

**PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
PRIMÁRIO 1930 – 1960: ARITMÉTICA, PRÁTICA DE ENSINO.**

Martha Santana da Silva

UNIFESP

martharaissa@hotmail.com

RESUMO

O presente texto apresenta um cenário da perspectiva de formação profissional do professor primário e os discursos veiculados à época de 1930 a 1960 em revistas pedagógicas de diferentes estados brasileiros bem como, as perspectivas anunciadas pelo reformador Fernando de Azevedo (1937). Os estudos de fundamentos da educação e a Prática de Ensino se constituíram como componentes curriculares fundamentais para caracterização da formação *profissional* do professor. Nas revistas pedagógicas fica explícito um conteúdo que dá margem às questões referentes à metodologia para o ensino de aritmética, em um momento no qual a formação de caráter mais geral concede lugar aos conhecimentos de cunho pedagógico.

Palavras-chave: prática de ensino; aritmética; formação de professor; metodologia.

O período que se iniciou com a década de 1930 foi marcado pela divulgação de um ideal que se propunha renovador do pensamento educacional brasileiro, e que marcaria, de uma vez por todas, a organização de um sistema escolar de massas. Muitos foram os que se envolveram como porta-voz das inovações almejadas mobilizando diferentes formas de divulgação de uma concepção de ensino comprometida com os fins da sociedade brasileira republicana, seja por meio da organização de revistas de conteúdo pedagógico, ou organização de associações, realização de Inquéritos educacionais, elaboração de um manifesto - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - publicação de livros, desencadeando em diversas reformas por vários estados do país.

Um dos importantes nomes do período, Fernando de Azevedo, teve um papel de grande repercussão. Envolvido com a divulgação do ideário *escolanovista* no Brasil foi responsável pela realização de uma reforma ao longo de 1927 - 1930. Segundo o próprio Azevedo, a Reforma proposta diferenciou-se das anteriores nas quais as alterações realizadas se restringiam a orientações didáticas, técnicas de ensino, ao passo que a sua proposta de estruturações referia-se, em primeira instância, a uma revisão da filosofia da educação, para ele, a questão educacional era antes de tudo uma questão filosófica. Com

essa Reforma, a escola que se intentou implantar no Brasil tinha como base as “ideias igualitárias de sociedade”, a saber, a escola única (AZEVEDO, 1958b).

Fernando de Azevedo foi também um dos signatários do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que almejava sintetizar as aspirações do ideário *escolanovista*, constando da assinatura de vinte seis intelectuais, este documento é sempre tomado como um *monumento* representativo, apesar das diferentes apropriações que os signatários fizeram a respeito do ideário renovador.

As menções a Fernando de Azevedo se justificam no fato de ter este intelectual da educação realizado um trabalho significativo para o sistema escolar brasileiro, sobretudo a contar da segunda década do século XX. A Reforma desencadeada por ele no período de 1927 a 1930 objetivava uma estruturação do sistema de ensino desde a organização do ensino primário, às escolas de formação profissional - para atender às demandas de mão-de-obra especializada em um país em crescente desenvolvimento industrial. No seio da reforma que ele encabeçou buscava no ideário *escolanovista* os fundamentos para a renovação dos fins educacionais.

Na proposta de organização do sistema escolar, fazia coro com o discurso que há muito tempo vinha sendo veiculado quanto à importância da formação de professores. Como tantos que o antecederam (Caetano de Campos, Renato Jardim, Carneiro Leão), Azevedo insistia na necessidade de se investir no ensino primário, como condição básica para a evolução de um país, mas essa ação dependia necessariamente do investimento na formação do professor:

Ora, sendo o professor, como se vê, um dos grandes fatores da evolução do ensino, e dependendo da eficácia dêste, na sua máxima parte, da preparação cultural e técnica daquele, é claro que onde também se hão de buscar as causas da ação eficaz ou anódina, segura ou hesitante do professorado primário, é nas escolas encarregadas de lhe ministrar a cultura geral e as aptidões profissionais (AZEVEDO, 1958?, p. 119).

A CENTRALIDADE DA PRÁTICA DE ENSINO

Assim como tantos outros, Azevedo reconhecia a centralidade da prática de ensino como componente na formação profissional do professor, juntamente com as matérias de fundamentos da educação, matérias do ensino primário e essa configuração se contrapunha a um tipo de formação de professor que se desenvolvia distante das demandas da escola primária: “Não se tratará, então, de habilitar os professores apenas a transmitir aos alunos, na medida do que estes possam receber, uma determinada soma de conhecimentos, com precisão e segurança no detalhe de aplicação dos métodos pedagógicos” (AZEVEDO, 1958b, p. 94). Objetivava-se, que o professor fosse formado para cumprir um papel que fosse além da instrução, deveria, comprometer-se com os novos fins educativos que a

Reforma havia instaurado: escola do trabalho, instituição social a serviço de uma sociedade em pleno desenvolvimento econômico e almejado desenvolvimento social (AZEVEDO, 1958).

Para tanto, era imperativa a reorganização da Escola Normal, tal medida estava posta como núcleo da reforma de Fernando de Azevedo (1958b). Segundo ele, no período anterior à reforma, a escola não passava de um Liceu para meninas, na qual, a cadeira de Psicologia, considerada base para os estudos pedagógicos, era facultativa. A partir da propagação dos novos ideais educacionais a contar de 1927 a Escola Normal foi reformulada para estar em perfeito acordo com as demandas das escolas primárias.

Cultura utilitária e estudos desinteressados; espírito científico e espírito literário; necessidades de cultura geral e de estudos especializados eram parâmetros entre os quais a formação de professores oscilava. Em uma perspectiva, entretanto, mais profissional, aliada ao movimento pelo desenvolvimento científico dos estudos em educação o curso da Escola Normal passou a se organizar em cinco anos, precedidos de um curso complementar e preparatório de dois anos. Os cinco anos constituídos em três anos de curso geral e propedêutico e os dois anos de curso especializado, profissional, com matérias de psicologia experimental aplicada à educação, sociologia educacional, pedagogia, didática, higiene e puericultura (AZEVEDO, 1958b).

O caráter profissional foi impresso a partir da inserção dos dois anos de matérias especializadas, como também pelo caráter prático dos estudos científicos e experimentais, pelo estímulo à observação, “pela importância dada ao desenho e trabalhos manuais” e pela relação estreita com a escola anexa para a realização da prática de ensino (prática das técnicas de ensino), compreendida nos aspectos: “demonstração, experimentação e prática” (AZEVEDO, 1958, p. 97).

Diante das considerações quanto à formação de professores e a centralidade da prática de ensino como um dos componentes a garantir a formação profissional interessamos algumas ponderações a respeito da concepção de prática. Na análise que empreende a respeito do estágio para a formação de professores Pimenta (2006) toma este componente da formação como uma atividade teórica preparadora de uma práxis. Ressalta, entretanto, que, em geral, a ideia de prática destaca-se quando a questão dos estágios é abordada, muitas vezes, tornando-se um sinônimo daquele. Diante disso, desenvolveu uma investigação que levou em conta o conceito de prática nas propostas de formação de professores destacando alguns momentos importantes na história da educação, já que a “ideia” de prática estava anunciada desde as primeiras propostas de cursos de formação de professores (PIMENTA, 2006).

Pimenta (2006) organizou seu estudo dividindo-o em alguns marcos temporais, a saber, os anos de 1930, com a formação de professores orientada pelas legislações estaduais; os anos de 1940, a regulamentação via Lei Orgânica do Ensino: Decreto-Lei 8530 de 1946; os anos de 1970, com a promulgação da tão aguardada Lei de Diretrizes e Bases; os anos de 1980 reconhecidos como o Movimento dos educadores, marcado pelas lutas em relação à definição de uma identidade do professor, seu *lócus* de formação etc.

Realizando um levantamento em diversos estados brasileiros quanto às referências que se podia encontrar, ao longo do período de 1930 a 1980, em relação à ideia de estágio Pimenta (2006) concluiu pela presença explícita ou implícita da referência à prática de ensino no currículo de todos que analisou, apesar de identificar uma imprecisão dos termos que designavam a prática de ensino: Didática; Prática de Ensino; Metodologia e Prática de ensino; matérias e prática do Ensino Primário. Por exemplo, destaca a Lei Orgânica do Ensino (1946) lei que estabeleceu um currículo único para toda a federação facultando a cada estado acrescentar matérias que julgasse importantes, e na qual se leem também, orientações referentes às aulas de Metodologia, estabelecendo a obrigatoriedade de instituir escolas primárias para a “demonstração e prática de ensino” etc. Entretanto, segundo Pimenta, esta lei regulamentou, também, a imprecisão quanto aos conceitos de Didática, Metodologias e Prática de Ensino.

Quanto ao mais, importa registrar que a natureza formativa do estágio é foco de diversas concepções; no que diz respeito à ideia de prática, ela pode ser vista como “adquirida” por meio da imitação de modelos, o que caracteriza uma visão rígida da aprendizagem e do fazer; há também a compreensão da prática como sendo uma aquisição de habilidades que prepara o formando para a atuação, esta visão produz um reducionismo reservando ao estágio o meio para a aquisição de técnicas. Entretanto, a partir da década de 1990, evidenciou-se uma defesa da natureza teórica do estágio, compreendendo que por meio desse componente formativo é possível se conhecer e se aproximar da realidade da qual se debruça refletindo sobre, problematizando-a e construindo novos conhecimentos (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 15).

Atualmente, o estágio curricular supervisionado tem sido apresentado como um campo de conhecimento, que não se reduz a uma mera prática curricular. Por meio dele se estabelece uma relação entre a formação em um *lócus* específico – universidade, escolas normais, magistério secundário - e a sociedade na qual o formando deverá atuar (PIMENTA E LIMA, 2006), entretanto, é válido considerar as perspectivas anunciadas por Fernando de Azevedo ao apresentar as transformações e os ideais que orientavam a reforma por ele encabeçada no que diz respeito à prática de ensino.

PERSPECTIVA DE FERNANDO DE AZEVEDO QUANTO À PRÁTICA DE ENSINO

Na defesa de Azevedo, assim como de outros intelectuais da educação brasileira que estavam partilhando do ideário pedagógico *escolanovista*, a educação precisava se constituir com um discurso científico, com o apoio dos conhecimentos biomédicos, psicológicos, estatísticos orientando cada um dos aspectos educacionais (políticas, administração escolar, ensino, infraestrutura etc.):

Os problemas da administração escolar foram, por isto, transferidos, na reforma, para os 'domínios técnicos', em que se deviam colocar e resolver, não segundo a experiência adquirida na rotina da profissão (empirismo profissional), mas conforme a experiência constantemente revista e renovada, segundo o processo e os conhecimentos científicos (AZEVEDO, 1958b, p. 18).

Não somente a administração escolar, o momento educacional era marcado por uma busca de exatidão dos processos, experimentação, sujeição aos conhecimentos científicos. Vale destacar que a afirmação de Azevedo (1958b) subjaz a demarcação que ele almejava estabelecer em relação a uma ideia profissional empírica, que se constituiria e aperfeiçoaria com o fazer cotidiano, e uma ideia profissional *cientificamente* fundamentada. A mesma concepção se estendia à prática de ensino, para a qual o autor reservou significativas ponderações.

A ideia de prática anunciada por Azevedo estava marcada pelo fundamento na experimentação (enquanto um modo científico de produção), sustentada em uma cultura geral, que amplia o universo do futuro professor para a solução das situações novas que surgirão ao longo do exercício. Nas suas afirmações, a relação teoria e prática se resolveria partindo do princípio de que a formação é, portanto, conceder: “a capacidade para interpretar os programas, acomodá-los às aptidões congênitas dos alunos, e para pôr a marcha do ensino de conformidade com a marcha e evolução dos interesses” (AZEVEDO, 1958b, p. 97).

É válido considerar a proposição de Firmino Costa em um artigo publicado na Revista de Educação de Minas (1946) a respeito da prática de ensino, que parece estar em consonância com o propagado por Fernando de Azevedo, o professor afirmava que:

O professor contava aperfeiçoar o ensino por meio da prática, como se esta pudesse fazê-lo redescobrir a didática. A prática, se não representa aplicação da teoria, equivale à rotina. Sem a verdadeira prática, que repousa na teoria, o ensino fica estacionário, quando não retrocede (COSTA, 1930, p. 12).

O objetivo, então, estabelecido para o Curso de Aplicação seria o de instruir o professor na teoria e na prática pedagógica e a cadeira de metodologia e prática profissional habilitariam o professor para um estágio longo, mas inteligente.

Veja-se, por outro lado a seguinte aceção:

A Escola de Aplicação será organizada nas suas diversas seções de modo a proporcionar aos alunos da Escola de Educação a aquisição da técnica metodológica e da prática dos processos de ensino, organização de classes, escrituração escolar e todos os demais exercícios que contribuem para a formação integral dos futuros professores primários. (ALAGÔAS, 1937, p. 63).

A escola de aplicação teria uma orientação técnica dos professores da escola de educação, das disciplinas de Pedagogia, Didática, e Metodologia geral, que faria a “prática profissional” com aulas didáticas, modelares, preparação e crítica de planos de aulas; trabalhos de administração escolar e organização de *tests* psicológicos e pedagógicos. A ideia defendida parece distanciar-se, de certa forma, das concepções de prática defendidas em Fernando Azevedo, pois o momento reservado para a prática de ensino na escola de aplicação parece carregado da ideia de técnicas a aprender e a exercitar. A prática então, não é vista como a aquisição de habilidades, em um empirismo cotidiano, ela é amparada pela ciência da educação, que envolve uma “observação apurada”, demonstração e a experimentação. De modo que a ideia de aquisição de técnicas era, nas proposições do autor, vencida por uma visão mais ampla vislumbrando uma formação geral que, em não pretendendo prever todas as variáveis dos problemas do ensino, formaria o professor capaz de se posicionar diante das situações, resolvendo-as com o amparo teórico que possuiria. Os alunos-mestres, no ideal proposto pela Reforma encabeçada por Fernando de Azevedo, deveriam vivenciar na Escola Normal a vida moral, intelectual e social, para poder contemplar essas perspectivas quando professores nas escolas primárias (AZEVEDO, 1958b).

No mais, um elemento central que estava posto em relação à formação de professores eram as Escolas anexas, na base e à volta das escolas normais, permitiriam aos professorandos a demonstração, experimentação e prática do ensino de forma natural. Nas proposições de Fernando de Azevedo, a escola anexa representava a possibilidade de que os professorandos utilizassem os métodos aprendidos para a solução dos problemas encontrados, ensaiando as experiências: o laboratório lugar de ensaio/aprendizagem, as escolas anexas lugar de experimentação. Na argumentação de Azevedo o momento de regência não era apenas um momento de treino ou da aplicação mecânica dos métodos aprendidos, era também o momento da crítica aos mesmos, da discussão e da problematização (AZEVEDO, 195b).

A questão da formação de professores como eixo das transformações almejadas para o sistema de escolarização, e mais especificamente, a importância de uma escola de aplicação, ou modelo, anexa, foi expressa na Revista Pedagógica de Goiás, no contexto no qual as necessidades quanto do ensino no norte do estado eram reclamadas, sobretudo, em função da falta de escola de formação para professores, bem como, da carência de um espaço para a realização da prática de ensino pelas professorandas, tendo em vista uma prática que não fosse fictícia. (TEIXEIRA, 1946).

Tendo tomado as perspectivas da Prática de ensino na visão de Azevedo, e em uma perspectiva mais contemporânea, pretendemos identificar os discursos em relação à realização da Prática de Ensino, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Matemática, no período de 1930 a 1960. Para tanto, foi realizado um levantamento nas revistas pedagógicas de diversos estados brasileiros, que se encontram na plataforma digital, organizada para a disponibilização da produção técnica arrolada a partir do projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT)¹.

As revistas pedagógicas são importantes documentos para a História da Educação, nelas pode-se acessar as “atualidades da discussão pedagógica” ao seu tempo. Quanto ao conteúdo, não se trata de regulamentações, nem de orientações oficiais, revelam posicionamentos, interesses distintos, que atendem demandas deste ou daquele grupo, e que devem estar de acordo com esta ou aquela ideologia que lhes sustentam. A organização das revistas pedagógicas são também uma das formas de expressão de como se estrutura o campo educacional (CATANI, 2003).

No período de análise contemplado neste artigo, a saber, 1930 a 1960, houve a institucionalização de diversas publicações de cunho pedagógico, nos diversos estados do país, na publicação da Revista Educação e Saúde, do estado de Goiás há uma defesa da pertinência dessas publicações:

A Imprensa como meio de difusão de cultura, necessita ter órgãos especializados para cada ramo de vida ou profissão [...] também os educadores, e ninguém com maior razão do que estes, precisam ter revistas e jornais pedagógicos, em cuja leitura os seus conhecimentos atuais possam se ampliar e onde possam também colaborar, pondo em exercício sua cultura, para que não se atrofie, dando atividade ao seu talento profissional, numa franca demonstração de realizações, experiências e observações, que comprovem o seu trabalho digno e enobrecedor (Revista de Educação e Saúde, 1946, p.9)

¹ Acesso ao Repositório de Conteúdo Digital resultante do projeto *guarda-chuva* “A Constituição dos Saberes Elementares matemáticos: A Aritmética, a Geometria, e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970”, no endereço eletrônico: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1769>>.

Uma das questões que tem permeado os percursos da investigação² da qual o presente artigo é constituinte, diz respeito às possíveis relações/impactos entre os índices de reprovação em aritmética nos anos iniciais, e/para a organização da matéria Prática de Ensino aspecto discutido em trabalho anterior (SILVA, 2015). Tal ponderação se justifica no fato de as deficiências em relação à aprendizagem, expressa nos índices de reprovação nos exames dos alunos do ensino primário, serem habitualmente atribuídas ao professor, e por sua vez, à sua formação - é evidente que há outros aspectos que são normalmente elencados como condição socioeconômica dos alunos, exigência de conteúdos desproporcional dos exames, baixos salários dos professores etc.

A relação das deficiências do ensino, em quaisquer níveis, e a formação do professor podem ser vistas por exemplo em Catani (2003), ao justificar as questões que erigiu para análise na investigação que desenvolveu sobre a Revista de Ensino (uma publicação da Associação Beneficente do Professorado Paulista) aponta o papel desempenhado pelos intelectuais da educação dos “tempos áureos” que nas duas primeiras décadas do século XX já identificavam na melhoria das condições de formação de professores uma das variáveis a serem tratadas para o bom andamento do sistema escolar, e quanto a isto afirma: “Condições de trabalho e reivindicações salariais constituem um dos polos da oscilação dos argumentos empregados ao diagnóstico das causas dos problemas do sistema escolar. O outro polo fica sendo o das falhas a serem superadas na formação dos profissionais” (CATANI, 2003, p. 24).

A relação: avaliação do ensino e formação de professores é evidente, as propostas que buscam solucionar os problemas em relação à insuficiência dos resultados nos exames escolares desembocam, não somente, mas significativamente nas questões de formação do professorado. Diante disso, temos caminhado na tentativa de verificar discursos que toquem as questões em matemática e configuração da formação de professores, e, mais especificamente nas questões referentes à prática de ensino de matemática. No trabalho apresentado aqui, com um levantamento nas revistas pedagógicas tal perspectiva não pareceu-nos evidente, em geral, as referências ao ensino de aritmética, nas revistas analisadas, dirigiram-se em geral aos professores, e trataram dos aspectos de metodologia do ensino, como poderemos perceber a seguir.

O artigo de Laisant (1927) na revista pedagógica de Maceió é dirigido a professores e pais, possui uma perspectiva metodológica; há uma ênfase quanto à utilização do

² Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de doutoramento a respeito dos estágios curriculares na formação de professores para os anos iniciais em perspectiva histórica (1930 - 2010), para o ensino de matemática, desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo, sob a orientação do professor Dr. Wagner Rodrigues Valente, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

desenho como ponto de partida para qualquer atividade na escola seja o desenho livre até a intervenção com instrumentos como régua e compasso. O autor constrói uma sequência para demonstrar como se deve proceder com o ensino dos números. Ao longo de sua demonstração aborda a importância de que a criança manipule os objetos, enfatiza a utilização de materiais “concretos”, que ela tenha gosto, alegria pela tarefa que realiza, e que quando estiver enfadada desta que seja proposta outra atividade. A cada conclusão da criança, proporcionada pela “manipulação do material concreto”, o autor orienta que deva ser sempre sinalizado, levando-a à consciência de que foi o seu próprio trabalho que a ajudou a chegar ao resultado e diante disso, ressalta a importância da realização repetitiva dos exercícios, a cada conclusão que o aluno chegar (LAISANT, 1927).

Uma outra orientação no artigo de Laisant (1927) é de que todas as atividades deveriam ser inicialmente com o auxílio de objetos, para posteriormente, se realizar mentalmente, as atividades de caráter mais abstrato, repetindo o exercício frequentemente: “Este exercício deve repetir-se, renovar-se com exemplos variados, até à saciedade; mas, apenas enquanto despertar interesse à criança, sem nunca prolongar a lição até ao ponto d’ella se aborrecer”. (LAISANT, 1927, p.72).

Com uma proposta também de trato metodológico o programa de ensino matemática, de 1936 do estado do Espírito Santo, é pleno de orientações metodológicas, de como o professor deve abordar os conteúdos. Há uma ênfase na utilização de materiais como bastões, pedrinhas, figuras geométricas, cartões, promovendo um ensino concreto e intuitivo, e isso compreende tomar em conta os conhecimentos “pré-escolares” dos alunos. O ensino partindo do mais simples, para o complexo, do concreto ao abstrato (ESPÍRITO SANTO, 1936).

Entretanto, Derenzi (1935) ao propor, na Revista de Educação do Espírito Santo, um artigo sobre o do Ensino de Matemática, começa por aspectos muito gerais, tocando nos objetivos de uma Escola Normal: “[...] pode ter duas acepções, visando uma só finalidade: ou é um curso especializado, de carácter universitário como o é em varios países da Europa, notadamente na Alemanha, ou é um curso médio de adaptação restricta” (DERENZI, 1935, p. 20). Afirma que o Brasil teria optado por um modelo médio, diferente da opção dos países europeus. Sendo assim criticou os programas da Escola Normal, sobretudo em relação ao carácter propedêutico que configurava essa formação. E neste sentido, parece-lhe um agravante a matemática ofertada à formação de professores, muito provavelmente pertencente à seção destinada às matérias do ensino: “Nos moldes em que está talhado o ensino Normal, actualmente, o programa de Mathematica não pode correr paralelo ao do gymnasio” (DERENZI, 1935, p. 21). Afirma que a finalidade dos dois cursos

são diferentes, bem como o tempo de dedicação, de maneira que é imperativa a revisão do programa de matemática para o curso normal, tendo em vista atender as demandas do ensino nas escolas primárias.

Em Minas Gerais, um artigo assinado por Costa, propõe a análise das mudanças decorrentes da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, quanto às quais discrimina os critérios estabelecidos para a contratação no magistério primário, as medidas em relação ao processo de avaliação que deveria levar em consideração o currículo do professor, as notas obtidas quando aluno em uma Escola de Formação. Havia um cálculo a ser realizado, somando-se prioritariamente as notas obtidas em Psicologia, metodologia e prática profissional, dividindo-as por três. Em seguida, as notas de português, que eram valorizadas no peso 4, diante de matemática com peso 2, as matérias de história e geografia não eram contabilizadas. O autor justifica a alteração realizada em relação ao peso de cada matéria afirmando que foi levado em conta a relevância de cada uma: “[..] são uma convenção destinada a fazer que na média, chamada, por isso, média ponderada, influa cada matéria de acordo com a sua relevância” (COSTA, 1947, p. 78) Tal medida regulamenta a importância que se passava a atribuir à formação de profissional de professores com as disciplinas específicas – Psicologia, metodologia e prática profissional – seguidas das disciplinas de Português, que possuía indiscutivelmente maior importância em relação à Matemática.

A década de 1930 e 1940 teve significativa produção, por se tratar de momentos de estabelecimento de um sistema escolar, o desencadeamento de diversas reformas, que pode ser bem representada nas afirmações de Fernando de Azevedo, em relação ao final da década de 1920 e início de 1930:

A rapidez da transformação, a audácia das inovações introduzidas e a necessidade de vencer as resistências impunham, sobre uma direção uniforme, vigilante e onipresente, de um lado, todo um sistema de propaganda e popularização, por meio de cursos de conferências, ensaios e demonstrações e, por outro lado, uma atividade intensa de numerosas comissões para a execução simultânea de um vasto programa de reformas (AZEVEDO, 1958b, p. 23).

De maneira que o conteúdo das Revistas Pedagógicas retratam um pouco dessa movimentação no cenário educacional, estavam recheadas de discursos pró formação de professores, da ciência da Educação, da escolarização de massas etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período compreendido entre os anos de 1930 a 1960 é, em geral, analisado na História da Educação Brasileira, como um período de prevalência das concepções renovadoras de educação, o *escolanovismo*. Mas este período é também marcado pelas atividades de estruturação do sistema de ensino brasileiro, tendo em vista uma organicidade entre os diversos níveis de escolarização. Os intelectuais da educação brasileira, que lideraram movimentos, escreveram manifestos, se fizeram representar por meio da imprensa não ignoraram o papel nuclear da formação de professores para quaisquer intenções que se almejasse em relação ao ensino.

Ao longo do trabalho apresentado nestas páginas, priorizou-se o posicionamento de Fernando de Azevedo, um personagem importante nas audaciosas transformações do sistema educacional em relação à formação de professores, especialmente no que diz respeito à Prática de Ensino, um dos componentes formativos que contribuíam significativamente para o ideal de formação *profissional* de professores almejado nos discursos do período.

Um primeiro levantamento realizado no conteúdo das revistas pedagógicas dos dezoito estados brasileiros participantes do projeto *A constituição dos saberes elementares matemáticos: a aritmética, a geometria e o desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890 – 1970* revela-nos uma quantidade expressiva de orientações metodológicas para o ensino de matemática, discussões em relação a métodos pedagógicos, formação de professores etc. As questões de trato metodológico em matemática estão marcadas pelo apelo a um ensino que parta do concreto para o abstrato; do ensino do simples para o complexo; que leve em conta o interesse do aluno; que se trabalhem situações reais, etc. As revistas pedagógicas não são disponíveis de maneira uniforme por cada estado, entretanto é notável uma publicação acentuada nas décadas de 1930 e 1940, em detrimento de período posterior até a década de 1960, o que é revelador de ter sido um intervalo marcado por grandes mudanças, reformas e anúncio de modelos educativos.

É notável o deslocamento da importância das matérias de fundamentos da educação, em detrimento das matérias de formação geral, aquelas, durante muito tempo, relegadas a segundo, ou terceiro plano, passaram a compor parte prioritária da formação, sendo componente definidor nos critérios nos exames dos cursos de formação de professores e nas avaliações de currículo para ingresso no magistério, aliadas às disciplinas de fundamentos da educação, observa-se o peso atribuído aos resultados do exame do

XII Seminário Temático

Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890 - 1971): o que dizem as revistas pedagógicas? (1890 – 1971)

Local: Auditório Tristão de Athayde, Escola de Educação e Humanidades - PUCPR

Data: 8, 9 10 e 11 de abril de 2015.

ISSN 2357-9889

currículo do futuro professor nas matérias de Português, que correspondia ao dobro do peso atribuído aos resultados em aritmética.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Decreto n. 2.298, de 18 de novembro de 1937. **Almanaque do Ensino do Estado de Alagoas**: Gráfica da Casa Ramalho: Maceió, 1938. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/114827> Acesso em: 29 janeiro 2015.

AZEVEDO, Fernando de. A Educação e seus problemas. 4ª ed, São Paulo: Edições Melhoramentos. Tomo 2, vol. 7, 1958.

AZEVEDO, Fernando de. Novos Caminhos e Novos Fins. 3ª ed, São Paulo: Edições Melhoramentos. Vol 7, 1958.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902 – 1918). São Paulo: EDUSF, 2003.

COSTA, Firmino. Curso de Aplicação. **Revista do Ensino**, 1930, ano V, n. 46, jun: p. 11- 15. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128286> Acesso em: 04 de fevereiro 2015.

DERENZI, Luiz. O Ensino da Mathematica. **Revista de Educação**: Espírito Santo, 1935, p. 20 – 21. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128240>. Acesso em: 30 janeiro 2015.

ESPÍRITO SANTO. Programmas de ensino para grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. Imprensa Oficial: Victoria, 1936. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/114992> Acesso em: 30 janeiro 2015

LAISANT, Charles. Primeiras lições de Arithmetica. In: **Revista de Ensino**: Maceió, 1927, p. 77 – 80. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/126742> Acesso em: 28 de janeiro 2015.

MORAES, Ormando. Exames. In: **Revista de Educação**: Espírito Santo, 1935, p. 20 – 21. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128240>. Acesso em: 30 janeiro 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência Diferentes Concepções, **Revista Poiesis** - v 3, n. 3 e 4, 2005/2006, 2006, p.5-24.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Imprensa Pedagógica: Imprensa Oficial: Goiânia, 1946, fev – mar. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/116646> Acesso em: 02 de fevereiro 2015.

SILVA, Martha R. I. S. As orientações para o ensino de matemática nos relatórios das delegacias regionais de São Paulo, período de 1930 a 1940. **Interfaces Científicas** - Educação: Aracaju, (prelo) 2015.

XII Seminário Temático

Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890 - 1971): o que dizem as revistas pedagógicas? (1890 – 1971)

Local: Auditório Tristão de Athayde, Escola de Educação e Humanidades - PUCPR

Data: 8, 9 10 e 11 de abril de 2015.

ISSN 2357-9889

TEIXEIRA, Amalia Hermano. O problema do ensino no norte do estado. **Revista de Educação e Saúde**: Imprensa Oficial: Goiânia, 1946, fev - mar: p. 20 – 24. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/116646> Acesso em: 02 de fevereiro 2015.