

## APRENDER A ENSINAR: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS NORMALISTAS

### Learning to teach: memories of elementary school teachers

Elisabete Zardo Búrigo

Fernando Augusto Braun Peixoto

#### Resumo

O artigo apresenta registros comentados das falas de oito ex-alunas do Instituto de Educação General Flores da Cunha, de Porto Alegre, sobre suas memórias do Curso Normal e do início da docência no curso primário, entre os anos 1940 e 1960, no Rio Grande do Sul. O contexto das falas é o de duas rodas de conversa realizadas em novembro de 2013, mediadas pelos autores. O tema proposto para as rodas de conversa era o ensino de matemática na escola primária; as memórias do Curso Normal emergiram, nas vozes das professoras, como um transbordamento da proposta inicial e como fio articulador de suas trajetórias. Os excertos selecionados e comentados no artigo são articulados segundo a escuta, pelos autores, dessas memórias sobre ser normalista e tornar-se professora, ou sobre aprender a ser professora primária. O estudo e o ensino dos saberes matemáticos são evocados como constitutivos de diferentes momentos desse percurso. Ser professora era também ser normalista: nas perspectivas das ex-alunas, os conteúdos matemáticos prescritos pelo programa deviam ser ensinados segundo as orientações e os preceitos escolanovistas aprendidos no Curso Normal.

**Palavras-chave:** Curso Normal. Ensino de Matemática. Ensino Primário. Formação de Professores. Memória.

#### Abstract

The article presents commented records of the statements of eight former students of the Flores da Cunha General Education Institute in Porto Alegre, about their memories of the teachers training held in the *Curso Normal* and the beginning of teaching in the primary schools between the years 1940 and 1960, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. Talks were held during two conversations in November 2013. The proposed theme for the conversations was the teaching of mathematics in primary school; the memories of the *Curso Normal* emerged, in the voices of the teachers, as an

overflow of the initial proposal and as the articulator of their trajectories. The excerpts selected and commented on in the article are articulated according to the authors' listening of their memories about being a *normalista*, that is, a student of the *Curso Normal* and becoming a teacher, or about learning to be a primary school teacher. The study and teaching of mathematical knowledge are evoked as constitutive of different moments of their trajectories. In the teachers' voices, to be a teacher was also to be a *normalista*: the mathematical contents prescribed by the program were to be taught according to the Progressive School precepts and the guidelines learned in the *Curso Normal*.

**Keywords:** Teachers College. Mathematics Teaching. Elementary School. Teachers Training. Memories.

#### Introdução

Nas décadas de 1940 a 1960, a formação de professores do curso primário, no Brasil, era atribuição do Curso Normal. No Rio Grande do Sul, a mais antiga, maior e mais prestigiada instituição incumbida dessa formação era o Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre. Mas, como alguém se tornava normalista e, depois, professora? Como o Curso Normal ensinava a ensinar? Este artigo apresenta reminiscências de professoras do curso primário, ex-alunas do Instituto de Educação, sobre o Curso Normal e o início da docência, entre os anos 1940 e 1960. São enfocadas, especialmente, reminiscências sobre aprender e ensinar saberes matemáticos.

O contexto das falas é o de duas rodas de conversa, realizadas na sede da Associação das Ex-Alunas do Instituto de Educação General Flores da Cunha, em novembro de 2013, com a participação de oito ex-normalistas e a mediação dos autores deste artigo. Na época em que ocorreram os encontros, a motivação dos autores era ouvir as memórias das professoras sobre o ensino dos saberes matemáticos na escola primária riograndense dos anos 1950 e 1960. O interesse era,

sobretudo, o de conhecer os pontos de vista das professoras sobre a docência, os modos como recebiam e interpretavam as orientações oficiais, e como concebiam o ofício de ensinar matemática. As provocações iniciais para os diálogos giraram em torno desses temas. As primeiras referências ao Curso Normal logo emergiram na conversação, por iniciativa das professoras; suas aprendizagens do tempo de normalistas constituíram-se, a partir daí, em tema de várias falas, retomado em diferentes momentos dos dois encontros.

Portelli (2016) argumenta que entrevistar é primordialmente uma “arte da escuta” (p. 10). Os interesses do historiador e do narrador – no nosso caso, as narradoras – nem sempre coincidem: “[...] o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar. Como consequência, toda a agenda da pesquisa pode ser radicalmente revista.” (p. 10).

A recorrência com que o Curso Normal foi evocado nas rodas de conversa sugere que a valorização desse tema foi uma intenção das professoras, engajadas na Associação das Ex-Alunas e na preservação da memória do Instituto de Educação. Naquele momento, contudo, os mediadores estavam mais atentos a outras reminiscências: os programas de ensino a serem cumpridos, as metodologias utilizadas em sala de aula, as avaliações. Da escuta realizada naquele momento, resultaram as textualizações das rodas de conversa.

Foi apenas alguns anos depois, ao revisitarmos essas textualizações, que percebemos a importância atribuída pelas professoras à sua experiência e à sua identidade de ex-alunas do Curso Normal. Nossa leitura dos depoimentos havia se refinado, pela participação em debates, estudo de outras fontes, e pelo engajamento em projeto de pesquisa intitulado “Estudar para ensinar: práticas e saberes matemáticos nas Escolas Normais do Rio Grande do Sul”.

Este artigo apresenta um produto dessa segunda escuta, mais atenta às memórias do Curso Normal, que resultou na seleção e no reordenamento dos excertos aqui transcritos, extraídos dessas textualizações.

Ao tomarmos os registros das falas sobre o Curso Normal como fonte e ao mesmo tempo como objeto de nossas reflexões, aproximamo-nos das preocupações da história oral. Não se trata, contudo, de apresentar resultados de pesquisa orientada pelos preceitos da história oral. Nossa intenção é, sobretudo, a de compartilhar uma escuta, que nos permite pensar sobre como o Curso Normal é rememorado pelas professoras, e de algum modo nos aproxima daquele tempo passado, em uma instituição formadora de professores para o ensino primário.

## A escuta

O primeiro contato com as entrevistadas ocorreu ao final de um dos ensaios do Coral da Associação de Ex-Alunas, realizado às tardes das sextas-feiras, na sede da Associação, em uma sala do antigo prédio do Instituto de Educação<sup>1</sup>. Era novembro, e aproximava-se a data da apresentação do Coral, em encontro anual das ex-alunas. Convidadas a falarem de suas memórias, as professoras sugeriram a realização de uma roda de conversa, na semana seguinte, após o próximo ensaio do Coral.

A primeira roda de conversa ocorreu no dia 8 de novembro de 2013. Ao final do primeiro encontro, que durou cerca de quarenta e cinco minutos, ficou acordada a realização de uma segunda roda de conversa, que ocorreu no dia 22 de novembro, e teve cerca de uma hora e quarenta minutos de duração.

Participaram dos encontros oito professoras diplomadas normalistas pelo Instituto de Educação. São elas: Leida Müzell Brutschin, diplomada em 1945; Lucy Rybu Mascarello, diplomada em 1952; Nilva Maria Bertrand Casarin, em 1955; Laís Ávila, em 1956; Maria Eunice Martins de Lucena, em 1958; Lourdes Mendes Leivas, em 1961; Silvia Helena Duarte Dias, em 1967; uma professora que solicitou anonimato, e será referida pelo nome fictício Cristina.

Tratando de história oral, Portelli (2010) observa que, em uma entrevista, o pesquisador não está apenas ocupado em registrar as memórias do narrador, mas em provocá-lo, por perguntas, gestos ou silêncio, a falar. O narrador, por sua vez, não segue apenas o fluxo de suas reminiscências: “durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções” (PORTELLI, 2010, p. 20).

Entrevistador e narrador também falam tendo em mente leitores imaginários, aqueles que lerão os registros dos depoimentos. Nesse sentido, o autor afirma que a “história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo” (PORTELLI, 2010, p. 20).

Participantes de uma roda de conversa são, ao mesmo tempo, narradores, ouvintes e

<sup>1</sup> O prédio, situado à Avenida Osvaldo Aranha, em Porto Alegre, é patrimônio histórico estadual. A construção foi iniciada em 1935, para as comemorações do centenário da Revolução Farroupilha, e concluída em 1936. Em 2016, as atividades do Instituto foram deslocadas para outros prédios, devido ao início de obras de restauro. No momento da escrita deste texto, as obras estão paralisadas e a Associação de Ex-Alunas despojada de sua sede.

provocadores. São, portanto, múltiplas as vozes e múltiplos os ouvintes. A modalidade escolhida pelas professoras, para narrar suas memórias, parecia ser um prolongamento do ensaio no Coral. Nós, entrevistadores, ouvimos muito e intervínhamos pouco.

No primeiro encontro, as professoras falaram seguindo o fluxo de suas lembranças, evocadas pelas manifestações das colegas e, eventualmente, pelas intervenções dos entrevistadores. O diálogo foi animado, emotivo, com muitas risadas e alguns momentos de silêncio. Com frequência, as professoras interrompiam umas às outras: todas queriam falar, todas tinham o que dizer. Às vezes nuançavam ou completavam, às vezes corrigiam ou discordavam da manifestação da colega. Também introduziam novos assuntos, insistindo em que esse ou aquele tema não poderia ser deixado de lado.

No segundo encontro, a conversa e as falas foram mais longas e, em alguns momentos, mais afirmativas e refletidas. A primeira conversa havia produzido seus efeitos, provocando fluxos de reminiscências mas, sobretudo, instaurado um espaço de escuta, para além do papel e do interesse dos entrevistadores. Ao longo da conversa, foram-se confrontando interpretações acerca do que era ser normalista e professora naqueles tempos.

As duas conversas foram registradas em áudio, transcrita se revisadas pelas professoras entre dezembro de 2013 e janeiro de 2014. Os excertos citados neste texto sofreram uma segunda rodada de revisões, ao final de 2017. Algumas repetições de palavras, comuns quando o narrador fala ao mesmo tempo em que reorganiza seu discurso, e alguns apostos, fazendo referência a outros momentos da conversa, foram eliminados, visando a fluidez da leitura. A pedido das ex-alunas, também foram corrigidos usos de linguagem que poderiam ser considerados inadequados na expressão escrita de professoras, como contrações e outras expressões coloquiais. Foram mantidas, entretanto, repetições que indicam ênfase ou confirmação, bem como interrupções, reveladoras do ritmo da conversação. Também foram preservadas manifestações típicas da oralidade e usosque, no entendimento dos autores, fazem alusão à cultura escolar de outros tempos ou denotam intenção de quem narra, tais como a inclusão do pronome em “eu me lembro” ou a ausência do pronome em “tinha que saber”. Embora esse não fosse nosso foco, buscamos atentar para a “relação subjetiva entre indivíduos e a história, expressa pelas implicações formais de linguagem e narrativa” (PORTELLI, 2010, p. 187).

Ao apresentarmos, aqui, nossa escuta dos diálogos, optamos por omitir nossas falas de mediadores. Mas, entendemos necessário explicitar traços dos contextos aos quais as professoras

faziam referência, pois esses elementos compuseram nossa escuta, durante ou após as conversas. Também consideramos relevante compartilhar nossas reflexões acerca das falas das professoras, pois elas também compõem a nossa escuta, certamente uma dentre muitas possíveis. Essas reflexões giram em torno das intenções que podem ser lidas em algumas verbalizações, entonações, silêncios, convergências, correções ou insistências das professoras, e das representações sobre a Escola Normal e a docência que impregnam as reminiscências e, em alguns momentos, organizam as falas.

No texto que segue, portanto, estão presentes as vozes das professoras, nos excertos de suas falas, e nossas vozes de autores, nos comentários a elas entremeados. Os excertos são articulados segundo a cronologia das vivências evocadas pelas ex-alunas sobre ser normalista e tornar-se professora, ou sobre aprender a ser professora primária, e sobre aprender a ensinar matemática.

### **A conversão de Escola Normal em Instituto de Educação**

Nas primeiras décadas da República, a formação de professores primários é regulamentada no âmbito dos Estados. No Rio Grande do Sul, essa formação é atribuição do curso complementar, subsequente ao ensino primário.

De 1909 a 1929, a Escola Complementar de Porto Alegre é a única instituição responsável pela oferta do curso complementar. A partir de 1929, amplia-se a rede de Escolas Complementares, e a instituição já existente é redenominada Escola Normal de Porto Alegre, passando a oferecer, além do curso complementar, um curso posterior a ele, denominado curso Normal ou de aperfeiçoamento. Inicia-se então um processo de alongamento da formação, nessa instituição que já não é a única formadora, mas tem um estatuto superior às demais.

Em 1939, por meio do Decreto Estadual nº 7.681, a Escola Normal é convertida em Instituto de Educação, “um centro de estudos e investigações pedagógicas que forneçam bases científicas e pedagógicas à administração e organização da educação”, compreendendo, além do Jardim de Infância e da Escola Primária, já existentes, uma Escola de Educação e uma Escola Secundária, tendo por finalidade “proporcionar cultura geral e oferecer oportunidade para a seleção de elementos para a Escola de Educação” (RIO GRANDE DO SUL, 1939). A Escola de Educação, por sua vez, passa a abrigar um curso de “formação de professores primários”. O curso complementar, oferecido pelas demais instituição formadoras, é renomeado pelo Decreto Estadual nº 775A, de 1943, como de “preparo de professores primários”.

Essa distinção entre dois níveis de formação será ratificada pelo Decreto-lei Federal nº 8.530 de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal: o primeiro ciclo outorgará aos concluintes o certificado de “regente de ensino primário”; o segundo ciclo expedirá o diploma de professor primário.

Desse modo se estabelecem não apenas duas modalidades de formação, que outorgam diplomas de valores diferentes<sup>2</sup>, mas uma verdadeira bifurcação no sistema de formação de professores primários. A maioria das instituições riograndenses oferece o curso de primeiro ciclo, imediatamente posterior ao primário. O curso de segundo ciclo, oferecido pelo Instituto de Educação, é a culminância de uma escolarização mais prolongada, envolvendo a passagem pelo prestigiado curso secundário, que tem historicamente a missão de preparar para o ensino superior.

Em meio a essas mudanças, e por meio delas, o Instituto de Educação preserva sua posição de destaque entre as instituições formadoras do Estado: outorga o diploma do segundo ciclo; reúne em seus quadros professores do ensino secundário e do Curso Normal; mantém cursos de aperfeiçoamento e de formação de administradores do ensino; agrega e diploma especialistas que serão responsáveis pela redação de livros didáticos, artigos e normativas pedagógicas.

### Antes de ser normalista

Ao iniciarmos a segunda roda de conversa, a professora Leida faz menção a essa mudança ocorrida na estrutura da instituição e da formação oferecida:

Eu sou da primeira turma que se formou no que depois virou Instituto de Educação, que deixou de ser antiga Escola Normal... Em 1939 começou a primeira turma que fez o ginásio, e depois do ginásio fez escola de formação de professores, de três anos. Depois foi mudando de nome, mas enfim, era o mesmo que a Escola Normal (Leida, 22 nov. 2013).

Ao marcar o registro da mudança ocorrida em 1939, a professora Leida nos lembra, ao mesmo tempo, do prestígio da instituição, responsável pela modalidade de formação mais avançada, e do percurso que deveriam seguir as normalistas do Instituto de Educação. Para candidatar-se ao Curso

<sup>2</sup> O Decreto Estadual nº 1.904, de 1946, regulamentou o ingresso dos concluintes de cada ciclo no Magistério Público do Estado. No concurso, a pontuação maior era conferida aos portadores do diploma de segundo ciclo que, assim, eram favorecidos quanto às chances de ingresso e à escolha dos locais em que iniciariam a carreira.

Normal, era preciso ter cursado o ginásio; para cursar o ginásio, era preciso submeter-se ao exame de admissão, de caráter seletivo e classificatório.

Desatentos à marcação feita pela professora, não perguntamos sobre como havia sido divulgada aquela mudança, dentro e fora da escola, ou como ela havia decidido candidatar-se ao ginásio. Mas, já havíamos sido advertidos sobre a importância do exame de admissão, via de acesso ao Instituto de Educação.

As reminiscências do exame foram provocadas, na primeira roda de conversa, por uma alusão de Cristina ao clássico “problema das torneiras”<sup>3</sup>. Laís então lembrou que “esse problema caiu na nossa admissão” e Lourdes, de uma turma posterior, confirmou: “O problema em si eu não lembro, mas eu me lembro que era assim, ‘a torneira enche o tanque...’”. O exame realizado pelas próprias ex-alunas é evocado então como uma prova difícil e concorrida: “O exame que nós fazíamos era igual ao do Colégio Militar, bem igualzinho mesmo, aqueles problemas [matemáticos] todos caíam.” (Laís, 8 nov. 2013).

As lembranças do tempo em que foram alunas do curso primário emergiram ocasionalmente, aqui e ali, nas rodas de conversa.

As primeiras reminiscências evocadas estão associadas a trajetórias de alunas dedicadas e destacadas, em suas turmas:

E olha a experiência que eu tive no quarto ano primário, estudava aqui no Grupo Escolar Argentina... Então a professora, quase no final da aula, ela dava de 5 a 10 contas de dividir [para os alunos efetuarem]. Aí ela dizia assim, “quem acertar primeiro ganha uma nota”, ganhava um dez no caderno. E eu só perdia para um menino que trabalhava no açougue (Laís, 8 nov. 2013).

Quando eu fui para a escola, a minha mãe me ensinou a tabuada, toda, nós tivemos que decorar a tabuada. Sabe, que hoje em dia eu faço contas, eu não preciso de calculadora. Era muito cálculo, mas nós, eu e meu irmão, não precisamos de

<sup>3</sup> O “problema das torneiras” é frequente em livros de Aritmética e em provas de admissão ao ginásio (MANFIO, 2012). Uma versão reproduzida na “Segunda Aritmética” de Souza Lobo (1980) é: “Duas torneiras podem encher uma bacia: a primeira em 3 horas, a segunda em 4; uma terceira pode esvaziá-la em 12 horas. Qual será o nível da bacia ao fim de uma hora, se as três torneiras correrem juntas?” (p. 177). Segundo Swetz (1992), tais enunciados foram introduzidos na escola primária europeia do século XIX sob a influência de Pestalozzi, a partir da Aritmética da escola secundária, cujas fontes, por sua vez, remontam às Aritméticas comerciais dos séculos XV e XVI.

calculadora, para fazer uma soma, uma multiplicação (Silvia, 8 nov. 2013).

As reminiscências dos tempos em que foram alunas também aparecem entremeadas com a memória dos tempos em que foram professoras do curso primário.

A “tabuada” da multiplicação é mencionada, inicialmente, como um objeto de ensino: “Nós fomos [professoras] antes, 50 e poucos, eu comecei em [19]54, então não tinha material... se decorava tabuada, não é?” (Lucy). “Década de 60, era [tempo] de decorar a tabuada” (Laís, 8 nov. 2013). A habilidade de realizar cálculos com rapidez era um dos objetivos estabelecidos pelo programa de ensino vigente até o final dos anos 1950 (Decreto nº 8.020, de 1939). A importância atribuída pelas professoras a essa habilidade converge com os registros de Peres (2000) e Moreira (1955).

Na fala da professora Leida, um sujeito abrangente e impreciso – “todo mundo” – parece abarcar as memórias de aluna e de professora: “A tabuada, todo mundo sabia de cor.” (Leida, 22 nov. 2013). Nilva prossegue, falando de si, na primeira pessoa: “Eu tinha que saber toda a tabuada.” (Nilva); “Era até o 5...”, comenta Maria Eunice em tom de ressalva; “[Memorizar] até o 5 era uma coisa mais moderna, eu quando aluna tinha que saber até o 10”, confirma Nilva, estabelecendo um contraste entre os tempos de aluna e de professora primária. Então Laís e Maria Eunice confirmam: “Como aluna, sim” [tinha que saber até a tabuada do 10].

As menções à tabuada evocam, ainda, reminiscências de castigos:

Eu estive no Mato Grosso, porque o meu pai era militar. Então havia aquelas escolinhas muito atrasadas, tinha a palmatória (Lucy, 22 nov. 2013).

Eu peguei... [a palmatória] no segundo ano... (Laís, 22 nov. 2013).

A tabuada, era assim, se formava uma roda. A palmatória era uma colher de madeira com cabo com 5 furos, aí então um aluno perguntava para o outro: ‘Três vezes três’. Se ele não sabia, levava um “bolo” na mão! Ele tinha que dar a mão para o colega dar uma palmada, uma palmatória... Aí passava a palmatória para o segundo e aí perguntavam um para o outro e assim se fazia (Lucy, 22 nov. 2013).

Ao introduzir o tema da palmatória, Lucy adverte que se tratavam de “escolinhas muito atrasadas”, e explica que estudara nessas escolas,

no Mato Grosso, porque o “pai era militar”. Cristina marca seu estranhamento: “Nunca vi”, e Leida confirma: “Eu aqui, desde que eu estudei, eu nunca...”. Mas Laís reitera: “Eu peguei... eu peguei... A palmatória... a palmatória e o milho.” Lucy completa: “Era o ajoelhar no milho. Meu irmão era danado...”. Laís relembra:

Era uma professora que dava aula num salão de baile, ela dava aula de primeira a quinta série, então ela era muito severa. Então era tudo na base da decorava, e tu tinha que levar uns livrinhos para casa e decorar tudo. Eu tirei [frequentei] o segundo ano com ela. Então tinha a palmatória, batiam nas crianças, na mão, e tinha o milho onde ela botava os meninos que incomodavam a se ajoelharem. Eu assisti, eu vi! Na década de 40, em Porto Alegre (Laís, 22 nov. 2013).

As colegas reiteram seu estranhamento: “É, e se tu vires com alguns anos de distância já não tem...” (Cristina); “Eu que sou mais velha, eu nunca peguei, eu nunca vi...” (Leida).

Perguntamos se o tema dos castigos era mencionado na Escola Normal, ao que todas reagem: “Não, não” (Leida); “Não, nunca foi falado, nunca. [...] Aqui no Instituto nunca, nem nas escolas que eu trabalhei nenhuma delas, nenhuma.” (Laís); “Não” (Lucy); “E mesmo como aluna, aqui no Instituto de Educação, eu nunca passei por isto, nunca vi” (Maria Eunice); “Mas eu nem como aluna passei por isso” (Leida).

A convicção e a rapidez com que as professoras respondem sugerem que o tema dos castigos estava não apenas ausente, mas de algum modo proscrito nos tempos do Curso Normal. Em outro momento da conversa emergem também ressalvas e nuances sobre a memorização da tabuada: “Tem que decorar, enquanto tu não decoras...” (Laís); “Não é decorar, é memorizar” (Leida); “Não sei... [hoje] são contra, parece, o decorar a tabuada” (Lucy); “É que não pode decorar por decorar, tem que entender” (Maria Eunice); “Sim, mas depois que [a criança] entendeu, tem que memorizar” (Lucy).

Na sequência desse diálogo, Laís novamente evoca os tempos de aluna:

Quando se fazia o exame [de admissão] não podíamos levar máquina [de calcular] (Laís).

E prossegue:

Nosso primário foi bem feito, a gente não tem dificuldade [com os cálculos] (Lais, 22 nov. 2013).

As duas falas, embora breves, revelam a intenção da professora de estabelecer um nexos entre dois momentos de suas trajetórias: o curso primário e a aprovação no difícil exame de admissão para o ingresso no ginásio do Instituto de Educação, via de acesso ao Curso Normal. Com a expressão “nosso primário”, refere-se a todas as normalistas ali presentes; para ela, não há dúvida de que as professoras diplomadas pelo Instituto de Educação sabiam calcular bem, porque haviam “bem feito” o curso primário. A submissão e a aprovação no exame de admissão – no qual não se podia contar com a calculadora – podem ser tomadas como evidências garantias dessa qualidade distintiva da escolarização inicial das professoras.

Podemos ler também, nessas falas, uma valorização do próprio curso primário: que poderia ser “mal feito” ou “bem feito”, as responsabilidades sendo, de modo vago, compartilhadas entre alunos e professores. As evocações sucessivas da tabuada, do exame de admissão e do curso primário indicam também a representação, pela professora, de uma trajetória harmoniosa, em que um circuito se completa: para ser professora, era preciso ser normalista; para ser normalista, era preciso passar no exame; para passar no exame, era preciso saber calcular; para saber calcular, era preciso ser uma boa aluna. Portanto, para ser professora, antes de mais nada, era preciso ter sido uma boa aluna.

### Aprender a ensinar, aprender para ensinar

Algumas aulas do ginásio, cursado no Instituto, são lembradas com encantamento:

Nós tínhamos uma professora de Geografia, a Zaira Acauan, nós embarcávamos em navios com ela e fazíamos [percorríamos] a costa brasileira... Todas as ilhas, os rios, as praias, as cidades litorâneas, nós fazíamos viagem de avião com ela. Ela era tão maravilhosa que nós entrávamos dentro do navio, nós entrávamos dentro do avião... (Maria Eunice, 22 nov. 2013).

Ela tinha uma régua e ia [percorrendo] com o mapa. Toda aula dela iniciava pelo mapa. Ali nós viajávamos, era rio, era “isso”, era “aquilo”. “Aí tu vê, olha, o Rio Xingu”, ela ia lá e achava [no mapa]. Eu adorava o rio São Francisco... nunca conheci, e no dia em que eu coloquei o pé eu me emocionei. Ele nasce na Serra da Canastra, nunca esqueci, em Minas Gerais (Lais, 22 nov. 2013).

O mesmo encantamento envolve as

reminiscências de uma visita do professor e autor Julio Cesar de Mello e Souza<sup>4</sup>, de pseudônimo Malba Tahan, ao Instituto, em 1942:

O [professor]Mello e Souza era um grande professor de matemática. A diretora da nossa escola convidava essas pessoas que vinham fazer visita à escola. Nós estávamos na quarta série do ginásio, em 1942. Então estávamos estudando um teorema que cinquenta por cento da turma... Nós tínhamos duas turmas de quarta série, e aí ele foi explicar o teorema, porque a matemática tem muito a ver com comunicação e expressão, é uma questão de desenvolver o raciocínio. E ele deu aquela explicação, e terminou a aula e a turma toda se encantou, “mas é tão fácil de entender”! Todo mundo entendeu, aquele era o procedimento [da demonstração]...Então [a visita] terminou no nosso auditório: aí ele mudou de personagem, começou a contar histórias do Malba Tahan. E depois, eu tinha um álbum [de recordações], que até hoje eu tenho guardado com muito orgulho. Aí ele começou a escrever historinhas daquelas orientais, escreveu toda a folha... [...]. Aí todo mundo começou a gostar de Matemática. Eu já gostava, sempre gostei (Leida, 22 nov. 2013).

As aulas de Matemática, por outro lado, são lembradas como momentos de uma escolarização severa e exigente:

Uma vez eu discuti com a professora quando eu estava na segunda série do ginásio. Em um problema que tinha que resolver para a prova final, escrevi duas páginas de cálculo. No final dava assim,  $x/2 = 8$  então  $x=18$ . Ela reclamou e eu disse: “eu sei, errei no final”. “Mas 18 não são 16” [replicou a professora] e ela anulou toda questão. E eu só tirava 10 em matemática... (Leida, 22 nov. 2013).

Quando Lucy cita o nome de uma professora, as vozes das antigas alunas se fazem ouvir, controversas: “Terrível! [...] Eu sempre gostei de matemática mas morria de medo dela...”; “Eu gostava dela”; “Eu morria de medo”; “Eu não

<sup>4</sup> Julio Cesar de Mello e Souza era professor secundário e, à época, autor de livros bastante conhecidos, publicados sob o pseudônimo de Malba Tahan. Segundo Valente (2005), a divulgação dos livros de Mello e Souza foi favorecida pela Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938.

tinha medo”.

No curso normal, os saberes matemáticos eram revisitados como componente da formação profissional, em aulas de Didática da Matemática<sup>5</sup>:

Eu fui aluna aqui da professora Nadir Saldanha, me formei em 1961, e ela ensinava Matemática, Didática da Matemática, maravilhosamente bem. Ela pegava material, “peguem uma folha de papel, vamos fazer um terço de um meio, vamos lá, todo mundo”. A gente apanhava [a folha de papel] para fazer o raciocínio, e cortar o papel como deveria ser; [ela dizia] “dois quartos de um terço”, e “não sei o quê”, e a gente tinha que cortar um terço e a gente fazia dois quartos de um terço, tudo a gente fazia com significado (Cristina, 8 nov. 2013).

Na fala da professora Cristina, percebemos um deslizamento. Ela diz: “ela ensinava Matemática”, em seguida emenda e corrige: “Didática da Matemática”. O modo como descreve a cena sugere que as normalistas aprendiam sobre frações de frações, ou sobre multiplicação de frações, ao mesmo tempo em que aprendiam a ensinar. Isto é, aprendiam Matemática, ao mesmo tempo em que estudavam a Didática da Matemática.

Essa sobreposição entre as aprendizagens é confirmada por outra fala de Cristina na segunda roda de conversa:

Eu, a divisão de dois terços por sete oitavos [referindo-se a sete oitavos de dois terços], eu aprendi com a dona Nadir [Saldanha]. E foi na Escola Normal, quando ela pegava aqueles dois terços e dividia em oitavos, foi assim que eu aprendi (Cristina, 22 nov. 2013).

Na mesma linha segue a fala de Maria Eunice, sobre as unidades de grandeza:

Eu fui entender unidade, dezena e centena na Escola Normal. Eu aprendi na aula [de

Didática da Matemática]. Quer dizer, não é que não tivesse aprendido [na escola primária], eu sabia de cor. Eu sempre fui boa na matemática, mas compreender mesmo, foi quando eu aprendi a ensinar (Maria Eunice, 22 nov. 2013).

Os depoimentos das professoras colocam em questão a distinção, proposta por Hofstetter e Schneuwly (2017) e por Valente (2017), entre saberes *a* ensinar e saberes *para* ensinar. A evocação repetida dos “terços” e dos “oitavos”, e o enunciado de que “tudo a gente fazia com significado”, sugerem que a prática de dobrar e cortar o papel era movida por uma dupla intenção. De um lado, tratava-se de uma prática a ser reproduzida pelas futuras professoras com os alunos do curso primário e, portanto, de um saber didático, um saber *para* ensinar, nos termos dos autores citados; mas também se buscava a compreensão das frações pelas normalistas, isto é, a apropriação de um saber *a* ensinar.

A ênfase no discurso de que os saberes matemáticos elementares foram aprendidos na disciplina de Didática da Matemática também evoca um contraste entre os métodos difundidos pelo Curso Normal, consistentes com as orientações pedagógicas em voga, e os métodos calcados na memorização, que teriam predominado na escolarização inicial das normalistas.

### Aprender a ensinar, ensinando

A rede estadual de ensino, em expansão acelerada desde os anos 1950, era o destino natural da maioria das normalistas (QUADROS, 2006). Esse foi o caminho seguido pelas entrevistadas.

O início da docência se dava em pequenas escolas do interior do Estado ou da periferia de Porto Alegre, onde encontravam desafios nem sempre previstos pelo Curso Normal:

Eu comecei em Catanduvinha. Eu cheguei lá de rabinho de cavalo... As três professoras que estavam lá eram contratadas [não concursadas], então como eu era a única formada, eu já fui diretamente empossada como diretora (Nilva, 8 nov. 2013).

Eu fui lecionar na antiga FEBEM, hoje FASE... A escola onde lecionei era somente de meninos, meninos de rua, por isso tinham dificuldade muito grande com a aprendizagem. Essa é a experiência mais marcante da minha carreira de magistério. [...] Os professores, como eu, tinham que ter muita imaginação para os métodos e processos de incentivo à aprendizagem

<sup>5</sup>O Decreto nº 6.004, de 1955, organiza o Ensino Normal em Departamento de Cultura Geral e Departamento de Cultura Profissional, desdobrados em Divisões, contemplando unidades de estudo semestrais. O documento “Diretrizes Básicas”, publicado no Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura em 1959, estabelece “Direção da aprendizagem da Matemática” como unidades obrigatórias da Divisão de Direção da Aprendizagem, do Departamento de Cultura Profissional. A expressão “Didática da Matemática”, por sua vez, consta na divulgação de diversos cursos oferecidos pelo Instituto de Educação, nos anos 1950 e 1960, e também é referida em depoimentos de outras ex-alunas do Curso Normal (RHEINHEIMER, 2018).

deles, e a preocupação maior era com a alfabetização (Lourdes, 8 nov. 2013).

Quando eu ingressei [no Magistério] em 62, eu fui lecionar em Sapucaia numa das brizoletas, uma escolinha daquelas que o [governador] Brizola fez no Rio Grande do Sul inteiro. Na década de 60, o Brizola, ele cobriu o estado de escolinhas de madeira. Em 1950, ali é que realmente houve a explosão demográfica, e a necessidade de os governos fazerem, então houve a criação de muita escola... Nós estávamos nos formando, justamente nesse período. [...] Quando eu me formei eu fiz estágio em alfabetização e queria ser alfabetizadora, e eu fui trabalhar numa escola em Sapucaia. Aí eu cheguei na escola e disse que eu gostaria de trabalhar com a alfabetização, pensando que ninguém gostava de alfabetização, que era difícil. A diretora disse: “Tu não estás na faculdade?” E eu disse “estou”, [e ela] “tu não estás tirando Pedagogia?” Eu disse: “estou”. “Ah minha filha, então tu vais lecionar, quarta e quinta série, que são juntas, porque eu vou te contar: ninguém aqui sabe trabalhar o problema das torneiras [acima mencionado]!” (Cristina, 8 nov. 2013).

Nessas escolas pequenas, era comum as professoras atenderem, ao mesmo tempo, e na mesma sala, duas turmas de anos diferentes (segundo e terceiro, quarto e quinto. A cada grupo, entretanto, eram ensinados conteúdos e atribuídas tarefas distintas: “Tinha vários momentos.” (Sílvia); “Enquanto as crianças [de uma turma] estavam trabalhando em grupo, a gente estava lá com outro [grupo], ou a gente repartia o quadro em dois...” (Cristina).

Confeccionar os recursos didáticos, seguindo as orientações aprendidas no Curso Normal, e usando recursos modestos, adquiridos por elas ou trazidos pelos alunos, era uma tarefa das professoras:

Nós não tínhamos internet, computador, nós não tínhamos mimeógrafo, nada. Nós tínhamos uma gelatina, que era copiadora. A gente comprava gelatina em folhas e fazia uma gelatina bem dura e bem grossa. Não tínhamos uma receita para fazer. Nós colocávamos numa assadeira, numa forma, ali cabia direitinho uma folha de papel almaço, papel ofício... Primeiro nós fazíamos assim: as cópias [da matriz], nós fazíamos com carbono... Nós fazíamos então toda a matriz, aí colocávamos essa matriz ali, calcávamos bastante sobre a

gelatina. Então toda a escrita ficava marcada dentro dessa gelatina, aí, passávamos folhinha por folhinha... As nossas provas eram feitas assim, nossos testes eram feitos assim, e muito trabalhinho que vinha complementar os livros, os livros didáticos que eram muito pobres naquela época. [...] além de preparar todo o material didático, porque quando eu trabalhei com crianças não existiam os blocos, os blocos lógicos (Maria Eunice, 8 nov. 2013).

Os livros não eram coloridos, eram livros muito sem graça. Então a professora tinha que fazer ela mesma o seu material, procurar tornar mais real, trabalhar com tampinhas para somar, a gente pegava tampinha de garrafa para contar, para diminuir. Eu achava muito pobre essa parte, e hoje em dia os livros são coloridos são lindos, um material muito bom (Lucy, 8 nov. 2013).

Material para a contagem... era tudo feito por nós. [...] Na alfabetização por cores, nós mesmas recortávamos, fazíamos os bichinhos desenhados para recortar, colávamos com papel gessado em cima da cartolina para que ficasse colorido, ou às vezes a gente pintava com a aquarela, com lápis de cor, e isso ia noite adentro (Maria Eunice, 8 nov. 2013).

A expressão “noite adentro”, utilizada por Maria Eunice, parece querer destacar um trabalho docente invisibilizado, que ocupava o espaço doméstico e o tempo de descanso. Em seguida, ela muda o tom: “Era muito trabalhoso, mas nós fazíamos isso com todo entusiasmo, com tanta dedicação, que nós não sentíamos que era trabalhoso, era gostoso”.

Naquele momento do diálogo, não nos ocorreu perguntar o motivo de tanto entusiasmo e “tanta dedicação”. Mas pode-se ler, nessa fala, a referência a um compromisso com o trabalho docente, componente de uma profissionalidade, ou de uma identidade docente, como descreve Fischer (2000), constituída desde o Curso Normal.

## Ensinar o aprendido, ensinar para aprender

Como eram planejadas as aulas? Tinham autonomia, liberdade para esse planejamento? Nilva responde, de imediato: “A nossa única obrigação era cumprir o programa” (22 nov. 2013).

Até o final dos anos 1950, vigorava o programa estabelecido pelo Decreto nº 8.020, de 1939, que estabelecia objetivos e conteúdos específicos para cada matéria e detalhava



metodologias a serem aplicadas. A partir de 1959, as diretrizes foram gradualmente substituídas pelo novo Programa Experimental (BÚRIGO; FISCHER; PEIXOTO, 2014).

Quando perguntadas sobre as aulas de Matemática, as professoras respondem que “Não havia uma aula separada de matemática... de português... Era tudo integrado” (Leida); “Eram unidades de trabalho” (Nilva); “Era o assunto gerador (Maria Eunice).”

A gente tinha o compromisso de manter o programa todo de matemática, de português, mas era tudo um conjunto, não era separado, era unidocência, pelo fato de que também a gente dava todas as aulas sem separar as disciplinas. Tinha um tema principal, por exemplo, quando chegava a Semana da Pátria era a Pátria, então se estudava toda a história da Semana da Pátria, se estudava o português... As redações, os textos para lerem eram baseados na Semana da Pátria... Se vocês tiverem alguma outra experiência [dirigir-se às colegas]... e a matemática entrava também ali, então “foi 1800 e tanto, foi mais isso, foi mais aquilo”, aí a gente enquadrava a matemática dentro daquele tema mesmo (Leida, 22 nov. 2013).

A articulação entre o ensino de Matemática e as “demais disciplinas, conservando o cunho de realidade e de atividade integrada”, era uma recomendação dos programas, reiterada pelos Boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria da Educação (FISCHER; BÚRIGO, 2014). A imediata concordância e confluência das falas das professoras – ainda que evocando nomes diferentes – sugere que, em acordo com essas orientações, concebiam sua ação docente como “tudo integrado”. O quase unísono faz pensar, ainda, que a adesão a essas orientações era construída desde o Curso Normal.

Também era um ensinamento do Curso Normal o de que as noções matemáticas deveriam ser introduzidas a partir do “concreto”, isto é, da manipulação de materiais ou por dramatizações; a segunda fase, denominada do “semiconcreto”, era a da representação das quantidades e das operações por desenhos; a terceira fase, em que essas representações eram substituídas pela escrita dos símbolos e dos algarismos, era denominada do “abstrato”:

Ela [professora de Didática da Matemática] era maravilhosa, e a importância de ter o concreto... Ela sempre dizia, “tem as três fases, o concreto...”

Então nós tínhamos que cortar o papel em um terço, dois terços de um terço... todas aquelas histórias. Depois se desenhava, ela chamava [essa] a fase do semiconcreto, aí a gente não cortava mais os papeis, mas fazia com desenhos. E depois passava para o abstrato (Cristina, 8 nov. 2013).

As referências ao concreto deveriam estar presentes, sobretudo, nos primeiros anos. Segundo a professora Leida: “Quando entra no abstrato, que é lá na quarta série [...]” (22 nov. 2013).

No primeiro ano, os alunos aprendiam a contar objetos: “no início, até metade do ano, até setembro, era tudo concreto” (Laís); “Aí os alunos levavam caixas de fósforo para contar quantos fósforos tinham dentro da caixa...” (Leida). A contagem envolvia agrupamentos, como dezenas e dúzias: “Aí na primeira série era meia dezena e uma dezena, meia dúzia e uma dúzia, depois o resto...” (Laís, 8 nov. 2013).

Para a aprendizagem desses agrupamentos, era utilizado o “quadro de pregas”, confeccionado com pano ou cartolina. Nesse quadro havia pequenos receptáculos, com o formato de “casas”, correspondentes às unidades e às dezenas: “Aqui em cima eram casas, a gente fazia um telhadinho assim, oh.” (Nilva); “É verdade, eram as casinhas...” (Laís). Dez objetos no espaço das unidades deveriam ser substituídos por um objeto no espaço das dezenas: “Juntavam 10 unidades, passava para outra casinha” (Maria Eunice). As professoras explicam o uso do quadro:

Era uma coisa muito difícil para o aluno entender o significado, que dez unidades era uma dezena. [...] Eram as tais das ‘casinhas’ que aí se formavam, aí “veio mais um morador naquela casa, aí lotou a casa, então se mudaram para um apartamento” (Lourdes, 8 nov. 2013).

Inicialmente usado para a compreensão dos agrupamentos, o quadro de pregas também era mobilizado na aprendizagem das operações de adição e subtração. No primeiro ano, as operações envolviam dezenas e unidades; a partir do segundo ano, centenas e milhares:

E a criança coloca, vai colocando aqui,  $2 + 4 + 6$  [mostrando no material]. Quando tinha que fazer  $6 + 4... 14 + 6$ , e a criança não fazia a conta [algoritmo escrito], ela ia no quadro e colocava o 14 e o 6 [os objetos correspondentes], e aí ela via quantos passavam para cá, passavam para lá... [...] Se são coisinhas [peças] de cartolina, daí tu juntas, “10 [unidades] deu

uma [dezena], bota ali [na prega das dezenas], aí sobraram 4, então são  $10 + 4$  e fica lá e aqui...” Quando chegava em dez [dezenas], vinha para cá... (Cristina, 22 nov. 2013).

Por exemplo, aqui, para tu dividires em unidade, dezena e centena, tu classificavas, agora, essas outras pregas, era para quando tinha operações. Daí quando tinha operações desmanchava, amarrava, [...] quantidades de dezenas, e ia, ‘vai um, então vai lá para cima, vira dezena’. Então eles juntavam, amarravam as dezenas, as unidades se transformavam numa dezena, amarravam as dezenas... Dependendo da operação, ele desmanchava e então ele mudava de casa (Nilva, 22 nov. 2013).

Em acordo com a ideia de um ensino centrado nas vivências e interesses da criança, o quadro ficava à disposição dos alunos, em um armário ou fixado na parede da sala:

Aí a criança que acabava o trabalho antes ia lá e ficava juntando palavras, fazendo palavras, ou se era o momento da matemática, tinha o quadro de pregas e a criança podia trabalhar também no quadro de pregas, voltava para o caderno, ia pro quadro... (Cristina, 22 nov. 2013).

Mesmo no final do ano, se a criança ainda necessitasse de um material concreto, o aluno podia usar, e o desenho também (Maria Eunice, 22 nov. 2013).

No segundo ano, também eram introduzidas as noções de meios, terços, quartos:

Divisão era só com material concreto que separava, dividia por 2, por 3... (Maria Eunice).

Qualquer coisa, se faziam várias formas... (Cristina).

Aí vinha a divisão por 2, a metade, [a criança] dividia por 3, era a terça parte, por 4, a quarta parte, aí entrava já a fração (Lais).

Fazia desenho de bolo, fazia o desenho para mostrar a metade (Cristina).

Desenho do bolo, não era um bolo de verdade, era um desenho (Lucy).

Era um desenho (Lais).

Quando a gente fala em material concreto, era papel, não era bolo de verdade. [...] Material em cartolina, que se trabalha

tanto em círculos, como em retângulos, como em quadrados, para a criança sentir que o meio e a metade eram em qualquer forma (Cristina, 22 nov. 2013).

O quadro de pregas, os desenhos e os recortes são evocados pelas professoras como recursos cujo uso tinha uma motivação e uma finalidade bem definida. As falas nos dizem, desse modo, que o Curso Normal ensinava a ensinar, ao mesmo tempo, difundindo orientações que se apresentavam como embasadas na emergente Psicologia da Educação, e provendo as professoras de saberes didáticos a serem mobilizados na implementação dessas orientações.

Vale observar, contudo, que transparece também, em algumas falas, a impregnação de aprendizagens provavelmente posteriores ao Curso Normal.

A professora Leida é a única a trazer o tema da “motivação”:

O professor acima de tudo tem que estimular, interessar a criança. Isso a gente aprendia muito: a motivação. Quando nós fizemos a escola de professores, ou Escola Normal, e o curso de magistério, lá do tempo de segundo grau, era sempre isso... A primeira coisa é motivar o aluno, nada de ser imposto; a motivação, interessar o aluno, esse era o ponto de partida (Leida, 22 nov. 2013).

Cristina, por sua vez, menciona em diferentes momentos a ênfase na “compreensão”:

Qualquer criança, chega um momento em que ela compreende a mecânica... [...] Na matemática também ocorre, quando a criança compreende a mecânica de passar das unidades para as dezenas, ela faz qualquer multiplicação. É como na alfabetização, sabe? É um momento em que a pessoa entende. [...] Quando tu vais numa loja, e uma menina usa a calculadora e erra, e não se dá conta que o cálculo está completamente errado, é porque ela não teve a compreensão, porque senão ela saberia que tem que ser muito menos ou que tem que ser muito mais. Mas ela não tem noção da multiplicação, ela multiplica uma coisa pela outra e te diz uma coisa completamente errada e não se dá conta que está errada, porque ela não tem a compreensão (Cristina, 22 nov. 2013).

Bosi (1979) nos adverte de que as lembranças dos tempos passados são impregnadas pelas memórias de experiências posteriores e pelas representações do presente. Cristina cursou

Pedagogia, depois do Curso Normal. Leida fez o curso de Administração e Supervisão Escolar no Instituto de Educação nos anos de 1947 e 1948; trabalhou, mais tarde, na Inspeção do Ensino Secundário do Ministério da Educação e participou de estudos prévios à implantação da reforma que instituiu o ensino de primeiro grau.

Podemos pensar que, ao falarem de “motivação” e de “compreensão”, as professoras não estão apenas lembrando: estão ensinando. Dirigem-se aos mediadores, mas também às colegas; conhecimentos pedagógicos construídos em outros espaços sobrepõem-se àqueles aprendidos nos tempos de normalistas.

### **Estar normalista, ser normalista**

As professoras reiteram, em vários momentos dos diálogos, sua identidade de normalistas, de professoras diplomadas pelo Curso Normal.

Ao longo de sua prática docente, Cristina usou materiais manipulativos nas aulas de Matemática, tal como havia aprendido nas aulas de Didática da Matemática:

E isso eu levei para o resto da minha vida, e com os meus alunos na matemática, não só adição e trabalhar com tampinhas e coisas desse tipo, mas a divisão e a multiplicação (Cristina, 8 nov. 2013).

Aprendendo a multiplicar frações, Cristina também aprendeu a ensinar a multiplicação de frações:

Por isso eu gosto do ensino de matemática na Escola Normal, porque tu vê, quando tu pegas o pedaço de papel e fala para a criança, “faz dois terços de 3 oitavos” e ela faz, ela corta os oito [oitavos], ela pega os três [oitavos], ela divide em três [terços] e pega dois [dois terços dos três oitavos], ela pega, ela olha o todo e diz quanto é que deu. Quando ela faz isso sozinha, ela entendeu; quando tu dizes uma operação, dá o material e ela recorta sozinha... Eu quero que tu peças para adultos da tua idade fazerem isso com o papel, te garanto que muitos não vão fazer, porque não têm a compreensão do que é [dois terços de três oitavos] (Cristina, 22 nov. 2013).

Na fala da professora, então, a adesão aos ensinamentos do Curso é explicada pela sua eficácia. Aprendendo *para* ensinar, as professoras também aprendiam *a* ensinar.

Em algumas passagens, o Curso Normal é comparado à formação de professores oferecida pelas instituições de ensino superior:

E na realidade... Agora não sei, mas até bem pouco tempo atrás, o ensino normal na parte de Didática, na parte de Psicologia, era bastante melhor do que se dá na universidade (Leida, 22 nov. 2013).

Professor que não fez escola normal não consegue fazer o plano (Nilva, 22 nov. 2013).

Maria Eunice complementa, referindo-se aos programas de complementação pedagógica instituídos nos anos 1970 e 1980:

Muitos [professores] vieram. Houve uma época em que eles que tiveram que voltar para a escola normal para fazer essas didáticas, pra poderem lecionar nas escolas nas primeiras séries (22 nov. 2013).

Podemos pensar que, com essas comparações, as professoras estão cuidando de preservar a memória de uma modalidade de formação que, a partir dos anos 1970, perdeu prestígio, pela sua diluição em um pretensioso e fracassado modelo de formação profissionalizante, pela deterioração das condições de oferta dos cursos, pela expansão dos cursos superiores de Pedagogia, pelas políticas de recrutamento e remuneração dos professores.

Mas, não se trata apenas de tecer elogios ao Curso Normal. Reunidas na sede da Associação, as professoras também cuidam de reafirmar sua identidade de ex-alunas do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

A formação ministrada no Instituto de Educação é elogiada como distintiva: “um dos problemas [do ensino] é o professor, primeiro, porque não teve uma boa formação como felizmente eu tive, em matemática”, ao que todas replicam, quase em uníssono: “Nós tivemos [uma boa formação em matemática]”.

A proeminência e o prestígio da instituição são enfatizados na fala de Maria Eunice: “O Instituto de Educação era o melhor colégio, a escola padrão, todos os métodos de ensino eram testados aqui” (22 nov. 2103).

Com essas referências, podemos pensar que as professoras estão falando de seu próprio percurso, e de que puderam ser boas professoras porque receberam bons ensinamentos. O elogio tem o tom de agradecimento, mas também pode ser lido como reafirmação de uma identidade em que ser normalista e ser professora se mesclam e

confundem.

Apenas em uma passagem, Lucy faz uma referência crítica a uma visão saudosista da escola, talvez corrente entre as ex-alunas ou mesmo entre os atuais professores do Instituto:

Tinha um exame de admissão, não é? Agora o “povão” está aqui dentro, tiveram que escolher entre qualidade e quantidade. No nosso tempo eram mocinhas da classe média só... E agora é o “povão” que está aqui. Eu acho que é o certo, porque a escola pública é feita para o povo. Agora tem muitas que dizem “ah, como era bom aquelas meninas em fila tudo bonitinho”... Era uma elite (Lucy, 22 nov. 2013).

Mas a reflexão da professora não encontra eco. Com essa exceção, todas as referências ao Curso Normal e ao Instituto de Educação são elogiosas.

Pode-se ler, nessas falas, ressonâncias do prestígio de uma instituição que outorgava um diploma de maior valor, que reunia e formava especialistas responsáveis pela redação de programas, artigos pedagógicos e livros didáticos?

O reconhecimento que sobressai, na fala das professoras, é o da coerência entre as práticas da instituição e a finalidade da formação docente; pois o Curso Normal do Instituto de Educação não apenas formava para ensinar, mas formava para ensinar conforme os preceitos difundidos pelas orientações oficiais e pelos discursos em circulação, de inspiração escolanovista e ancorados nos estudos da Psicologia. Mas não se tratava exatamente de uma adaptação ou adesão da instituição às diretrizes oficiais: pois, conforme comentado anteriormente, professoras e egressas do Instituto de Educação integravam um corpo de especialistas responsáveis pela emanção dessas orientações.

Bourdieu (1996) nos adverte de que

[...] tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (p. 185).

Caberia, nessa perspectiva, problematizar as conexões e a continuidade que as professoras estabelecem, em seus relatos, entre ser uma boa aluna do curso primário, tornar-se normalista e professora primária. Neste texto, nos atemos ao reconhecimento e ao registro dessa intenção que pode ser lida – ou escutada – dos

depoimentos, e que não foi interrogada, pelos autores, durante as rodas de conversa.

## Um coral

Naquelas rodas de conversa, realizadas em novembro de 2013, as professoras nos falaram de suas memórias, de suas histórias, de suas vidas. Neste texto destacamos, dos diálogos, os excertos que falam sobre estudar e ensinar, ou estudar para ensinar. Ao fazermos essa escolha, deixamos de documentar, aqui, outros tantos trechos das conversas que falam das memórias de ser professora e ensinar matemática nos anos 1950 e 1960, no Rio Grande do Sul.

A escolha resulta, em parte, do esforço de ouvir as vozes das professoras, que ainda se reúnem para celebrar sua trajetória e sua identidade de normalistas. Mas, não apenas ouvimos; como mediadores ou comentadores, nossas falas se entremeiam às das ex-alunas. Procuramos fazê-lo respeitosamente, sem confundir as vozes, pois são diferentes as perspectivas de quem rememora e de quem interroga o passado. E assim, agradecemos e homenageamos aquele coral, que nos acolheu, ouviu e provocou a pensar sobre como aprendiam, aqueles que ensinavam.

## Referências

- BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.
- BÚRIGO, Elisabete Z.; FISCHER, Maria C. B.; PEIXOTO, Fernando A. B. Saberes matemáticos na escola primária do Rio Grande do Sul: permanências e mudanças nas prescrições dos ensinamentos. In: COSTA, David. A.; VALENTE, Wagner R. (Orgs.). *Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?* São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 149-168.
- FISCHER, Beatriz D. O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, Caxambu. *Anais...Caxambu: 2000*. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0204t.PDF>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- FISCHER, Maria C. B.; BÚRIGO, Elisabete Z. A matemática e as demais disciplinas: um debate no II Congresso Nacional de Ensino da Matemática. *Caminhos da Educação Matemática em Revista*, v. 1, n. 1, p. 115-129, 2014.
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, Rita;

- VALENTE, Wagner R. (Orgs). *Saberes em (trans) formação: tema central da formação de professores*. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 113-172.
- MANFIO, Carine G. *Uma análise de conteúdos de Matemática em livros didáticos usados na preparação para o exame de admissão ao ginásio*. Monografia (Curso de Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- MOREIRA, J. Roberto. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1955.
- PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida - discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 493f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. 429f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- RHEINHEIMER, Juliana M. *Ensinar e aprender Matemática, ressonâncias da Escola Nova: um olhar sobre a formação de professores no Instituto de Educação General Flores da Cunha (1940-1955)*. 203f. Dissertação de mestrado (Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 7.681, de 9 de janeiro de 1939. *Jornal do Estado*, p. 5, 11 jan. 1939.
- RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 8.020, de 29 de novembro de 1939. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. *Coletânea de Atos Oficiais*. v. II. Porto Alegre: 1957. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122105>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. *Programa Experimental de Matemática*. Anexo ao ofício circular nº 154, de 23 de março de 1959. Porto Alegre: 1959. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122106>>. Acesso em: 01 ago. 2014.
- SOUZA LOBO, José Theodoro de. *Segunda Aritmética*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1980.
- SWETZ, Frank. Fifteenth and sixteenth century arithmetic texts: what can we learn from them? *Science & Education*, n. 1, p. 365-378, 1992.
- VALENTE, Wagner R. A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: os saberes para a formação do educador matemático. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Orgs). *Saberes em (trans) formação: tema central da formação de professores*. São Paulo: Livraria da Física, 2017b. p. 201-228.
- VALENTE, Wagner R. Mello e Souza e a crítica aos livros didáticos de matemática: demolindo concorrentes, construindo Malba Tahan. *Revista Brasileira de História da Matemática*, v. 4, n. 8, p. 171-187, 2004.

---

**Elisabete Zardo Búrigo** - Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Fernando Augusto Braun Peixoto** - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da UFRGS.