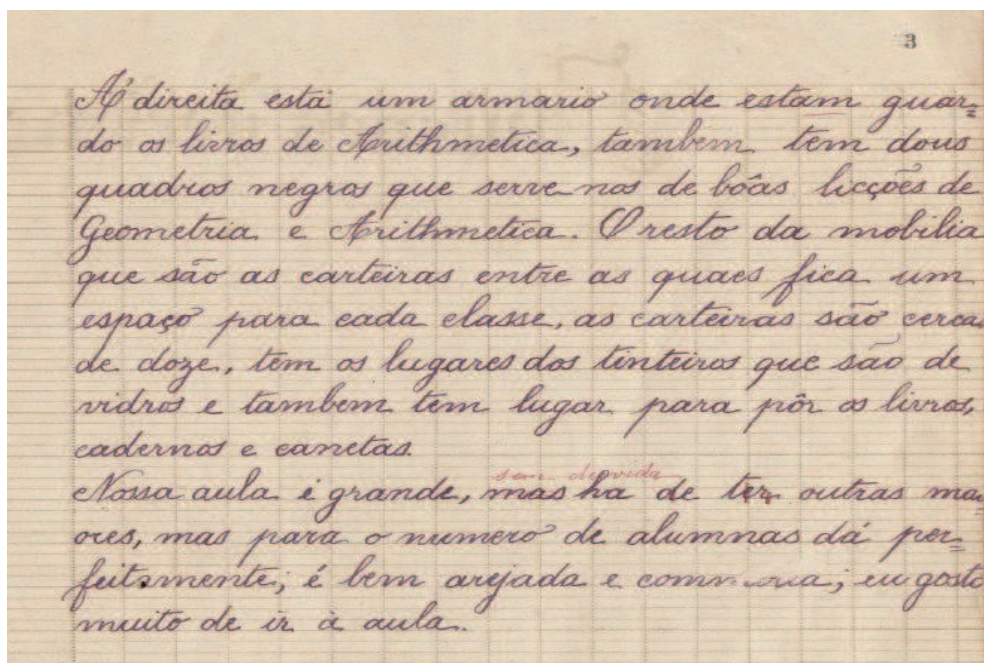


Figura 22 - Caderno de Janina Souza (1915) (2)

Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

Entre outros aspectos, são destacados pela estudante, os recursos para o ensino de Aritmética e Geometria, como os quadros e os livros para ensinar Aritmética, guardados no armário. Levantamos a hipótese de que os livros de Aritmética mencionados podem ser “Aritmética, curso elementar” da Coleção F.T.D., por ser a mesma do Livro de História da aluna.

Quanto aos livros didáticos de que trata o Código do Ensino de 1915, Janina Souza faz menção destes em sua descrição da sala de aula. Além do caderno de Janina Souza, localizamos no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, também seu livro de História do Brasil, da “Colleção F.T.D.”¹²⁰,

¹²⁰ As iniciais da Editora FTD são uma homenagem a Frère Théophane Durand, Irmão Superior-Geral do Instituto Marista de 1883 a 1907. Em 1897, Frère Durand determinou a vinda dos primeiros Irmãos Maristas para o Brasil, e com eles vieram também os livros da FTD. Em 1902, os Maristas publicaram o primeiro livro FTD no Brasil: **Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações**, acompanhado de problemas, traduzido e adaptado pelo Irmão Andrônico, que foi diretor de colégios Maristas no Brasil. Esse livro teve várias edições. O Irmão Isidoro Dumont (1874-1941), sucessor do Irmão Andrônico na direção do Colégio do Carmo, em São

denominado “Pequena História do Brasil”. Esse livro foi publicado pela Livraria Francisco Alves e Cia (Rio de Janeiro e São Paulo), no ano de 1914. Na contracapa há a assinatura de Janina Souza e a data de 1º de março de 1915. A última página desse livro trata da “Nova Colleção de Livros Clássicos” e as coleções das “Mathematicas” estão dispostas em primeiro plano, como a seguir:

1.Exercícios de calculo e Problemas sobre as 4 operações; 5.000 exercicios fáceis e graduados; 2. Arithmetica, curso elementar do antigo curso gymnasial, mais de 5.900 problemas; 3. Arithmetica, curso secundário: theoria completa para os exames de admissão às escolas superiores e mais de 5.800 problemas de exame; 4. Curso de Álgebra elementar, progr. dos antigos 2º e 3º annos gymn. Theoria completa para a admissão em todas as escolas superiores e mais de 2.600 problemas de aplicação; 5. Complementos de Álgebra, programma do antigo 4º anno gymnasial e 255 problemas de aplicação; 6. Geometria elementar, curso médio, antigo programma do 3º anno gymnasial com noções de agrimensura, nivelamento e 800 problemas de exames; 7. Trigonometria elementar, programma de todo o ensino secundário e 332 problemas de exames como aplicações. **Parte do mestre para cada livro desta serie** (F.T.D.,1914. **Grifo nosso**).

Destacamos que, de acordo com a apresentação dos livros didáticos de Aritmética, Álgebra e Geometria ofertados nessa Coleção, os mesmos possuíam uma parte destinada ao professor e, ao que indica, havia orientações metodológicas para os mestres, porém, não tivemos acesso aos volumes desses livros. Entretanto, localizamos no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá um volume do primeiro livro FTD do Brasil: “Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações¹²¹”, editado em 1924. Pela data de publicação esse

Paulo, dedicou-se à produção de livros novos de Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria, Logaritmos e outros. Tudo sempre de acordo com o *Método FTD*, que incluía a edição de Livros do Mestre. O Livro do Mestre passou a ser visto como um guia para os professores e farto material para os alunos trabalharem. Disponível em: <http://www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia/> . Acesso em: 02 mar. 2015.

¹²¹ O exemplar localizado de “Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações” possui 124 páginas divididas por conteúdos e não por capítulos. Não há índice. Nessa ordem, esse livro apresenta a seguinte sequência de assuntos: numeração; adição, subtração, multiplicação e divisão de números inteiros; as quatro operações com números decimais e Regra de Três. Após cada tópico, há uma série de problemas propostos sobre o conteúdo estudado. Antes da apresentação da Regra de Três há a indicação de 160 problemas sobre as quatro operações para serem resolvidos. No final do livro há ainda 305 problemas de “recapitulação” de toda a matéria estudada nesse livro. Observamos nesse livro a finalidade da prática, com a proposição de muitos problemas, todos relacionados às necessidades diárias do uso da Aritmética.

não foi o exemplar que pertenceu à Janina, porém, há indícios de que foi utilizado na Escola em que Janina estudou, visto ter sido o Colégio São José, um Colégio Marista e os conteúdos de Aritmética do caderno da estudante serem compatíveis com os conteúdos desse exemplar.

O mobiliário da sala de aula é também descrito pela estudante, assim como, o número reduzido de alunas (de acordo com o número de carteiras, no máximo 12) em uma sala de aula para moças. Nesse tempo, meninos e meninas estudavam separados e havia em Paranaguá duas escolas confessionais: a Escola Parochial – cidade, para meninos e o Colégio São José, para meninas.

O caderno de Janina é em nosso estudo utilizado, não apenas como ilustração das atividades diárias da classe, mas também para apresentar os conteúdos ou lições trabalhadas naquele ano e que, em alguma medida, fizeram parte da formação daquela futura professora do Jardim da Infância e da escola primária da Primeira República. As lições de Aritmética aparecem na página seguinte à descrição da sala:

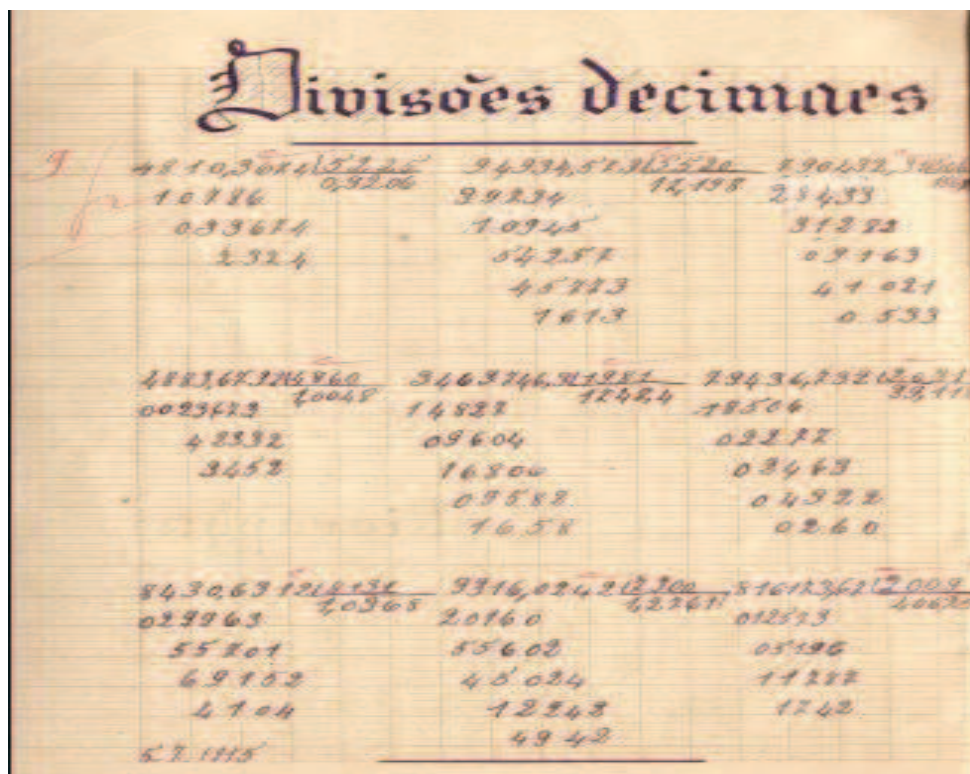


Figura 23 - Caderno de Janina Souza (1915) (3)
 Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

As prescrições do Código de Ensino de 1915 em alguma medida são seguidas em relação á Aritmética que é “seguido constantemente por exercícios práticos” (PARANÁ, CÓDIGOS DE ENSINO DE 1915 e 1917). Entretanto, não há um enunciado, nem tampouco uma sequência teórica. Há operações de divisão com decimais feitas por meio do algoritmo da divisão onde aparecem números decimais divididos por outro número decimal e também por números inteiros. Os “exercícios práticos” prescritos pelo método intuitivo supõem atividades relacionadas ao cotidiano, como a resolução de problemas, nesse caso, envolvendo divisão de números decimais. A forma como foram propostos os exercícios pressupõem uma interpretação equivocada ou mesmo o desconhecimento do método intuitivo e/ou sua aplicação. O caderno foi ‘vistado’ e todas as operações foram discretamente corrigidas em vermelho com um pequeno símbolo de certo. Os exercícios, nesse caso, possuíam como finalidade prática encontrar o valor exato. Esses exercícios foram feitos já no meio do período letivo (5/7/1915) e a grande quantidade de operações indica o objetivo de treinamento e memorização, numa atividade que pode ser considerada tradicional, porém, com a finalidade de calcular corretamente, com resultados exatos e úteis para a vida prática.

Depois de duas páginas de Análise Sintática, aparece novamente uma atividade de Aritmética, no finalzinho da segunda página. Dessa vez, divisões de números decimais por 10, 100 e 1000:

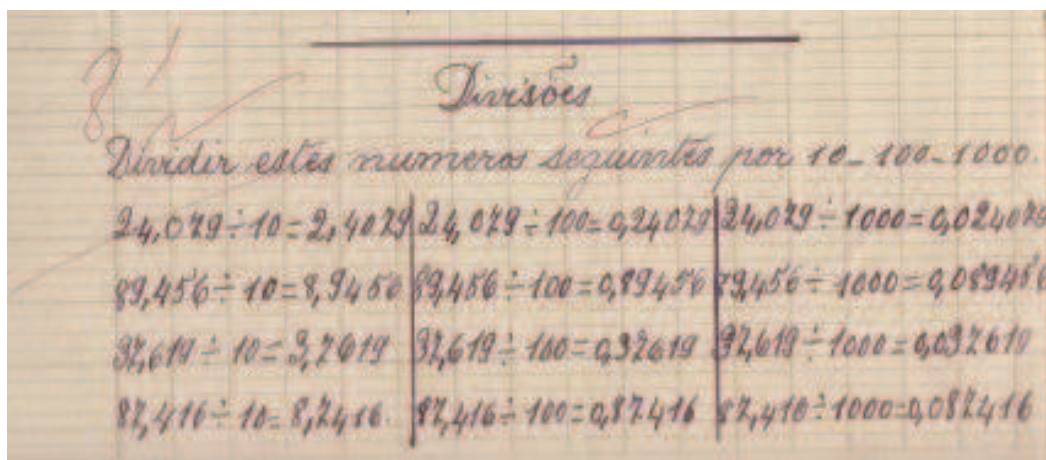


Figura 194 - Caderno de Janina (1915) (4)

Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

Os exercícios dessa vez são feitos sem a utilização do algoritmo, ficando explícito que foram feitos com o deslocamento da vírgula. A sequência dos conteúdos de Aritmética no que se refere às divisões com decimais e, em seguida por potências de 10, com e sem a utilização do algoritmo da divisão, sugere um trabalho com ‘técnicas’ diferentes para a divisão desses números.

A próxima lição que aparece no caderno é de Química e logo em seguida, novamente no final da segunda página aparecem exercícios com frações:

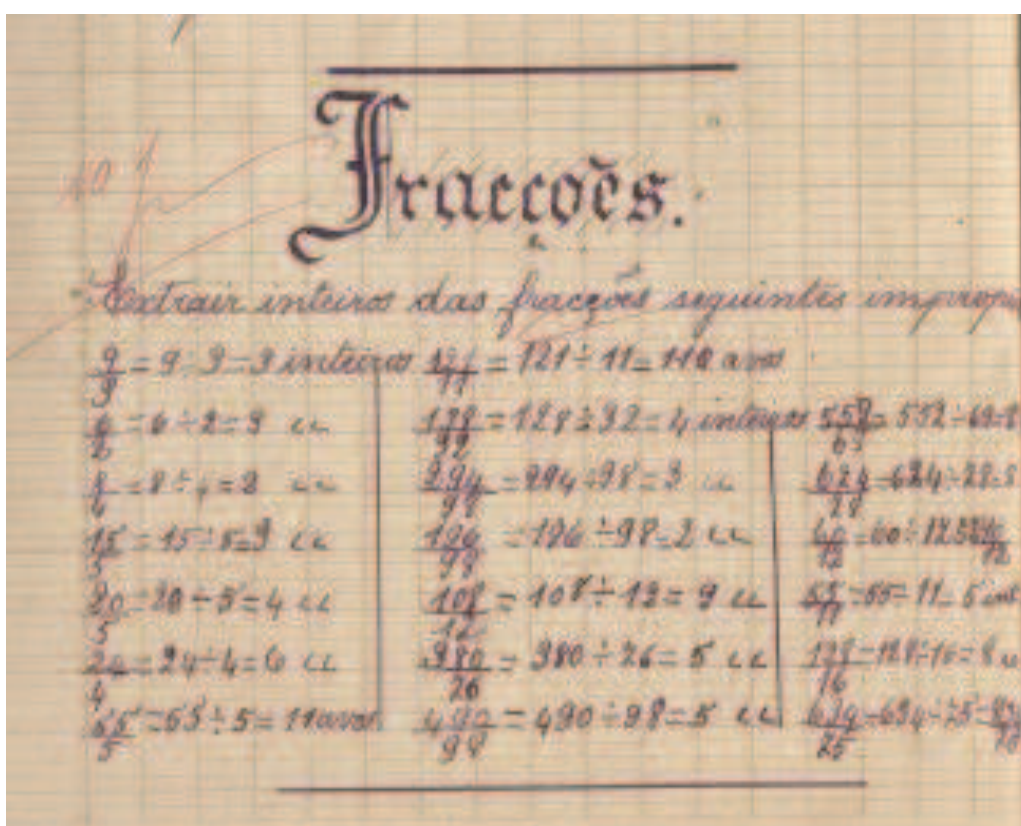


Figura 25 - Caderno de Janina Souza (1915) (5)

Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

A atividade solicitada é a ‘extração’ de números inteiros a partir das frações impróprias dadas. Nessa atividade fica evidente o entendimento de que a fração é uma divisão do numerador pelo denominador, no entanto, a maioria das frações é aparente e o resultado da divisão é um número inteiro. Visualizamos um pequeno erro conceitual: é visível o entendimento de que quando o denominador é maior do que dez, a leitura consiste do número acrescentado da palavra avos. Entretanto, a estudante entendeu que o

resultado da divisão maior do que dez, deveria ser acompanhada da mesma palavra, ao invés do vocábulo *inteiros*:

Por exemplo: $55/5 = 11$ inteiros; a estudante escreveu $55/5 = 11$ avos

O conceito de fração é gerado partindo de situações em que precisamos dividir um número menor por outro maior e geralmente é conceituada como *uma parte do todo*, talvez daí tenha surgido a confusão.

Mais uma vez a sequência são duas aulas de outra matéria, dessa vez Francês, e em seguida, no final da página, uma atividade de Aritmética:

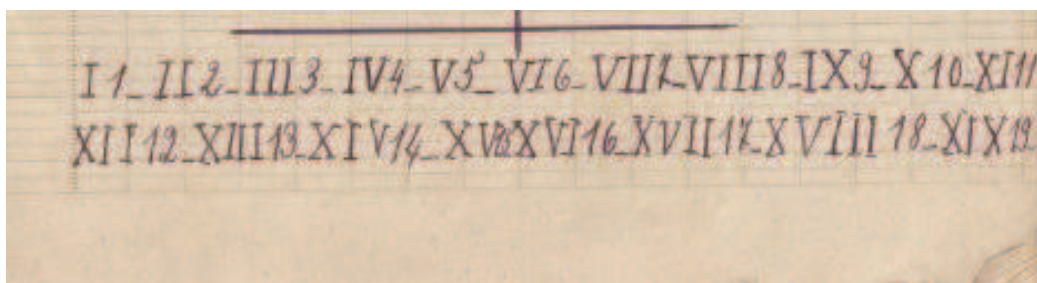


Figura 206 - Caderno de Janina Souza (1915) (6)

Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

A matéria que aparece no final da página é ‘Algarismos Romanos’, conteúdo muito trabalhado até aproximadamente a década de 1990 e que foi perdendo ‘espaço’ nas aulas de Matemática devido à pouca aplicabilidade no cotidiano dos dias atuais.

A Geometria aparece no caderno de Janina inicialmente em duas páginas apresentando a matéria ‘Quadriláteros’. Novamente observamos a ‘obediência’ ao Código de Ensino de 1915, visto que, a Geometria é “limitada às teorias essenciais” (PARANÁ, CÓDIGO DE ENSINO 1915-1917).

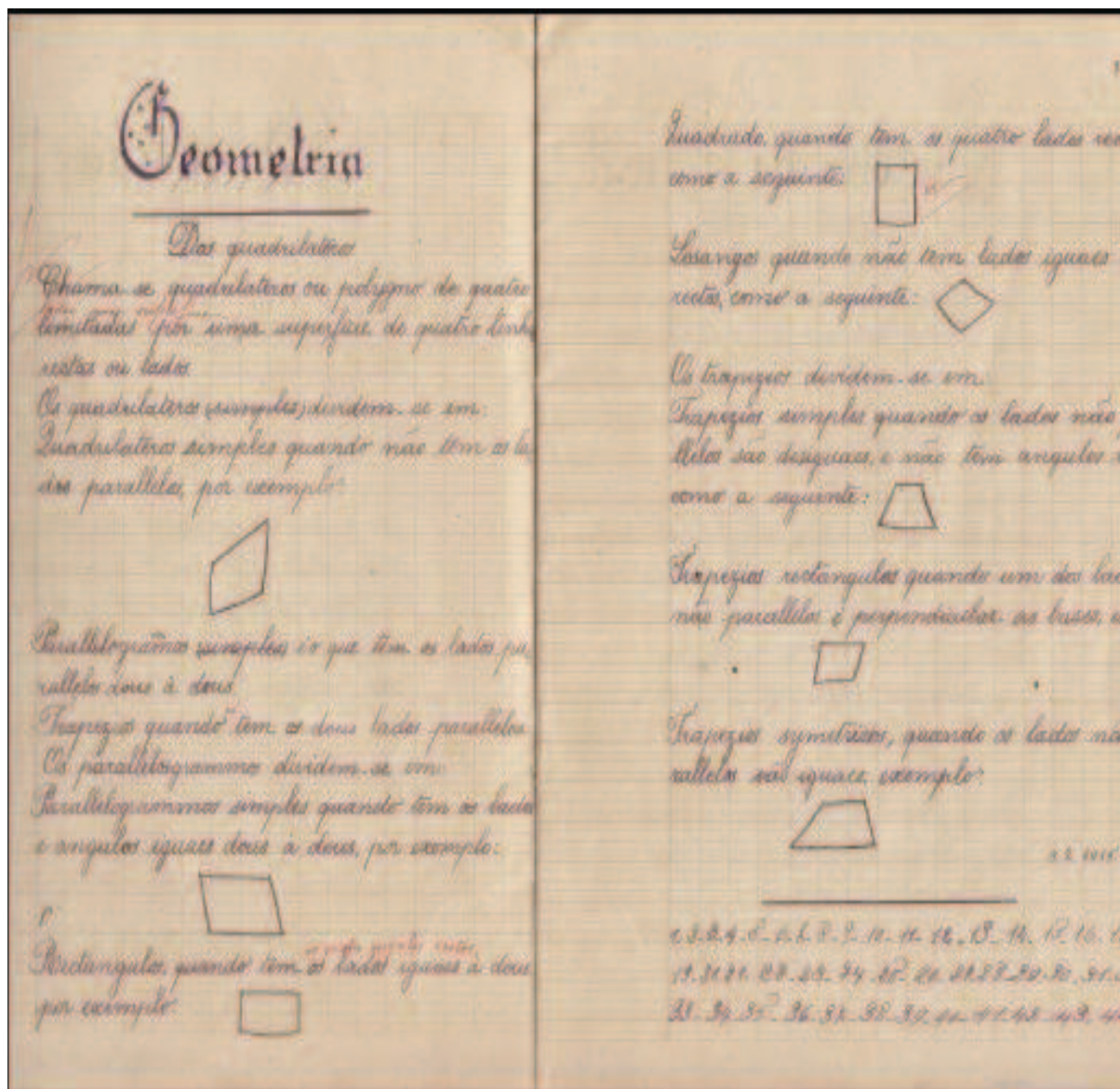


Figura 217 - Caderno de Janina Souza (1915) (7)

Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá

Há conceitos e definições, assim como exemplos de quadriláteros, entre os quais, o trapézio, o retângulo, o quadrado e o losango. Esses quadriláteros são colocados em duas 'categorias': simples ou não, e subdivididos em trapézios e paralelogramos. Possivelmente o objetivo da estudante era dividir os quadriláteros em: Trapézios propriamente ditos (possuem dois lados paralelos); Paralelogramos (possuem os lados opostos paralelos) e não Trapézios (não possuem lados paralelos), dando exemplos de cada um. A princípio, supomos que a matéria é copiada no caderno de Janina, pois é teórica. Porém, ao observarmos melhor, podemos ver as correções da

professora da estudante, a insegurança em alguns conceitos e as figuras planas desenhadas a mão livre, sem a utilização de instrumentos como a régua, por exemplo, o que poderia caracterizar as atividades feitas pela estudante e corrigidas por sua professora. A pesquisadora Leme da Silva (2014) em seu estudo sobre a dissociação entre o Desenho e a Geometria na Escola Primária, afirma que "Os traçados à mão livre de figuras geométricas, estudados na matéria de Desenho, desempenham um reforço à Geometria dos anos iniciais" (LEME DA SILVA, 2014), no caso das atividades do caderno de Janina os traçados de figuras geométricas à mão livre, podem desempenhar um reforço 'visual' aos conceitos teóricos.

Possivelmente os dois quadros negros utilizados para as lições de Aritmética e Geometria, citados por Janina em sua descrição da sala de aula (JANINA, Caderno de 1915), eram utilizados para o desenvolvimento dos exercícios também de Geometria, visto ser prática comum dos professores do período mandar os alunos resolverem exercícios e problemas no quadro.

No finalzinho da página, novamente um pouquinho de Aritmética, agora numa sequência da escrita do 1 até 45, caracterizando a preocupação da professora em trabalhar os saberes relativos a Números.

Novamente outra matéria, agora História do Brasil, caprichosamente copiada em duas páginas, seguida de Física e de Botânica. Ainda aparecem exercícios com verbos e só então temos mais uma matéria de Aritmética, dessa vez, 'Regra de Três' com problemas resolvidos sobre o assunto:

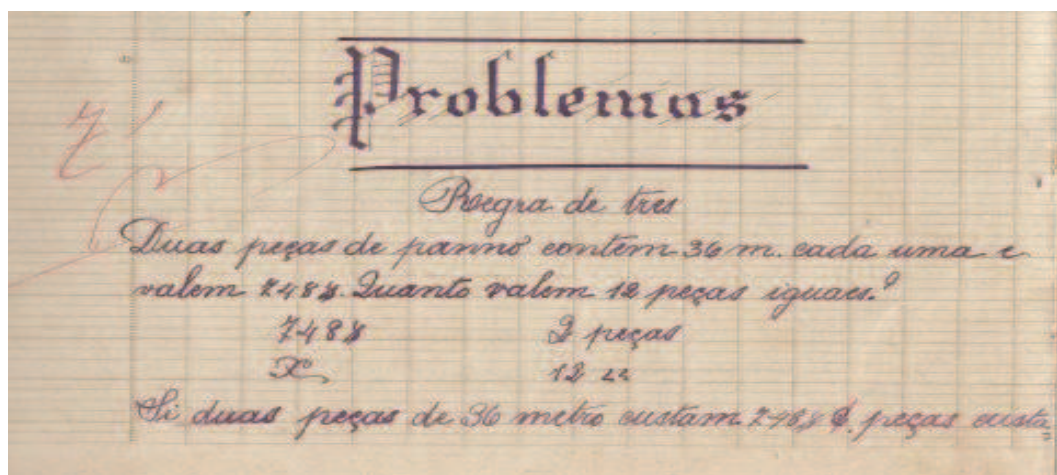


Figura 28 - Caderno de Janina Souza (1915) (8)

Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá

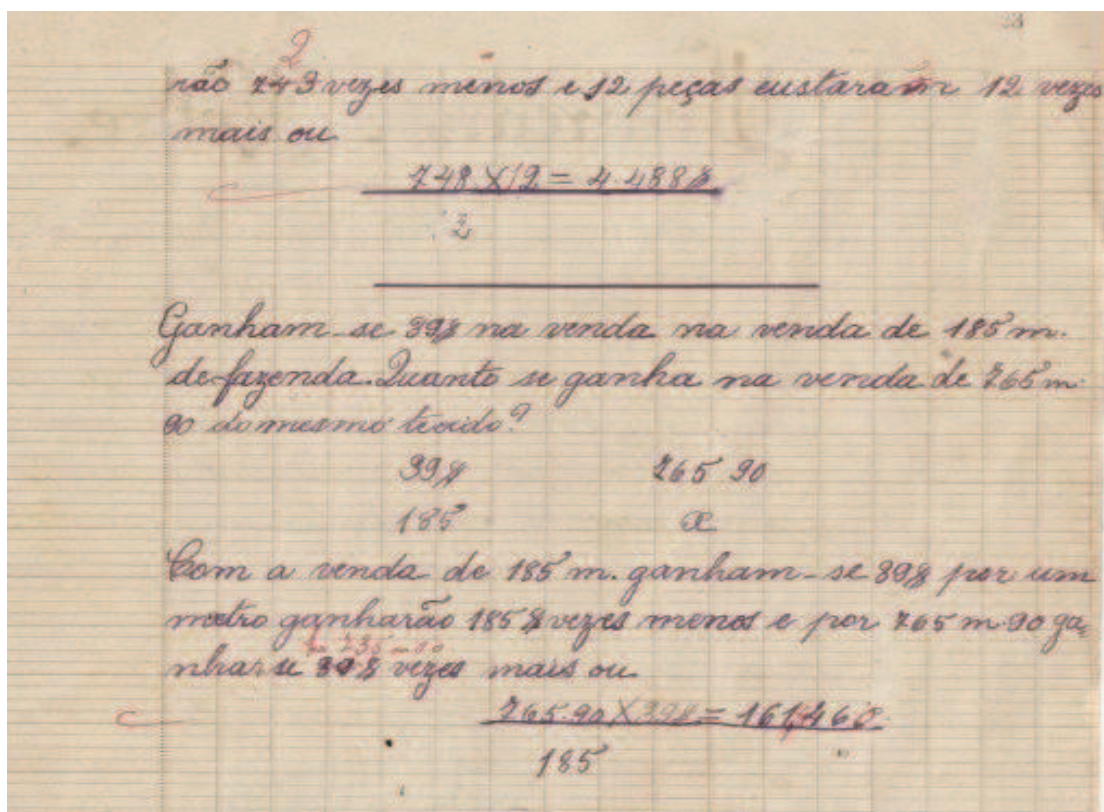


Figura 29 - Caderno de Janina Souza (1915) (9)

Fonte: Caderno de Janina Souza. 1915, p. 23. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá

São propostos dois problemas:

Problema 1:

Duas peças de panno contém 36
 metros cada uma e valem 748\$.
 Quanto valem 12 peças iguais?

Problema 2:

Ganham-se 39\$ na venda de 185 m de
 fazenda. Quanto se ganha na
 venda de 76590 m do mesmo tecido?

Os problemas foram resolvidos utilizando a Regra de Três Simples e não há uma resposta por extenso, para o problema. A utilização da Regra de Três na resolução dos problemas pressupõe o conhecimento de outros saberes matemáticos, como Razão, Proporção e Grandezas Proporcionais, além das unidades de medidas de comprimento. Entretanto, tais saberes não aparecem em separado nesse caderno. Vale destacar que o X aparece na resolução dos problemas como uma incógnita sem referências explícitas às primeiras noções

de Álgebra. Observamos também que os problemas envolvem as medidas na Aritmética.

Caligrafia, Francês, História do Brasil e Química, nessa sequência, são as lições seguintes aos problemas envolvendo Regra de Três. A seguir, vem mais uma lição de Geometria: Triângulos:

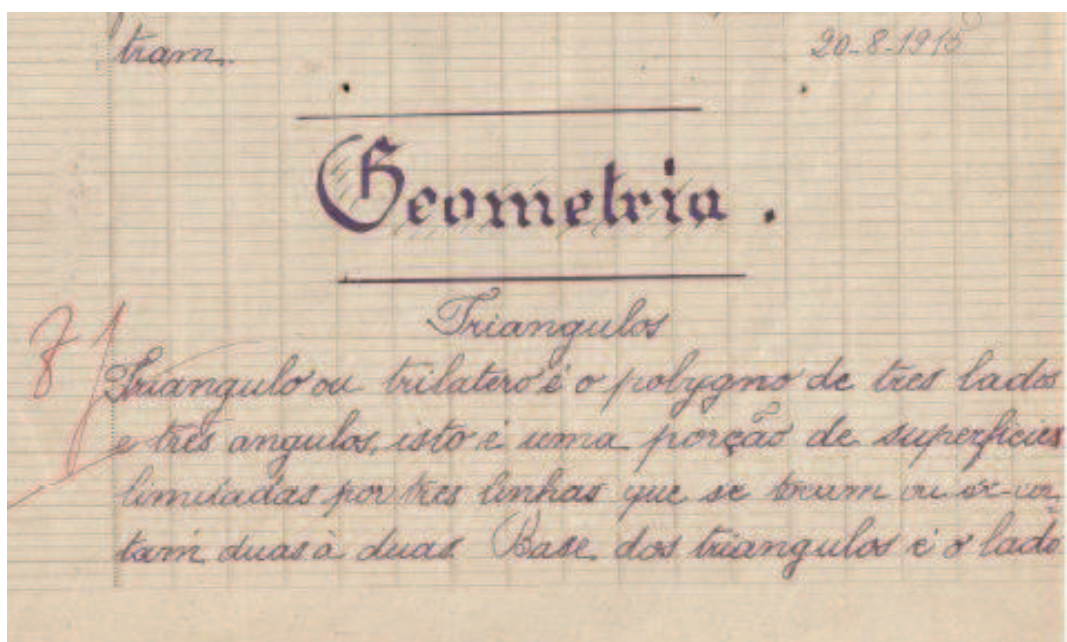


Figura 30- Caderno de Janina Souza (1915) (10)
 Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

Na página inicial que se relaciona à Geometria observamos a teorização do conteúdo 'Triângulos'.

A teoria posta no caderno se traduz em definições de Triângulo, Vértice e Altura; Classificação dos Triângulos quanto aos Lados e quanto aos Ângulos. Em relação aos ângulos, o caderno apresenta vestígios dos saberes relacionado à sua classificação em ângulo agudo, obtuso ou reto: Observamos alguns conceitos, como o de Base, que parecem ter sido escritos com as palavras da estudante, o que pode significar que o caderno era utilizado para lições que eram avaliadas, devido também às correções e notas dadas pela professora.

Na próxima página do caderno continuam as lições de Geometria:

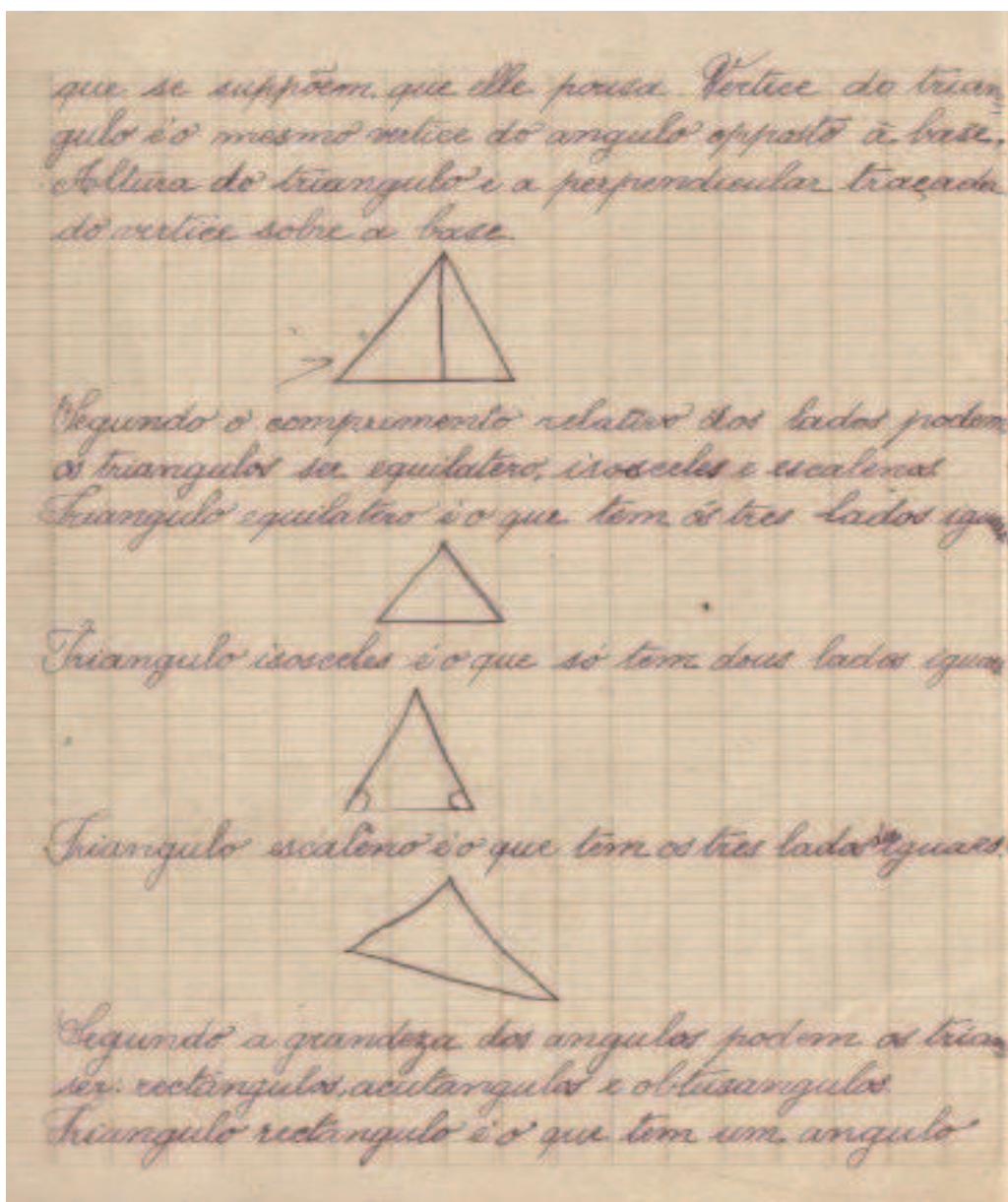


Figura 31 - Caderno de Janina Souza (1915) (11)

Fonte: Caderno de Janina Souza. 1915, p.28. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

A classificação dos triângulos quanto ao número de lados é também presente no caderno da estudante, com a representação dos triângulos isósceles, escaleno e equilátero. Atribuindo conceitos aos triângulos classificados, os registros dos desenhos parecem feitos à mão livre, sem a utilização de réguas ou outros instrumentos para a sua construção.

Mais uma página de lições de Geometria:

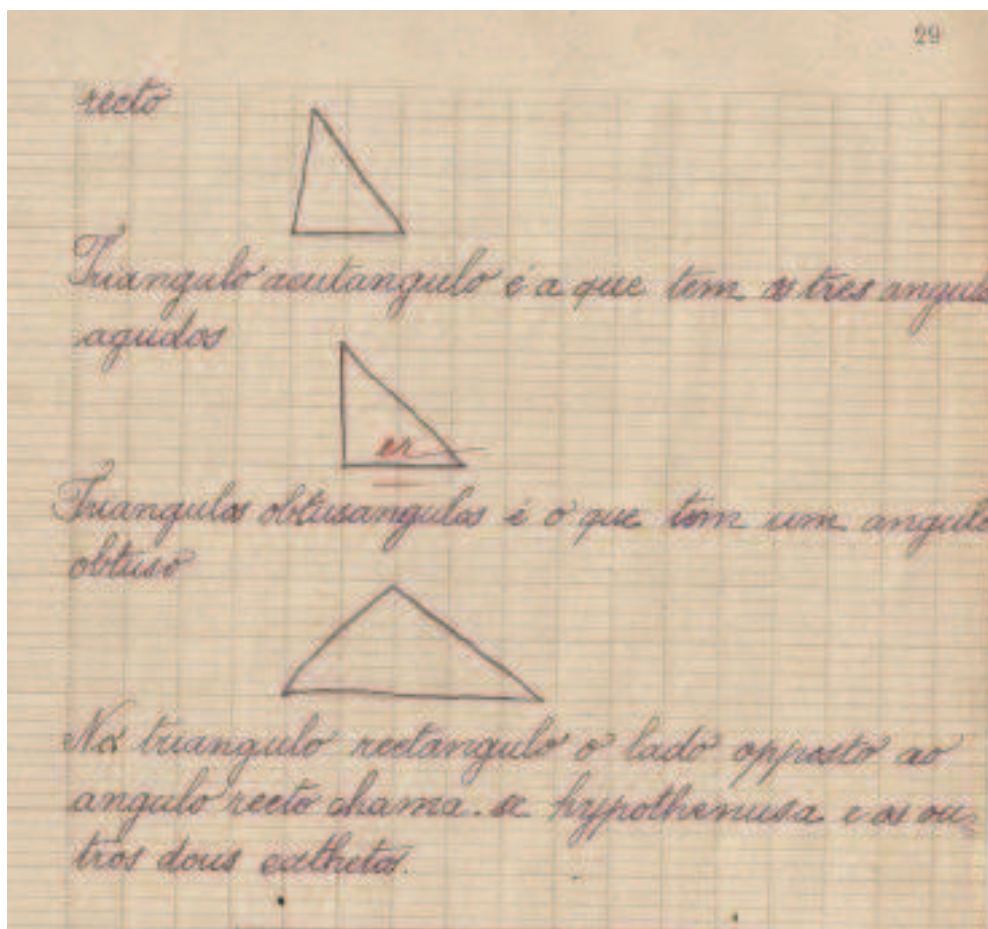


Figura 32 - Caderno de Janina Souza (1915) (12)

Fonte: Caderno de Janina Souza. 1915, p.29. Instituto Histórico e Geográfico de Paraná.

No que se refere ao Triângulo Retângulo, são dadas as denominações especiais dos seus lados, mas não há elementos que nos permitam afirmar sobre a presença de uma Geometria Analítica. Há figuras de triângulos para exemplificar cada conceito explicitado.

Nas próximas páginas encontramos uma composição de texto, Física, História Natural, Ditado, Conjugação de Verbos, História do Brasil. Francês, Química e novamente Geometria. O assunto dessa lição foi 'Circunferência'. Da mesma forma que nas lições sobre os Triângulos, são dados os conceitos fundamentais relacionados ao estudo da Circunferência:

Geometria.

Das circunferencias
 Circunferencia. é uma linha curva fechada cujas pontas se acham todas igual distancia de um ponto interior chamado centro. Na circunferencia pode-se notar o centro, as semicircunferencia, os arcos, os diâmetros, os raios, as tangentes, as secantes, as cordas e as flechas. Centro é um ponto interior que dista igualmente de todos os pontos da circunferencia. Semicircunferencia é a metade da circunferencia. arco é qualquer porção de circunferencia. Diâmetro é qualquer recta que passando pelo centro encontra a circunferencia. Raio é qualquer recta que partindo do centro vai ter a circunferencia. Tangente é qualquer recta que traçada fora do circulo, toca a circunferencia. Secante é qualquer recta que corta a circunferencia em dous pontos. Corda é qualquer recta que liga as extremidades do ar. Flechas é a recta que parte do meio da corda para o meio do arco.

43

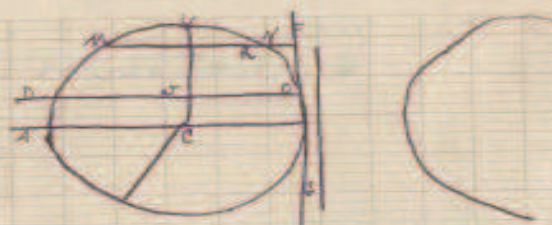


Figura 33 - Caderno de Janina Souza (1915) (13)

Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá

As lições de Geometria presentes no caderno de Janina Souza continuam se apresentando numa perspectiva teórica, com elementos da Trigonometria A Definição de Circunferência e dos seus elementos como o Raio, Diâmetro, Centro, Tangente, Secante, Corda, Flecha, Semicircunferência e Arco são conteúdos específicos tratados nos saberes relacionados ao estudo da circunferência nesse caderno. Ao final das definições há uma circunferência com alguns dos seus elementos, traçada à mão e também o início de um desenho que talvez pretendesse ser uma semicircunferência.

O caderno continua com Física, Botânica e há uma página para Significados, onde aparecem os significados de várias palavras, numa espécie de *vocabulário*. Em seguida, mais uma lição de Aritmética, com o conteúdo 'Frações': Diferente da Geometria, os conteúdos de Aritmética aparecem sempre de uma forma mais *prática*, com exercícios sobre o assunto em estudo.

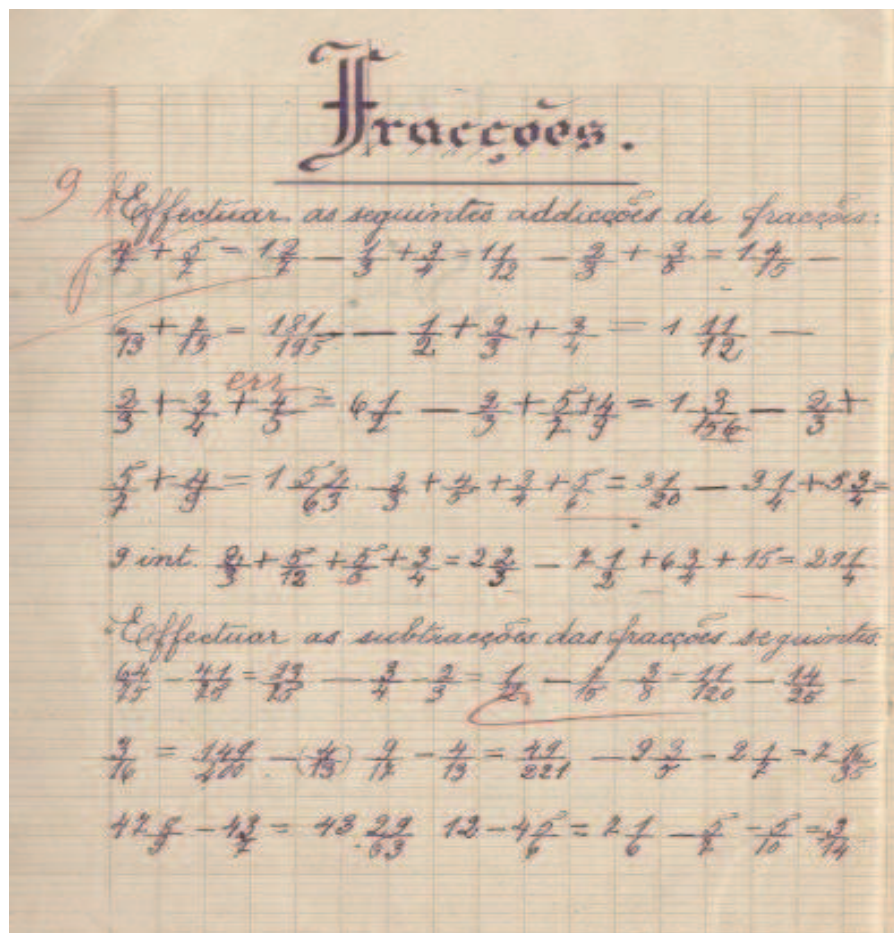


Figura 34 - Caderno de Janina Souza (1915) (14)

Fonte: Caderno de Janina Souza. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaçuá

A segunda página onde aparece a matéria 'Frações' apresenta as operações da adição e subtração de frações. Há no caderno adição de frações com denominadores iguais e com denominadores diferentes, o mesmo acontecendo com os exercícios de subtração de frações. A representação das frações também é feita com números mistos.

As correções da professora contam de um tempo em que os professores corrigiam com caneta vermelha, fazendo pequenos traços representando certo ou errado, assim como, em suas correções escreviam a forma correta ou o modo como esperavam que a questão fosse respondida. Cabe aqui a observação de que essas atividades eram corrigidas, pois em cada atividade há uma nota, o que nos permite considerar que essas atividades poderiam ter um peso no resultado final. Sobre o resultado final, o Art. 98 dos Códigos de Ensino de 1915 e 1917, institui as regras que deverão ser observadas no processo de exames finais. Entre as quais, a 7ª regra que determina que "Concluídas as provas, proceder-se-á ao julgamento, no qual serão tidas em consideração as notas que o aluno obteve durante o ano lectivo, constantes do livro ponto [...]" (PARANÁ, CÓDIGO 1915, p. 23). No Art. 74 dos mesmos Códigos de Ensino, são tratados os livros de escrituração das escolas e o item *b* trata do livro ponto que ficaria sobre a responsabilidade do professor para anotações diárias da frequência e notas das lições dos alunos.

Detalhe importante é que as Irmãs Josefinas, responsáveis pelo Colégio São José, onde Janina estudava, pertenciam a uma Congregação de Irmãs vindas da França e que seguiriam algumas regras oriundas do seu país, o que explicaria também a origem francesa do caderno de Janina. Na capa desse caderno, encontramos entre outros escritos em francês, a seguinte observação: "N. B. - Ce cahier est destine à recevoir lês devoirs mensuels pendant La durée complete du cours" (Caderno de Janina, 1915). Complementando essa observação, encontramos na contracapa do caderno, o seguinte trecho:

Chaque eleve, à son entrée à école, recevra un cahier spécial qu'il devra conserver pendant toute la durée de sa scolarité.
Le premier devoir de chaque mois, dans chaque ordre d'études, sera écrit sur ce cahier par l'élève, en classe et sans secours étranger, de telle sorte que l'ensemble de ces devoirs permette de suivre la série des exercices et d'apprécier lês progrès de l'élève *d'année em année*.
Ce cahier sera déposé à l'école (CADERNO DE JANINA, 1915).

As observações de que o caderno deverá ser conservado pelo aluno durante o curso, sendo destinado a receber as primeiras lições mensais e possibilitando observar o progresso do aluno na escola, poderia indicar que as atividades constantes nesse caderno, são mensais, sendo registradas as primeiras, ou talvez somente aquelas que seriam avaliadas e que deveriam permanecer sob a guarda da escola, até o final do curso, daí as correções feitas pela professora.

“Operações com Frações” foi a última lição de Aritmética desse caderno, porém, não é possível afirmar que tenha sido a última lição do ano letivo, mesmo que a última data tenha sido registrada no final do ano civil.

A Aritmética presente no caderno de Janina compõe-se de exercícios e resolução de problemas e cumpre com a nossa finalidade de revelar os programas nas lições do caderno de uma futura professora. Os saberes elementares de Aritmética se relacionam às diferentes representações de número e de operações, entre os quais, as atividades com o Sistema de Numeração Romano, Números Inteiros, Frações, Decimais e suas respectivas operações. Apesar de Janina ter feito referência ao mapa do sistema métrico, não há em seu caderno atividades relacionadas às medidas.

Os saberes aritméticos postos nesse caderno nos permite entrever os Programas desenvolvidos naquela classe e a composição desses saberes matemáticos sequencialmente ensinados na classe da estudante, assim como, nos dá a percepção do *como* e *para que* era ensinada as Aritmética nos tempos idos de 1915, tempo em que se exigia grande quantidade de exercícios que deveriam ser resolvidos com a apresentação de respostas com valores exatos.

Nas lições de Geometria, constituídas por noções elementares de Geometria plana, de triângulos, quadriláteros e Circunferência, encontramos mais definições do que ‘construções’, visto que as figuras geométricas presentes são apenas exemplos desenhados à mão livre e nos contam de uma Geometria Plana cuja aprendizagem parecia não ser pautada nas construções geométricas. Entretanto, na descrição de sua sala de aula, na primeira página do caderno, quando a estudante conta que “Á direita está um armário onde estão guardados os livros de Arithmetica. Também tem dois quadros negros que serve-nos de boas lições de Geometria e Arthmetica” (JANINA, 1915, p. 3), essa afirmação parece indicar que as atividades de Aritmética

e Geometria são feitas nesses quadros negros e isso pode incluir construções geométricas. Um dado que merece ser destacado é que a Geometria aparece nesse caderno 'lado a lado' com a Aritmética, não tendo sido 'deixada' para o final do período letivo.

Assim, a apresentação das lições presentes no caderno de Janina nos permite um olhar sobre a organização dessas lições, em especial, as de Aritmética e Geometria presentes na formação de uma professora do Jardim da Infância e da Escola Primária, visto que neles estão as atividades desenvolvidas dia a dia, os programas efetivamente trabalhados e organizados em sequências diárias. Além disso, vimos também que eram duas as matérias matemáticas presentes nesse caderno: a Aritmética e a Geometria Plana.

4.2 AS DISCIPLINAS DA ÁREA DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS NORMAIS PARANAENSES

Em nosso estudo sobre a organização programática das disciplinas da área de Matemática dos Cursos Normais paranaenses da década de 1920 a 1936 encontramos quatro matérias: Aritmética, Álgebra, Geometria e Methodologia, que não era específica, porém, tratava também da Metodologia de Aritmética e de Geometria.

A organização de uma disciplina escolar inserida na formação de professores, passa pela seleção dos conteúdos, da metodologia e dos recursos utilizados por seus professores e que são aspectos importantes a serem considerados. Entender como tal organização foi sendo feita no decorrer da história da matemática escolar é um dos aspectos para o qual a história cultural muito tem contribuído, pois possibilita a análise de práticas escolares que foram se constituindo ao longo da história, em especial, das disciplinas escolares, permitindo assim, reconhecer os avanços e retrocessos enfrentados por determinada disciplina, na constituição dos seus saberes.

Considerando que uma disciplina se constitui por meio de sua história e de sua trajetória, que por sua vez é formada a partir de experiências e de suas características próprias. Por onde passa vai deixando marcas, assim como, ela

própria é marcada pelos 'lugares' em que passou. Lugares geográficos (onde) e temporais (quando).

As disciplinas da área de Matemática da Escola Normal formada por seus programas e métodos que o constituem, que foram concretizados por meio de ações tanto dos professores quanto dos estudantes, numa atividade e cumplicidade recíproca e numa relação única.

Assim, por meio de documentos como Relatórios, Códigos de Ensino, Leis e também pelos documentos produzidos nas Escolas Normais e seus atores, buscamos vestígios dos saberes matemáticos ensinados e aprendidos nessas escolas.

Sendo a Escola Normal a instituição que oficialmente formava professores para a escola primária no Paraná nos anos de 1920, a ideia de reforma do Ensino passava essencialmente pela reforma da Escola Normal.

Cesar Prieto Martinez, que havia tido como uma de suas primeiras ações a separação da Escola Normal e do Ginásio Paranaense, já havia feito observações sobre a necessidade de reformulação dos programas para a formação de professores em seu relatório de 1920, afirmando que "Os actuaes programmas exigem modificação, de accordo com as necessidades da Escola, principalmente os das cadeiras de Pedagogia" (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920, p. 15).

De acordo com o Inspetor Geral da Instrução Pública paranaense, os normalistas precisavam ser preparados para a sua função de ensinar, tendo matérias que lhe possibilitasse conhecer a natureza infantil para que pudessem encaminhar o seu trabalho, visando a formação física, intelectual e moral dos alunos. Para isso, explica suas ações: "Foram extendidas ao 3º e 4º anno varias materias, tendo-se em vista melhorar, tanto quanto possível, o preparo dos futuros professores" (PARANÁ, Relatório Martinez, 1920, p.16).

Para essa reformulação inicial do Ensino Normal, foram acrescentadas: Antropologia e Pedagogia, no 2º ano; Psicologia Infantil Aplicada à Educação, no 3º ano; Metodologia Geral e História da Pedagogia, no 4º ano.

Assim Martinez justifica as mudanças feitas no Curso Normal em relação ao Programa de Pedagogia:

O programma de pedagogia passou, a titulo de experiencia, por uma completa reforma e comprehende:

- a) Anthropologia, Pedagogia, no 2º anno;
- b) Psychologia infantil applicada á educação, no 3º anno;
- c) Methodologia Geral e Historia da pedagogia, no 4º anno.

No segundo anno são ministrados todos os conhecimentos capazes de fazer conhecer ao professor, a natureza infantil e os conhecidos caracteristicos somáticos segundo os quaes o educando é reconhecido e classificado para receber do preceptor os cuidados pela sua natureza. No terceiro anno a Psychologia completa o estudo e fornece ao educador todos os dados de que necessita para encaminhar o seu trabalho, visando a formação physica, intellectual e moral dos alumnos, o verdadeiro programma da Educação.No 4º anno, a methodologia geral estuda a natureza dos methodos em si e a methodologia applicada mostra como se deve ensinar cada materia, em todas as classes, desde os casos geraes até os particulares. (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920, p. 16).

Os saberes pedagógicos constantes no ensino de Pedagogia determinado pelo Código de Ensino de 1917 pareciam mais restritos, visto que, de acordo com o 8º item do Art. 193 compreendia “noções essenciaes de Psychologia e de Logica applicadas”, sendo “mais pratico do que theorico”, para “incutir nos habitos dos futuros professores a arte de ensinar com o menor esforço e com o maior resultado” (PARANÁ, Código de Ensino, 1917), mas não havia indicações do desenvolvimento do ensino das Metodologias.

Reformulada, a Pedagogia na ótica do Inspetor Geral daria subsídios para que os normalistas ensinassem cada matéria do Curso Primário, daí a preocupação de Martinez era com o conhecimento pedagógico do futuro professor primário, entre as quais, também a Metodologia Geral.

A Metodologia Geral estudava “a natureza dos methodos em si” e a Metodologia Aplicada mostrava “como se deve ensinar cada matéria” (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1920, p. 16).

A Matemática ensinada no Curso Normal a primeira vista restringia-se à Aritmética que era ensinada no 1º ano; Álgebra no 2º ano e Geometria no 3º ano, entretanto, após a ‘reformulação’ empreendida por Martinez (1920), as lições de Metodologia de Aritmética, Geometria e Desenho passaram a fazer parte dos saberes ensinadas aos normalistas. Do mesmo modo, a matéria Desenho apresentava saberes matemáticos inseridos no seu programa, como atividades relacionadas á solução de “questões ou problemas de utilidade pratica; em applicações ornamentais e industriais do desenho linear; ensaios topográficos, com

aplicação da escala métrica em ensaios cartográficos, com aplicação das medidas e convenções geográficas e outros” (PARANÁ, Código de Ensino, 1917).

Depois de Martinez, o Inspetor Geral do Ensino paranaense foi o professor Lysímaco da Costa e sobre as ações propostas por Martinez em 1923, Lysímaco da Costa (PARANÁ, Relatório Costa, 1924) em Relatório enviado ao então Secretário Geral do Estado, Alcides Munhoz, relata todas as ações de Martinez, explicando que até 1922 o Plano de Estudos da Escola Normal era estabelecido pelo Código de Ensino de 1917 e distribuídas as matérias em quatro anos de curso. Nessa distribuição somente Português, Música, Pedagogia e Trabalhos de Agulha possuíam Lentes especiais. As demais matérias eram ensinadas simultaneamente com as do Ginásio em aulas comuns, entre elas, as Matemáticas.

Ainda como Diretor da Escola Normal, Lysímaco da Costa (PARANÁ, Relatório Lysímaco da Costa, 1924), expunha ainda em seu Relatório os benefícios recebidos pela Escola Normal em ter nomeado como Lente da Cadeira de Pedagogia o próprio Inspetor Geral do Ensino, pelo Decreto Nº 542 de 26 de abril de 1920 e especifica as aulas dadas por Martinez dentro do programa executado.

Relata Lysímaco (PARANÁ, Relatório de Lysímaco da Costa, 1924), aula a aula as lições de Pedagogia dadas por Martinez na Escola Normal e mostra a importância dessa disciplina para o Curso Normal.

Após as aulas de Antropologia no 2º ano e de Psicologia no 3º ano, a Metodologia aparece em 1922 no 4º ano, e nas 28 aulas dadas por Martinez, encontramos a “Metodologia de Arithmetica” da 12ª à 15ª “Licções”, após terem sido dadas as Licções de “Methodologia” e “Methodologia de Linguagem”.

A 16ª Licção foi de “Methodologia de Geometria” seguida de “Aulas práticas” na 17ª lição. As licções seguintes foram as das “Methodologias” das matérias de Geographia, Sciencias Naturaes e a Sabbatina (PARANÁ. Relatório Lysímaco da Costa, 1924).

Já na turma do ano de 1923, as aulas apresentaram pequenas mudanças, ao menos em seus registros, na nomenclatura utilizada e no número de aulas que aumentou para 45 lições. A 20ª Lição refere-se ao “Aprendizado da Arithmetica”,

seguido da 21^a com “Recapitulação” e da 22^a até a 25^a lição com “Methodologia das Mathematicas¹²²” (PARANÁ. Relatório Lysímaco da Costa, 1924, p. 7).

Entre as outras Metodologias presentes nas aulas da Cadeira de Pedagogia, além da Metodologia de Geografia e de Ciências Naturais, outras lições são acrescentadas às aulas de Martinez, como “Methodologia de Português”, “Aprendizado de Leitura”, “Methodologia de História”, “Prática Pedagógica”, “Methodologia de Música”, “Methodologia de Lição de Cousas” e “Methodologia de Desenho”, dividida essa Metodologia em “Methodologia de Desenho: Theorias antigas e modernas; desenho à mão livre”, “Methodologia de Desenho: Methodo Intuitivo; Desenho nos Estados Unidos” e “Aulas praticas sobre Desenho”. Além disso, havia a 43^a Lição: “Disciplina Escolar” (PARANÁ, Relatório de Lysímaco da Costa, 1924, p. 7).

A Metodologia de Desenho divide-se em dois tópicos e a presença do método Intuitivo para ensinar Desenho, assim como, Desenho nos Estados Unidos destaca as influências desse país nas concepções de César Martinez, que pretendia uma educação eficiente.

Os normalistas deveriam ter sua cultura geral ampliada, mas a importância da Cadeira de Pedagogia e o entusiasmo de Lysímaco em relação às Lições de Martinez, que davam ênfase ao ensino das “methodologias”, se devia ao fato de que tais lições preparavam os normalistas para suas futuras atividades de docência, oferecendo-lhes a técnica que lhes dava embasamento científico e que acrescido do conhecimento dos conteúdos de cada matéria, poderia garantir a prática eficiente dos normalistas.

As atividades de prática¹²³ dos futuros professores que começaram com a Escola Modelo, ainda nos Oitocentos e tiveram sequência em 1915 quando foi criada a Escola de Prática Pedagógica, anexa à Escola Normal (STRAUBE, 1993)

¹²² A diferença na nomenclatura para *Mathematicas* nas aulas de Martinez possivelmente se deve ao movimento que visava acabar com a divisão da Matemática escolar em partes distintas e separadas (Aritmética, Álgebra e Geometria) e que tinha como o seu principal defensor no Brasil o ilustre professor e mais tarde diretor do Colégio Dom Pedro II, Euclides Roxo.

¹²³ As atividades de prática estavam sendo feitas, desde junho de 1916, na Escola de Prática Pedagógica, quando esta foi criada. Utilizava três salas do prédio da Rua Ébano Pereira e era destinada a preparar as professorandas para as atividades pedagógicas. Contava então com 35 professoras e era dirigida pela professora normalista Annete Clotilde Macedo (STRAUBE, 1929).

eram no início dos anos de 1920 garantidas pelo Grupo Anexo¹²⁴ nos quais os normalistas, sob a orientação dos seus professores, exercitavam sua docência nas matérias que compunham os programas do Ensino Primário.

De acordo com a explanação de Lysímaco (1923) as matérias “Matemáticas”, juntamente com as matérias “Linguagem” e “Leitura”, aparecem com certo destaque nas “lições” dadas por Martinez, visto serem em número maior do que das demais matérias e importantes para o ‘ensinar a ler, escrever e contar’. Cada uma dessas matérias são trabalhadas em seis lições, em 1922 e o mesmo número em 1923.

A chamada Prática de Ensino era a matéria que auxiliava na aprendizagem para o ensino da Matemática e dava as diretrizes para que os alunos pudessem ‘praticar’ o que era ensinado em sala de aula. As matérias ‘práticas’, como as Metodologias e Prática de Ensino serviram então, para auxiliar os normalistas no ensino das diversas matérias e dos métodos para esse ensino. Semelhante a São Paulo (VALENTE, 2010, p 118), no estado do Paraná a história se repetiu.

De acordo com Straube (1993, p. 27), as aulas das disciplinas gerais do Curso Normal eram dadas juntamente com as aulas do Ginásio Paranaense, o que parece significar que a Matemática ensinada para os normalistas no Curso Geral era a mesma ensinada no Ginásio Paranaense. Portanto, os programas das disciplinas comuns de ambos os cursos eram os mesmos até 1922, quando a Escola Normal foi separada do Ginásio Paranaense passando a funcionar em prédio próprio e ‘ganhando’ autonomia também no que se refere aos Programas.

O Curso da Escola Normal, cujo ensino das matérias comuns era feito juntamente com o Ginásio, constava de 3 anos, com a seguinte distribuição de disciplinas: 1o ano - **Aritmética**, Português, Francês, Geografia Física e Cosmografia, Pedagogia, **Desenho**, Prendas Domésticas e Ginástica 2o ano - Português, **Geometria**, Geografia Política, Coreografia do Brasil e especialmente do Paraná, Francês, Elementos de Física e Química, Pedagogia, **Desenho**, Prendas Domésticas e Ginástica; 3o ano - História Universal, História do Brasil e especialmente do Paraná, Botânica, Zoologia, Agronomia e Higiene, Pedagogia, Moral, Direito Pátrio e Economia Doméstica, revisão de Português e **Aritmética**, **Desenho**, Prendas Domésticas, e Ginástica (STRAUBE 1993, p. 27. **Grifo nosso**).

¹²⁴ O Grupo Escolar Anexo foi antes chamado de Grupo Modelo. Criado pelo Decreto 978 de 25 de janeiro de 1917 funcionou no prédio da Rua Ébano Pereira anexo ao Ginásio Paranaense até 1923, quando foi transferido para a nova sede da Escola Normal (STRAUBE, 1929).

Sobre as disciplinas matemáticas existentes nos cursos de formação para professores do Ensino Primário do Estado de São Paulo, Valente (2010) destaca a Aritmética, Álgebra e a Geometria como “conteúdos de referência” (VALENTE, 2010, p. 117). Podemos observar em nossos estudos, que assim se deu no Paraná, com essas três disciplinas sendo frequentemente apresentadas nos programas até a década de 1930. Em documentos como os Relatórios, também no Desenho encontramos indícios de conteúdos matemáticos.

Com a inauguração da nova sede da Escola Normal Secundária em 1922 e da Reforma do Ensino paranaense a partir de 1923, cuja proposta inicial eram as “Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária” feita por Lysímaco Ferreira da Costa, as orientações em relação aos programas e à metodologia utilizada por lentes ou professores em suas disciplinas são especificadas pelo Diretor da Escola Normal Secundária em suas “Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná” (1923), num passo a passo muito bem explicado. No que se refere à Matemática, esse diretor afirma que “O lente de Mathematica ensinará mathematica para instrução e uso dos alumnos no curso geral” (PARANÁ, Bases Educativas, 1923). Nesse Curso Geral da Escola Normal Secundária, a proposta para o ensino das ‘matemáticas’ era separada por disciplinas. Cabia ao professor ministrar o Ensino de Álgebra simultaneamente com o de Aritmética, sendo o último “reduzido às noções indispensáveis” (PARANÁ, Bases Educativas, 1923). Lysímaco (1923) propõe os seguintes encaminhamentos para os saberes aritméticos, algébricos e geométricos:

[...] dadas as quatro primeiras operações aritméticas, serão em seguida generalizadas em caracter algebrico; terminadas as seis operações arithmeticas e antes de ser abordado o estudo das proporções serão estudadas as equações do primeiro grao, seguindo então o restante das doutrinas arithmeticas conforme o programma a confeccionar; na Geometria Plana serão dadas tão somente as propriedades das figuras, consideradas em um plano que conduza efficazmente até a medida da extensão a duas dimensões e semelhantemente será na Geometria do Espaço para se atingir a medida da extensão a três dimensões (PARANÁ, Bases Educativas, 1923).

No que tange aos saberes matemáticos que seriam utilizados pelos normalistas de forma mais aplicada em sua função de professores primários, estes

eram ensinados aos normalistas no Curso Especial, segundo as regras estabelecidas pelo Diretor da Escola Normal,

No Curso Especial, ensinará no 2º semestre do 4º ano, a Methodologia da Arithmetica, primeiro a parte geral, isto é: *histórico, importância, requisitos do ensino, métodos e processos, modelos de lições, etc.* e, em seguida, acompanhará, na Escola de Applicaçãõ, orientando e corrigindo a execuçãõ dos programmas dos Grupos Escolares, feitos pelos alumnos, de forma que todos se exercitem completamente até a finalizaçãõ do semestre. No terceiro semestre (1º do 5º ano), ensinará a Methodologia da Geometria, isto é: *histórico, importância da Geometria, methodos e processos, vicios, modelos de lição, etc.* fazendo depois aplicar os alumnos, na Escola de Applicaçãõ, a methodologia ensinada, as lições constantes dos programmas , até a finalizaçãõ do semestre (PARANÁ, Bases Educativas, 1923, p.22-23).

No Curso Especial, que era voltado para a formaçãõ específica dos professores primários, eram ministradas as disciplinas pedagógicas, entre as quais, as Metodologias da Aritmética e da Geometria. Lysímaco da Costa deixa explícito o que deveria ser ensinado nessas Matérias: em ambas as Metodologias, durante um semestre deveria ser trabalhado pelo professor, além do histórico e da importância da matéria, os *métodos*, processos e os *modelos das lições* que seriam aplicadas na Escola de Applicaçãõ¹²⁵.

Nas Escolas Normais, os programas eram apresentados pelos lentes responsáveis, em reuniões da Congregaçãõ¹²⁶ onde todos opinavam e, caso o programa fosse parcial ou totalmente reprovado, deveria ser reformulado e rerepresentado com as devidas correções na próxima reunião de Congregaçãõ.

As reuniões de Congregaçãõ para a aprovaçãõ dos programas de cada matéria eram sempre feitas no início do ano letivo. Naquela época, anos de 1920, não havia ainda a figura do Pedagogo na escola para organizar o trabalho

¹²⁵ Importante lembrar que a Escola de aplicaçãõ foi criada com a finalidade de treinamento dos normalistas, que precisavam de uma escola para ‘aplicar’ os conhecimentos adquiridos na Escola Normal.

¹²⁶ Congregaçãõ, de acordo com o Dicionário online de Português é a açãõ de congregar, de reunir em assembleia. No caso das Escolas Normais era o conjunto dos professores titulares desse estabelecimento de ensino. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/congregacao/>. Acesso em: 29/10/2014. As deliberações sobre os alunos também aconteciam nas reuniões da Congregaçãõ, na Ata do ano de 1934 da Escola Normal Primária de Paranaguá, encontramos registrado que “Ficou resolvido que os alunos que não trouxessem os trabalhos em 2 aulas seriam suspensos”(ATA da Escola Normal Primária de Paranaguá, 1934). Tal resoluçãõ da Congregaçãõ deve-se ao fato que era muito comum por aqueles tempos, a suspensãõ e até mesmo a expulsãõ de um aluno da escola, caso não cumprisse com seus deveres de aluno, em relaçãõ às tarefas, aos trabalhos em sala de aula, frequência e disciplina.

pedagógico¹²⁷, pois o “lente” com formação em Pedagogia trabalhava com uma ou mais matérias em sala de aula.

Na Ata da Segunda Sessão de Congregação da Escola Normal de Paranaguá, em 23 de fevereiro de 1933, ao serem discutidos os programas para aquele ano letivo, o parecer da Congregação em relação à Matemática foi o que se segue:

Com referência ao programa de Matemática, a Congregação achou que, no de Álgebra deveria ser acrescentada equações a duas e a três incógnitas e, no de Geometria, que fosse mais minucioso, ao que, o lente se comprometeu a fazer a necessária modificação para apresentar na próxima reunião. (ATA Congregação da Escola Normal Caetano Munhoz da Rocha, 1933).

As orientações de Lysímaco da Costa para o ensino de Matemática, Aritmética e Álgebra, em 1923, era de que essas disciplinas seriam ensinadas simultaneamente pelo professor e entre os conteúdos deveriam serem ensinadas Equações do 1º Grau sem, contudo, entrar em detalhes sobre o número de incógnitas dessas equações. Parece-nos que em alguma medida, a congregação da Escola Normal Caetano Munhoz da Rocha, pretendia uma Matemática mais complexa para seus normalistas ao propor que as Equações do 1º Grau fossem dadas “com duas ou mais incógnitas”.

Na próxima Ata de reunião da Congregação de 13 de março de 1933 consta o registro da reapresentação dos programas das disciplinas que precisaram ser refeitos, de acordo com o parecer da Congregação da Escola: “Aberta a sessão pelo senhor diretor, foram apresentados os programas, conforme o exposto em ata anterior, das cadeiras de Geografia e Coreografia, de Álgebra e Geometria e de

¹²⁷ A organização de todo o trabalho pedagógico era dividida entre a direção, a secretaria e os próprios professores, que organizavam seus programas e assumiam outras atividades, como a responsabilidade pela Biblioteca da escola e a organização de “caravanas” para visitas a outras Escolas Normais do Estado, que era uma prática comum entre as Escolas Normais e entre os Grupos Escolares. Além da troca de visitas, havia também um intercâmbio, feito por meio de cartas, trocadas entre os estudantes de Grupos Escolares do mesmo município e entre diferentes municípios do Estado (ATA 12, Escola Normal Caetano Munhoz da Rocha, 1929). Tais ações estavam relacionadas à utilização de recursos diferenciados para ensinar, entre os quais, esse intercâmbio entre as escolas, que favoreceria as “trocas” de informações e de conhecimentos entre os professores e entre os alunos das Escolas Normais e das Escolas Primárias.

Ginástica, que foram aprovados”.(ATA da Escola Normal Primária de Paranaguá, 13 de março de 1933).

Em 1934, os programas das disciplinas de Aritmética e Geometria, foram aprovados pela Congregação da Escola Normal de Paranaguá, conforme podemos verificar pela Ata da décima segunda Reunião de Congregação dessa escola.

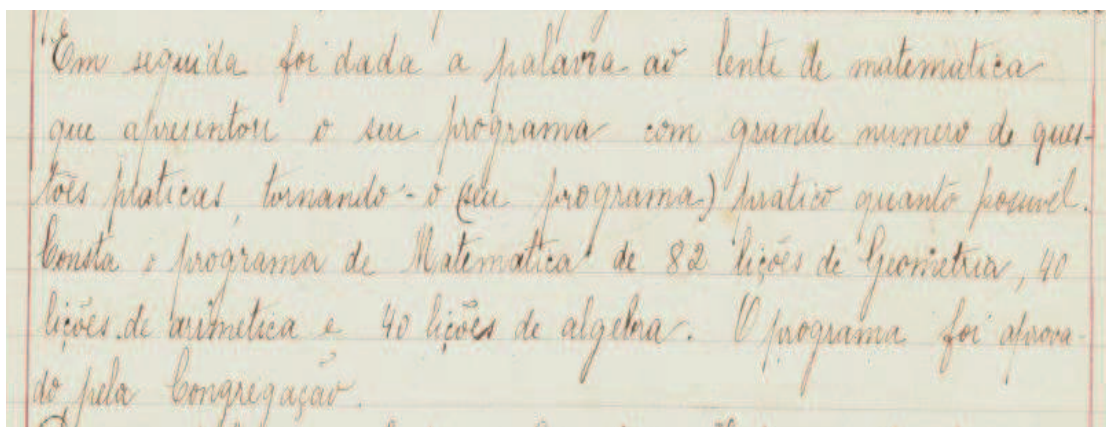


Figura 225 - Reunião de Congregação da Escola Normal de Paranaguá
 Fonte: A ATA Nº 2 pode ser encontrada no Arquivo do Instituto Estadual de Educação Caetano Munhoz da Rocha – Paranaguá.

Observamos que há um equilíbrio entre o número de tópicos de Geometria e os tópicos de Aritmética e Álgebra. Não há referências ao significado de “prático”, entretanto, entendemos que pode significar um programa onde haja muitas atividades e exercícios acompanhando as questões teóricas, pretensamente lições de coisas ou a prática ligada à vida, manifestando o ideário da Escola Nova e de acordo com as orientações do Colégio Pedro II.

Embora houvesse todo o cuidado na apresentação dos programas para a aprovação da Congregação, era comum que alguns professores permanecessem por vários anos seguidos utilizando os mesmos programas. Ainda na Ata de março de 1934, há um trecho que o Secretário narra que “Dada a palavra ao lente de Geografia e História do Brasil, foi apresentado o mesmo programa do ano anterior, já aprovado” e mais abaixo lemos na mesma Ata que “O professor de Desenho apresentou o mesmo programa do ano passado, já aprovado” (ATA da Escola Normal Primária de Paranaguá, 1934). Da mesma forma a professora de Ginástica apresentou o mesmo programa, prática relativamente comum entre alguns professores.

Nosso estudo indicou que no Paraná, a exemplo de São Paulo, a Aritmética, a Álgebra e a Geometria também estão presentes no Ensino Normal desde a implantação da primeira Escola Normal paranaense nos oitocentos, até o final da década de 1930, tanto nas determinações da lei quanto na efetivação das mesmas e nas instruções dentro das escolas. Embora em seus estudos sobre a formação matemática dos professores para o Ensino Primário paulista Valente (2010, p. 119) afirme que "Em finais da década de 1920 as referências paulistas perdem força em âmbito nacional", isso parece não ter ocorrido no Paraná¹²⁸.

A permanência ou não de algumas disciplinas, de acordo com a organização do Curso Normal Primário, é verificada quando as disciplinas desse Curso mudavam sua denominação, inclusão e/ou exclusão em determinada série a cada ano. As disciplinas da área de Matemática não fugiam à regra e podemos observar essas mudanças, por exemplo, quando num mesmo Curso, num dado ano, a Aritmética é contemplada no 1º ano e a Álgebra no 2º ano para, no ano seguinte fazerem ambas, parte da organização do 1º ano.

Essa característica pode ser observada também no Curso Normal Complementar da Escola Normal "Dr. Caetano Munhoz da Rocha", em alguns documentos soltos encontrados dentro das Atas que pesquisamos nessa Escola Normal. Encontramos um documento intitulado: Resultado dos Exames de 1930 do Normal Complementar – 2º ano misto. Nesse documento podemos ver as matérias que constavam na grade curricular do Curso: Arithmetica, Português, Geographia, Historia do Brasil. Ciências Physicas. Em outro documento de 1934 onde se lê: "Médias de 1934 – Curso Complementar – 2º ano misto", encontramos as matérias:

¹²⁸ Embora São Paulo fosse referência para outros estados brasileiros, atrasa-se em relação ao Rio de Janeiro. Ainda assim, sua referência na Educação paranaense não ocorre somente no cumprimento das leis nacionais, mas possivelmente também pela herança da Educação paulista dada ao Paraná, desde os tempos em que esse Estado era a 5ª Comarca do Estado de São Paulo, continuando no início dos novecentos ao seguir o modelo paulistano na construção dos Grupos Escolares, caminhando pelos anos de 1920, quando o Presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha solicitou que Lysímaco da Costa Ferreira trouxesse Cesar Prieto Martinez de São Paulo para reformar o ensino paranaense, até chegarmos à década de 1960, quando o professor paulistano Osvaldo Sangiorgi parece que em alguma medida, orientou o professor paranaense Osni Antonio Dacol para a disseminação da Matemática Moderna no Paraná. O fato é que por mais de meio século a Educação paranaense foi fortemente influenciada pelos modelos escolares paulistas. Dessa forma, as leis, instruções e deliberações do Paraná tinham como referência o modelo de São Paulo, assim como, as ideias dos intelectuais de São Paulo pareciam servir de modelo para os professores e intelectuais paranaenses. Isso pode se dever ao fato de que o Paraná havia sido Província de São Paulo e havia relações próximas entre os dois estados.

Português, Aritmética e Álgebra, Geographia e Corographia. História do Brasil e Geral, Physica e Química, Educação Moral e Cívica, Desenho, Música, Trabalho de Agulha e Manuais, Ginástica.

Notamos não só a mudança na nomenclatura, em um intervalo de quatro anos, como também o acréscimo de disciplinas e, em alguns casos, a junção de algumas disciplinas, como é o caso da Aritmética de 1930 à qual é acrescentada Álgebra em 1934. No caso dos anos de 1930 e 1934, a mudança nas disciplinas ocorreu devido à promulgação das novas Leis como a Lei Francisco Campos de 1931.

Se houve mudanças nos Programas e nas matérias da Área de Matemática, houve mudança nos métodos? Quais eram os métodos utilizados para ensinar as matérias matemáticas nos anos de 1920 até meados de 1930?

4.3 MÉTODOS PARA ENSINAR E APRENDER AS MATEMÁTICAS: DO INTUITIVO AO ATIVO

Os métodos para ensinar eram tão importantes quanto a seleção dos conteúdos programáticos na década de 1920, e o Ensino Intuitivo, prescrito para ensinar os alunos da escola primária também era indicado pelos documentos oficiais para as instituições formadoras dos professores primários.

Ao se referir ao ensino nas escolas primárias do interior, à época em que assumiu o cargo de Inspetor da Instrução Pública, em 1920, Martinez (PARANÁ, 1923) relata:

[...] Os alumnos analphabetos continuavam a permanecer analphabetos, até desanimar e deixar a escola. Os da 2 e 3ª séries limitavam-se á leitura e ao calculo, raramente á escripta. As outras matérias não eram ministradas. [...] depois que o alumno andava pelo 2º ou 3º ano é que se iniciavam no cálculo e na linguagem escripta (PARANÁ, Relatório César Prieto Martinez, 1924, p. 18).

Tais críticas estavam relacionadas entre outros motivos, à evasão dos alunos devido à aplicação dos métodos de ensino considerados 'tradicionais,' que a maioria dos professores primários empregava e à limitação dos programas de ensino dessas escolas.

O ensino tradicional trazia implícito o Método Sintético o qual considerava primeiro a parte e só então partia para o todo. Quando nos reportamos aos saberes matemáticos, no caso dos números, esse método estabelece uma correspondência entre o número e a quantidade, através do aprendizado do numeral por partes e só depois vai construir os números considerando sua posição decimal. Na escola primária, as operações eram aprendidas uma a uma e a multiplicação e a divisão dependiam de saber a tabuada que era mecanicamente decorada. Por ser feito de forma mecânica e por meio da repetição, essa forma de aprender começou a ser criticada como muito cansativa e aborrecida para os alunos, visto ser baseada apenas na repetição/memorização e não na compreensão dos conceitos matemáticos. Nesses casos, o aluno não necessitava de autonomia e de criatividade.

No Relatório escrito ao Governador em 1924, Cesar Prieto Martinez, relata que em 1920, quando começou sua função de Inspetor Geral do Ensino, nas escolas primárias do Paraná:

Os methodos em uso destoavam por completo dos mais comensuráveis princípios da intuição. O aprendizado da leitura fazia-se pelo systema da soletração. Só muito mais tarde, depois que o alumno andava pelo 2º ou 3º livro, é que se iniciava nas contas e na linguagem escripta (PARANÁ, relatório César Prieto Martinez, 1924, p. 18).

O Inspetor criticava os métodos empregados pelos professores e a utilização incorreta do Método Analítico, que era recomendado por ele e sobre o qual explanava no Relatório ao Governador, em 1924. Na verdade, o que está em cena, de modo indiscutível, é o modelo internacional que circula: o Método Intuitivo, que de acordo com Martinez:

O methodo analytic ou intuitivo, pois harmoniza-se com a formação natural do raciocínio, obedece ás leis psychicas, tem em mira guiar o alumno para que elle mesmo aprenda, prefere a idéa á palavra, o todo ás partes; em summa, a analyse como ponto de partida para o percurso de qualquer conhecimento, a syntese como consequência. [...] Quem ensinar a ler pelo methodo analytic segue caminho identico em relação á linguagem, calligraphia, á arithmetica, á geographia, á história, ao desenho (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1924, p. 68).

Defensor do Método Intuitivo, Martinez entendia que se o professor tivesse os conhecimentos necessários para empregar tal método, este poderia ser utilizado para todas as matérias. O pensamento de Martinez sobre os métodos para ensinar nas escolas primárias nos leva ao entendimento de que, em quanto professor de Pedagogia da Escola Normal do Paraná, ensinava os normalistas a ensinar por meio do Método Intuitivo. Como vimos anteriormente, em 1920 quando assumiu interinamente a Cadeira de Pedagogia, Martinez imprimiu algumas reformas no ensino dessa matéria e incluiu as Lições de Metodologia Geral e específicas de cada matéria, entre as quais, Metodologia de Aritmética, de Álgebra e de Desenho, o que indica os propósitos de mudança para uma formação mais pedagógica e que habilitasse os normalistas a ensinar pelo método intuitivo.

A Reforma do Ensino paranaense que o Inspetor Geral da Instrução Pública se propôs a fazer também se aplicava à Escola Normal e devido a esse fato, parece-nos lógico que as mesmas referências daria o Inspetor aos professores da Escola Normal, visto que estes profissionais estariam ‘formando’ os futuros professores primários com as mesmas bases teóricas em relação aos métodos empregados para o ensino, em especial, da Matemática.

As orientações que se referem aos processos que os professores devem usar para encaminhar as aulas de cada uma das disciplinas que compõe o programa do Curso Geral da Escola Normal também são tratadas por Lysímaco Ferreira da Costa (1923) e sobre as matérias da área da Matemática da Escola Normal Secundária, Lysímaco da Costa orienta para o seu ensino, explicitando alguns conteúdos:

[...] o ensino de Algebra será ministrado simultaneamente com o de Arithmetica, reduzido ás noções indispensáveis da seguinte forma: dadas as quatro primeiras operações arithmeticas, serão em seguida generalizadas ao seu character algébrico; terminadas as seis operações arithmeticas e antes de ser abordado o estudo das proporções, serão estudadas as equações do primeiro grao, seguindo-se então o restante das doutrinas arithmeticas, conforme o programma a confeccionar; na Geometria plana serão dadas tão somente as propriedades das figuras consideradas em um plano que conduzam efficazmente até a medida da extensão a duas dimensões, e semelhantemente será dada na Geometria no Espaço para se atingir á medida da extensão a três dimensões”. (PARANÁ, Relatório Lysímaco da Costa, 1923, p. 17).

Pode ter sido a partir dessa reformulação dos programas da Escola Normal o início da *simplificação* dos conteúdos matemáticos nos Cursos Normais que deveriam seguir uma sequência de conteúdos mínimos, como segue: as Operações Fundamentais; Potenciação e Radiciação; Equação do 1º Grau; Proporções; Geometria Plana e Geometria Espacial.

Ao nos valermos das orientações e normas ditadas por Lysímaco da Costa enquanto representante de um governo e, portanto, portador de uma forma de legislação tomamos como base os significados atribuídos ao pensamento de Barros no que se refere às “representações coletivas” (CHARTIER, 1994, p. 104) nos elucidando que a “representação”, conforme poderemos entendê-la a partir deste e de outros exemplos, está associada a certo modo de “ver as coisas”, de dá-las a ver, de figurá-las (BARROS, 2001, p. 47).

Assim, as “representações” das orientações contidas no Projeto de Reforma da Instrução Pública relativas ao ensino de Matemática nas Escolas Normais podem ter sido apropriadas de formas diversas, por diferentes professores de Matemática das Escolas Normais e pelos próprios gestores dessas Escolas Normais que podem ter modificado uma ou outra determinação. Tais atitudes coletivas podem ser entendidas como “práticas culturais que, além de gerarem eventualmente produtos culturais no sentido literário e artístico, geram também padrões de vida cotidiana” (BARROS, 2011, p. 48), que explicaria a simplificação dos conteúdos matemáticos da Escola Normal até o padrão um pouco mais elaborado do que aquele do Complementar Normal.

Lysímaco da Costa acrescenta ainda as normas que devem ser seguidas quanto ao método a ser utilizado para ensinar Aritmética, Álgebra e Geometria na Escola Normal Secundária e, após a sua inauguração, nas Escolas Normais Primárias:

Em toda a Mathemática o professor fará trabalhar os alumnos, de modo que na Arithmetica, por exemplo, todos os requisitos desse ensino sejam satisfeitos, isto é, que seja intuitivo ou experimental, com perfeita *materialização* dos números e *objectivação* dos cálculos, pratico, raciocinado, manual e progressivo; o exercicio mental da matéria dada no dia será realizado pelos alumnos, guiados pelo professor em cada lição; na Geometria, deverá o ensino ser feito de conformidade com a respectiva *methodologia*” (PARANÁ, Bases Educativas, 1923, p. 17).

Discorrendo sobre o Método Intuitivo no campo das ciências naturais, Valdemarin (2004) analisa a adequação desse método no ensino de Geometria e cálculos:

A geometria também se presta a inúmeras atividades escolares, todas derivadas de suas aplicações cotidianas e, até mesmo o ensino do cálculo, essencialmente abstrato, tem como ponto de partida o manuseio de objetos para a aprendizagem dos números, podendo constituir-se, portanto, numa lição intuitiva (VALDEMARIN, 2004, p. 109).

A prescrição do método para ensinar Matemática na Escola Normal também era o Intuitivo. Por materialização dos números e objetivação¹²⁹ dos cálculos, entendia-se a utilização de materiais concretos e/ou objetos os quais pudessem ser manipulados pelos alunos partindo de situações *concretas* para entender os conceitos matemáticos e chegar às abstrações. De acordo com Lysímaco da Costa, a Geometria deveria seguir o mesmo método utilizando-se os recursos de que dispunha a Escola Normal, para que os normalistas aprendessem para ensinar Matemática.

A década de 1920 avançava e já em 1927, discussões sobre o método para ensinar Matemática também ocorreram na I Conferência Nacional de Educação.

A Tese nº 30 “Qual o processo mais eficaz para o ensino da aritmética no primeiro ano do curso preliminar”? defendida por Joaquim Menelau de Almeida Torrez, professor da Escola Normal Primária de Ponta Grossa – PR.

Essa Tese tratava da utilização do método considerado adequado para o ensino da Aritmética, no caso, o Método Analítico ou Sintético Analítico, para o qual o autor propõe uma nova denominação: Método Intuitivo.

Julgamos importante apresentar as considerações do professor Torrez (1927) em nosso estudo, visto que o referido professor lecionava Matemática na Escola Normal Primária de Ponta Grossa e suas orientações, assim nos parece, eram

¹²⁹ Objetivação consiste no processo de utilizar o ensino objetivo para o desenvolvimento dos conteúdos matemáticos. Ensino objetivo se referia a utilização de objetos para o ensino da Aritmética. Objetivar seria, portanto, o ato de utilizar objetos para concretizar os conceitos matemáticos, pois a ideia era que o professor não usasse de linguagem abstrata e que deveria “concretizar e objetivar sempre a lição, para que a criança possa intuitivamente compreendê-la” (TORREZ *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123679>. Acesso em: 06 de jun. 2014.

dadas também aos seus alunos normalistas. Temos assim, alguns vestígios mais consistentes da matemática ensinada aos normalistas paranaenses.

O professor Torrez questiona, em sua Tese, a denominação dada ao método utilizado para ensinar Aritmética e afirma que se tivesse que escolher um nome, não seria Método Analítico ou Método Sintético Analítico e sim Método Intuitivo, visto que no ensino da Aritmética não há ainda o que analisar, pois só se faz análise do que já existe e esse não é o caso do ensino de Aritmética:

Analisar é decompor; é reduzir o todo em suas partes; é partir da ideia genérica às particularidades. Ora, em Aritmética faz-se justamente o contrário: particulariza-se primeiro, objetivando e concretizando, para depois generalizar, abstraindo (TORREZ *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p.165)¹³⁰.

Ao que parece o professor Torrez buscava a concretização, ou seja, iniciava seu ensino de Matemática pelo conceito associando-o ao concreto para em seguida, fazer as abstrações, numa forma particular de se apropriar e ensinar por meio de um Método que chamava de Intuitivo.

Ainda sobre a denominação do Método, retorna o professor Torrez “[...] A intuição é a inteligência em contato com a realidade. [...] Se deveria denominar o método que atualmente se emprega pelo Estado para o ensino de Aritmética de Método Intuitivo, e não Analítico”. Numa leitura atenta dos exemplos oferecidos pelo professor Torrez, observamos que o mesmo trabalha com os conteúdos matemáticos organizados sinteticamente e busca concretizá-los. Essa é, portanto, a razão de insurgir-se contra o termo *analítico*.

Além disso, Torrez (1927) discorreu sobre o papel do professor, “A missão do professor é guiar, é esclarecer o que o aluno por si não pode descobrir, e não reduzir os seus discípulos a ouvintes passivos” (TORREZ *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p.165) e sobre o encaminhamento das aulas explica que o professor:

Deve fazer brilhar na inteligência dos alunos, verdades já sabidas e, por meio da indução, verdades que ainda lhes sejam desconhecidas. Por isso, a graduação do ensino terá de seguir uma ordem lógica, do mais simples para

¹³⁰ I Conferência Nacional de Educação pode ser encontrada no Repositório da UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123679> .

o mais complexo, e o programa terá de ser organizado de modo que os pontos anteriores possam elucidar os posteriores (TORREZ *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p.165).

Para o professor Torrez (1927) o aluno tinha papel destacado em sua própria aprendizagem da Matemática, pois “A atividade educadora jamais poderá ser trabalho exclusivo do professor: é preciso que o educando seja também um colaborador ativo; é preciso que trabalhe, que observe, que pense, que raciocine” (TORREZ *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p.165). Felisberto (2014) em suas conclusões finais acerca das vertentes dos discursos que o Método Intuitivo assumiu, afirma que são “o discurso oficial (Relatórios de Governo), o discurso dos programas de ensino oficiais e o discurso presente nos impressos pedagógicos”, complementamos acrescentando ‘o discurso dos sujeitos que iriam ensinar matemática nas Escolas Normais’ por esse método: os professores com formação na área das Ciências Exatas, como Matemáticos e Engenheiros.

Embora os princípios do Método Intuitivo aparecem nas observações de Torrez, seu discurso do engenheiro aparece em suas explicações. Valdemarin (2004, p. 107) explica que “A lição intuitiva posta em prática numa linguagem apropriada aos alunos, assume a forma de diálogo, com perguntas e respostas que provocam e dirigem as atividades das faculdades intelectuais”, numa constante troca entre professor e alunos.

Também Felisberto (2014) explica sobre o Método Intuitivo direcionado para ensinar matemática que:

[...] o método intuitivo tinha na observação uma maneira de fazer com que os alunos raciocinassem diante de um objeto, evoluindo do concreto ao abstrato, como também, dos sentidos para a inteligência. A partir da utilização de materiais, que preferencialmente fizesse parte do contexto dos alunos, o professor tinha por objetivo criar situações de aprendizagem (FELISBERTO, 2014, p. 40).

No caso dos normalistas, sua formação matemática precisaria dar-lhes condições de conceber o método intuitivo como aquele que induz o aluno ao raciocínio, a partir da observação de um objeto, num diálogo constante do intelecto do aluno com as possibilidades dadas pelo objeto, em um processo de internalização dos saberes matemáticos.

Na mesma I Conferência Nacional de Educação, a Tese N° 102 teve como título um questionamento: 'Qual o melhor Processo para a Educação da Memória?' e foi apresentada por Belisario Penna. Essa Tese tratou das possibilidades que o professor tem para ajudar a desenvolver a memória dos seus alunos, assim como, as formas de fazer isso em cada uma das matérias. Assim, Belisario Penna (1927) discorreu sobre como ensinar, Linguagem; Ciências Físicas e Naturais; o ensino de Moral e Civismo; Higiene; História; Geografia e por fim, Aritmética.

No que diz respeito à Aritmética, o autor da Tese N° 102 da I Conferência Nacional de Educação, ensina os encaminhamentos metodológicos para ativar a memória das crianças ao ensinar Aritmética. De acordo com Penna (1927) metódico e graduado deve ser o ensino de Aritmética pelos anos do curso primário.

No dizer de Belisario Penna o programa de Aritmética da escola primária versa "Em compor e decompor os números, consiste todo o seu assunto" (PENNA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 641). E continua, explicitando que o Método utilizado é o Intuitivo "mas os números constituídos e concretizados pelas suas unidades" (PENNA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 641). Acrescenta ainda, "A reunião ou separação destas é que dão lugar a todas as operações aritméticas, por mais complexas que sejam. Represente-se essa unidade por um ser, objetive-se o ensino e a criança compreenderá facilmente as operações realizadas" (PENNA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 641).

Em relação à linguagem matemática, Belisario Penna orienta:

Ensine-se primeiro a idéia do número, depois a sua linguagem.
Permite-se mesmo, no início, que o escolar use da sua própria linguagem imperfeita e incorreta para expressar o que vê, para exprimir o que observa. Os termos clássicos de Aritmética empregue-os o professor gradualmente, quando firme estiver a ideia do número no espírito da criança; empregue-os, mas não exija que ela também os empregue. Com o tempo e por imitação, gradualmente, ela irá adquirindo a linguagem própria. (PENNA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 641).

Encontramo-nos na segunda década do Século XXI e ainda há um discurso recorrente dos professores especialistas que lecionam Matemática nos Anos Finais e Médio de que os estudantes não sabem a linguagem matemática porque os professores dos Anos Iniciais (equivalente ao Primário dos anos de 1920) não ensinam a linguagem matemática, permitindo que os alunos utilizem expressões

como: *contas de mais, de menos, de vezes e de dividir* para as Operações Fundamentais; o *vai um* na utilização do algoritmo da Adição, além de outros, o que pode gerar uma concepção equivocada de conteúdos e de conceitos matemáticos.

Em alguns casos, a não utilização da linguagem matemática poderia implicar na subtração de conceitos essenciais, como o de Posição Decimal no Sistema de Numeração Decimal, no caso do *vai um*. Estariam em orientações como as de Belisário Penna as origens da não utilização da linguagem matemática no Ensino Primário? Há fortes indícios que sim.

O mesmo autor também justifica o ensino da Aritmética no ensino Primário ao afirmar: “Visa o seu ensino não só à utilidade prática, mas, também e sobretudo, desenvolver o raciocínio” (PENNA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 641). E complementa “É por isso que se recomenda a objetivação¹³¹, sempre que assunto novo ao aluno seja apresentado. O objeto desperta a curiosidade e prende a atenção; esta, por sua vez, favorece o juízo e aperfeiçoa o raciocínio” (PENNA *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 641).

Estava ainda sendo propagado um Método Intuitivo e os professores de Matemática das Escolas Normais do Paraná ensinavam *como* os normalistas deveriam ensinar essa matéria no Ensino Primário e concomitante a isso, o ideário da Escola Nova e do seu Método Ativo já circulava entre os intelectuais e procurava também se propagar por meio da I Conferência Nacional da Educação.

Exemplo disso é a Tese Nº 100: “Escola Nova”, defendida pelo Professor Deodato de Moraes, do Rio de Janeiro – DF, que apresenta os primeiros preceitos da Escola Nova por meio de metáforas e afirma sua eficácia em preparar a criança para a vida por meio de atividades múltiplas, de tal forma que “Os traçados dos canteiros são problemas de Aritmética e Geometria [...]” e continua, “Todas as lições são dadas diante do objeto e, conseqüentemente, fora da classe, nas oficinas, nos museus, nos laboratórios, nos jardins, nas hortas, nos pomares, nos campos, à

¹³¹ A utilização de objetos baseava-se na crença de que as crianças precisam entender o que estão aprendendo para que a aprendizagem se efetive, pois ajudam a representar concretamente as ideias matemáticas. A pesquisa de Maria Montessori é um exemplo de trabalho desenvolvido com a utilização de objetos. Em suas palavras “ He aquí, pues, objetos que atraen la *actioidad deZ niio*, *actividad* compleja que es conjuntamente la de la mano *que* aparta, la del ajo que reconoce, la de la mente que *juzga*, Y un elemento abstracto comienza ya a aparecer como eje en toda acción ; aquel contorno común, aquella identidad existente entre objetos diversos y opuestos” (MONTESSORI, 1934, p. 18). -

beira-mar, em toda parte, enfim, onde o discípulo possa fazer as suas observações e tenha alguma coisa a aprender”. (MORAES *in* COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 618). Em suas considerações sobre o lugar ocupado pelos objetos nos Métodos Intuitivo e Ativo, Souza (2013) cita Valdemarin para explicar que:

Na pedagogia nova, os objetos de ensino perdem a centralidade adquirida na renovação pelas lições de coisas. Eles deixam de ser condição para a aquisição do conhecimento e se convertem em meios, componentes de um ambiente deliberadamente organizado para fomentar experiências de aprendizagem. Justifica-se, dessa maneira, a necessidade de laboratórios, oficinas, salas ambiente, museus, bibliotecas, hortas, jardins, auditórios e quadras de esportes, ou seja, a diversificação de espaços e materiais para a prática de múltiplas atividades de observação e experimentação do meio incluindo jogos, brincadeiras e dramatizações (VALDEMARIN *apud* Souza, 2013).

No final da década de 1920, com as Escolas Normais ‘a todo vapor’ e uma nova ‘leva’ de professores primários, teoricamente, mais qualificados, o Método Intuitivo ganhou força ao mesmo tempo em que cedia espaço para as ideias em torno da Escola Ativa. Entre os professores e intelectuais do período, o Método Intuitivo continua sendo propagado por uns e o Método Ativo começava a ser semeado por outros.

Ao menos nos Grupos Escolares das regiões urbanas, os professores pareciam tentar empregar um método para ensinar Matemática. Para reforçar a Aritmética, encontramos o relato de práticas que parecem querer levar em consideração o Método Intuitivo utilizando o concreto sem, entretanto, ter clareza desse método, como segue: “As aulas em todas as classes foram sempre precedidas de exercícios de cálculo mental, **concreto** e abstrato, cujas vantagens foram admiráveis” (PARANÁ, Relatório Grupo Escolar Tiradentes, 1928, **Grifo nosso**). Em seus estudos sobre “A concepção de concreto na Aritmética da Escola Primária do Paraná ((1901-1932)”, Felisberto (2014) afirma que “O método intuitivo se opunha ao caráter abstrato e buscava fazer com que o ensino estivesse mais próximo da realidade, partindo dos sentidos e daquilo que fosse próximo dos alunos” (FELISBERTO, 2014, p. 32). A afirmação da autora nos leva a refletir sobre a apropriação que muitas vezes é feita pelo professor, seus usos e suas interpretações, nesse caso, de um Método Intuitivo.

Os Métodos para ensinar Matemática também estavam se alterando nas duas últimas décadas e no início dos anos de 1930, com a Reforma Francisco Campos em 1931 e, em seguida, o Manifesto dos Pioneiros em 1932, o *como ensinar Matemática*, muito lentamente começava a mudar nas escolas do Paraná.

Como uma “herança do passado” (Le Goff, 2003), os registros localizados no “Inventário do Grupo Escolar Faria Sobrinho” da cidade de Paranaguá, podem ser considerados indícios da permanência do ensino intuitivo nesse período, pois registram a presença nesse Grupo Escolar, de um material didático denominado “Mapas Ilustrativos Intuitivos”, dos quais não conseguimos maiores informações, apenas o seu registro juntamente o dos “Mapas de Parker” entre os anos de 1944 a 1949 (PARANÁ, 1944-1949).

As Revistas Pedagógicas também podem ser destacadas como uma forma *autodidata* de obter informações sobre os materiais didáticos e as formas de utilizá-los, assim como orientações quanto aos métodos de ensino.

As Revistas¹³², “A Escola” e “O Ensino”, ambas eram publicações direcionadas aos professores daquele tempo. A Revista “A Escola” A revista iniciou suas atividades sendo dirigida pelo professor Sebastião Paraná e foi substituído pelo professor Dario Velloz. Começou a circular entre os professores paranaenses em fevereiro de 1906, tendo sido do Grêmio dos Professores do Estado do Paraná a iniciativa de sua publicação. Quanto à Revista “O Ensino”, de acordo com o Relatório de Cesar Martinez (PARANÁ, Relatório Martinez, 1924), se tratava de obra que circulava todo o Paraná e que teve seu primeiro número publicado a 1º de Janeiro de 1922. Ainda segundo o relato de Martinez, a revista era publicada trimestralmente e era “orgam da Inspectoria Geral, destinado a estimular e orientar o trabalho dos Srs. Professores” (PARANÁ, Relatório César Martinez, 1924, p. 107), complementa ainda Martinez que “O Ensino é distribuído gratuitamente a todos os nossos professores e repartições de ensino de todo o Brasil e a quantos se interessam pela sua publicação” (PARANÁ, Relatório César Martinez, 1924, p. 107).

No que se refere à Revista “A Escola”, embora haja no Repositório da UFSC quatro números de diferentes edições disponíveis, dos anos de 1906, 1909 e duas

¹³² As revistas “A Escola” e “O Ensino” estão disponíveis no Repositório da UFSC, no seguinte endereço eletrônico: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958>. Acesso em 04/02/2015.

do ano de 1921, selecionamos apenas as duas últimas, devido a se encaixarem ao período estudado.

Quanto ao ensino de matemática, na Revista “A Escola” nº 2, ano I, foram encontrados dois Artigos que tratam desse tema: o primeiro à página 13 sobre as Cartas de Parker, num passo a passo de sua utilização até a carta nº 4, com a promessa de continuação das orientações sobre o tema, a exemplo da “Revista de Ensino” publicada pela Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.

Em seu estudo sobre as Cartas de Parker, Portela (2014) afirma que há “vestígios da apropriação das Cartas de Parker em revistas pedagógicas locais, sua circulação e uso gradativo no estado do Paraná” e complementa que seu uso foi “relatado por professoras atuantes em Grupos Escolares e “somam com uma certa rapidez porque aprenderam na Carta de Parker”, na revista paranaense *A Escola*, na seção prática de ensino” (PORTELA, 2014, p. 170).

O segundo Artigo que versa sobre o ensino de matemática nessa edição da revista, trata da Aritmética como “uma das principais matérias que constituem o curso primário” (Revista “A Escola”, nº 2, 1921, p. 19). A matéria é assinada por P. M¹³³. e orienta os professores quanto às finalidades teóricas da Aritmética, que seriam a compreensão da formação e decomposição dos números e a finalidade prática que seria a resolução de problemas do cotidiano. O autor do Artigo orienta ainda sobre o método a ser seguido, que é o Método Intuitivo e pode ser utilizado com recursos didáticos como o ‘contador’ e os Mapas de Parker. O artigo é finalizado com o planejamento de uma aula de Aritmética para o primeiro ano do ensino primário em que foi utilizado o Método Intuitivo ou Analytico, sendo a aula modelo explicada detalhadamente pelo autor, com a utilização de materiais manipuláveis como uma laranja, com a qual a professora dá as noções intuitivas de fração, ensinando numa diálogo constante com as crianças.

Foi possível observar na análise do Artigo escrito por P. M. que a sua proposta de aplicação do Método Intuitivo na aula de Aritmética está de acordo com a concepção desse método de ensino propagada por Rui Barbosa.

¹³³ A nossa hipótese é de que P. M. sejam as iniciais do autor Prieto Martinez, então Inspetor Geral do Ensino no Paraná.

Quanto à Revista “O Ensino”, encontramos três exemplares: Revista “O Ensino” anno I no I, 1922 A Revista “O Ensino” anno II, no II, 1923 e a Revista “O Ensino” anno III no II, 1924. Na primeira e na segunda revistas analisadas em nosso estudo não foram encontrados vestígios de Artigos que versem sobre a Matemática ou o seu ensino. Somente na terceira revista “O Ensino” além dos assuntos variados, localizamos a secção que nos chamou atenção imediata, que trata de Methodologia da Mathematica, com uma abordagem sobre o ensino da soma e da multiplicação, assinada por uma normalista. Nesse Artigo embora a autora indique o método intuitivo como o melhor a ser utilizado e comece a aula propondo a utilização de “cousas” do dia a dia a noção de Número é ensinada em sua aula, sem a utilização de materiais manipuláveis e de forma abstrata.

As Revistas Pedagógicas da Primeira e da Nova República traziam explícita a finalidade de orientação aos professores em suas dificuldades pedagógicas e implícita a finalidade de divulgação do ideário republicano, em artigos relacionados aos seus símbolos

O ideário da Escola Nova, como em outros estados brasileiros, circulava no Paraná. Entretanto, o Método Intuitivo foi tão fortemente disseminado nesse estado, que permaneceu até a década de 1950 e possui resquícios que perduram nas práticas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário) até os dias atuais.

4.4 OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DAS MATEMÁTICAS

No início dos anos de 1920, o Inspetor Martinez preocupava-se com os recursos didáticos para a Educação, devido a isso afirma em seu relatório de 1924 “Não temos ainda no Brasil livros didacticos” (PARANÁ, Relatório Martinez, 1924, p. 47). Tal afirmativa foi feita no sentido de criticar os livros didáticos traduzidos de outros países para o Brasil, pois segundo o Inspetor, “são precários e mal organizados”. Somente em 1938 o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938 estabelecerá as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

Martinez relata que havia uma diversidade muito grande nas escolas e cada aluno usava livros diferentes uns dos outros, o que causava dificuldades para o ensino e também para a aprendizagem desses alunos. Os professores adotavam os livros que lhes conviessem, assim como, as crianças também compravam aqueles de menor preço.

Após as críticas o Inspetor Geral explica que a falta de material era motivo de fracasso na frequência e aproveitamento de estudos dos alunos e nos quatro anos em que permaneceu como Inspetor Geral do Ensino conseguiu uniformizar a utilização dos livros nas escolas e distribuir mais de 67.000 livros para a 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Primário, além de outros materiais. Nos títulos adotados por Martinez não há livros de Matemática e o material para o ensino dessa disciplina que se faz sempre presente, são as Cartas de Parker, que foram distribuídas em número de 520 para as escolas paranaenses nos quatro anos da gestão de Martinez (PARANÁ, Relatório Martinez, 1924). Além das Cartas de Parker, outro recurso sempre presente e as quais foram distribuídas 200 dúzias, são as lousas para os cálculos aritméticos.

As Cartas de Parker ou Mapas de Parker, como aparecem denominados em documentos como as Mensagens e Relatórios de Governo e em documentos das Escolas Primárias paranaenses, constituem-se em material didático utilizado para ensinar Aritmética nessas escolas primárias.

Em Artigo apresentado na 36^a Reunião nacional da ANPED, em 2013, Wagner Valente explica que:

As Cartas de Parker constituem um conjunto de gravuras cujo fim é o de auxiliar o professor a conduzir metodicamente o ensino, sobretudo, das quatro operações fundamentais. Junto de cada gravura, há uma orientação ao professor de como deveria dirigir-se à classe de modo a fazer uso de cada uma delas e avançar no ensino da Aritmética (VALENTE, 2013).

Esse material didático atravessa algumas décadas nas escolas paranaenses e temos vestígios do seu uso desde o início do século xx, pelo menos até os anos de 1940, visto termos encontrado sua menção nos Relatórios dos governantes e o mesmo ter aparecido relacionado no Livro do Inventário do Grupo Escolar Faria Sobrinho, em 30 de setembro de 1944.

As Cartas de Parker tendo ‘sobrevivido’ por tantos anos nas escolas paranaenses, foram utilizadas dentro dos princípios do Método Intuitivo e também em tempos da Escola Nova ou Escola Ativa.

O Método Intuitivo abolia toda forma de memorização ‘decorada’ e em relação aos Programas aprovados pelo Governador do Paraná pela Portaria Nº 86 de 19 de agosto de 1921, o Inspetor Geral do Ensino Cesar Martinez explica:

Abolimos, pois, em todos os grupos, uns cadernos de lições modelo que o professor excutava invariavelmente e os alumnos decoradamente repetiam, palavra por palavra. Graças à supressão de taes praxes, o ensino melhorou e ainda tende a melhorar. É preciso deixar o alumno pensar e isto só se consegue mediante lições ponderadamente expostas, claras como a luz e em que o espírito que aprende possa acompanhar o espírito que ensina (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1921).

Provavelmente em função dessas preocupações, recursos diferentes do quadro negro e da tabuada passam a circular nas orientações disponibilizadas aos professores, incluindo as revistas pedagógicas.

A Matemática estava entre as matérias que deveriam ser expostas de uma forma que o aluno pudesse pensar para entender e para esse fim, prescrevia-se um ensino menos tradicional e com a utilização de recursos diferenciados. No Relatório de 1924, Martinez faz críticas às aulas onde a tabuada era decorada e cantada para o professor de uma Escola Isolada. Discorre sobre esse professor:

Um delles, regendo escola em sala de aula com um altar, pregou na parede um horário deveras singular, pois além da *tabuada cantada*, *soletração salteada*, *lições geraes e traslado*, assignalava no sábado, *missa cantada*. É bem de ver que se tratava de um rezador com arte para ser professor... (PARANÁ, Relatório Cesar Martinez, 1924, p. 106).

Era um tempo em que comumente se encontrava professores leigos e sem a necessária orientação quanto aos encaminhamentos de uma aula e que por desconhecimento, empregavam os recursos que lhes parecesse adequado para ensinar Matemática.

As Cartas de Parker seriam nesse contexto um material didático diferenciado com o qual os alunos poderiam entender os conceitos matemáticos implícitos nos

conteúdos de Aritmética, especialmente nas quatro operações, sem precisar decorar a tabuada.

Os materiais prescritos para as aulas de Aritmética e Geometria eram os mais variados, dentro dos princípios do método intuitivo e os Mapas de Parker figuravam entre os principais recursos da época para o ensino dessas matérias.

Em estudo específico sobre as Cartas de Parker, Portela (2014) afirma que “A preconização do uso das Cartas de Parker mostrou que o material constituiu-se proposta pedagógica até a década de 1950, compondo Programas Experimentais no estado do Paraná, que balizaram a escola primária a partir de experiências já comprovadas no ensino” (PORTELA, 2014, p.170).

Sendo um recurso tão utilizado pelas escolas primárias, os professores desse nível de ensino deveriam saber utilizá-lo. Nesse sentido, o trabalho com as Cartas de Parker deveria ser ensinado nas Escolas Normais.

Encontramos indícios da utilização das Cartas de Parker para ensinar os normalistas nas aulas de Metodologia, no Relatório enviado ao diretor Geral da Instrução Hostílio de Araújo, pelo diretor da Escola Normal Caetano Munhoz da Rocha, em 1929.

<u>INVENTARIO</u>		ESTADO DE CONSERVAÇÃO		
POSSUE A ESCOLA "DR. MUNHOZ DA ROCHA" O SEGUINTE MATERIAL:		Bom	regular	mau
Mesas de imbuia	39			
Mesas de pinho	3			
Bureaux	1			
Carteiras duplas	198			
" individuais	283			
Cadeiras	122			
armarios	25			
cavalletes	17			
Mapa do Paraná	26			
" " Brasil	10			
" " America	7			
" " Europa	4			
" " Africa	1			
" " America do Norte	1			
" " " Sul	1			
" " Oceania	1			
" " Asia	1			
" " Geogr	2			
✓ " Parker	11			
" " Linguagem	11			
" " Historia	12			
✓ " " decimal	5			
Copos	6			
espanadores	3			
sineta	1			
lustradores	2			mau
relogios	7			
globos	4			
nova cartilha	250			
paginas infantis	200			
serie Braga	284			
Alma Brasileira	25			
Nossa Patria	77			
cabides	6			
" de Jardim	2			
✓ solidos geometricos	2			
tinteiros para carteiras	230			
" " professor	13			

Figura 36 - Inventário da Escola Normal Primária de Paranaguá (1929)

Fonte: PARANÁ, Mensagem 1929. Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1929_MFN_1014.pdf.

O 'Inventário' de materiais que possuía a Escola Normal Dr. Caetano Munhoz da Rocha em 1929 comprova que havia 11 Jogos de Cartas de Parker em suas dependências, em bom estado de conservação. Em verdade, esse registro comprova a circulação desse material, porém, não a sua utilização e apropriação.

Entretanto, é muito provável que esse material fosse usado para ensinar os normalistas visto que as orientações pedagógicas oficiais no Paraná eram voltadas para a utilização do Método Intuitivo, onde a prática de cantar a tabuada passada no quadro negro já não poderia ser usada para ensinar e aprender Aritmética. Sobre as Cartas de Parker, Valente (2013) afirma que “elas representam a forma de tratar o ensino de Aritmética de modo ativo, na moderna pedagogia do ensino primário” (VALENTE, 2013) e à Escola Normal caberia a formação e qualificação dos futuros professores primários, dentro dos mais modernos métodos de ensino.

Nesse mesmo inventário da Escola Normal Dr. Caetano Munhoz da Rocha, o registro de outros materiais para ensinar Matemática, como 5 'Mapa Decimal' em bom estado de conservação e 2 'Sólidos Geométricos', também em bom estado. Quanto aos sólidos não há registros para que possamos identificar se são dois jogos ou duas unidades.

Na mesma Mensagem ao Sr. Hostílio de Araújo consta o Relatório do diretor da Escola Normal Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Segismundo do ano de 1929 onde encontramos dados sobre a “Caixa Escolar¹³⁴” dessa Escola Normal, com o Balanço do Movimento do Ativo e Passivo dos meses de janeiro a novembro do ano de 1929. Na relação das mercadorias existentes em estoque, consta o registro de duas unidades do livro “Arithmética de Vianna”:

¹³⁴ O primeiro número da revista “O Ensino” no balanço das ações da Inspeção da Instrução pública, destaca a Caixa Escolar como uma das instituições que se firmou no Paraná e informa que, destinada a manter estudantes carentes, até então havia sido mantida por diretores, professores e prefeitos das localidades, porém, a partir do ano de 1922, as Caixas Escolares receberão subvenção do Governo, conforme a lei votada pelo Congresso (REVISTA O ENSINO, Nº I, p. 13). Moreno explica que “Com artigos do inspetor geral, dos subinspetores, professores e normalistas, a Revista o Ensino constitui-se como testemunha imprescindível dos debates em torno da instrução pública e do projeto formador desejado, já que ela tinha como destinatários os professores do estado do Paraná” (Moreno, p. 10).

CAIXA ESCOLAR DA ESCOLA NORMAL "Dr. MUNHOZ DA ROCHA"

BALANÇO DO MOVIMENTO DEMONSTRATIVO DO ACTIVO E PASSIVO DO ANNO DE 1929.

Activo ou Receita

CAIXA			
Saldo anno anterior		757\$800	
recebido das rendas de Janeiro		257\$900	
" " " Fevereiro		226\$100	
" " " Março	1:340\$300		
" " " Abril	1:620\$600		
" " " Maio	934\$800		
" " " Junho	817\$800		
" " " Julho	458\$500		
" " " Agosto	903\$200		
" " " Setembro	831\$500		
" " " Outubro	1:064\$900		
" " " Novembro	168\$100		
			<u>9:381\$500</u>

MERCADORIAS, Existentes em stock

Cadernos escolares existentes 7. 6 7 3 a rs. 200	1:534\$600
" de musica e cartographia 45 á \$600	27\$000
1/2 resma de papel para desenho	20\$000
1 vidro de tinta preta	5\$000
12 canetas á \$100	1\$200
meadas de la, 27 á \$500	13\$500
" " seda 22 á \$500	11\$000
1 machina para apontar lapis	50\$000
folhas de papelao, 50 á \$100	5\$000
✓ Arithmetica de Vianna, 2 a 4\$500	9\$000
Physicas e Chemicas, 4 á 7\$000	28\$000
Grammatica Expositiva, 6 á 3\$500	21\$000
Instrucao Moral e Civica, 1 á 4\$500	4\$500
Grammatica Franceza, 1 a 12\$500	12\$500

Figura 37 - Estoque da Caixa da Escola Normal Primária de Paranaguá (1929)

Fonte: PARANÁ, Mensagem 1929. Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1929_MFN_1014.pdf.

Em busca de fontes para esta pesquisa, numa de nossas incursões aos Sebos de Curitiba tivemos acesso a um exemplar da 24ª edição do livro didático 'Elementos da Arithmética' por João José Luiz Vianna.

Devido ao registro comprovando a existência do citado livro didático na Escola Normal Dr. Caetano Munhoz da cidade de Paranaguá, o exemplar que localizamos será adotado também como fonte para a nossa pesquisa. Nele analisaremos os conteúdos, buscando fazer uma leitura das propostas didáticas e dos encaminhamentos dados às atividades presentes no Curso Normal paranaense, na década de 1920.

Esse exemplar de Elementos de Arithmetica de autoria de João José Luiz Vianna¹³⁵ em sua 24ª edição foi editado pela Livraria Francisco Alves, do Rio de Janeiro, em 1929.

Na contracapa do livro há uma nota dos Editores explicando que:

¹³⁵ João José Luiz Vianna foi Bacharel em Ciências Matemáticas e Físicas, membro do Instituto Politécnico Brasileiro e professor de Matemática da Escola Naval.

A orientação que ultimamente se deu ao ensino de Mathematica veio encontrar este compendio deficiente em vários pontos.

Desejando suprir pequenas lacunas, que por acaso, pudessem privar a mocidade de tão precioso auxiliar, decidimos adaptal-o aos programmas novos. Para isso, foram supprimidos alguns capítulos, muitos foram ampliados, finalmente, foram introduzidos os de “Medidas Inglezas”, “Mistura e Liga” e “Calculo Arithmetico dos Radicais” (VIANNA, 1929, Contracapa).

Quanto aos conteúdos das edições anteriores não possuímos dados concretos para analisar as mudanças ocorridas na 24^a edição. Nem tampouco há registros no livro sobre quem foi o autor de tais mudanças, visto que na folha de rosto desse livro há uma observação sobre essa edição, de que fora, “Muito augmentada e adoptada aos novos programmas por um professor de mathematica” (VIANNA, 1929, folha de Rosto). O Prefácio foi assinado por Manoel Francisco Corrêa Leal.

Ainda na Folha de Rosto dessa edição, os editores apresentam o livro como uma “Obra adoptada pelo governo no Gymnasio Nacional, no Collegio Militar, na Escola Militar do Rio de Janeiro, na Escola Naval e em outros estabelecimentos de Instrucção” (VIANNA, 1929, Folha de Rosto). A Escola Normal Primária Dr. Caetano Munhoz da Rocha fazia parte desses outros estabelecimentos e, apesar de não podermos afirmar se foi adotado somente pelos professores, para aprender e ensinar ou se foi também adotado pelos alunos normalistas, pressupomos a primeira opção, por seu número reduzido de exemplares comprados pela Caixa Escolar da Escola Normal Primária de Paranaguá.

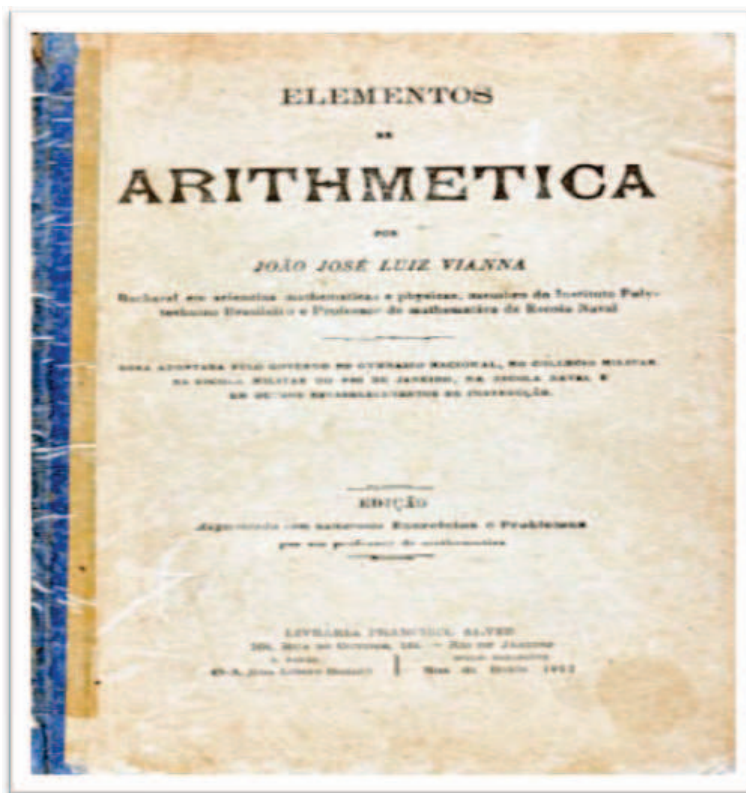


Figura 238 - Elementos da Arithmetica - Vianna (1929)
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O livro de Vianna, Elementos da Arithmetica foi editado pela primeira vez em 1898 e, em 1929 estava já em sua 24ª edição. Possui 324 páginas, estando dividido em 26 capítulos e sendo apresentado num formato teórico, prático e aplicado a partir do tema principal: números. O texto é apresentado de forma corrida e com exercícios no final do livro, a partir da página 307.

O índice se encontra após os exercícios, na página final sendo cada capítulo dedicado a um conteúdo matemático, além das iniciais “Noções preliminares – Numeração” (VIANNA, 1929).

Os conteúdos são apresentados em capítulos e após as “Noções preliminares de Numeração” seguem a sequência: Adição; Subtração; Multiplicação; Potenciação; Divisão; Mudança de base nos sistemas de numeração; Divisibilidade; Theoria do máximo divisor commum; Theoria dos numeros primos; Menor múltiplo commum; Theoria das fracções ordinárias; Operações sobre fracções ordinárias; Theoria dos números decimaes; Operações sobre números decimaes ; Conversão de fracção ordinaria em decimal e vice-versa; Dízimas

periodicas; Systema métrico decimal; Medidas inglesas; Operações sobre números complexos; Conversão das medidas de um systema para outro; Quadrado e raiz quadrada; Cubo e raiz cubica; Theoria das razões e proporções; Regra de cambio; Calculo arithmetico dos radicaes; Theoria elementar das progressões; Theoria elementar dos logaritmos; Juros compostos; Systema metrico brasileiro antigo; Exercicios e problemas (VIANNA, 1929).

Com exceção da Theoria elementar das progressões e Theoria elementar dos logaritmos, os demais conteúdos encontrados no livro de Vianna são equivalentes aos conteúdos ensinados atualmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, predominando os conteúdos do 6º e 7º anos.

Começando com o conceito do tema central *número*, o compêndio trata teoricamente de cada um dos conteúdos matemáticos ali abordados. Somente nas últimas páginas são colocados alguns problemas e exercícios de cada conteúdo.

Assim, os conteúdos vão sendo tratados em cada capítulo se subdividindo conforme seus tópicos e o autor não sugere nenhum tipo de recurso pedagógico além da utilização do próprio livro para aprender Aritmética.

Cada tópico é ensinado teoricamente e não há exercícios ao final desses tópicos, aparecendo esses exercícios somente no final do livro, divididos os tópicos na mesma sequência da parte teórica e alternados entre exercícios algoritmos e problemas aplicados ao cotidiano e ao trabalho, como o problema seccionado para mostrar a presença de um conteúdo que viria a ser extinto no início do século XX, o Máximo Divisor Comum:

Problema :

Um serrador precisa cortar duas árvores em taboas de igual comprimento e, para aproveitar toda a madeira, quer dar-lhes o maior comprimento possível: as árvores medem, respectivamente, 288 palmos e 420 palmos. Que comprimento deve dar às taboas?

R: 12 palmos

Fonte: Elementos de Aritmética. 24ª ed. Livraria Francisco Alves, 1929.

O problema envolve também medidas que deixaram de ser usadas nos problemas matemáticos devido ao seu desuso na vida prática, como os palmos. Observamos que em 1929, data dessa Edição, o Sistema Métrico Decimal já era

utilizado. Nesse problema podemos perceber algumas ‘rupturas’ na matemática escolar.

Não há nesse livro, orientações didáticas e/ou pedagógicas, o que nos leva a crer que esse livro foi destinado a estudantes e professores. Ao que indicam as fontes consultadas, o livro de Vianna pode ter sido utilizado como um Manual Didático pelos professores da área de Matemática da Escola Normal Primária de Paranaguá, assim como, podem ter sido comprados para a Biblioteca da Escola Normal, sendo utilizado para consultas dos normalistas.

Alguns dos conteúdos prescritos nos Programas de Aritmética da Escola Normal encontrados nas “Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná” (1923) foram localizados no exemplar de 1929 do Livro de Vianna, tais quais: as seis operações aritméticas e o estudo das Proporções.

No mesmo período em que o Livro de Vianna circulava na Escola Normal de Paranaguá, foram retratadas algumas aulas dos Cursos da Escola Normal Primária de Ponta Grossa, entre as quais, as aulas de Desenho, de Metodologia e de Matemática. Esta última, também foi registrada na Escola de Aplicação, anexa à Escola Normal. Tais retratos foram localizados no Relatório dos Diretores de 1928 e apresentam indícios de práticas em aulas de Matemática na Escola Normal Primária de Ponta Grossa, onde podemos observar alguns detalhes, semelhanças e diferenças nas aulas de Matemática do Curso Normal e da Escola de Aplicação, inclusive relacionados aos conteúdos.

O primeiro retrata uma aula de Matemática do 2º ano do Curso Normal da citada Escola. Observamos o professor próximo à lousa explicando o conteúdo e com o giz na mão, uma aluna que parece tentar desenvolver uma atividade que envolve uma expressão algébrica, mais especificamente, Teoria dos Polinômios.

A postura do professor e da aluna era comum nesses tempos, em que um aluno era chamado à lousa para resolver um problema ou exercício enquanto era observado pelos colegas e pelo professor, que ia corrigindo e/ou explicando a *forma correta* de resolver a atividade.

A figura a seguir ilustra e dá indícios do encaminhamento de uma aula de Matemática na Escola Normal:

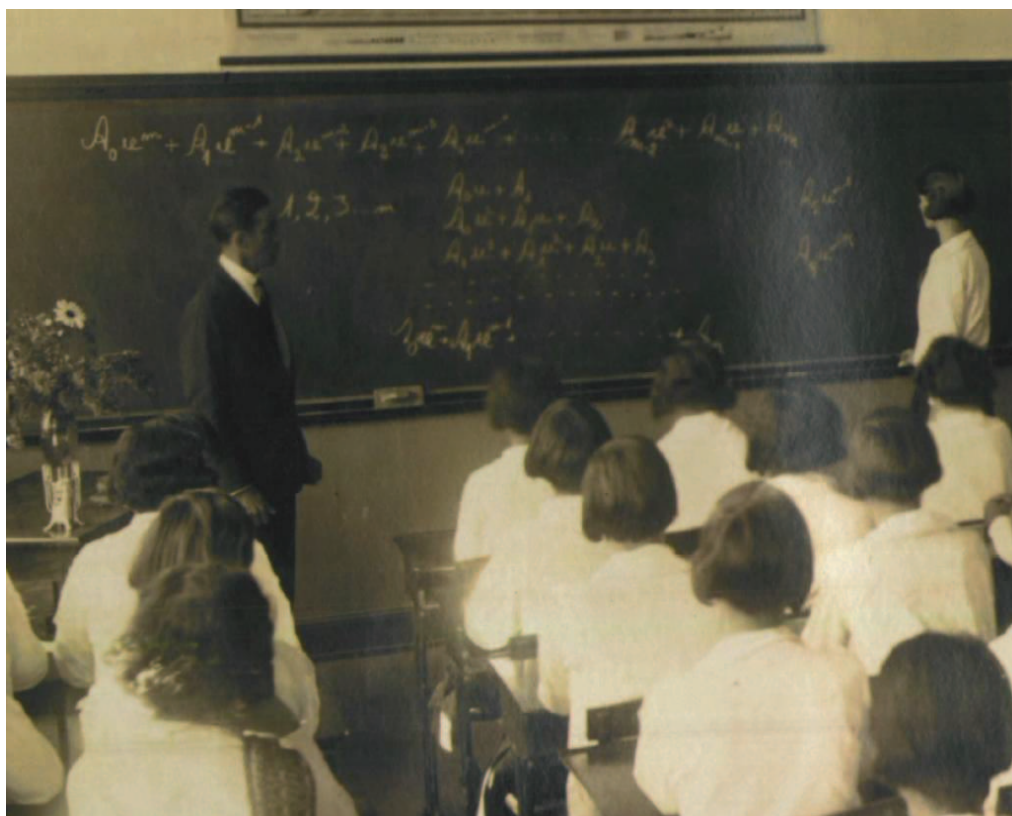


Figura 39 - Aula de 'Mathemáticas' no 2º ano do Curso Normal - E. Normal de Ponta Grossa (1928)

Fonte: PARANÁ - Relatório dos Diretores – 1928 – Arquivo Público do Paraná.

Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1928_MFN_1038.pdf.

Embora à primeira vista se tenha a impressão de encontrar indícios do Método Ativo, com a aluna realizando uma atividade para aprender por si, utilizando o seu próprio raciocínio, observando melhor, podemos perceber a organização da sala de aula, onde os demais alunos prestam atenção e buscam aprender com as explicações do professor e pelo raciocínio da colega, características do método tradicional. A Matemática ensinada pelo método tradicional possuía como características principais grande quantidade de teoria, altos graus de dificuldade e atividades fora do contexto da vida prática. Pelo ensino tradicional a teoria era considerada fundamental, pois nesse caso, as definições eram importantes, assim como, a repetição e a reprodução das regras contidas nos compêndios utilizados pelos professores.

A aula de Matemática retratada no Curso Normal é, em alguns aspectos parecida com a aula retratada¹³⁶ na Escola de Aplicação, como a organização da classe, a posição de um aluno em frente à lousa sendo orientado pela professora, a utilização de materiais didáticos como o giz e um compasso, e há também a construção de uma circunferência que poderia ser considerada como uma atividade teórica, além disso, havia também uma expressão envolvendo frações e decimais. Entretanto, o problema proposto para os alunos do 4º ano primário pode ser considerado prático e voltado à vida.

Um negociante tinha uma peça de fazenda com 82,25 metros. Vendeu¹³⁷
Quantos metros vendeu? Que restou?

Fonte: PARANÁ - Relatório dos Diretores – 1928 – Arquivo Público do Paraná.

Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1928_MFN_1038.pdf.

Típico problema matemático aplicado nas aulas do Ensino Primário, envolve medida de comprimento. Problemas idênticos aparecem em fontes localizadas ao longo de nossa pesquisa, como o problema já descrito no Caderno de Janina (1915 – Ensino Complementar), em Livros Didáticos como “Exercícios de Cálculo com Problemas sobre as Operações Fundamentais - para uso das aulas elementares” da Editora FTD (1924 – Ensino Primário e Complementar Primário) e permaneceria pelo menos até 1948, localizado em uma Sabatina do Complementar Primário, na Escola Faria Sobrinho, em Paranaguá. Apresentamos os citados exemplos a seguir:

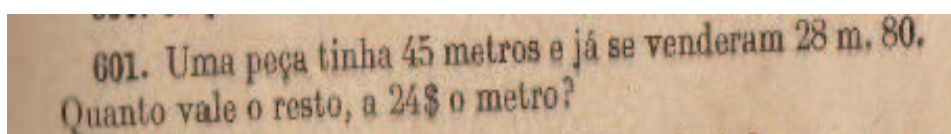


Figura 40 - Problema matemático envolvendo medida de comprimento

Fonte: Exemplar editado em 1924 de “Exercícios de Cálculo com Problemas sobre as Operações Fundamentais - para uso das aulas elementares” - Editora FTD. Arquivo Pessoal dessa pesquisadora.

¹³⁶ Analisamos os retratos feitos na Escola Normal Primária de Ponta Grossa das aulas de Desenho, Metodologia e Matemática, assim como, da aula de Matemática da Escola de Aplicação, porém, optamos por apresentar em nossa Tese apenas os retratos que se referem às aulas de Matemática e Desenho do Curso Normal.

¹³⁷ As reticências foram aqui colocadas por não termos conseguido fazer a leitura do termo que completava a frase.

O exemplo anterior se refere ao citado livro de 1924 da Editora FTD. Com pequenas variantes, é idêntico ao problema do Livro de Vianna.

Abaixo o problema encontrado na Sabatina de Aritmética do ano de 1948.

Resolver o seguinte problema¹³⁸:

Um negociante de estôfos¹³⁹, o qual devia Cr\$1500,00 deu em pagamento 69,40 m de fazenda a Cr\$83,50 o metro; mais 34,80 m de pano a Cr\$15,60 o metro. Quanto ainda deve?

Fonte: PARANÁ – Sabatina de Aritmética – 24 de maio de 1948. Arquivo da Escola Faria Sobrinho – Paranaguá .

Não localizamos evidências de problemas idênticos aos acima exemplificados em fontes relativas às aulas de Aritmética do Curso Normal, entretanto, como no exemplo acima, foram encontrados registros nas aulas do Curso Complementar Primário, nos quais as professoras efetivas e adjuntas paranaenses eram formadas para o exercício do magistério primário, o que parece justificar, em partes, a permanência de tais problemas de Matemática nas escolas do Paraná.

Como representante dos livros didáticos de Matemática editados no Paraná, citamos o professor Algacyr Munhoz Maeder. Não há indicações nos documentos por nós consultados de que os livros do referido professor de Matemática tenham sido adotados pelas Escolas Normais paranaenses, contudo, a possibilidade de terem sido utilizados pelos professores em seus estudos é grande, pois esses livros foram referência não só no Paraná como em outros estados brasileiros, representantes do período que a escrita dos livros didáticos de Matemática pareciam buscar o *meio termo* entre a escrita “enraizada na pedagogia dos colégios” e aquela “pedagogia das escolas”, em que “a *lição* aos poucos vai dando lugar também ao *exercício*” (VALENTE, 1999, p. 169;173), sendo mais acessível não só para os alunos como também para os professores.

Em 1934 o seu primeiro compêndio publicado pela Editora Melhoramentos “Álgebra Elementar” já estava em sua terceira edição e o autor justifica sua resolução em Publicar o segundo compêndio “Lições de Matemática”, devido á boa

¹³⁸ O problema foi transcrito pela pesquisadora por estar quase ilegível na sabatina.

¹³⁹ Estôfos: estofados para cadeiras, reposteiros, etc. Geralmente feitos em tecidos encorpados de lã ou algodão. Adaptado de: <http://www.dicionar.org/repes>. Acesso em: 14 nov. 2014.

aceitação do primeiro e das inúmeras cartas que recebeu de professores do estado do Paraná e do Distrito Federal reconhecendo a relevância do seu trabalho. No prefácio do livro o autor explica que sua obra está:

De acordo com o que mais recentemente se há publicado sobre o assunto e sempre em obediência ao atual programa do Colégio Pedro II, procurando expor a matéria com clareza e sem o exagerado formalismo que a pedagogia condena como absolutamente inócuo no curso elementar de matemática para alunos da 1ª série (MAEDER, 1934, Prefácio).

Era o ano da promulgação da Constituição de 1934, e a legislação de Francisco Campos relativa à organização da Instrução Pública já havia sido promulgada três anos antes. As palavras de Maeder (1934) no prefácio do seu livro nos permitem perceber sutis mudanças na concepção do ensino da matemática desse autor, que organiza seu compêndio de acordo com as orientações da pedagogia quanto ao “exagerado formalismo” do ensino dessa disciplina e parece buscar uma exposição mais acessível da disciplina (MAEDER, 1934, Prefácio).

No tocante aos conteúdos propostos por Maeder (1934) em sua segunda obra, o próprio autor afirma que ‘Lições de Matemática’ “satisfazem ao espírito do programa do Colégio Pedro II, em cuja introdução se lê “Á princípio, deve o ensino da Matemática, acostumar o aluno à prática dos cálculos mentais, tornando-o seguro e desembaraçado nas operações numéricas” (MAEDER, 1934, Prefácio). Constituindo-se como referência, o Colégio Pedro II era norteador para Ginásios e professores de todo o país, sendo seus programas orientadores também para a confecção e edição dos livros didáticos brasileiros. Não é por acaso que as orientações para o ensino da Matemática no Ginásio Paranaense são idênticas, o que por certo reforçou o propósito do professor Algacyr Maeder em escrever sua obra em harmonia com as orientações do Colégio Pedro II. A observação que fazemos aqui é quanto aos conteúdos desse exemplar, que por ser paranaense, possivelmente foi adotado como manual por professores desse estado. Outro detalhe importante é que o próprio Maeder pode ter utilizado com seus alunos,

senão os seus livros, pelo menos as ideias ali contidas por estarem de acordo com suas concepções de ensino da Matemática para o Ensino Secundário¹⁴⁰.

As 359 páginas do livro de Maeder estão divididas em 24 capítulos e um Apêndice com os conteúdos “Números primos compreendidos entre 1 e 10.000” e “Raízes quadradas entre 1 e 1000”, que toma as duas últimas páginas. A exemplo dos livros já apresentados nessa pesquisa, este livro também inicia com “Numeração”, porém, como o próprio autor explica no “Prefácio”, busca “despertar a atenção dos alunos para as vantagens das aplicações concretas da matéria” e “de forma simples” são expostos todos os conteúdos, acrescidos algumas vezes de exercícios ao final de cada capítulo, sem deixar de trabalhar a necessária teoria. Outro diferencial são as atividades com “cálculo mental” e a “interpretação geométrica” que o autor faz de cada conteúdo ensinado, além dos “Problemas de recapitulação” sobre as quatro operações fundamentais no final do livro (MAEDER, 1934, III).

Dos conteúdos apresentados no Livro de Maeder também alguns estão presentes no programa de Aritmética das Escolas Normais do Paraná, como: as seis operações, equações do 1º grau e Noções de Geometria Plana e do Espaço.

As tentativas de aproximação dos processos de ensino das Matemáticas da Escola Normal com as Matemáticas da Escola Primária refletiam as novas necessidades para ambos os níveis de ensino, entretanto, na maioria dos casos, as Matemáticas das Escolas Normais pouco tinham em comum com aquelas ensinadas no Ensino Primário do Paraná, mesmo nas Escolas de Aplicação, *locus* da prática de ensino dos normalistas. Essa divergência devia-se, em especial, às finalidades do ensino de Matemática em cada uma.

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. [...] uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais freqüentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. (CHERVEL, 1990, p.190).

¹⁴⁰ Algacyr Munhoz Maeder apresentou na I Conferência Nacional de Educação a Tese nº 55 “O conceito de número”. Nessa Tese Maeder explicita sobre as possibilidades do trabalho com o conceito de número no Ensino Secundário, cita o trabalho de Félix Klein e termina suas considerações finais explicitando suas concepções de que as abstrações da Matemática dão-se a partir das realidades concretas (COSTA, SCHENA e SCHIMIDT, 1997, p. 333).

Assim, as deliberações por meio decretos e/ou portarias, instituídos pela Inspeção de Instrução Pública ou mesmo pelas direções das Escolas Normais seriam objetivos e não necessariamente as reais finalidades da escola. Nesse caso, as finalidades dos professores seriam decisórias. Embora estejamos tratando da mesma disciplina, Matemática, as realidades são diferentes.

Por essa época, o então diretor da Escola Normal Primária de Ponta Grossa, professor Roberto Emilio Mongruel¹⁴¹, afirmava que “Analysando-se os programmas das nossas escolas em geral, quer publicas ou particulares, dos cursos primarios ou secundário, verificamos muita theoria, muita exigência quanto ao lado doutrinário” (PARANÁ, Relatório Mongruel, 1928, p. 17). Entusiasta da Escola Nova, Mongruel propôs um ensino que, utilizando os recursos disponíveis, pudesse ser menos abstrato, tanto no ensino primário quanto no secundário. Segundo suas próprias palavras, para esse diretor, no ensino primário “Esse conhecimento todo abstracto que se da aos alumnos, ao envez de preparam-os para a vida, [...] é, ao contrario, um processo pernicioso” (PARANÁ, Relatório Mongruel, 1928, p. 17). O diretor continua expondo suas ideias: “Entendo pois que todo programma deve ser pratico, methodico e analytic” (PARANÁ, Relatório Mongruel, 1928, p. 17).

Com alguns resquícios do Método Intuitivo, o diretor da Escola Normal Primária de Ponta Grossa parecia apontar como solução para o ensino os princípios da Escola Nova.

Na aula de metodologia retratada não foi possível fazer a leitura da lousa, apenas observamos o número reduzido de alunos e o grande número de carteiras vazias se comparados às aulas de Matemática Desenho e Português.

O mesmo não se deu na aula registrada de Desenho. Na lousa dessa aula foi possível decifrar as palavras escritas e visualizar o desenho construído no quadro:

¹⁴¹ Antes de ser nomeado Diretor, o professor Roberto Mongruel desempenhava a função de Lente de Pedagogia, Psicologia e Metodologia na Escola Normal Primária de Ponta Grossa. Além disso, o referido professor foi também o Secretário dessa Escola Normal (PARANÁ, MONGRUEL, 1928, p. 2).

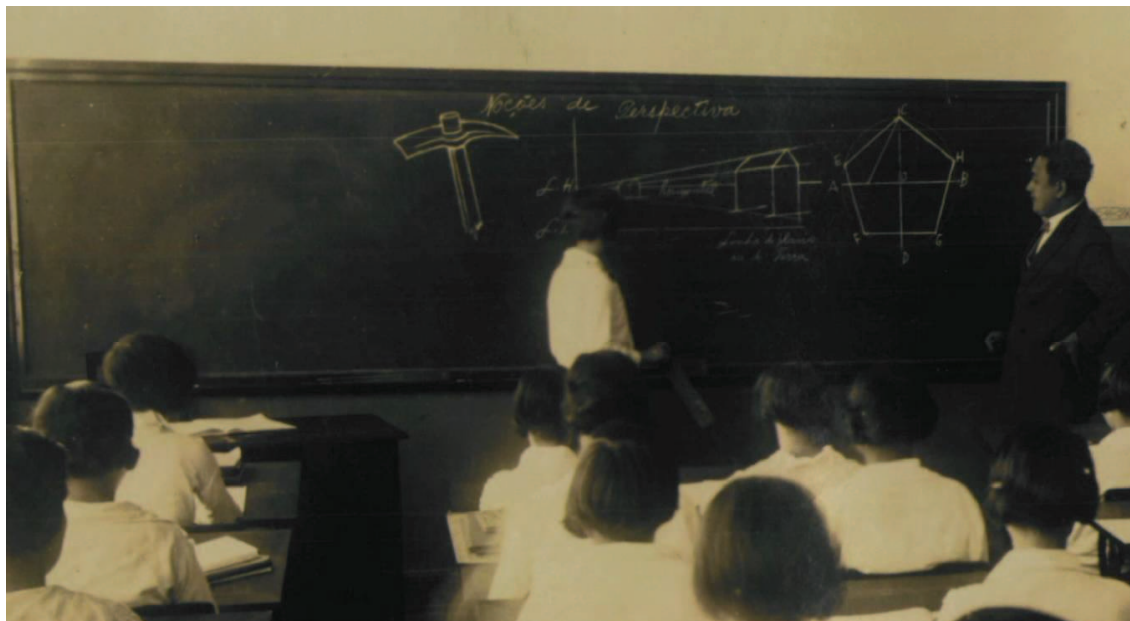


Figura 241 - Aula de Desenho na Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1928)
 Fonte: Relatório dos Diretores – 1928 – Arquivo Público do Paraná.

Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1928_MFN_1038.pdf

Tratava-se de uma aula sobre Noções de Perspectiva e é possível ler os símbolos LH (Linha do Horizonte) e LT (Linha da Terra), além de marcada na figura a Linha de Plano ou Terra e a palavra Horizontal. A aluna segura um esquadro, e o professor encontra-se com as mãos no bolso em posição de quem explica, indicando que o desenho está sendo construído pela aluna. Embora a aula aparente ser tradicional, pois os demais alunos observam e tomam notas em seus cadernos, que estão sobre suas carteiras enfileiradas, parece haver nessa aula, alguns rudimentos da Escola Nova, pois o ensino é centrado no fazer da aluna, em sua atividade, concebendo essa aluna como elemento ativo no processo de aprendizagem, ou seja, a aluna aprende fazendo, utilizando um instrumento apropriado. Sobre os materiais utilizados para a aprendizagem na Escola Nova, Souza (20013) explica que “os objetos de ensino são recursos auxiliares que devem ser disponibilizados pela escola para favorecer a atividade do aluno [...] Eles deixam de ser condição para a aquisição do conhecimento e se convertem em meios [...]” (VALDEMARIN *apud* SOUZA, 2013, p. 108). Embora a aula não trate de Geometria Euclidiana são necessários alguns saberes dessa Geometria para o entendimento

do conteúdo exposto e os materiais disponibilizados pela escola, como a régua apropriada para a lousa, auxiliam os alunos na construção do conhecimento.

As possibilidades dos jovens e crianças para instruir-se, pareciam se alargar a partir da década de 1920 e recursos diferentes dos tradicionais, como cadernos e quadro negro começavam a surgir e foram divulgados na I Conferência Nacional de Educação, como a utilização do rádio e do cinema (COSTA, SCHENA E SCHIMIDT, 1997).

A imprensa escrita que durante décadas teve papel de destaque no panorama nacional e estadual, incluindo a Educação, deixava aos poucos de ser a única fonte de informação e formação e dava lugar a novas formas de comunicação, entre elas o rádio. Entretanto, não obtivemos nenhum indício nessa pesquisa, de que o rádio tenha sido usado nos anos de 1920 e início da década de 1930 para, em alguma medida, ensinar Matemática nas Escolas Normais. Há registros da utilização do cinema na Escola Normal Secundária, porém, não localizamos registros de que fosse utilizado para o ensino de Matemática. O emprego dos recursos tecnológicos da comunicação para o ensino era parte do ideário escolanovista e foi amplamente difundido e defendido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o radio, com que a sciencia, multiplicando-lhe a efficacia, acudiu á obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do paiz, uma importância capital (BRASIL, MANIFESTO..., 1984, p. 423).

Apesar da possibilidade do emprego das novas tecnologias e de materiais diferenciados, Souza (2004) explica que no caso do ensino primário, somente as escolas-modelo tiveram abundância dos materiais que seriam necessários para a implantação do método intuitivo pois “a rigor, predominou a precariedade e a falta de objetos – motivo de queixa permanente de professores e diretores de escolas ao longo do século XX (SOUZA, 1998, 2004). As Escolas Normais, nesse sentido, eram privilegiadas, pois faziam parte das escolas construídas nos maiores centros, como parte do projeto republicano.

Mesmo assim, muitos dos materiais didáticos mais acessíveis aos normalistas para aprender matemática eram comprados por alunos das Escolas Normais ou por intermédio da “Caixa Escolar”, para os alunos que não podiam adquirir seu próprio material didático. No Relatório dos Diretores do ano de 1929, há registros da compra desses materiais na Escola Normal Primária de Ponta Grossa, utilizando recursos da “Caixa Escolar”.

Entre os materiais didáticos comprados para o ensino das matérias da área de matemática, localizamos na lista do estoque do Almoxarifado: lápis para desenho, cadernos de Geometria, cadernos de Desenho, compassos e papel jornal para cálculo. Todos os itens descritos haviam sido estocados em quantidade possível de ser utilizada pelos normalistas.

Em tempos de Primeira República, os ideais do país emergente eram de “ordem e progresso” em meio à efervescência de novas metas sendo traçadas e da busca pelo desenvolvimento. A legislação do país se adequava a esse contexto e, no que se refere à Educação a Reforma Francisco Campos, em 1931, trouxe algumas novas determinações.

Quanto às alterações relativas ao ensino de Matemática, seus programas e suas instruções pedagógicas, a Reforma Campos apenas implantou as inovações que vinham sendo implementadas no Colégio Pedro II, sob a direção do professor Euclides Roxo. Entre essas inovações estava a unificação¹⁴² da Aritmética, Álgebra e Geometria em uma única disciplina: a Matemática, que se tornava então obrigatória em todas as séries do currículo.

O Ginásio Paranaense foi equiparado ao Ginásio Nacional, posteriormente Colégio Pedro II, já em 30 de outubro de 1905, pelo Decreto Nº 5742, esse fato evidencia a possibilidade de que os programas de ambos os Colégios eram idênticos e, por consequência, os programas de Matemática.

Lembre-mos que a Matemática ensinada na Escola Normal era a mesma do Ginásio Paranaense até 19 de março de 1920, sendo as aulas de ambos os

¹⁴² Apesar da unificação da Aritmética, Álgebra e Geometria ser prescrita por uma Reforma Nacional, no Paraná, o trabalho de pesquisa de Lauro Igor Metz “O Ensino de Matemática do Secundário de uma Escola Confessional do Estado do Paraná entre 1940 e 1947” evidenciou que nesse estado, a Aritmética, a Álgebra e a Geometria “permaneciam divididas até 1946, apesar da prescrição advinda da Reforma Francisco Campos”, ao menos nessa escola da rede privada (METZ, 2008, p. 100).

cursos dadas simultaneamente, quando por meio do Decreto Nº 636, o Presidente do Estado do Paraná mandou separar as aulas da Escola Normal do Curso do Ginásio Paranaense e ambos passaram a funcionar em horários diferentes.

Mesmo após a separação da Escola Normal e do Ginásio paranaense, segundo o Relatório de Lysímaco da Costa (1924), as aulas em ambos os estabelecimentos de ensino continuaram a ser regidas pelo mesmo Corpo Docente e a maioria dos professores parece tender a utilizar os mesmos métodos e os mesmos conteúdos de uma matéria em cursos que consideram similares.

Esses fatos podem ser interpretados como um indício de que a Matemática ensinada na Escola Normal Secundária era idêntica a ensinada pelo Ginásio Paranaense e, por consequência, os programas de Matemática deveriam ser também os mesmos do Colégio Pedro II.

4.5 DA MATEMÁTICA DAS ESCOLAS NORMAIS PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS... OU VICE-VERSA?

A resposta para o questionamento inicia com as considerações de que o Curso Normal era o responsável pela formação qualificada do professor primário e daria ao normalista, portanto, uma formação que lhe capacitaria também para a utilização dos recursos pedagógicos e materiais didáticos disponibilizados para as escolas, dos mais comuns aos mais ‘modernos’.

Entretanto, em relação ao conhecimento adquirido no estudo de uma disciplina, em especial as disciplinas matemáticas, buscamos o entendimento de como se processava a aprendizagem do professor primário para o seu ofício, ou seja, de que forma as disciplinas da área de Matemática existentes no Curso Normal poderiam auxiliar os normalistas em sua profissão.

Em seus estudos sobre a explicação e evolução de uma matéria acadêmica, Goodson (1990, p. 234) evidencia que “as matérias escolares são, com frequência, ou divorciadas de sua disciplina-base ou não têm uma disciplina base”. Esse divórcio parecia acontecer entre a Matemática da escola primária e a Matemática da Escola Normal

Na percepção de Goodson (1990, p. 235):

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares *precedem* cronologicamente suas disciplinas-mães: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que professores secundários das matérias possam ser treinados (GOODSON, 1990, p. 235).

Nesse sentido poderíamos supor que o conhecimento matemático dos normalistas adquirido nas disciplinas Aritmética, Geometria e Álgebra teria como base o conhecimento obtido nas *matérias matemáticas* escolares e os estudos na Escola Normal viriam acrescentar os conhecimentos necessários ao ofício de professor primário.

As disciplinas para a formação geral possuem uma espécie de ‘elitização’ daquilo que não serviria para a vida prática, possuem um *status* no sentido de ‘disciplinar’ o conhecimento. A matemática como disciplina era ensinada por lentes catedráticos que a ensinavam essencialmente de forma abstrata, de acordo com a sua finalidade de ‘disciplinarização’ do raciocínio. Diferente concepção se refere às ‘matérias’ por suas características de aplicação ao dia a dia, de envolvimento nas práticas diárias, como é o caso da Aritmética ensinada no Curso Primário na qual havia a concepção de que ‘bom em Aritmética’ é quem consegue calcular rápido e ‘de cabeça. Ora, se a matéria Aritmética era ensinada para ser aplicada às atividades cotidianas e quanto mais rápido fosse o cálculo mental, melhor seria para o ofício daquele precisava essencialmente aprender a contar e operar com os números. Possivelmente encontra-se aí o ‘divisor de águas’ da matemática escolar e da matemática da vida. A primeira, a das abstrações, reservada a poucos e ensinada para o acesso a níveis mais altos do ensino e a segunda, utilizada para ‘o fazer’ cotidiano para um grande contingente de pessoas. Assim, a matemática do Secundário é ‘disciplinar’ e a do Primário é ‘material’.

Em entrevista à Revista História da Educação, Hébrard afirma que “O mundo muda e essa mudança é construída no coletivo, mas acima de tudo no individual (HÉBRARD, 2001), ou seja, as mudanças que ocorrem no coletivo precisam acontecer primeiro no individual e numa espécie de ‘soma’ de semelhantes ideias e aspirações, surge o coletivo, mesmo que involuntariamente e não intencionalmente.

Se cada pessoa, por motivos pessoais e sociais aprende a matemática para utilizar no seu cotidiano e a maioria precisava aprender para aplicar na 'prática', o ensino primário se fazia suficiente para o trabalho. Nas Escolas Rurais, em especial, a matemática ensinada, assim como as demais matérias eram reduzidas ao essencialmente necessário. De acordo com o Relatório de Martinez publicado na Revista "O Ensino" nº 2 ano II, em 1922, a Aritmética nessas escolas resumia-se ao "cálculo rudimentar", aos problemas com as operações fundamentais e ao estudo do sistema Métrico Decimal (PARANÁ, O Ensino nº 2, ano II, 1922, p. 148), por isso, para ser professor nessas escolas, bastava saber *um pouco mais* que os alunos.

Todavia, nos centros maiores onde havia mais recursos, outros interesses além da possibilidade de adquirir conhecimento influenciava a opção pela busca do Curso Normal. O diploma de normalista agregava valor ao candidato a professor que pretendesse ingressar nas escolas primárias do Paraná, especialmente via concurso público. Tal afirmativa pode ser constatada no Edital do Concurso para professores primários da capital do estado em 1921. Na página 25 da Revista *Escola*, nº 1 do ano de 1921 foi publicado o regulamento referido pelo Decreto N ° 496 de 6 de março de 1921, que versava sobre o Concurso Público para as cadeiras de professores primários do Município de Curitiba.

Para inscrever-se o candidato deveria apresentar o diploma de normalista e a certidão de tempo de serviço (caso já estivesse trabalhando como professor adjunto ou efetivo). O concurso teve início às 8 horas do dia 31 de maio de 1921 e constou de duas provas escritas e uma prática. As provas escritas, sorteadas "no momento", foram comuns a todos os candidatos, que dispuseram de 3 horas para realizá-las. A primeira prova escrita constou da descrição ou reprodução de um trecho literário lido no momento por um dos examinadores. A segunda prova escrita versou sobre um tema abrangendo duas partes: uma de Psicologia e outra de Pedagogia e finalmente a prova prática constou de uma aula de 30 minutos dada a alunos de Grupo Escolar, sobre um ponto sorteado na véspera, comum a cada grupo de 6 (seis) candidatos. Os pontos de Psicologia e Pedagogia constantes no Edital do Concurso foram como segue:

Psychologia

- 1) A Psychologia e a Educação;
- 2) Phenomenos physiologicos e psychicos: seus caracteres e sua relação;
- 3) A Consciencia. Apreciação sobre a consciencia infantil;
- 4) A sensibilidade em geral;
- 5) A emoção na creança;
- 6) Deducções que o educador deve tirar em relação ás emoções;
- 7) As inclinações pessoaes, interpessoaes, mixtas, superiores, etc.
- 8) O prazer e a actividade: valor do prazer no trabalho escolar;
- 9) Como se deve ensinar Linguagem no segundo e terceiro caracter;
- 10) Inclinações e as paixões;
- 11) A intelligencia e o seu desenvolvimento;
- 12) A memória e a sua importância;
- 13) Principaes moléstias da memória;
- 14) Os sentidos e a sua importância na Educação.

Pedagogia

- 1) Pedagogia e Educação;
- 2) Pedagogia e Psychologia;
- 3) Influencia que o educador exerce sobre os seus discipulos;
- 4) Qualidades que devem distinguir um educador;
- 5) Localização da escola e suas condições hygienicas e pedagogicas;
- 6) Distribuição do tempo em relação ás matérias do programma;
- 7) Aprendizado da leitura pelo methodo analytic;
- 8) Vantagens offerecidas pelo methodo analytic no aprendizado da leitura;
- 9) Como se deve ensinar Linguagem no segundo e terceiro anno;
- 10) Como se deve ensinar Arithmetica no primeiro anno;**
- 11) Como se deve ensinar Geographia;
- 12) Como se deve ensinar Historia;
- 13) Como se deve ensinar Sciencias Naturaes;
- 14) Como se deve ensinar Lições de Cousas (Revista Escola, 1921, p.25-26. **Grifo nosso**).

Para o concurso de professores primários da cidade de Curitiba do ano de 1921 os saberes matemáticos da formação geral do normalista não eram evidenciados, visto não haver uma prova específica das matérias da área de matemática. A presença da Aritmética no Edital que regulamentou os pontos a serem sorteados no Concurso foi observada inserida na prova de Pedagogia e tratava de assunto específico e metodológico da Aritmética ensinada no primeiro ano do Curso Primário. Assim, observamos que nesse Concurso para professores primários a ênfase é dada às matérias relativas à formação específica do professor e não à sua formação geral. Parece que nesse Concurso para Professores o *como ensinar* era prioridade, privilegiando os saberes específicos do *ser professor*, entre os quais o método e as Metodologias para ensinar.

O Jornal “O Estado do Paraná” publicou dois editais na mesma página do dia 19 de dezembro de 1926: o primeiro tratando do Concurso de Professores para preenchimento das cadeiras do município de Curitiba, com prazo para inscrição até

o dia 27 de dezembro de 1926. O segundo edital tratava do exame de habilitação aos cargos de professores efetivos e subvencionados federais e o prazo de inscrições era de mais dois meses.

Para o Concurso Público havia a necessidade de diploma de normalista e para classificação final contaria o tempo de serviço no magistério. Haveria duas provas escritas e uma prática. As escritas teriam 3 horas de duração e constariam: a primeira, da descrição ou reprodução de um trecho literário lido no momento da prova para todos os candidatos e a segunda, seria dividida em duas partes, uma de Pedagogia e outra de Psicologia. Os pontos relacionados para cada prova são apresentados como segue:

PEDAGOGIA
1 — Pedagogia e educação.
2 — Estudo das influencias que o educador exerce sobre os seus discipulos. Qualidades que devem caracterisar o educador.
3 — Educação physica.
4 — Educação intellectual.
5 — Educação moral.
6 — Os principios basicos da didactica.
7 — As licções. Requisitos de uma boa licção; defeitos que devem ser evitados.
8 — As illustrações.
9 — Methodização das licções.
10 — O interrogatorio.
11 — Organização escolar: autoridades escolares e factores essenciaes da escola.
12 — Idem technica.
13 — Tactica escolar.
14 — Disciplina escolar.
15 — Pratica e critica pedagogicas.
16 — Methodologia da leitura e escripta.
17 — Idem do portuguez.
18 — Idem, da Geographia.
19 — Idem da Historia.
20 — Idem da Arithmetica.
21 — Idem das Sciencias naturaes.
22 — Idem da Geometria.
23 — Idem do ensino intuitivo.
24 — Idem do desenho.
25 — A moral e o civismo na escola.
Inspectoria Geral do Ensino, em 29 de Outubro de 1926.
O Inspector Geral do Ensino
Lysimaco F. da Costa

PSYCHOLOGIA
1 — Da psychologia e seus methodos.
2 — Psychologia e educação; psychologia e pedagogia.
3 — Sensações: musculares, tactis, visuaes, auditivas, gustativas e olfactivas. Sensibilidade especial.
4 — Percepção; intuição.
5 — A consciencia; apreciação sobre a consciencia infantil. Cerebração inconsciente. Perturbação da consciencia.
6 — Attenção; seu mechanismo; formas. Exploração da attenção e perturbações.
7 — Memoria.
8 — Associações.
9 — Imaginação.
10 — Ideação.
11 — Prazer e dôr.
12 — Emoções e sentimento.
13 — A vontade.
14 — Ereditariedade. Instincto.
15 — O caracter; influencia da educação sobre o caracter.
16 — Intelligencia. Meios necessarios para o desenvolvimento da intelligencia.
17 — Expressão dos phenomenos psychicos: linguagem emotiva, convencional, articulada. Centros de mechanismo da linguagem. Perturbações da linguagem.

Figura 252 - Pontos de Pedagogia para Concurso Público de Professores (1926)

Fonte: Jornal "O Estado do Paraná" (19/12/1926) – Hemeroteca Nacional – Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=811688&pasta=ano%201926&pesq=congresso> . Acesso em 22 abr. 2015.

Embora mínimas, observamos algumas mudanças nos pontos para o Concurso de 1926 em relação aos pontos indicados para o Concurso de Professores de 1921 e destacamos algumas: a prova de Pedagogia aumentou o número de Pontos de 14 para 20 e foram incluídos Pontos específicos sobre o já citado 'Tripé da Educação' nesse tempo: Educação Física; Educação Intelectual e Educação Moral. Da mesma forma, os Pontos de Psicologia foram aumentados de 14 para 17, com a inclusão, evidenciando o Ponto "Da Psicologia e seus Métodos". No que se refere às Matemáticas, continuam inseridas na Pedagogia como Metodologia da Aritmética e da Geometria, não sendo 'cobrados' conteúdos específicos dessas disciplinas.

As mudanças observadas parecem apontar para a modificação de exigências para *ser professor*, de acordo com as concepções de ensino daqueles que 'ditavam as regras', nesse caso, a Inspeção Geral do Ensino, na pessoa de Lysímaco Ferreira da Costa.

Diferentes exigências eram feitas em relação ao Exame de habilitação dos professores. O candidato deveria apresentar Atestado de capacidade Moral, reconhecido por duas pessoas de idoneidade reconhecida ou por autoridade competente; Certidão ou documento comprovando a idade mínima de 16 anos para o sexo feminino e 18 anos completos para o masculino; Atestado médico que prove não sofrer o candidato de doença contagiosa e que prove não possuir defeito físico; Ser brasileiro ou naturalizado. exigir

Quanto às provas, constavam das seguintes matérias: Português, Aritmética, História do Brasil, Geografia, Ciências Naturais, Pedagogia Prática, Higiene, Moral e Educação Cívica. A Geometria não constava na relação das matérias para o exame.

Os conteúdos exigidos para a prova de Aritmética eram: as Quatro operações fundamentais; Proporções; Frações Decimais e Ordinárias, estudo completo; Regra de Três; Juros e Cambio; e Sistema Métrico decimal.

Quanto à prova de Pedagogia Prática, os conteúdos eram: situação da Sede escolar: iluminação e ventilação; Material didático; Horários e Programas; O Ensino da Leitura, Aritmética, Geografia, História, Ciências Físicas e naturais.

Por que no Concurso para professores primários os conhecimentos elementares das matérias não eram determinados, enquanto que nos exames de

habilitação eram os principais saberes exigidos? Devido a não ser o nosso objeto de estudo, não nos aprofundaremos nessa questão, mas cabe aqui a observação de que o *Diploma* de professor normalista exigido para o Concurso fazia *toda a diferença*. Sobre os conhecimentos de um normalista, Lysímaco da Costa expõe nas Bases Educativas (PARANÁ, 1923, p. 15):

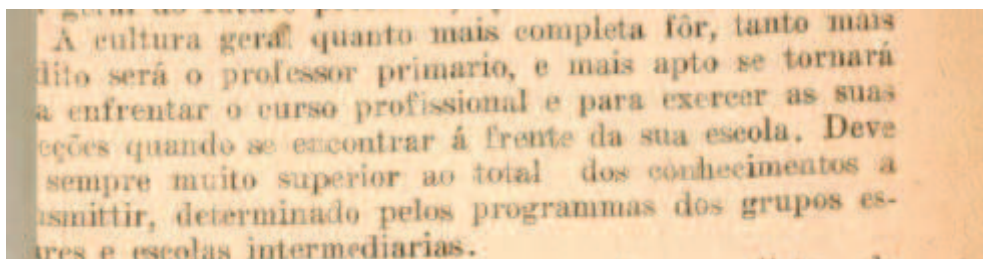


Figura 43 - Trecho das Bases Educativas (1923)

Fonte: Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123699>. Acesso em 12 Jan. 2015.

Ora, se o normalista já cursou todas as disciplinas e foi aprovado, obtendo o seu diploma, não precisaria mais provar seus conhecimentos sobre as matérias que iria lecionar, pois seu conhecimento era superior ao determinado pelos programas dos Grupos Escolares e Escolas Intermediárias, então, somente o professor não normalista, que tinha seus conhecimentos adquiridos nos cursos Primário e/ou Intermediário é que precisariam provar suas condições para serem professores primários. Sobre os exames dos concursos Julia (2001) explica que com eles “Não será mais possível, daqui por diante, eliminar um candidato, senão com provas ostensivas de incompetência relativas às próprias provas e não mais simples suspeitas” (JULIA, 2001, p. 30). O mesmo autor afirma ainda que:

O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo (quando deve, por exemplo, dar aula em uma classe multiseriada), mandar um aluno para a lousa para a correção, constantemente dar conselhos ou ordens a fim de melhor administrar a sucessão dos exercícios que cada aluno não chega a realizar necessariamente no mesmo ritmo (JULIA, 2001, p. 32).

Para ensinar Matemática no Curso Primário, as normalistas necessitavam de um conhecimento geral sobre a matéria como base. Porém, os saberes matemáticos que lhes eram ensinados para seus conhecimentos gerais eram diferentes daqueles

que seriam ensinados em sua prática docente, por isso, as aulas de Metodologia e de Prática de Ensino, serviam de suporte para a elaboração e prática da sua necessária formação matemática, para o exercício do magistério nas escolas primárias paranaenses.

Nesse tempo ainda, ao professor primário cabia ensinar a “ler, escrever e contar”, como esse professor, normalista e não normalista, ensinava as matérias do “contar” nas escolas primárias paranaenses? Julia (2001, p. 32) justifica a procura dos professores por formas diversas de ‘complementação’ da sua formação ao afirmar que:

Na memória dos professores primários, as lições da escola normal não os preparava, de modo algum, para esta gestão cotidiana das práticas da sala de aula; donde sua bulimia pela leitura de revistas pedagógicas, onde eles esperavam encontrar suportes para a sua inexperiência (JULIA, 2001, p. 32)

Parece que não precisar ‘provar’ os conhecimentos sobre as disciplinas da educação geral, não garantia que a formação do normalista fosse suficiente para ensinar as matérias, em especial, as Matemáticas na escola primária, visto que o professor paranaense também buscava aprimorar seus conhecimentos por meio de palestras e leituras de Revistas Pedagógicas¹⁴³

Quando analisamos uma cultura escolar, em especial a aplicação das normas transformadas (ou não) em práticas, precisamos nos direcionar aos profissionais responsáveis pelo embate diário com os métodos e processos para ‘o aprender’ dos alunos, que são os professores, os quais para desempenhar suas funções, definidas por determinadas normas, são chamados “a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (JULIA, 2001, p. 11).

Na publicação do documento da Inspeção Geral do Ensino do ano de 1921 sobre o Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná, sob a Portaria Nº 86 e de acordo com a Lei 1999 de 9 de abril de 1920, assinado pelo Secretário Geral do Estado, Marins Alves de Camargo, encontramos bem detalhados os conteúdos a serem trabalhados com as crianças em cada série do Ensino Primário. No Programa para o 1º ano constam as seguintes matérias: Leitura, Linguagem Oral,

¹⁴³ No Paraná, citamos as Revistas “O Ensino” e “A Escola”, como publicações periódicas utilizadas pelos professores primários.

Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História da Pátria, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais – Higiene, Música, Desenho, Trabalho Manual (acrescentando agulhas para a seção feminina) e Exercícios Ginásticos. O programa de Aritmética e Geometria se apresenta da forma que segue:

1º Anno

ARITHMETICA

- A) Rudimentos das primeiras operações com materiais concretos, servindo-se o aluno de tornos, pontos, taboas, etc.
- B) Conhecimento directo dos grupos 3,4,5, etc. por um simples golpe de vista e sem contar.
- C) Somma directa de objectos de 1 em 1, de 2 em 2, de 3 em 3, etc. até 20 e contagem de 10 em 10 até 100.
- D) Exercícios sobre as 4 operações até 100.
- E) Leitura e escripta de números e usos dos signaes + - × ÷ = praticados nas quatro operações.
- F) Exercícios oraes e escriptos sobre os cálculos da carta de Parker, inclusive exercícios sobre fracções.
- G) Estudo das quatro operações até 100, do modo mais concreto possível. Problemas ao alcance do raciocínio infantil.
- H) Conhecimentos dos algarismos romanos. O relógio.
- I) Conhecimento práctico do metro, litro e kilo.
- J) Leitura das cartas de Parker (PARANÁ, 1921c, p. 6)

GEOMETRIA

- Estudo dos solos geométricos: esfera, hemispherio, cubo, parallelepipedo, pyramide, prysmas e cylindro, quanto á forma, superficie, linhas, ângulos, etc.
- Estudo comparativos entre esses sólidos (PARANÁ, 1921c, p. 7).

O 2º ano é composto pelas mesmas matérias, com exceção da nomenclatura dada aos Exercícios Ginásticos que agora aparece como simplesmente, Ginástica.

As matérias matemáticas continuam sendo Aritmética e Geometria, cujos programas estão assim dispostos:

ARITHMETICA

- A) Estudo pratico da numeração oral e escripta até milhar. Estudo pratico da formação das unidades, dezenas, centenas e milhares.
- B) Calculo mental de accordo com as lições das cartas de Parker, incluindo as fracções.
- C) Continuação dos algarismos romanos.
- D) Taboada de multiplicar até 10, por meio de tornos.
- E) Leitura das cartas de Parker.
- F) Estudo elementar completo das 4 operações fundamentaes até milhares. Exercícios prácticos.
- G) Conhecimento das unidades principaes de comprimento, superficie, capacidade e peso. Exercícios prácticos correspondentes.

- H) Conhecimento da moeda brasileira (PARANÁ, 1921c, p. 10)
 GEOMETRIA
 A) Ampliação do programma do 1º anno.
 B) Estudo das linhas, ângulos e superfície (PARANÁ, 1921c, p. 10).

A matéria Desenho ainda não possuía as características que lhes foram sendo incorporadas mais tarde, de uma “matéria matemática”, pois ainda não estava relacionada com a Geometria e medidas ou conceitos matemáticos. Seu programa era inicialmente constituído da forma como podemos observar abaixo:

- DESENHO
 A) Desenho de animaes, plantas e objectos de uso commum, feitos a lapis, á vista do modelo do natural
 B) Desenhos copiados ou inventados pelo alumno (PARANÁ, 1921c, p. 12).

As matérias do 3º ano permanecem as mesmas anteriores com o acréscimo de Economia Doméstica, que entre outros conteúdos, apresentava no item B, “Gastos e economias das famílias” onde possivelmente era desenvolvido algum tipo de trabalho com as operações fundamentais para o cálculo desses “gastos” (PARANÁ, 1921c, p. 16).

No programa do 3º ano permanecem a Aritmética e a Geometria as matérias onde encontramos a Matemática ensinada no Primário, como se apresentam a seguir:

- ARITHMETICA
 A) Estudo completo da numeração decimal
 B) Estudo completo das quatro operações sobre inteiros. Problemas e questões práticas.
 C) Leitura e escripta de números decimaes.
 D) Reducção de fracções decimaes á mesma denominação.
 E) Alteração das decimaes. Emprego da virgula.
 F) Estudo completo das quatro operações decimaes, explicando-se a razão de ser de todas as operações.
 G) Conhecimento pratico de fracções ordinarias.
 H) Systema métrico. Conhecimento pratico das unidades de comprimento, superfície, volume e peso. Multiplos e submúltiplos das unidades métricas. Aplicações práticas (PARANÁ, 1921c, p. 15).
 GEOMETRIA
 A) Linhas: suas espécies; posição absoluta e relativa.
 B) Traçado das linhas com o uso do compasso.
 C) Divisão de uma recta em partes eguaes.
 D) Angulos, triangulos, Rectangulos, quadriláteros e suas superfícies.
 E) Medidas das areas.

F) Problemas e questões praticas (PARANÁ, 1921c, p. 15).

O 4º ano era o final do Curso Primário e novamente as matérias se repetiam, com ‘Trabalhos Manuaes’ sempre acrescentando um ou mais conteúdos para a “seção feminina”. A matéria Economia Domestica que apareceu no 3º ano é suprimida no 4º ano.

Os programas para Aritmética e Geometria aparecem como segue:

ARITHMETICA

- A) Revisão do estudo feito no 3º anno.
- B) Fracções ordinárias. Fracções próprias, homegeneas e heterogêneas.
- C) Reducção de numero mixto a fracção ordinária.
- D) Conhecimento dos caracteres de divisibilidade.
- E) Estudo pratico elemental do maximo divisor commum.
- F) Reducção de fracções ordinárias ao mesmo denominador commum e simplificação.
- G) Estudo pratico das quatro operações sobre fracções ordinárias.
- H) Reducção das fracções ordinárias a fracções decimaes e vice versa.
- I) Juros simples.
- J) Systema métrico. Problemas e exercicios práticos (PARANÁ, 1921c, p. 20).

GEOMETRIA

- A) Revisão do estudo feito no 3º anno.
- B) Avaliação das areas dos triangulos e dos paralelogramos
- C) Inscricção dos polygonos.
- D) Determinação da area dos polygonos regulares.
- E) Determinação da extensão da circunferência e da área do circulo.
- F) Exercicios práticos sobre volume de alguns sólidos geométricos (PARANÁ, 1921c, p. 20).

O programa de Aritmética e Geometria proposto para o 4º ano primário em muito ‘recapitulava’ o programa do 3º ano e os conteúdos que pareciam mais *abordados* eram o estudo das quatro operações e os problemas relacionados.

Entre semelhanças e diferenças nos programas de Aritmética e de Geometria propostos para as Escolas Normais e para o Ensino Primário, figuravam com destaque as finalidades de cada ensino, que parecia ser o divisor de águas entre um nível e outro, pois era o que determinava os programas e os métodos para ensinar as matemáticas.

O *como* ensinar foi angústia de muitos professores primários e também do Inspetor Geral da Instrução Pública que para sanar a dificuldade dos professores paranaenses e também traçar as diretrizes desejadas pelo governo do Paraná lançou uma publicação da Inspetoria Geral do Ensino de 1921, assinada por ele

mesmo, Cesar Prieto Martinez, na qual são dadas “Instruções aos professores públicos do Estado do Paraná”.

Numa espécie de “conversa com o professor”, em que num ‘tom amistoso e amigo’ Martinez vai orientando os professores sobre os encaminhamentos metodológicos de cada matéria e a importância de cada uma no currículo do ensino primário. Assim, nos dizeres de Martinez,

”Ensinæ pois, a ler a escrever e a contar, sem vos esquecerdes que, durante o horario escolar, para amenizar e completar o ensino, deveis leccionar a Historia, a Geographia Patria e todos os conhecimentos que visam preservar a saúde contra as doenças, ou aconselhar a cura dos males que nos affligem.

A Geographia e a Historia proporcionarão á infância os meios indispensáveis para conhecer, compehender e amar o Brasil de hontem, de hoje e de amanha.

Por outro lado, os vossos conselhos e os vossos exemplos imprimirão á alma virgem da creança o sopro que perfuma os corações para o bem e que enriquece a alma de virtudes. Todo o esforço nesse sentido é de resultados magníficos, pois completa a alphabetização”.(PARANÁ, Instruções Cesar Martinez, 1921b, p. 5).

Nessa época, o Método Intuitivo era prescrito como um método moderno e eficaz para o ensino e por esse método considerava a Inspetoria Geral que seria mais fácil para os professores ensinarem seus alunos. Sobre esse assunto, Martinez (PARANÁ, Instruções Martinez, 1921b, p. 5) afirma “[...] Ensinar a ler, escrever e contar é tão fácil, porem, pelos methodos modernos, que a ninguém mais é dado apresentar desculpas”.

Nas “Instruções aos professores públicos do Estado do Paraná” (1921b) além das orientações em relação aos métodos, há também outras orientações que são entendidas como importantes nas práticas pedagógicas dos professores daquela época. Entre tais orientações, está a necessidade que os professores deem preferência por lecionar para crianças analfabetas, enaltecendo aqueles que o fazem, pois “é uma questão de honra para o Brasil” (PARANÁ, Instruções Martinez, 1921b, p. 5) acabar com o analfabetismo no país, encontramos outras orientações: sobre os livros a serem adotados pois, “A uniformidade dos livros facilita o trabalho do professor e regulariza melhor o ensino” (PARANÁ, Instruções Martinez, 1921b,p. 6); da higiene das crianças, “O professor zelará pelo asseio dos alumnos” (PARANÁ, Instruções Martinez, 1921b, p. 7); da organização da sala de aula e da pessoa do

professor, “A sala de aula influe muito no animo dos alumnos.[...] A toilette do professor tambem influe.[...] A meza de trabalhos do professor, embora tosca, comporta um ramallete de flôres” (PARANÁ, Instruções Martinez, 1921b, p. 6). As orientações são também sobre a obrigação dos professores de orientar os pais sobre suas responsabilidades com a educação dos seus filhos; sobre a religião das crianças que devem ser respeitadas pelo professor; do aproveitamento do tempo pelo professor em sala à vida profissional, “Não deixeis para amanha o que deveis fazer hoje” (PARANÁ, Instruções Martinez, 1921-b, p. 9); orientações sobre licenças médicas; sobre a escrituração da escola e encaminhamento dos “mappas escolares”¹⁴⁴ ; conservação do material, que também é responsabilidade do professor, visto que os livros são usados pelos alunos por mais de um ano e outras.

Quanto à organização do tempo escolar para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, há algumas orientações importantes sobre certa “hierarquia” das matérias em função da sua importância e/ou dificuldade de aprendizagem para o aluno. Assim, quanto à distribuição dos trabalhos, são as orientações seguintes,

É indispensavel que se distribua o trabalho diario de accordo com o numero e a cathogoria das aulas. O primeiro período deve ser bem aproveitado nas lições que demandam maior esforço. [...] As aulas de Calligraphia, Desenho, Sciencias Naturaes, Geographia e Historia, podem ficar para o segundo período e podem ser dadas em conjuncto, tanto para os atrasados como para os adiantados.

No primeiro período, pois, devemos ensinar a ler e a contar principalmente. (PARANÁ, Instruções Martinez, 1921-b, p. 6).

Ensinar a ler e contar eram atividades fundamentais para as finalidades da escola primária: de alfabetizar e instruir para a prática da vida. Nesse sentido, a leitura e o cálculo deveriam serem ensinados em primeiro lugar e as demais matérias eram como um “complemento” na formação infantil. Assim, Linguagem, Leitura e Aritmética eram as matérias que demandavam maior esforço e, portanto, teriam que ser lecionadas nas primeiras horas da aula, antes que as crianças estivessem cansadas demais para aprender.

¹⁴⁴ Fazia parte das atribuições do professor enviar todos os meses um documento denominado “mappa” escolar visado pelo Inspetor, onde deveria constar a frequência (sua e dos seus alunos), o movimento de matrículas e a promoção de cada série.

Localizamos no Manual de Metodologia¹⁴⁵ do professor Oswaldo Pilloto, do ano de 1926 onde os assuntos são divididos em aulas que versam sobre Aritmética e Geometria. As aulas misturam teoria e prática, trabalhando conceitos e exercícios práticos. Entretanto, o professor Pilloto tenha utilizado esse material em suas aulas, não sabemos ainda o alcance desse material para os professores e alunos normalistas.

Na I Conferência Nacional de Educação em 1927, o Professor Torrez apresentou indícios de que os programas para as escolas primárias continuavam os mesmos de 1921, pois deu exemplos, como num verdadeiro manual didático de como ensinar diversos conteúdos matemáticos, entre os quais: o conceito de número, as operações fundamentais, terminando com a divisão; frações; e orientações sobre o uso da tabuada.

Como nos apontaram os documentos utilizados como fontes de pesquisa, a formação matemática do professor primário das escolas paranaenses foi alvo de transformações ao longo dos anos. As Escolas Normais foram alterando os seus 'modos de pensar' e de 'fazer' em relação ao ensino das matemáticas.

Com os indícios apontados nesse Capítulo 4, podemos afirmar que a Matemática das Escolas Normais se dividia naquela que possibilitava uma formação geral para dos normalistas e a outra, que os ensinava a desenvolver o seu futuro trabalho de professores primários. A utilização do método intuitivo continuou, mesmo no início da década de 1930, quando uma nova modernização despontava no horizonte da Educação paranaense com o Movimento da Escola Nova que, mais que um Ensino Ativo, requeria uma escola ativa.

¹⁴⁵ Trata-se de uma tradução de J. Patrascoiu, pelo Professor Oswaldo Pilloto, ampliada e adaptada aos programas de ensino do Paraná. Uma cópia física do documento encontra-se na Biblioteca Pública do Paraná. Disponível também em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/127309>. Acesso em: 21 Abr. 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, procuramos compreender a formação matemática ministrada nas Escolas Normais do estado do Paraná, no período de 1920 a 1936. Confrontando fontes constituídas e relativas ao período, foi possível identificar permanências e rupturas que no cenário educacional paranaense da época contribuíram para traçar os caminhos da formação considerada essencial para os futuros normalistas do Paraná: ensinar saberes elementares matemáticos na escola primária do estado.

No Paraná, a década de 1920 foi marcada por importantes investimentos na educação, dentre eles as reformas levadas a efeito no estado e voltadas à expansão e modernização da escola primária e da formação de seus professores.

A escola caminhava lado a lado com a sociedade à qual se insere e se estabelece em meio às aceitações, lutas e contradições a Educação foi pensada como a principal medida que garantiria à toda a população o direito ao conhecimento das letras e do contar.

Entre as medidas para esse fim, dois personagens foram fundamentais: Cesar Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa. O primeiro, pedagogo paulista que veio ao Paraná e empreendeu diversas ações em prol da educação primária do estado, dentre outras, ações voltadas à expansão das escolas primárias e à melhoria da qualidade do ensino nelas ministrado, de modo especial, as iniciativas voltadas para a melhor qualificação dos professores e a difusão de métodos modernos para o ensino dos saberes elementares matemáticos. E o segundo, paranaense, destacou-se especialmente por sua proposta para as Escolas Normais do Paraná, contidas nas “Bases Educativas para a nova Escola Normal Secundária”, em 1923. Cesar Prieto Martinez, pela forma como conduziu as atividades as quais se comprometeu durante sua permanência no cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná, e Lysímaco Ferreira da Costa, com atividades diversificadas da Educação paranaense, assinalaram positivamente esse período e deixaram marcas de sua passagem, em seus conceitos relacionados à profissão docente, muitos dos quais parecem permanecer até hoje entre os professores paranaenses.

O estudo evidenciou que no estado do Paraná nas décadas de 1920 até meados dos anos de 1930 as mudanças ocorridas foram significativas para a formação matemática dos professores primários, como a mudança nos Programas, e a introdução de novos métodos e materiais didáticos.

Entre as transformações da Educação paranaense nessa década, inclui-se a construção dos edifícios que abrigaram as três primeiras Escolas Normais do Paraná, a Escola Normal Secundária e as duas Escolas Normais Primárias, de Ponta Grossa e Paranaguá, localizadas em pontos nevralgicos para a economia do estado.

Nosso estudo demonstrou que essas Escolas Normais não foram as únicas formadoras de professores primários no Paraná do período estudado, havia também as Escolas Normais Complementares e o Curso Complementar Primário. Esse último continuou a formar professores primários nas localidades mais distantes dos grandes centros onde se instalaram as Escolas Normais e Normais Complementares durante todo o intervalo de tempo estudado. Assim, as fontes localizadas nesse estudo demonstraram que apesar de Oficial, a Escola Normal não era a principal formadora de professores paranaenses, visto que professores efetivos, adjuntos e provisórios somavam um número que ultrapassava bastante a quantidade de professores normalistas.

Os documentos consultados evidenciaram que houve mudanças nas finalidades da Escola Normal cujos Programas das disciplinas e métodos adotados pareciam priorizar a instrução geral do normalista e, em segunda instância, a qualificação para ensinar nas escolas primárias. O ideário de construção do Projeto Republicano teve lugar fundamental nessas mudanças, visto que

A formação matemática ofertada por essas Escolas Normais anteriormente aos anos de 1920 era genérica observando as finalidades da Escola Normal. As disciplinas da Cultura geral da formação matemática dos normalistas eram Aritmética, Geometria e Álgebra. O Desenho possuía alguns conteúdos com construções geométricas assim como, os Trabalhos Manuais. As disciplinas pedagógicas para ensinar matemática restringiam-se às Lições de Metodologia da Aritmética e da Álgebra contidas na disciplina de Pedagogia.

A implementação da Reforma estadual da Instrução Pública introduziu metodologias e práticas que deram um novo sentido à formação do professor primário. Até então, com a Escola Normal voltada para a cultura geral do normalista, a questão se voltava para as finalidades das disciplinas na formação matemática: para quê ensinar a Álgebra e Geometria? Que serventia elas tiveram para a prática dos professores na escola primária da época?

A cultura de valorização do profissional com formação superior para lecionar teve como consequência uma seleção de profissionais para a Escola Normal que priorizava a cultura geral, no caso da Matemática, os saberes dessa cultura geral em detrimento dos saberes matemáticos necessários para ensinar nas escolas primárias. O estudo evidenciou um corpo profissional prioritariamente de Engenheiros e/ou Matemáticos, ou seja, a formação dos formadores de professores influenciou para uma formação geral. Embora esse quadro fosse mudando aos poucos no que se refere a algumas matérias, com as Escolas Normais absorvendo nos quadros docentes seus próprios alunos após diplomarem-se, isso não aconteceu com os professores de Matemática que passaram a ser oriundos dos Cursos de Licenciaturas após a implantação das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras. Entretanto, os professores de Pedagogia, Prática de Ensino e das Metodologias de Aritmética e Geometria deixaram de ser os professores dessas matérias e passaram a ser os professores formados pela própria Escola Normal.

Em alguns momentos do nosso estudo, os Programas das Escolas Normais apresentavam a Álgebra juntamente com a Aritmética, pois a primeira era uma generalização da segunda. O Estudo apontou que a Aritmética era mais ensinada do que Álgebra e Geometria, notadamente, a partir do ano de 1923, após a implantação das Bases Educativas para a nova Escola Normal secundária.

Além da Prática de Ensino que já tinha lugar nos Programas, as disciplinas pedagógicas introduzidas na programação da Escola Normal, com a Reforma de Lysimaco foram a Psicologia e as Metodologias que pareciam ter trazido um ensino voltado a essas duas disciplinas e, que o estudo apontou, para a formação matemática dos trouxeram marcas também dos matemáticos, especialmente na Metodologia da Aritmética e da Geometria.

Outro fato a ser pontuado no estudo aqui apresentado foi que ao longo do período pesquisado houve modificações nessas disciplinas: em sua nomenclatura, em sua distribuição por turmas e carga horária, nos saberes ensinados e, acima de tudo, na finalidade de cada uma, ao ser inserida no Curso Normal.

Nesse tempo, a Educação foi Fundamentada e teve a influência da Psicologia. Para a matemática ‘ensinada para ensinar’, a Psicologia trouxe mudanças em especial aos Métodos de ensino. Nosso estudo corroborou para a afirmativa de que o Método Intuitivo foi ensinado aos normalistas paranaenses para que os mesmos os utilizassem em seu ofício nas escolas primárias, porém, nas aulas das disciplinas da educação geral como Aritmética, Geometria e Álgebra do Curso Normal, não localizamos fontes que indicassem sua utilização.

Nas escolas primárias o Método Intuitivo foi utilizado para ensinar matemática, e muito lentamente foi dando espaço para as sementes do Método Ativo que estavam sendo lançadas pelos intelectuais líderes no Paraná e de outros estados brasileiros. Assim, no Paraná os resquícios do Método Intuitivo permaneceram vibrantes até meados do século XX com o Método Ativo e a Escola Nova se fazendo gradativamente mais forte a partir desse tempo.

Entre os recursos para ensinar matemática na Escola Normal, não havia materiais didáticos diferenciados, somente no Ensino da Prática e das Metodologias de Aritmética e Geometria, onde eram utilizadas as Cartas de Parker . Os materiais didáticos mais utilizados eram o caderno, o lápis, a lousa e o giz. Os livros didáticos não apareceram como material didático destacadamente utilizado na formação matemática dos professores primários do Paraná, mas como um material de apoio para o seu próprio ofício como professores.

“Apontou-nos esse estudo que as Revistas Pedagógicas em circulação eram aquelas editadas e divulgadas pela Inspeção Geral do Ensino, como a Revista ‘O Ensino’, que circulou no Paraná na década de 1920 e a Revista do Grêmio de Professores Paranaenses ‘A Escola’ que já circulava desde o início dos anos de 1910. Apesar de serem direcionadas aos professores e tivessem também a finalidade de ‘instrução’ dos mesmos, não temos indícios de que tenham chegado aos normalistas ou que tenham contribuído com a formação dos professores primários do Paraná enquanto estudantes. Possuímos indícios porém, do uso

dessas pelos professores primários como complementação para a sua instrução, especialmente quanto aos métodos e novos materiais didáticos no planejamento de suas aulas.

Foi possível por meio desse estudo, entrever as transformações operadas na formação matemática dos professores primários paranaenses e geradas pelas mudanças das finalidades da própria Escola Normal, que inserida num contexto político e social se alterou pelas necessidades desse conjunto.

Minúsculas transformações foram se fazendo no interior do ensino das matemáticas do Curso Normal. Em certo tempo (anos de 1920) os saberes mais complexos foram deixando de fazer parte das matérias Aritmética, Álgebra e Geometria e deram lugar aos saberes relacionados com o ofício do professor primário. Em outros tempos (até meados da década de 1930) houve tentativas de retorno aos saberes matemáticos voltados para uma cultura mais geral do normalista.

Nesse movimento, houve duas possibilidades com suas consequências: a primeira possibilidade seria de que com os saberes matemáticos mais voltados à formação geral do normalista, este não tivesse a devida formação matemática para ensinar; a segunda seria de que em situação oposta, com saberes matemáticos relacionados ao ofício do professor primário, estes seriam insuficientes para a cultura geral do normalista, que poderia não ser suficientemente preparado para exercer outras atividades. Tentou-se o meio termo e na busca pelo equilíbrio as consequências foram tentativas de mudança no ensino de matemática: ora nos programas, ora nos métodos de ensino. Sobre a separação entre a cultura do ensino primário e secundário Julia (2001, p. 32) nos elucida que “A separação institucional das duas ordens de ensino, as finalidades completamente distintas que elas perseguiram (...) não puderam senão acentuar a oposição de duas culturas, primária e secundária” (JULIA, 2001, p. 32).

Em linhas gerais, no tempo pesquisado, o Departamento de Educação do Distrito Federal determinava que nos diferentes estados brasileiros, a finalidade da Escola Normal era formar o professor para o ensino nas escolas primárias. Por sua vez, o objetivo geral do ensino de matemática no curso primário era “[...] dotar a criança para resolver da melhor maneira, as situações da vida relacionadas com as

questões de quantidade e de número (aritmética) e de forma, extensão e posição (geometria)” (DISTRITO FEDERAL, 1934, p. 19).

Embora necessitassem se complementar, as diferentes finalidades da Escola Normal e da Escola Primária, assim como os métodos de ensino de cada uma (método tradicional/sintético para as disciplinas e Intuitivo para as matérias), parece que acabou por separá-las.

Este estudo evidenciou que a formação matemática dos professores primários paranaenses poderia advir de quatro níveis: formação na Escola Primária; formação na Escola Intermediária ou Complementar Primário, formação no Normal Complementar e formação na Escola Normal.

A matemática ensinada aos normalistas nos primeiros anos de 1920 foi aos poucos cedendo lugar para uma nova e diferente matemática: na denominação, nos programas, nos métodos, sobretudo, na **concepção do seu ensino** que com sucessivas adaptações foi se adequando às finalidades das Escolas Normais, que chegaram em meados dos anos de 1930 propondo um ensino de matemática que primava mais pela qualidade.

Entre as mudanças de programas e de métodos e da criação da Escola de Aplicação, no final das contas, a estrutura pouco foi transformada e nas 'adaptações' feitas para e pela Escola Normal a cultura matemática geral do normalista perdeu um pouco do seu 'rigor', mas continuou sendo deixada para segundo plano a formação matemática voltada para a profissionalização desse normalista. Willian Raymond (1992) em seu estudo sobre a cultura afirma que “[...] também é um fato observável dos sistemas educacionais, particularmente em determinados períodos e sociedades, o de que eles mudam tanto internamente quanto em suas relações gerais com outros sistemas” (WILLIAMS, 1992, p. 184).

A formação matemática dos professores primários do Paraná ao longo de quase duas décadas (1920-1936) apresentou vestígios da presença constante de uma dualidade que se subdividia em três aspectos, onde por sua vez, em cada um há novas dualidades.

Primeiro na formação, dentro e fora das Escolas Normais. Segundo, quanto à formação ofertada pelas Escolas Normais, que se dividia em 'instrução matemática geral' e 'instrução para ensinar matemática' na divisão das matérias da área de

matemática e das disciplinas pedagógicas, ou seja, os normalistas foram ensinados para aprender matemática e para ensinar essa matéria nas escolas primárias. E finalmente, quanto à constituição de cada disciplina: considerada sob o prisma dos principais componentes que constituíam seus conteúdos, os programas e métodos, a “análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares” (JULIA, 2001), evidenciaram nova dualidade em ambos. No que se refere aos métodos, o presente estudo revelou que os normalistas foram ensinados essencialmente pelo Método Tradicional, mas deveriam ensinar matemática pelo Método Intuitivo e/ou pelo Método Ativo. “interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares”.

Quanto aos programas, nas matérias da área de matemática tiveram mudanças significativas: da matemática ensinada no ginásio para a matemática ensinada nas escolas primárias e vice versa, passando pelo meio termo dessa questão.

A pesquisa apontou que houve momentos e fatos que levaram a Escola Normal a propiciar uma formação mais próxima e articulada às finalidades da escola primária. Esta, organizada em matérias, e não em disciplinas escolares, distancia-se da cultura da escola secundária ao realinhar a formação matemática dos normalistas segundo as expectativas do que a sociedade espera do professor primário, no que se refere ao ensino da matemática escolar: ensinar de modo intuitivo e prático saberes elementares matemáticos para a vida cotidiana.

Na “riqueza de possibilidades que abrem aos historiadores que a praticam” (BARROS, 2003, p. 145) nossa história foi contada pela vertente da História Cultural. O bordado foi tomando forma e ganhando cores no diálogo com as fontes por meio das quais fomos compreendendo os conjuntos de valores dos “sujeitos e agências que produzem cultura”. Estudando os meios pelos quais se produzem e se transmitem as ‘práticas’ (BARROS, 2003, p. 148), pudemos observar as mudanças que foram se operando na formação matemática de professores do Paraná, do Ginásio para as Escolas Normais. Entretanto, que “há sempre um espaço entre o que o texto propõe e o que o leitor faz dele” (CHARTIER, 1995, p. 186), por isso, diferentes apropriações poderão ser feitas, novas histórias poderão ser contadas e mesmo a *nossa* história poderá ser complementada, com novos bordados e novas cores.

REFERÊNCIAS

1. Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

ALMEIDA, Denis Herbert de. **A Matemática na formação do professor do ensino primário nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro (1932-1938)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2013.

ANDRADE, Carlos Drumond de. **A Rosa do Povo**. 21ª Ed. Editora Record: Rio de Janeiro – São Paulo, 2000.

BALDEZ, Eliane. L. B. A inspeção escolar paranaense no século XIX: seus sujeitos e suas ações na instrução Primária. **Anais** do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 7 a 10 de novembro de 2011.

BARBOSA, Rui. Preâmbulo (Primeiras Lições de Coisas). In: CALKINS, N. A. **Lições de Coisas**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Revista Textos de História**. V. 11, n. 1/2. p.. 145-171. Brasília: UNB, 2003.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011.

BARROS, José D'Assunção. **Cidade e História**. 2 ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2007.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos** - Os anos 20, Rio de Janeiro, v.6, nº 11, p.24-39, 1993.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida por João Wanderley Geraldi. **Leituras SME**; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CAMARA, Alexandra; PINTO, N.B. A Geometria no Ensino Primário da Década de 1920-1930. Bauru/SP/ UNESP: **ANAIS II ENAPHEM-** II Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2014. <http://www2.fc.unesp.br/enaphem/> Acesso em 15 mar. 2015.

CAPRI, Roberto. ESTADO DO PARANÁ. *Município de Ponta Grossa*. Empresa Editora Brasil- Capri & Oliveiro. São Paulo, 1923. (Número especial).

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. 1 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 1930. In: FREITAS, Marcos César de (org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, p. 17-30.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 224-251.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 224-251.

CERTEAU, Michel De. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, Universitária, 2005.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor. Cadernos e Fichários na Escola Primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá-PR: UEM, n. 3, jan/jun. 2002, p. 9-26.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora da UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jeseús Anaia Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 77-106.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar. Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)**. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira, São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

CHARTIER, Roger. **O Mundo como Representação**. In: CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p.61-78.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP/MEC, 1997.

COSTA, Maria José. Franco Ferreira da. **Lysímaco Ferreira da Costa: a dimensão de um homem**. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987.

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. **A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no estado do Paraná ao tempo da Matemática Moderna de 1961 a 1982**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

CRUZETTA, Fernanda Carolina. **Rememorações da cidade de Curitiba: visões do progresso nas décadas iniciais do século XX**. Monografia. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/1_sem_2010/fernanda_carolina_cruzetta.pdf. Acesso em: 12 Dez. 2014.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal. **As narrativas históricas escolares e suas matrizes de referência** in Revista História e Ensino, Vol. 12. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

DANTAS, Marta Maria de S. Treinamento de Professores no Brasil. FEHR, H.F. (Org.). **Educação Matemática nas Américas. Relatório da Segunda Conferência Interamericana sobre Educação Matemática**. Tradução de Adalberto Bergamasco e L.H. Jacy Monteiro. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, p.166-173.

DASSIE, Bruno Alves. **Euclides Roxo e a Constituição da matemática no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2008. Disponível em: periodicos.bce.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5925/4901. Acesso em 20 Set.. 2014.

Estudos e Documentos. Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 16, 1979. 234 p.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: Pacto do silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. **A concepção de Concreto na Aritmética da Escola Primária do Paraná (1901-1932)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, [s/d].

FONTENELLE, J. P. Organização Sanitária Escolar *in Revista 'O Ensino'* nº II Ano II, 1924.

FREITAS, Waldomiro. F. DE. **História de Paranaguá – Das origens à atualidade**. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, 1992.

FTD. **Exercícios de Cálculo e Problemas sobre as quatro Operações Fundamentais**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1924.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINER, Maria Isabel C. **Origen y desarrollo de las escuelas normales em Francia (1979- 1982)**. Valencia, Espanha: Promolibrio, 1985.

GOMES, Raul. A conscrição escolar. *in* COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SEDIAE/INEP; IPARDES, 1997.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Revista Teoria & Educação, 1990. p. 230-254.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre/RS: Pannonica, 1990, v. 2, p. 65-110.

HÉBRARD, Jean. Entrevista à **Revista Brasileira de História da Educação**. Trad. Joaquim Brasil Fontes. Jan./jun. 2001.

HOLANDA, Sergio Buarque de (Org.). III. **O Brasil Republicano**. São Paulo: DIFEL, 1985.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas/SP: SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p.37-71.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2003. GOFF, J. Le. 1990.

LEÃO, Ermelino de. In CAPRI, Roberto. ESTADO DO PARANÁ. **Município de Ponta Grossa**. Empresa Editora Brasil- Capri & Oliveiro. São Paulo, 1923. (Número especial).

LEME DA SILVA, Maria Celia. **Desenho e geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa**. História da Educação (UFPEl), 2014.

LEME DA SILVA, Maria Celia; VALENTE, Wagner Rodrigues. A Geometria dos Grupos Escolares: Matemática e Pedagogia na produção de um saber escolar. **Caderno de História da Educação**. Vol. 11 n.2 – jul./dez. 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, 17 nov. 2003.

LONGEN, Adilson. **Livros Didáticos de Algacyr Munhoz Maeder sob um olhar da Educação Matemática** (Tese de Doutorado). Curitiba: UFPR, 2007.

MÄDER, Maria Joana. **Avaliação neuropsicológica: aspectos históricos e situação atual**. Psicologia, Ciência e Profissão. Vol.16 no.3 Brasília, 1996.

Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931996000300003> . Acesso em 03 agos. 2014.

MAEDER, Algacyr Munhoz. **Lições de Matemática**. 1ª Série. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1934.

MAGALHÃES, Lúcia. Seleção e Estalonagem das Classes Infantis pela Psicometria e Fisiometria *in* COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SEDIAE/INEP; IPARDES, 1997.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A pedagogia da Escola Nova na formação do Professor Primário paranaense**: início, consolidação e expansão. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

MIGUEL, Maria Elizabeth. Blank. e VIEIRA, A. M. D. **A Escola Nova no Paraná: Avanços e Contradições**. PUCPR. Vol. 5, 2005.

MIGUEL, Maria. Elizabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MIGUEL. Maria Elizabeth Blank. (Org.). **Coletânea da Documentação Educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas: Autores Associados; SBHE, 2000.

MONARCHA, Carlos. **Brasil Arcaico, Escola Nova**: Ciência, Técnica & Utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas – SP: Editora Unicamp, 1999.

MONTESSORI, Maria. **Manual Práctico Del Método Montessori**. Versión Del Ingles. Tercera Edición Corregida. Casa Editorial Araluce. Barcelona, 1939.

MORAES, Deodato de. Escola Nova *in* COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SEDIAE/INEP; IPARDES, 1997.

MORENO, J. C. **Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de concentração: História e Historiografia da Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2003.

MORGENSTERN, Algacyr. **Porto de Paranaguá. Contribuição à História. Período: 1648/1935**. Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina: Paranaguá, 1985.

NAGLE, Jorge. **A educação na Primeira República**. In: FAUSTO, Boris (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III, vol. 2. São Paulo: Difel, 1977, p. 261-291.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2011.

OLIVEIRA, C. A. Barbosa de. A Criação de Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico *in* COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SEDIAE/INEP; IPARDES, 1997.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **Legislação do Ensino no Estado do Paraná de 1889 a 1930**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Historia_Da_Educacao/Trabalho/05_54_20_LEGISLACAO_DO_ENSINO_NO_ESTADO_DO_PARANA_DE_1889_A_1930.pdf. Acesso em: 12/12/2014.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O ensino primário na Província do Paraná (1853-1889). Paraná memória movimento**. Curitiba: UFPR, 1986.

OLIVEIRA, Ricardo Costa. **A Construção do Paraná Moderno: Políticas e políticos no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba. SETI, 2004.

OSÓRIO, Fernando Luis. Sobre a Unidade Nacional: pela Cultura Literária, pela Cultura Cívica e pela Cultura Moral. *in* COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SEDIAE/INEP; IPARDES, 1997.

PADILHA, Celina. Relatora das ações da ABE *in* COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SEDIAE/INEP; IPARDES, 1997.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação no Brasil Anos Vinte**. São Paulo, Loyola, 1983.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores: Educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PENNA, Belisario. Qual o melhor Processo para a Educação da Memória? *in* COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SEDIAE/INEP; IPARDES, 1997.

PILOTTO, Osvaldo. **Cem anos de Imprensa no Paraná**. 1. ed. Curitiba: Instituto Histórico e Geográfico Paranaense, 1976. Disponível em:

<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/arquivos/File/Livros/100anosdeimprensa.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2014.

PINTO, Elizabete Alves. **A população de Ponta Grossa a partir do registro cívico (1889-1920)**. Dissertação de Mestrado em História. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1980.

PINTO, N. B.; FISCHER, M. C. B. Formação de professores ao tempo do Movimento da Matemática Moderna. In: IX Seminário Temático: A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos, de 11 a 13. Jul. 2010. **Anais... Juiz de Fora: Editor UFJF**(livro eletrônico, p. 87-112).

PINTO, Neuza Bertoni; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Práticas de Formação de Educadores da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr, 2009.

PINTO, Neuza Bertoni. A disciplina Complementos de Matemática na formação dos pedagogos em meados do século XX. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – XI ENEM**. CDROM, 2013a.

PINTO, Neuza Bertoni. **Aritmética e Geometria da Escola Primária Paranaense na década de 1940**: da legislação aos livros didáticos. Cuiabá/MT: IV CBHE, 2013b.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, Jan./abr., 2014.

PINTO, Neuza Bertoni. O Movimento da Matemática Moderna no Estado do Paraná: os desafios da operação historiográfica. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2008.

PINTO, Neuza. Bertoni. Formação continuada: concepções e implicações na formação docente. **Revista Educação em Movimento/Associação de Educação Católica do Paraná**. – v. 1, n. 1, p.11-18, jan./abr.2002.

PORTELA, Mariliza Simonete. **As Cartas de Parker na Matemática da Escola Primária paranaense na primeira metade do século XX: circulação e apropriação de um dispositivo didático**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.

PRADO, Rachel. A Educação no Futuro. in COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SEDIAE/INEP; IPARDES, 1997.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RATACHESKI, Alir. **Cem anos de ensino no Estado do Paraná**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1953.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil. 1930-1973.** Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** 11. Ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHELBAUER, Analete Regina *apud* VALENTE, Wagner Rodrigues. **Anais VI CBHE 2011.** Vitória- ES na Universidade Federal do Espírito Santo, 16-19 de maio de 2011.

SCHELBAUER, Analete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **História Educação.** vol.18 no.43 Santa Maria May/Sept. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S223634592014000200005&script=sci_arttext. Acesso em 05/11/2014.

SERVA, Mario Pinto. A União e a Educação Nacional *in* COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação.** Brasília: MEC; SEDIAE/INEP; IPARDES, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA. Rosa Fátima. **Alicerces da Pátria. História da Escola Primária no Estado de São Paulo (1890-1976).** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA. Rosa Fátima. **Alicerces da Pátria. História da Escola Primária no Estado de São Paulo (1890-1976).** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

STRAUBE, Ernani C., 1929. **Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná, 1896-1943.** Curitiba, PR: Fundepar, 1993.

STRAUBE, Ernani. 1929. **O Prédio do Gymnásio 1903 - 1990.** Curitiba: SEEC, 1990.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores.** Revista Brasileira de Educação, N. 14 mai/jun/jul/ago, 2000.

TANURI, Leonor Maria. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo, 1890-1930. Estudos e Documentos.** Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 16, 1979.

TORREZ, Joaquim Menelau de Almeida. Qual o progresso mais eficaz para o ensino da aritmética do primeiro ano do curso preliminar? COSTA, Maria José Franco Ferreira da. SCHENA, Denilson Roberto. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP/MEC, 1997, p.164-177.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e Educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1981.

VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013. Editora UFPR.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as Lições de Coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método Intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século 19**. Araraquara: Unesp, 1998, p. 63-105.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SOUZA, Rosa F. Lições da escola primária. In: SOUZA, Rosa F.; SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane S.; VALDEMARIN, Vera T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004b. p. 163-203.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **A Matemática na formação do professor do ensino primário em São Paulo (1875-1930)**. São Paulo, 2010. 121 f. Tese (Livre Docência em Educação Matemática) – Universidade Federal de São Paulo, 2010.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **A Matemática na Formação do Professor do Ensino Primário em São Paulo (1875- 1930)**. São Paulo: Editora Annablume, 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Considerações sobre a matemática escolar numa abordagem histórica**. Cadernos de História da Educação. nº. 3. jan./dez. 2004.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Do Ensino Ativo para a Escola Ativa: Lourenço Filho e o Material de Parker para a Aritmética do Curso Primário**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Dos exames para as provas e das provas para os exames: contribuição à história da avaliação escolar em matemática**. IV Congresso Brasileiro de História da Educação. 2006

VALENTE, Wagner Rodrigues. **História da Educação Matemática: interrogações metodológicas**. REVMAT, v. 2.2, p.28-49, UFSC, 2007.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Livro didático e educação matemática: uma história inseparável. **Zetetiké**, Campinas, v. 16, n. 30, p. 139-162, jul./dez. 2008a.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Oito temas sobre história da Educação Matemática**. In Revista REMATEC, (p. 22-50). Natal, Ano 8, n. 12, Jan-Jun, 2013.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os primeiros sinais de modernização da matemática escolar no Brasil. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA. 3.2000, Coimbra. **Anais...**Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2000.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Quem somos nós, professores de matemática? **Cadernos CEDES**. UNICAMP. V.1, n.74 (jan./abr. 2008). Campinas/SP: Cortez, 2008b, p. 11- 23.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730- 1930**. Vol. 103. Annablume, 1999.

VAN ERVEN, Herbert Munhoz. **Lysímaco**. Curitiba: Tipografia Mundial, 1944.

VAZ, Fabiana Andreia Barbosa. A Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1924-1940). **Revista HISTEDBR On-line**. 2005. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/rdt1_18.pdf. Acesso em: 09/12/2014.

VENÂNCIO Filho, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. (150 anos de Ensino Jurídico no Brasil). 2 ed. São Paulo, Perspectiva, 1982.

VIANNA, J. J. L. **Elementos de Arithmetica**. 24^a edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

VIÑAO, Antonio. História das disciplinas escolares. Tradução Marina Fernandes Braga. **Revista brasileira de história da educação** n° 18 set./dez. 2008.

WACHOVICZ, Ruy Christovam. **A História do Paraná** 5. ed. Curitiba: Ed. Graf. Vicentina, 1988.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. A imigração e os botocudos (Xoklêng) do Taió. In: Simpósio Nacional dos professores universitários de História, 4., 1967, Porto Alegre.

Anais do IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. Colonização e migração. São Paulo: [FFCL]-USP, 1969, p. 495.

WACHOWISC, Rui Christovam. **Universidade do Mate.** História da Universidade Curitiba, APUFPR, 1983.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

2. Documentais

BRASIL. **A Pedagogia de Rui Barbosa/ Manoel Bergström Lourenço Filho, Organização: Rui Lourenço Filho.** 4 ed. rev. ampl. - Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

BRASIL. **Constituição de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 21 set. 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Programa de Matemática. Departamento de Educação do Distrito Federal.** Programas e Guias de Ensino n. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

PARANÁ. **Atas da Escola Normal Primária de Paranaguá (1927- 1936).** Arquivo Morto do Instituto Estadual de Educação Caetano Munhoz da Rocha, em Paranaguá.

PARANÁ. **Código do Ensino do Estado do Paraná: 1915.** Curitiba: Tipografia D' A República, 1915. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99744>. Acesso em 07 ago. 2014.

PARANÁ. **Código do Ensino do Estado do Paraná: 1917.** Curitiba: Tipografia D' A República, 1917. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125257>>. Acesso em: 06 set. 2014.

PARANÁ. **Decreto nº 135 de 12 de fevereiro de 1924.** Aprova o Regulamento das Escolas Normais Primárias. Diário Oficial do Estado do Paraná de 10 de março de 1924. Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. **Decreto nº 17 e 9 de Janeiro de 1917.** Aprova o Código de Ensino desse ano. Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. **Decreto nº 1929 de 30 de janeiro de 1936.** Equipara os programas das Escolas Normais Secundárias aos dos Ginásios do Estado. Diário Oficial de 11 de fevereiro de 1936. Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. **Decreto nº 271 de 27 de janeiro de 1932.** Reorganiza o sistema educacional do Estado do Paraná. Diário Oficial de 30 de janeiro de 1932. Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. **Decreto nº 274 de (ilegível) março de 1923.** Aprova o Regulamento da Escola Normal Secundária. Diário Oficial do Estado do Paraná de 28, 29, 31 de março e 03 de abril de 1923. Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. **Decreto nº 459 de 16 de fevereiro de 1933.** Desdobra o plano de estudos das Escolas Normais em Curso Geral e Especial. Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. **Decreto nº 528 de 02 de março de 1932.** Cria cinco inspetorias regionais de ensino e outras providências. Diário Oficial de 04 de março de 1932. Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. **Decreto nº 589 de 09 de março de 1931.** Institui concurso público para ingresso na carreira docente nas Escolas Normais do Estado do Paraná. Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. **Decreto nº 710 de 18 de Outubro de 1915.** Aprovação do Código de Ensino. Uma cópia desse documento pode ser encontrada no Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. **Do Inspetor Geral da Instrução Pública César Prieto Martinez apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado.** Curitiba: Typ. Da Penitenciaria do Estado, 1923.

PARANÁ. **Inspetoria Geral do Ensino. Instrução aos Professores Públicos do Estado do Paraná.** Curitiba: Livraria Econômica, 1921. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105309>>. Acesso em: 23 set. 2014.

PARANÁ. **Instrução Pública para Grupos Escolares:** Relatório Anual de Diretores dos Grupos Escolares. 1928. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99759>>. Acesso em: 22 set. 2014.

PARANÁ. **Inventário Escolar. Grupo Escolar Faria Sobrinho. Município de Paranaguá.** 1944-1949.

PARANÁ. **Lei nº 2.005 de 9 de Abril de 1920.** Estabelece a Obrigatoriedade do Ensino na Língua Portuguesa em todas as escolas particulares. Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. **Lei nº 2436 de 12 de março de 1927.** Cria o Ginásio Regente Feijó, em Ponta Grossa. Lei de 1927. Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha** - 1ª Sessão da 17ª Legislatura. Curitiba, 1º de Fevereiro de 1924 (s.n.t.).

PARANÁ. **Mensagem do Interventor General Mario Tourinho para o Chefe de Governo Provisório da República Getúlio Vargas**. Curitiba, 5 de outubro de 1931.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba, 01 de fevereiro de 1921.

PARANÁ. **Mensagem Presidencial Estado do Paraná**. Curitiba, 01 de fevereiro de 1922.

PARANÁ. **Methodologia da Arithmetica**. PILOTTO, Oswaldo. Tradução e adaptação da obra de J. Patrascoiu, 1926. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/127309>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

PARANÁ. **Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná**. Curitiba: Irmãos Guimarães e Cia., 1921. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105310>>. Acesso em: 08 out. 2014.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Segismundo Falarz**. Disponível em: <http://www.ctasegismundo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/975/arquivos/Fil e/PPP.pdf>. Acesso em 01/11/2014.

PARANÁ. **Regimento Interno e Programas para Grupos Escolares**. Curitiba. Diretoria Geral da Instrução Pública, 1932. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104589>>. Acesso em: 08 out. 2014.

PARANÁ. **Regulamento de 27 de dezembro de 1889**. Coleção de Atos Oficiais do Paraná. Legislação Provincial, Paraná, p. 93.

PARANÁ. **Relatório de Lysímaco Ferreira da Costa apresentado ao Exmo. Sr. Secretário D'Estado Alcides Munhoz** In Relatório Secretaria Geral do Estado do Paraná, 1924. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

PARANÁ. **Relatório apresentado ao Secretário Geral de estado**. César Prieto Martinez. Inspetor Geral do Ensino, 1921. Repositório UFSC. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958/recent-submissions?offset=40>>. Acesso em 14 nov. 2014.

PARANÁ. **Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. 1927-1928. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100108>>. Acesso em: 08 out. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública**, 1920. Repositório da UFSC. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958/recent-submissions?offset=40>>. Acesso em 14 set. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública**. Cesar Prieto Martinez. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1922. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99956>>. Acesso em: 14 set. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública**. Martinez. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1924. Disponível no Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá.

PARANÁ. **Relatório do Interventor Federal no Estado do Paraná**. Manoel Ribas. Exercício de 1932-1939. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100110>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

PARANÁ. **Relatório Inspeção Regional do Ensino. Curitiba, 1924**. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99758>> . Acesso em 12 nov. 2014.

PARANÁ. **Revista A Escola**. Professores Públicos do Paraná. Anno I, n. 1, 1921. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

PARANÁ. **Revista A Escola**. Gremio dos Professores Públicos do Paraná. Anno I, n. 2, 1921. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2014

PARANÁ. **Revista O Ensino**. Inspeção Geral do Ensino do Paraná. Anno I, n. 1, 1922. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

PARANÁ. **Revista O Ensino**. Inspeção Geral do Ensino do Paraná. Anno II, n. 2, 1923. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 06 nov. 2014

PARANÁ. **Revista O Ensino**. Inspeção Geral do Ensino do Paraná. Anno III, n. 2, 1924. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105387>. Acesso em 06 Jan. 2015

PONTA GROSSA. **Escola Normal Primária de Ponta Grossa**: ATA seleção de Ingresso, 1924 – 1930. Acervo do Instituto de Educação César Prieto Martinez.

SANTA CATARINA. **Relatório da IV Conferência Nacional da Educação**. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101121>> . Acesso em 06 agos. 2014.

SEED. **Histórico do Instituto de Educação Cesar Prieto Martinez**. Disponível em: <<http://www.pgoiecesarpmartinez.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=15>>. Acesso em: 11/12/2014.