

Centro Educacional Teodoro Sampaio: os Saberes Matemáticos na Formação dos Professores das Séries Iniciais em Santo Amaro (1954-1971)¹

Teodoro Sampaio Educational Centre: Mathematical Knowledge in Initial Grades Teacher Formation in Santo Amaro (1954-1971)

Eliene Barbosa Lima^{a*}; Wesley Ferreira Nery^a; Inês Angélica Andrade Freire^b

^aUniversidade Estadual de Feira de Santana. BA, Brasil.

^bUniversidade do Sudoeste da Bahia. BA, Brasil.

*E-mail: elienebarbosalima@gmail.com

Submetido em: dez. 2017 / Aceito em: jan. 2018

Resumo

Neste artigo, analisamos os saberes matemáticos na formação dos professores primário no Centro Educacional Teodoro Sampaio no período de 1954 – ano de sua inauguração como centro formador de professor primário – a 1971 – o ano em que foi sancionada a Lei 5.692, a qual reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 ao estabelecer uma nova classificação serial para a educação básica e ampliar a sua obrigatoriedade. Neste sentido, além de termos nos apoiado nas categorizações de *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, apropriadas, recentemente, por Valente (2016), fizemos uso de documentos históricos pertencentes a esse centro de ensino e de uma historiografia da educação e da própria história. A partir dessa análise, argumentamos que pelo menos ao longo da década de 1960, nesse centro santamarense, os *saberes a ensinar*, dados nas disciplinas escolares continuavam tendo domínio na formação dos professores primários. Essa realidade permanecia mesmo após os *saberes para ensinar*, ainda que oscilando de um ano para outro, terem ganhado paulatinamente mais espaço na formação dos professores que ensinariam nas séries iniciais.

Palavras-chave: Saberes Matemáticos. Formação de Professores. Centro Educacional Teodoro Sampaio. Bahia.

Abstract

In this article, we analyze the mathematical knowledge in the formation of primary teachers in Teodoro Sampaio Educational Centre in the period from 1954 - the year of its inauguration as a primary teacher centre - to 1971 - the year in which the Law 5.692 was sanctioned, which reformed the 1961 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional establishing a new serial classification for a basic education and extending its obligatoriness. In this sense, in addition to having been supported in the categories of knowledge to be taught and knowledge to teach, recently adapted by Valente (2016), we have used historical documents belonging to this teaching centre and a historiography of education and history itself. From this analysis, we argue that, at least during the 1960s, in the santamarense centre, the knowledge to be taught provided in the school subjects continued to dominate the formation of primary teachers. This reality remained even after the knowledge to teach, even though they oscillated from one year to another, they gradually gained more space in the formation of the teachers who would teach in the initial grades.

Keywords: mathematical knowledge. Teacher Formation. Teodoro Sampaio Educational Centre. Bahia.

1 Introdução

Em 1954, o Ginásio Santamarense, instituição de ensino secundário, criado em 1928, pelo professor Arlindo Costa, na cidade de Santo Amaro – recôncavo² baiano, localizada a 78,5 km da capital da Bahia, Salvador –, foi transferido para o Estado durante o governo de Luís Régis Pacheco Pereira (1951-1955), que sancionou o Decreto Estadual n. 3301, publicado no Diário Oficial de 23 de fevereiro, autorizando

o funcionamento do Centro Educacional Teodoro Sampaio (CETS)³. Tal centro, constituído pelo Ginásio Estadual Teodoro Sampaio e pela Escola Normal Teodoro Sampaio - CPDOC, convergia com um dos três tipos de estabelecimentos de ensino normal preconizado no quarto artigo da Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-Lei n. 8530 de 02 de janeiro de 1946, mais precisamente, o definido em seu segundo parágrafo⁴. Nele, afirma-se que será dito: “Escola normal [...] o estabelecimento destinado a dar o

1 Neste artigo constam algumas ideias que estão presentes em texto apresentado no XV Seminário Temático: Cadernos escolares de alunos e professores e a história da educação matemática.

2 Conforme Pedrão (2002) por recôncavo, entende-se a região em forma de crescente que se desdobra em torno da Baía de Todos os Santos, cuja ponta norte é a cidade do Salvador e cuja ponta sul é a boca do rio Jaguaripe. Trata-se de uma região de uns 11 mil km², composta de uma área de terras baixas; ditas de ‘massapé’, nas quais se concentrou a produção açucareira; uma área de terras altas, de tabuleiro, onde se situa a maior parte da produção de fumo e de cítricas; e extensos manguezais em toda parte sul, em torno de um complexo conjunto de áreas de desigual acesso, por terra e por mar.

3 Em homenagem ao engenheiro civil Theodoro Fernandes Sampaio (1855-1937), nascido em um distrito pertencente à cidade de Santo Amaro, denominado de Bom Jardim.

4 Os outros dois estabelecimentos de ensino normal eram: o curso normal regional, voltado apenas ao primeiro ciclo do ensino normal (curso de regentes de ensino primário, concluído em quatro anos), e o instituto de educação, no qual também eram ministrados, além dos próprios cursos da escola normal, cursos de especialização do magistério e formação de administradores escolares de primeiro grau (Brasil, 1946).

curso de segundo ciclo dêsse ensino [o curso de formação de professores primários, em três anos], e ciclo ginásial do ensino secundário.” (Brasil, 1946).

Trata-se de um centro de ensino formador de professores para as séries iniciais que teve, juntamente com a Escola Normal de Feira de Santana, inaugurada em 1928, um papel importante na expansão da educação baiana no interior ao atender não apenas os santamarenses, mas também a população das regiões que faziam parte do seu antigo território geográfico. Isto porque, até o governo de Otávio Mangabeira (1947-1951), apesar de haver uma política de expansão e descentralização da educação, a Bahia, continuava com apenas duas escolas normais no interior. A primeira, localizada na cidade de Caetitê⁵, reinaugurada em 1926, e, a outra, em Feira de Santana, criada em 1927, ambas no governo de Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), por meio da primeira passagem de Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) na direção da Inspeção Geral de Instrução Pública da Bahia⁶ (Assis, 2008; Lima; Freire, 2016).

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Nesse mesmo ano também foi fundada a escola normal de Minas Gerais, mas só instalada em 1840. A Bahia teve a sua primeira escola normal em 1836, cujo funcionamento só se deu em 1842. Até a década de 1880, houve ainda a instauração de instituições semelhantes em outras localidades, tais como: São Paulo (1846), Pernambuco e Piauí (ambas em 1864, passando a funcionar apenas em 1869). (Tanuri, 2000; Dick; Rocha, 2011; Lemos, 2011). Contudo, de acordo com Tanuri (2000, p. 64):

em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

Por certo, há uma crescente historiografia da educação voltada para investigar o ensino nas primeiras séries iniciais, bem como a formação de seus professores, utilizando vários documentos históricos, entre eles, cadernos, atas, planos de ensino e livros didáticos, alinhando-se a uma historiografia da história, mais precisamente, de uma história cultural. Contudo, pouco ou nada dizem sobre contextos distantes do eixo Rio-São Paulo ou de localidades fora das fronteiras de uma capital de estado do Brasil, as quais deram a sua contribuição também na constituição de um sistema educacional brasileiro, em geral, e em particular, baiano. Sob esses parâmetros, de modo especial, no âmbito do historiador que toma a matemática e o seu ensino como objetos de pesquisas, há uma grande lacuna de investigação acerca dos saberes matemáticos ensinados nas séries iniciais ou que faziam parte da formação dos professores

que ensinariam nesse nível de ensino. Dessa forma, neste artigo, analisamos os saberes matemáticos na formação dos professores primário no Centro Educacional Teodoro Sampaio no período de 1954 – ano de sua inauguração como centro formador de professor primário – a 1971 – o ano em que foi sancionada a Lei 5.692, a qual reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 ao estabelecer uma nova classificação serial para a educação básica e ampliar a sua obrigatoriedade.

2 Santo Amaro: Capital Regional

Região da fértil terra do massapê, berço de grandes engenhos de cana de açúcar, mantidos sob açoite que durou 300 anos, a Vila de Nossa Senhora da Purificação e Santo Amaro, definida por Mabel Veloso como “o pedacinho mais antigo do Recôncavo Baiano” (Bandeira, 2004, p.22), foi nomeada cidade por meio da Lei Provincial n. 43 de 13 de março de 1837, sob a denominação de Leal Cidade de Santo Amaro, devido, principalmente, a sua ativa participação na Independência do Brasil. Sua importância econômica e política, desde a época colonial até os primeiros anos da República, foi diretamente atrelada a sua localização privilegiada – “Na foz do rio Traripe, no fundo de uma enseada da baía de Todos os Santos [...]”, a qual fez com que se tornasse “[...] um dos grandes escoadouros marítimos da região açucareira do “arrière-pays” de Salvador. Foi nesta zona que se desenvolveram, desde o século XVI, as primeiras atividades dos novos ocupantes do Brasil.” (Bahia, 1969, p. 1). Isto porque, além de ter um solo fértil e uma localização que facilitava as exportações, Santo Amaro contou ainda com a uma ampla experiência dos portugueses em lavoura canavieira produzidas nas ilhas do Atlântico e grande valorização do açúcar no continente europeu. De fato, a cana de açúcar foi a principal atividade agrícola de Santo Amaro por mais de 300 anos:

A economia do município [Santo Amaro] esteve vinculada - entre o século XVII e as primeiras décadas do século XX - à cultura da cana-de-açúcar: em 1757 existiam 61 engenhos funcionando na região. No século XIX, duas vias terrestres que interligavam o Brasil: do Maranhão (atravessando os sertões) e de Minas Gerais tinham a cidade como entroncamento, e possibilitou que funcionasse como um importante entreposto comercial e principal porto açucareiro do Recôncavo [baiano]. (Brasil, 2014).

De glorioso passado – capital açucareira, centro cultural, intelectual e religioso – Santo Amaro, nas primeiras três décadas do século XX, viveu o seu declínio de capital regional, tornando-se, paulatinamente, um centro local. Por um lado, isto foi decorrente da reorganização das vias férreas e rodoviárias, as quais foram articuladas principalmente para beneficiar Salvador e outras duas cidades do interior

5 A Escola Normal de Caetitê originalmente foi criada em 1896, mas extinta em 1903.

6 A segunda passagem de Anísio Teixeira foi ocupando um cargo de chefia na já denominada Secretaria da Educação da Bahia, no período de 1947 a 1951, durante o governo de Octávio Mangabeira.

baiano, isto é, Alagoinhas e Feira de Santana, localizadas em entroncamentos da periferia do Recôncavo. Por outro, pelos desmembramentos recorrentes de seus limites geográficos, que reduziram a sua superfície a metade, desencadeando menor poder de influência de suas funções administrativas. (Bahia, 1969; Pedreira, 1977; Brasil, 2016).

Por sua vez, inversamente a esses fatores, Santo Amaro, ainda na década 1960, possuía uma rede bem eficiente de escolas, quando comparadas a outras localidades do recôncavo baiano. Nela, havia cursos ginásiais, comerciais, pedagógicos e científicos, além de escolas de formação profissional agrícola e industrial. Tais escolas de formação visavam, principalmente, resolver o dito problema da população rural da região, o qual se alinhavava aos interesses do governo baiano e a política desenvolvimentista⁷ do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1955-1961). Almejavam que a Bahia vivenciasse de forma ampla o seu surto industrial, já manifestado desde a década de 1950, após o discurso de despedida do governador Otávio Mangabeira, em 1951, ao utilizar a expressão “enigma baiano”, para designar a sua estagnação econômica e social. (Borges, 2003; Bomfim, 2009; Medeiros, 2009). Entendia-se que:

Quando à mão-de-obra industrial, ela encontraria ponto de ingresso em Aratú, Feira de Santana, Salvador e talvez na própria região onde a presença da escola poderia servir de estímulo. Por outro lado, os que emigram para os estados industrializados do sul lá chegariam em melhor condições para se empregar. Santo Amaro, bem colocada em relação a Aratu, Salvador e Feira de Santana; já dispondo de uma certa tradição ‘manufatureira’, poderia ser um dos centros onde se localizassem estas escolas. (Bahia, 1969, p.22).

Nessa conjuntura era importante um centro para formar professores que ensinariam as séries iniciais, algo que foi alcançado por Santo Amaro em 1954, por meio de seu CETS, durante a gestão de Régis Pacheco. Em particular, no contexto educacional, seguindo uma política de expansão e descentralização da educação em relação a capital Salvador, não instalou apenas o CETS, mas também os ginásio de Vitória da Conquista, de Serrinha e de Jequié⁸, além de ter construído os ginásios, João Florêncio Gomes, em Salvador, e o Grupo Escolar Carneiro Ribeiro, em Itaparica. (CPDOC, 2009b).

3 A Constituição dos Saberes de Referência na Formação dos Professores Primários na Escola Normal Teodoro Sampaio

O CETS, composto, em seus primeiros anos, conforme

dito anteriormente, pelo Ginásio Estadual Teodoro Sampaio e pela Escola Normal Teodoro Sampaio tinha uma cultura escolar própria voltada, prioritariamente, para a formação de professores primários, que envolvia normas, condutas e práticas de conhecimentos a serem ensinados e transmitidos, bem como apropriação de certos comportamentos (Julia, 2001). Nessa cultura, como um de seus mecanismos de controle, visando uma maior eficácia em seu processo de ensino e aprendizagem, estava inclusa a realização de provas práticas na disciplina de Prática de Ensino – ofertada geralmente apenas no terceiro ano do curso normal, também chamado de pedagógico –, e a inspeção diária dos pais na caderneta escolar de seus filhos, a qual continha anotações feitas em cada dia de aula ministrada, passíveis de sanções, caso fossem encontradas “razuras, alterações, suspensões ou dilacerações, de folhas.

De outra parte, para cursar o ensino normal do CETS, um estabelecimento que correspondia ao segundo ciclo, isto é, equiparável ao 2º grau, exigia-se o curso ginásial, o qual tinha duração de quatro anos e só era acessível, conforme Lei Orgânica do Ensino Secundário, por meio dos decretos n.4244/1942 e 8347/1945, após aprovação em exame de admissão, constituído das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Geografia e História do Brasil.

Em relação ao curso normal do CETS, com duração de três anos, os saberes de referência, pelo menos ao longo da década de 1960, isto é, *saberes a ensinar* – saberes disciplinares – e aos *saberes para ensinar* – saberes considerados como ferramentas para o professor exercer a sua profissão⁹, foram sendo constituídos e sistematizados ao longo desses anos na formação dos professores que ensinariam nas primeiras séries iniciais.

Dessa forma, nos anos de 1961 a 1963, os saberes de referência, que faziam parte da grade curricular da formação dos professores primários, foram distribuídos em disciplinas da seguinte forma: primeira série: Português, Inglês, Aritmética, Física, Química, Biologia, Psicologia Educacional, Direito, Desenho e Canto Orfeônico; segunda série: Literatura, Francês, Psicologia Educacional, Higiene/Puericultura/Educação Sanitária, Metodologia, História da Educação e Estatística e, terceira série: Literatura, Psicologia Geral, Prática de Ensino, Didática Especial, Puericultura, Literatura Infantil, Administração Escolar, Filosofia da Educação, Sociologia e Desenho. Era também nesse último ano, segundo Maria José Vital da Silva (2016) – aluna da Escola Normal do CETS no período de 1956 a 1958 – que

7 O presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1955 a 1961) executou o seu Programa de Metas, buscando, em linhas gerais, o desenvolvimento do Brasil por meio de uma industrialização acelerada. Tal Programa, envolvia os setores da energia, dos transportes, da alimentação, da indústria de base, bem como da educação. (CPDOC, 2009a).

8 Cidades do interior da Bahia.

9 Representam categorizações que fazem parte das investigações desenvolvidas pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra. Tais categorizações, muito recentemente, veem sendo apropriadas pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (GHEMAT), notadamente, por de um de seus líderes Wagner Rodrigues Valente, em suas pesquisas sobre os saberes profissionais do professor que ensina matemática.

se realizava o estágio. No entanto, essa configuração sofre modificações pelo menos a partir de 1965. Neste ano, por exemplo, nas atas finais referentes aos alunos da terceira série, há a disciplina de Psicologia Infantil e não mais a Psicologia Geral; na disciplina de Puericultura foi acrescido o estudo da higiene, passando a ser denominada Higiene/Puericultura; por sua vez, foi excluída a disciplina Didática Especial e inserida a disciplina Metodologia, que era oferecida, no período de 1961 a 1963, na segunda série (CPDOC). Nos anos seguintes da década de 1960, houve mais modificações e/ou variações em relação aos saberes de referência exigidos para a formação profissional dos professores primários.

Nos anos de 1967, 1968 e 1969, na primeira série, excetuando Português, Matemática (sem menção mais a Aritmética) e Psicologia, houve modificações e/ou variações em relação às disciplinas que faziam parte dessa série de ensino. Um ponto que parece importante foi a inclusão da disciplina Didática durante todo esse intervalo e, em 1969, foi integrada a disciplina de Recreação. Essas duas disciplinas, juntamente com a Psicologia, correspondiam, nessa série, os saberes que foram requeridos para o professor exercer a sua profissão. Não constam, pelo menos nesse intervalo de anos, as disciplinas de Desenho e Canto Orfeônico e, o estudo da língua inglesa, só aparece em 1967. Na segunda série, mais precisamente, nos anos de 1967 e 1968, a principal modificação foi a exclusão da disciplina Metodologia e a inserção da Didática. Em relação ao terceiro ano, no período de 1967 a 1969, pudemos notar que a disciplina Metodologia, ministrada em 1965, já não integrava mais essa série de ensino nesse intervalo e a disciplina Higiene/Puericultura, só consta no ano de 1967 sob a denominação apenas de Puericultura, tal como no período de 1961 a 1963. Contudo, na nossa concepção, a principal alteração diz respeito à disciplina Didática, que novamente foi inserida na última série da formação profissional dos professores que ensinariam no primário. Não apenas isto, em 1969, passou a ter uma conotação de didática específica referentes a cada uma das disciplinas que faziam parte do ensino primário. Assim, tinham-se: Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, Didática da Ciência e Didática dos Estudos Sociais.

O processo de constituição e institucionalização desses saberes que fizeram parte da formação do professor primário no CETS, por um lado, vislumbra movimentar-se em direção a corroborar a hipótese de pesquisa apresentada por Valente (2016) quando fez uma reflexão sobre novos aportes teórico-metodológicos que estudam os saberes profissionais da docência tendo em vista a formação do professor que ensina matemática, tanto aquele polivalente como o docente disciplinar da matemática.

Para Valente (2016, p.10), parece ser razoável admitir que:

cada tempo histórico-pedagógico estabelece e sedimenta ideários de formação de professores, acentando-se sobre determinados consensos, vale dizer, sobre determinados saberes considerados como importantes

para a formação profissional dos professores, para o seu exercício profissional. O estabelecimento desses consensos, por meio de sua circulação e apropriação pelos diferentes atores (pesquisadores, professores, formadores, *experts* etc.) promove a sua objetivação e busca a sua institucionalização no rol dos saberes para a formação de professores.

Por outro, dá indícios que o ensino da escola normal do CETS em relação à predominância dos *saberes a ensinar* estava em conformidade ao próprio percurso histórico das escolas normais, as quais, tradicionalmente, foram construídas oferecendo:

uma formação tanto geral como profissional. Logo, a formação geral refere-se a um leque de disciplinas ministradas em nível secundário; já a formação profissional liga-se a uma diminuta inserção de saberes vindos das cadeiras das ciências da educação, sobretudo, a cargo do diretor escolar, uma espécie de mentor pedagógico do trabalho. No entanto, com o passar do tempo, se ampliam os cuidados com a formação profissional, surgindo rubricas específicas para isso. (Valente, 2017, p. 211).

Algo que se aproxima muito da realidade vivida na escola normal do CETS. Ao longo da década de 1960, os *saberes para ensinar*, ainda que oscilando de um ano para outro, ganhou paulatinamente mais espaço na formação dos professores que ensinariam nas séries iniciais. Contudo, os *saberes a ensinar*, dados nas disciplinas escolares, conforme sinalizou Valente (2017), continuavam tendo domínio nessa formação, inclusive em relação aos saberes matemáticos *a ensinar e para ensinar*.

4 Os Saberes Matemáticos na Formação dos Professores Primários na Escola Normal Teodoro Sampaio

Do quadro de disciplinas ofertadas no decorrer dos três anos do curso, no período de 1961 a 1963, notamos que os saberes matemáticos ficavam a cargo, pelo menos explicitamente, da disciplina nomeada Aritmética, estruturada como *saber a ensinar* e ministrada apenas no primeiro ano do curso. No entanto, Maria José Vital da Silva (2016), afirmou que os saberes matemáticos, ainda nos anos de 1956 a 1958, período em que estudou no CETS, foram abordados durante todo o processo de formação profissional dos professores primários nesse centro de ensino. Algo que não é possível percebermos, explicitamente, pelas nomenclaturas das disciplinas ofertadas de 1961 a 1963. Nesse sentido, podemos conjecturar, visto que ainda requer a localização de mais documentos, que esses saberes matemáticos podem ter configurado a disciplina de Desenho, a qual teve todo um percurso de relações com a geometria no ensino escolar (Leme da Silva; Valente, 2013) e, ainda, as disciplinas de Metodologia, Prática de Ensino e Didática Especial, visto que tratavam dos *saberes para ensinar*, podendo ter englobado os saberes matemáticos *para ensinar*. No entanto, tal conjectura parece não se aplicar a disciplina Didática da Matemática, que começou a fazer parte da terceira série do curso normal no ano de 1969 e cuja nomenclatura possibilita interpretar que nela faziam parte os

saberes matemáticos *para ensinar*.

Em tal período, as aulas de aritmética já eram ministradas pelo engenheiro agrônomo José Nery de Mesquita, que começou a lecionar nesse centro de ensino desde a sua fundação, em 1954. A rotina de suas aulas, segundo Maria José Vital da Silva (2016), sua ex-aluna, era Sempre a mesma. Entrava na sala, cumprimentava os alunos, ia ao quadro negro para explicar o assunto com paciência e atenção para qualquer dificuldade que os alunos tivessem.

Essa rotina de suas aulas, sob certos aspectos, pode ser percebida por meio dos cadernos escolares. Isto porque, os cadernos escolares podem assumir o papel de documentos históricos privilegiados para a decifração do cotidiano escolar, na medida em que são utilizados diariamente, pelos alunos, como espaço de registro e realização de atividades, construídos na interação entre professor e aluno (Gvirtz; Larrondo, 2008). Nesse sentido, “[...] o caderno escolar, um documento que, a despeito de seu caráter disciplinado e regulado, permite entrever, em ocasiões a ‘personalidade’ do aluno, além de incluir referências a si mesmo, ao seu mundo familiar e ao seu entorno social.” (Viñao, 2008, p. 16). No entanto, é preciso ficar alerta, também conforme Viñao (2008), para os silêncios dos cadernos escolares e do seu caráter controlado e não espontâneo, enfim, para a falta de registros de vários elementos estruturais do espaço escolar e por não revelarem nada sobre as intervenções orais e gestuais que interferem nas práticas escolares.

Sob essa ótica, o caderno da normalista Solange Maria dos Santos, aluna do professor José Nery de Mesquita no ano de 1961, quando fez a primeira série e cursou a disciplina Aritmética, traz alguns elementos que fizeram parte da prática pedagógica desse professor nessa disciplina. Especificamente em relação aos conteúdos, esse caderno tem, em sua primeira página, a definição de aritmética, colocada como: “[...] a ciência elementar dos números e a arte de calcular por meio de algarismos.” (Santos & Mesquita, 1961, p.1). Na sequência, aparecem os seguintes conteúdos: sistemas de numeração (decimal, na base 5, na base 6 e na base 8), operações com sistemas diferentes do decimal, operações (soma e subtração e as operações derivadas), sinais aritméticos, número relativo, números primos, números múltiplos, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum, fração, conversão de frações ordinárias em decimais, dízima periódica, decimais, raiz quadrada, potenciação, quadrado da soma de dois números, radiciação, razão, proporção, regra de sociedade simples e composta, regra de três, porcentagem, juros, desconto, progressão aritmética, progressão geométrica e logaritmos.

Alguns desses conteúdos, tais como, progressão aritmética, progressão geométrica e logaritmos, parecem não condizerem aos saberes aritméticos que os futuros professores deveriam dominar para exercer a docência no ensino primário. Uma realidade que provavelmente já prevalecia desde a época em que Maria José Vital da Silva foi normalista no

CETS, isto é, no período de 1956 a 1958. Essa professora afirmou que as aulas de matemática não eram voltadas para a atuação no ensino primário (Silva, 2016). Nesse âmbito, consideramos, como uma hipótese inicial, que o professor José Nery de Mesquita, independentemente ao que preconiza a legislação da época, conduzia as suas aulas de aritmética em conformidade ao percurso de sua formação profissional em engenharia, que certamente ocorreu em um período anterior ao ano de fundação do CETS. Portanto, essa caracterização dada à disciplina Aritmética, na nossa ótica, pode favorecer, em conformidade a Valente (2016, p.13), uma “[...] investigação sobre as relações que se estabelecem entre a matemática presente na formação dos professores e a matemática mobilizada pelos docentes em suas práticas pedagógicas.”. Assim, pela própria caracterização do caderno da normalista Solange Maria dos Santos, aqui brevemente analisado, o tomamos, em conformidade às ideias de Viñao, como “[...] um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares.” (Viñao, 2008, p. 17).

Outro aspecto não menos importante que precisa ser levado em consideração é acerca da nomenclatura da disciplina que, nos arquivos do CETS, ora era chamada de Matemática, ora de Aritmética, mas que no caderno de Solange Maria dos Santos é posta de forma uníssona como Aritmética. Isto parece evidenciar, no nosso entendimento, resquícios dos embates e controvérsias acerca do ensino de matemática no âmbito escolar brasileiro durante as primeiras décadas do século XX, encampada pelo Colégio Pedro II- referência nacional de instituição de ensino – por meio, principalmente, do seu professor Euclides de Medeiros Guimarães Roxo (1890-1950). Essa ambiguidade talvez possa ser explicada pelas reformas de Francisco Campo e Gustavo Capanema, respectivamente, ocorridas em 1931 e 1942.

Euclides Roxo, influenciado pelas propostas internacionais de modernização do ensino secundário de matemática e a constar que no Brasil, em particular no Pedro II, “[...] o ensino de aritmética, o de álgebra e o de geometria eram feitos separadamente.”, propôs a essa instituição “[...] a modificação dos programas de Matemática, de acordo com a orientação do moderno movimento de reforma e a conseqüente unificação do curso em uma disciplina única sob a denominação de Matemática [...]” (Valente, 2003). Tais ideias, ainda que tenham sido contestadas por outros educadores e setores ligados ao ensino de matemática – por considerarem, principalmente, que haveria uma queda na qualidade desse ensino ao se tornar, por exemplo, enciclopedista –, elas foram regulamentadas para todo o ensino secundário brasileiro por meio do decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário, o qual ficou conhecido como a Reforma Francisco Campos (1891-1968), ministro da Educação e Saúde Pública do governo de Getúlio

Dorneles Vargas (1882-1954). (Brasil, 1931; Soares; Dassie; Rocha, 2004; CPDOC, 2009c).

Contudo, as tensões e controvérsias não foram finalizadas após a Reforma Francisco Campos. Muito pelo contrário. Elas desencadearam, durante o processo de construção da Lei Orgânica do Ensino Secundário, empreendida pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas, Gustavo Capanema Filho (1900- 1985) e promulgada decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, um recuo de Euclides Roxo acerca da unificação dos diversos ramos da matemática em uma única disciplina – nomeada de Matemática –, mediante a forte oposição feita pelos professores militares. (Brasil, 1942; Soares; Dassie; Rocha, 2004; CPDOC, 2009d). Conforme Soares, Dassie & Rocha (2004, p.11), esse recuo de Euclides Roxo, que fazia parte da comissão de elaboração dos programas do curso ginásial:

pode ser sentido nos programas para o curso ginásial, por ele apresentados, em 20 de maio de 1942, pois os conceitos aritmético, algébrico e geométrico foram destacados, dando a entender que, na realidade, não ocorreria o ensino simultâneo dos diversos ramos da matemática, mas sim, que seria ministrada mais de uma disciplina por série: aritmética, álgebra e geometria.

Dessa forma, pela Reforma Capanema, como ficou conhecida, ainda que tivesse mantida a mudança de rubrica para Matemática, feita na Reforma Francisco Campos, na prática, o seu ensino continuaria compartimentado em aritmética, álgebra e geometria, enfim, em seus diversos ramos. A Reforma Capanema vigorou até o ano de 1961, quando foi sancionada a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, na nossa concepção, a ambiguidade em relação à rubrica utilizada para designar os saberes matemáticos organizados em forma de disciplina, pelo menos no ano de 1961, no curso normal do CETS, parece refletir essa interpretação dada à Reforma Capanema acerca do ensino de matemática.

5 Conclusão

As escolas normais brasileiras começaram a ser constituídas, na primeira metade do século XIX, para exercer um papel centralizador na formação do professor dos primeiros anos escolares. Contudo, somente ao longo dos anos conseguiram ser consolidadas como uma instituição específica para formar professores primários, chegando ao século XX como um símbolo importante na expansão de uma nova ordem de instrução, isto é, voltada para atender às novas demandas de uma sociedade rumo ao progresso, urbanização e civilização, por meio de sua industrialização. Analogamente, este foi o caminho trilhado pela Escola Normal Teodoro Sampaio em Santo Amaro, na Bahia, no período que aqui analisamos, portanto, na segunda metade do século XX. Ao contrário da defesa da tese do atraso presente

em uma historiografia da Bahia¹⁰, essa constatação nos levou a reforçar o nosso entendimento de que cada localidade articula e produz as suas transformações em seu próprio tempo, para atender às suas especificidades, os seus interesses políticos e econômicos.

De outra parte, se, por um lado, as escolas normais conseguiram vencer os obstáculos de sua consolidação, os quais estavam atrelados, principalmente, a própria constituição de uma jurisdição profissional docente, por outro, continuavam enfrentando problemas, tal como pudemos constatar na escola normal do CETS, em relação à institucionalização e a sistematização dos saberes, em particular, dos saberes matemáticos, que deveriam ser referência para a formação dos professores das séries iniciais. Esse embate envolvia ainda os escassos e heterogêneos *saberes para ensinar*, os quais objetivavam a prática docente, quando comparados ao domínio dos *saberes a ensinar* presentes nessa formação.

Especificamente em relação aos saberes matemáticos *a ensinar*, notadamente os saberes aritméticos lecionados pelo professor em sala de aula, durante a formação dos normalistas, consideramos que eles refletiam uma tensão sobre os saberes matemáticos que os professorandos deveriam dominar para exercer a sua profissão nos primeiros anos escolares. Sob esse aspecto, parece que um importante mecanismo de investigação para analisar a prática docente em sala de aula, em particular, sobre a escolha dos saberes matemáticos e suas formas de abordagens, seja o pesquisador voltar o seu olhar para o percurso de formação do professor que ensinava nas escolas normais.

Em suma, há ainda muitas possibilidades de pesquisas envolvendo as escolas normais, tendo como foco os saberes matemáticos na formação dos professores primários, em diferentes localidades brasileiras, as quais poderão constituir um mapeamento sistematizado e aprofundado sobre os saberes que eram exigidos para o professor ensinar matemática.

Referências

- Assis, D. L. M. (2008). A expansão do ensino secundário no sul da Bahia na década de 50 e primeira metade da década de 60 do século XX. In: Congresso Brasileiro De História Da Educação, 5., 2008, Aracaju. O ensino e a pesquisa em história da educação, São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.
- Bandeira, C. M. (2004). História de Santo Amaro.
- Bomfim, J. D. (2009). Um novo enigma baiano? Salvador de todos os pobres. *Sitientibus*, 41, 115-137.
- Borges, E. J. S. (2003). Modernidade negociada, cinema, autonomia política e vanguarda cultural no contexto do desenvolvimentismo baiano (1956-1964). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Brasil. (1931). Decreto-Lei n. 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, 1/05/1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890->

10 Veja, por exemplo, (SAMPAIO, 1992).

- 18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>.
- Brasil. (1942). Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União – Seção 1 – 10/4/1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>.
- Brasil. (2001). Decreto-Lei n. 8.530 de 02 janeiro de 1946. Dispõe sobre a organização do ensino normal. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília.
- Brasil. (2016). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades, 2016. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/b37>.
- Brasil. (2014). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/288>>.
- CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getulio Vargas. (2009a). Verbete “Juscelino Kubitschek”. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/juscelino-kubitschek-de-oliveira>>.
- CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getulio Vargas. (2009b). Verbete “Régis Pacheco”. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-regis-pacheco-pereira>>.
- CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getulio Vargas. (2009c). Verbete “Francisco Campos”. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-luis-da-silva-campos>>.
- CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getulio Vargas. (2009d). Verbete “Gustavo Capanema”. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gustavo-capanema-filho>>.
- Dick, S. M., & Rocha, L. M. F. (2011). Formação de professores e profissão docente na Bahia (1890-1925). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 6.. Anais...Vitória: Universidade Federal do Espírito Santos.
- Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2008). Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: A. C. V. Mignot. Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Rev. Bras. Hist. Educ., 1, 9-43.
- Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais. (1969). Contribuição ao estudo do recôncavo: Santo Amaro. Santo Amaro: Imprensa Oficial de Santo Amaro.
- Leme da Silva, M. C., & Valente, W. R. (2013). Aritmética e geometria nos anos iniciais: o passado sempre presente. Rev. Educ. Questão, 47(33), 178-206.
- Lemos, G. L. R. (2011). A escola normal na Bahia e a educação feminina. In: Jornada do História, Educação e Sociedade no Brasil, 10., Campinas: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2.
- Lima, E. B., & Freire, I. A. A. (2016). Saberes matemáticos elementares: a formação do professor das crianças sertanejas e da capital da Bahia (1925-1929). Rev. Matem. Ensino Cultura, 1(23), 52-63.
- Medeiros, R. (2009). O programa de pesquisas sociais Estado da Bahia - Universidade de Colúmbia: o seu contexto. Quaestio, 11(1), 89-110.
- Pedraço, F. (2002). O recôncavo baiano na origem da indústria de transformação no Brasil. In: T., Szmrecsányi, & J. R., Amaral. História econômica da independência e do império. São Paulo: HCITEC.
- Pedreira, P. T. (1977). Memória histórico: geográfica de Santo Amaro. Brasília.
- Rocha, L. M. F. (2008). A Escola Normal na Província da Bahia. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5. Aracaju. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.
- Sampaio, C. N. (1992). *Poder e representação*. O legislativo da Bahia na Segunda Republica, 1930-1937. Salvador: Assembléia Legislativa da Bahia.
- Santos, S. M., & Mesquita, J. N. (1961). Caderno de Aritmética. Santo Amaro-BA.
- Silva, M. J. V. (2016). Entrevista concedida. Conceição do Jacuípe-BA.
- Soares, F., Dassie, B. A., & Rocha, J. L. (2004). Ensino de Matemática no século XX: da Reforma Francisco Campos à Matemática Moderna. Rev Horizontes, 22(1), 7-15.
- Tanuri, L. M. (2000). A história da formação de professores. Rev. Bras. Educ., (14), 61-89.
- Valente, W. R. (2003). Euclides Roxo e a modernização do ensino de Matemática no Brasil. São Paulo: Zapt.
- Valente, W. R. (2016). Relação entre a formação e a docência em Matemática: perspectivas de análise com o uso de cadernos escolares. Rematec, 11(23), 6-19.
- Valente, W. R. (2017). Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. Rev Diálogo Educ, 17(51), 207-222.
- Vinhao, A. (2008). Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: A. C. V. Mignot. Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.