



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS – DCET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – PPGEM**

**WESLEY FERREIRA NERY**

**SABERES MATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
ESCOLA NORMAL TEODORO SAMPAIO (1954-1971)**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**ILHÉUS – BAHIA  
2019**

**WESLEY FERREIRA NERY**

**SABERES MATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
ESCOLA NORMAL TEODORO SAMPAIO (1954-1971)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Área de concentração: Educação Matemática

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Larissa Pinca Sarro Gomes

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Raíssa Iane Santana da Silva

**ILHÉUS – BAHIA**

**2019**

N456

Nery, Wesley Ferreira.

Saberes matemáticos na formação de professores da escola normal Teodoro Sampaio (1954-1971) / Wesley Ferreira Nery. – Ilhéus, BA: UESC, 2019. 109f. : il.

Orientadora: Larissa Pinca Sarro Gomes  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.

Inclui referências e apêndices.

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Saberes do docente. 3. Professores de ensino de primeiro grau – Formação. 4. Santo Amaro (BA). I. Título.

CDD 372.7

**WESLEY FERREIRA NERY**

**SABERES MATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA  
NORMAL TEODORO SAMPAIO (1954-1971)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Ilhéus, 30 de julho de 2019.

---

Profa. Dra. Larissa Pinca Sarro Gomes  
UESC  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Martha Raíssa Iane Santana da Silva  
UESC  
(Co-orientadora)

---

Profa. Dra. Maria Elizabete Souza Couto  
UESC

---

Profa. Dra. Eliene Barbosa Lima  
UEFS – Feira de Santana

## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus pela permissão para que construísse meu caminho até esta tão sonhada conquista de cursar o mestrado e dar um importante passo na minha formação profissional, enquanto professor de Matemática e pesquisador da história dessa ciência e do seu ensino.

Nesse processo de formação, a caminhada foi árdua e muito desafiadora. Mas contei com o apoio e a ajuda de muitas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para essa realização.

Primeiramente, agradeço a minha família que sempre acreditou nos meus sonhos e no meu potencial; assim, colaborando para essa jornada que exigiu muito de mim.

Agradeço a Jaciara, que no início do mestrado era minha namorada e agora é minha esposa, pelo companheirismo, incentivo e compreensão neste processo. Ainda agradeço a sua família que me acolhera na cidade de Feira de Santana sempre que iria viajar para as aulas do mestrado.

Para que iniciasse esse curso em agosto de 2017, contei com a boa vontade da direção e dos meus colegas da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, instituição onde trabalho desde 2012, assim agradeço-os pois estávamos no meio do ano letivo e o meu horário de trabalho precisava ser modificado com vistas a não atrapalhar as aulas do mestrado.

Aqui também não posso deixar de agradecer aos meus amigos, os quais, sempre, estão sensíveis aos meus momentos bons e ruins.

No contexto dessa investigação, para que eu pudesse me aproximar dos saberes matemáticos da formação de professores primários da Escola Normal de Santo Amaro, no período de 1954 a 1971, recebi prestimosas contribuições. A professora aposentada Solange Maria dos Santos revelou-me a existência dessa instituição e me concedeu cadernos produzidos por ela em anuência dos seus professores durante sua formação como professora primária no período de 1961 a 1963. As professoras aposentadas Maria Vital da Silva e Helena Correia Ribeiro aceitaram ser entrevistadas por mim e revelaram memórias do seu período de formação. Os funcionários do Centro Educacional Teodoro Sampaio, que abrigou a Escola Normal de Santo Amaro, me permitiram acessar a documentação, presente

no arquivo da instituição, referente ao período investigado. A todos o meu muito obrigado!

Todo esse processo de localização e constituição de fontes e, em paralelo, a escrita deste texto foi orientado pela professora Larissa, a qual de forma muito humana e profissional soube me conduzir nesta pesquisa. Nesse sentido, os seus ensinamentos e a autonomia que ela me concedeu ajudaram a ampliar minha visão sobre possibilidades de escrita de uma história da educação matemática. A professora Larissa minha gratidão!

No processo de investigação, também se fez presente, após a qualificação, a professora Martha como co-orientadora. Ela, com sua competência, paciência e muito boa vontade, foi muito importante. Agradeço a ajuda na localização de fontes e, sobretudo, nas leituras atentas dos meus textos, sempre inferido questionamentos e sugestões, que foram de grande valia para a produção dessa dissertação.

Também contribuíram, de forma decisiva, no processo de refinamento e problematização da escrita, as professoras Maria Elizabete e Eliene que, no momento da qualificação, propuseram várias indagações, sugeriram referências e ideias que nos guiaram para alcançar o objetivo dessa pesquisa. Vale salientar que eu conheci a professora Maria Elizabete, ou simplesmente Beta, durante as aulas do mestrado e me chamou a atenção a sua visão sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática. E a professora Eliene, eu conheci ainda durante a graduação em Licenciatura em Matemática e foi ela que me encantou com a história da Matemática e do seu ensino.

Ainda, deixo registrada a minha gratidão a professora Tércia Priscila Lima de Oliveira Dória que fez a correção gramatical dessa dissertação e a professora Gilcimary Almeida Brito pela tradução do resumo dessa pesquisa para Língua Inglesa.

Por fim, mais não menos importante, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz que dispensa uma formação, a nível de mestrado, com excelência no que tange tanto à formação para o ensino como para a pesquisa. Também agradeço aos meus colegas do mestrado que compartilharam comigo alegrias, dificuldades e me fortaleceram para chegar até aqui.

# **SABERES MATEMÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA NORMAL TEODORO SAMPAIO (1954-1971)**

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os saberes matemáticos constituídos durante o processo de formação de professores da Escola Normal Teodoro Sampaio, localizada na cidade baiana de Santo Amaro. A investigação foi delimitada no período de 1954 a 1971, considerando como início o ano de inauguração do Centro Educacional Teodoro Sampaio com a sua Escola Normal para formar professores primários; e o término, o ano em que foi sancionada a Lei 5.692, de 1971, que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estabelecendo uma nova classificação serial para a educação básica, a ampliação da sua obrigatoriedade e a criação dos cursos de magistério em substituição aos Cursos Normais. Para alcançar nosso objetivo, usamos os aportes teórico-metodológicos de autores da História Cultural, como Roger Chartier, Dominique Julia e André Chervel e mobilizamos as categorias propostas por Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly, que foram apropriadas de seus estudos sócio-históricos da educação, acerca dos saberes docentes. A partir de um diálogo com esses autores e com a literatura já produzida, foram analisados os documentos históricos localizados, tais como: as legislações vigentes, os históricos escolares, os cadernos de alunos e as entrevistas produzidas com ex-normalistas. A análise dessas fontes forneceu indícios de apropriações, mudanças e permanências no referido curso de formação de professores no período investigado. A partir disso, consideramos que os saberes matemáticos dispensados na Escola Normal de Santo Amaro, para habilitar o professor a lecionar no ensino primário, eram saberes aritméticos e saberes estatísticos. Notadamente, saberes aritméticos herdados da cultura do curso ginásial.

**Palavras-chave:** Saberes Matemáticos. Formação de Professores. Escola Normal. Santo Amaro-Bahia.

# MATHEMATICAL KNOWLEDGE IN TEACHERS TRAINING AT TEODORO SAMPAIO NORMAL SCHOOL (1954-1971)

## ABSTRACT

This paper aimed to analyze the mathematical knowledge constituted during the process of teacher training at Teodoro Sampaio Normal School, located in the city of Santo Amaro, Bahia. The research was delimited from 1954 to 1971, considering the beginning of the opening year of the Teodoro Sampaio Educational Center with its Normal School to train primary teachers. And the end, the year in which Law 5,692 of 1971 was passed, which reformulated the Law of Guidelines and Bases for National Education of 1961, establishing a new serial classification for basic education, expanding its obligation and creating the courses of teaching in place of the Normal Courses. In order to our goal, we use the theoretical-methodological contributions of authors of Cultural History, such as Roger Chartier, Dominique Julia and André Chervel, and we bring to bear the categories proposed by Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly, which were appropriate from their socio-historical studies of education, about teaching knowledge. Based on a dialogue with these authors and with the literature already produced, the localized historical documents were analyzed, such as current legislation, school transcripts, student notebooks and interviews with former normalists. The analysis of these sources provided evidence of appropriations, changes and permanences in the referred teacher training course during the period investigated. From this, we consider that the mathematical knowledge dispensed at Santo Amaro Normal School, to enable the teacher to teach in primary education, were arithmetic knowledge and statistical knowledge. Particularly, arithmetic knowledge arising from the culture of the junior high school.

**Keywords:** Mathematical Knowledge. Teacher Training. Normal School. Santo Amaro-Bahia.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Limite atual do município de Santo Amaro .....	46
Figura 2 – Definição de Metodologia .....	62
Figura 3 – Não existência de métodos universais de ensino .....	63
Figura 4 – Definição de Didática .....	65
Figura 5 – Definições de Prática de Ensino .....	67
Figura 6 – Noção de número e aquisição da contagem .....	72
Figura 7 – Histórico escolar (1961-1963) .....	74
Figura 8 – Potenciação .....	80
Figura 9 – Multiplicação Abreviada. ....	81
Figura 10 – Adição de Frações .....	82
Figura 11 – Adição de frações (continuação) .....	83
Figura 12 – Divisores de um número .....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas do Curso Normal do CETS (1961 a 1963) .....	59
Quadro 2 – Disciplinas do Curso Normal do CETS (1967 a 1969) .....	59
Quadro 3 – Conteúdos apresentados no caderno de Psicologia .....	71
Quadro 4 – Conteúdos do caderno de Aritmética (1961) .....	86
Quadro 5 – Conteúdo do Programa de Matemática da 1ª série do Curso Ginásial (Parte 1) .....	88
Quadro 6 - Conteúdo do Programa de Matemática da 1ª série do Curso Ginásial (Parte 2) .....	89
Quadro 7 – Conteúdo do Programa de Matemática da 1ª série do Curso Ginásial (Parte 3) .....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CETS	Centro Educacional Teodoro Sampaio
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
ERHISE	Equipe de História das Ciências da Educação
GHEMAT	Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática
IERP	Instituto de Educação Regis Pacheco
LIAPEME	Laboratório de Integração e Articulação de Pesquisas em Educação Matemática e Escola
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica-Paraná
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESB	Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia
UNIFESP	Universidade Federal do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APORTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS .....</b>	<b>20</b>
1.1 Saberes profissionais na formação de professores .....	27
1.2 O trabalho com as fontes .....	32
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS NORMAIS DA BAHIA: O CASO DA ESCOLA NORMAL DE SANTO AMARO .....</b>	<b>35</b>
2.1 Santo Amaro e sua Escola Normal .....	46
<b>3 ELEMENTOS DA CULTURA ESCOLAR DO CURSO NORMAL DO CETS</b>	<b>54</b>
3.1 Saberes Profissionais no Curso Normal do CETS .....	58
<b>4 SABERES ARITMÉTICOS NO CURSO NORMAL DO CETS.....</b>	<b>78</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

---

Antes de apresentar, de forma mais detalhada, a motivação desta pesquisa: qual seja minha inclinação pela História da Matemática e pela História da educação matemática<sup>1</sup>, já durante a graduação de Licenciatura em Matemática, eu quero remeter-me à minha vida estudantil anterior à universidade.

Neste período, as primeiras leituras que fiz com prazer foram histórias que apareciam nos livros didáticos de Matemática. Estes livros didáticos, em geral, traziam notas históricas com uma explicação sobre a origem de conhecimentos matemáticos. Por outro lado, não diretamente relacionado à Matemática, sempre gostei de estudar a disciplina de História, pois achava interessante e importante entender o passado, muitas vezes, o meu passado.

Neste contexto, foi tornando-se cada vez mais importante para mim entender a origem e o processo de construção das coisas e ideias que forjam a nossa sociedade atual. Em particular, nesta pesquisa, tive interesse em entender o processo de formação de professores primários, no tocante aos saberes matemáticos, numa determinada instituição e período. Agora, quero explicitar o meu interesse, especificamente, construído na graduação.

Durante minha formação inicial, ou seja, a graduação de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), desde os primeiros semestres, dei muita importância às discussões relacionadas aos aspectos filosóficos e históricos da Matemática. Especialmente, me detive sobre esta temática em uma disciplina denominada Evolução da Matemática, que se propunha a discutir o processo de construção de conhecimentos matemáticos realizados pelo homem ao longo da história da humanidade.

A partir dos estudos realizados nessa disciplina, compreendi que o processo de constituição das teorias e da área de conhecimento, que há pouco mais de um século denomina-se Matemática, e do seu ensino, não foram linear. Ainda, vale ressaltar que, na disciplina Evolução da Matemática, uma das leituras que me marcou foi o livro *Fundamentos da Matemática* de Bento de Jesus Caraça que traz

---

<sup>1</sup> Os termos “educação matemática” não são grafados com letras maiúsculas para diferenciá-los do movimento “Educação Matemática”, que desponta no início da década de 1990 (VALENTE, 2013).

uma discussão sobre a evolução da Matemática relacionada às necessidades práticas do homem e por necessidades de compatibilidade lógica dessa área do conhecimento.

Além disso, comecei a elaborar o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação, sobre a história da teoria dos conjuntos<sup>2</sup>, o que me levou a participar do grupo de pesquisa Laboratório de Integração e Articulação de Pesquisas em Educação Matemática e Escola (LIAPEME) na linha de pesquisa de História da Matemática e do seu ensino<sup>3</sup>. Neste grupo, tive um contato maior com uma historiografia da matemática e do seu ensino e conheci a temática do Ensino Normal. Tal modalidade foi identificada, na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, como um dos ramos do Ensino Secundário<sup>4</sup> e teve por finalidades: a formação de professores e a habilitação de administradores para o ensino primário e, além disso, a formulação e divulgação de conhecimentos e técnicas acerca da educação das crianças (BRASIL, 1946).

O Ensino Normal, como prescrito pela Lei Orgânica de 1946, deveria ser ministrado em dois ciclos: o primeiro, com duração de quatro anos, com a finalidade de formar regentes para o ensino primário e o segundo, em três anos, seria o curso de formação de professores primários. Essa modalidade de ensino, de acordo com a supracitada legislação, deveria ser dispensada em três tipos de estabelecimentos: o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação (BRASIL, 1946).

O Curso Normal Regional foi destinado a dispensar somente o primeiro ciclo dessa modalidade de ensino, já a Escola Normal ministrava o curso ginásial do Ensino Secundário e o segundo ciclo do Ensino Normal e o Instituto de Educação, além de oferecer os cursos específicos do estabelecimento de ensino denominado de Escola Normal, destinava-se aos cursos de especialização do magistério e formação de administradores escolares de primeiro grau (BRASIL, 1946).

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa teve o título “A Teoria dos conjuntos de Cantor na obra A Matemática: suas origens, seu objeto e seus métodos - Parte I de Carloman Carlos Borges” e foi orientado pela professora Dr.<sup>a</sup> Rosemeire de Fatima Batistela.

<sup>3</sup> Este grupo de pesquisa é coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Eliene Barbosa Lima/UEFS e pela professora Dr.<sup>a</sup> Rosemeire de Fatima Batistela/UEFS.

<sup>4</sup> Conforme o Decreto-Lei n. 4 244, de 09 de abril de 1942 – a Lei Orgânica do Ensino Secundário – o segundo grau de escolaridade que deveria ser efetivado após o ensino primário e seria organizado em dois ciclos: o primeiro denominado de ginásial – único curso com duração de quatro anos – e o segundo composto de dois cursos – científico e clássico – com duração de três anos. Neste sentido, no primeiro ciclo o estudante frequentaria o curso ginásial e no segundo escolheria entre o curso clássico ou científico. (BRASIL, 1942).

O Ensino Normal, certamente, contribuiu, ao longo do tempo, com o estabelecimento de uma profissão, por meio da oferta de uma formação específica para o professor primário, uma vez que, segundo Nóvoa (2014), a função docente, nos seus primórdios, se realizava como ocupação secundária, carente de uma formação específica. Assim, a Escola Normal elaborou, ao longo do tempo, um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores que constituíram-se característicos da profissão docente em nível primário.

Em particular, interessa-me, neste estudo, os saberes matemáticos constituídos na formação de professores efetivada na Escola Normal de Santo Amaro, cidade do interior da Bahia. Tal interesse também surgiu no grupo de pesquisa LIAPEME, no contexto do projeto de pesquisa “Tecendo o processo histórico de profissionalização docente, no âmbito da matemática, nos seus diferentes níveis de formação na Bahia, de 1925 a década de 1980”<sup>5</sup>, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)<sup>6</sup>. Este projeto também está vinculado ao Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT)<sup>7</sup>.

No ano de 2017, uma das ações, no âmbito do referido projeto, era a participação no Seminário Temático sobre cadernos escolares promovido pelo GHEMAT. Para tal, precisei procurar cadernos escolares produzidos no período de 1925-1980, logo, o fiz, em Conceição do Jacuípe<sup>8</sup>, cidade onde nasci e resido, por razões pragmáticas.

Em minhas buscas encontrei um caderno de Aritmética pertencente ao arquivo pessoal de Solange Maria dos Santos, normalista da Escola Normal de Santo Amaro, no período de 1961 a 1963. Ela me falou um pouco sobre sua

---

<sup>5</sup> Este projeto tem como coordenadora geral a professora Dr.<sup>a</sup> Eliene Barbosa Lima/UEFS e é desenvolvido em parceria com pesquisadores da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e da Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB – Campus Jequié).

<sup>6</sup> Atualmente, este órgão é chamado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>7</sup> O GHEMAT é um grupo de pesquisa fundado no ano de 2000 que tem como líderes os professores Neuza Bertoni Pinto (Pontifícia Universidade Católica – PUC-PR) e Wagner Rodrigues Valente (Universidade do Federal do Estado de São Paulo – UNIFESP-Campus Guarulhos) e objetiva desenvolver projetos de pesquisa sobre a história da educação matemática brasileira. Este grupo é composto por pesquisadores de diversos estados brasileiros que desenvolvem, em colaboração, projetos de pesquisa coletivos.

<sup>8</sup> Cidade do interior da Bahia que está localizada a 93 km da capital do estado. Vale ressaltar, que tal cidade foi distrito de Santo Amaro até 1961, ano de sua emancipação política, e, que este fato será melhor explicitado no segundo capítulo desta pesquisa.

formação e acerca da cidade onde estudara. Depois desta conversa, despertou-me o interesse pela Escola Normal de Santo Amaro, buscando compreender o contexto de produção desse caderno.

As Escolas Normais, uma das maneiras oficiais para formar os professores primários, foram criadas, no Brasil, na primeira metade do século XIX, e tiveram o seu desenvolvimento relacionado à implementação da instrução pública, em nível primário (ROCHA, 2008). Na Bahia, na cidade de Salvador, a primeira Escola Normal foi fundada em 1836, mas seu funcionamento se deu efetivamente em 1842. Nesta província, no decorrer do século XIX, o processo de consolidação da Escola Normal esteve associado a problemáticas, como questões de segregação entre sexos – havendo escolas específicas para homens e escolas que só aceitavam mulheres – e questões estruturais inadequadas, como o uso de prédios que não foram construídos para a finalidade do ensino e o uso de mobiliário precário (DICK; ROCHA, 2011; LEMOS, 2011).

Entretanto, com a consolidação da Escola Normal na Província da Bahia, já no desenrolar do século XX, a instalação de escolas de mesma natureza esteve associada a diferentes significados: “[...] além dos inquestionáveis benefícios à educação e cultura, a presença de uma Escola Normal, em qualquer cidade, era um importante símbolo de progresso, modernização e civilização [...]” (LEMOS, 2011, p. 11). Nesse contexto, ao que tudo indica, a cidade de Santo Amaro, onde foi implantada uma Escola Normal em 1954, não esteve alheia a este processo (NERY; LIMA, 2017).

Para a cidade de Santo Amaro, pertencente ao Recôncavo baiano<sup>9</sup> e localizada a 78,5 km de Salvador, a autorização de funcionamento do Centro Educacional Teodoro Sampaio (CETS)<sup>10</sup> foi sancionada pelo Decreto Estadual nº

---

<sup>9</sup> “A região da Bahia conhecida como Recôncavo corresponde a uma área de aproximadamente 10.400 Km<sup>2</sup>, formada na maioria por terras baixas, aberta para a maior baía da costa brasileira, a Baía de Todos os Santos, [...]. A região apresenta solos de tipo *massapé*. A rede fluvial do Recôncavo é formada pelos rios Paraguaçu, Açú, Subaé e Jaguaribe, que deságuam na baía, e pelos rios Pojuca, Jacuípe e Joanes, que deságuam diretamente no oceano Atlântico. Os primeiros núcleos de povoamento do Recôncavo, datados do século XVI, instalaram-se em terras baixas, em torno da Baía de Todos os Santos, onde se encontrava a cultura da cana. Em séculos posteriores, foram ocupadas as terras altas, compreendidas entre os rios Paraguaçu e Jaguaribe, onde se desenvolveram as culturas do fumo e de subsistência, além de atividades extrativistas relacionadas à produção do açúcar – a derrubada da madeira, entre outras.” (AZEVEDO, 2009, p. 23-24).

<sup>10</sup> Esta instituição recebeu este nome em homenagem ao engenheiro civil Theodoro Fernandes Sampaio (1855-1937). Este nasceu em um distrito do município de Santo Amaro, filho de uma escrava e de um padre descendente de portugueses. Sua formação profissional foi realizada no Rio



3.301 de 01 de fevereiro de 1954, por Luís Régis Pacheco Pereira (1895-1987), governador da Bahia no período de 1951 a 1955. Este Centro foi constituído pelo Ginásio Estadual Teodoro Sampaio (primeiro ciclo do secundário) e pela Escola Normal Teodoro Sampaio (segundo ciclo do secundário) (NERY; LIMA, 2017).

A partir dessa aproximação com o contexto de implantação da Escola Normal Teodoro Sampaio, estabeleceu-se a problemática desta pesquisa de cunho histórico. Nesta perspectiva, focalizando o nosso<sup>11</sup>olhar para os saberes matemáticos presentes na formação de professores e efetivada nesse estabelecimento de ensino, temos o seguinte objetivo: analisar os saberes matemáticos constituídos durante o processo de formação de professores da Escola Normal Teodoro Sampaio, no período de 1954 a 1971. A periodização escolhida teve como início o ano de inauguração do CETS com seu Curso Normal e o término o ano em que foi sancionada a Lei 5.692, de 1971, que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estabelecendo uma nova classificação serial para a educação básica, com a ampliação de sua obrigatoriedade e criação dos cursos de magistério em substituição aos Cursos Normais (BRASIL, 1971).

Ao construir tal objetivo e localizando esta pesquisa histórica num cenário de trabalhos relacionados aos saberes matemáticos elaborados em Escolas Normais baianas, destacam-se as investigações desenvolvidas por Vieira (2013), Rocha (2018) e Santos (2018), as quais tiveram como foco os saberes construídos na formação docente para o magistério primário em instituições da Bahia.

Vieira (2013) problematizou as diversas mudanças que ocorreram na Escola Normal da Bahia, desde sua criação no século XIX até as primeiras décadas do século XX, especificamente, em relação à duração do curso, exigências de acesso para homens e para mulheres e conteúdos a serem ensinados. No que tange aos conteúdos, inferiu que houve diferenciações entre o que era ensinado a homens e

---

de Janeiro sendo diplomado na primeira turma da Escola Politécnica em 1887. Em sua vida profissional e intelectual realizou serviços de destaque na área das construções, água e esgoto e, no campo das letras (LIMA, 1981).

<sup>11</sup>Doravante, para delimitar e explicitar tal problemática passarei a usar a primeira pessoa do plural, o nós, e, não mais a primeira pessoa do singular, pois entendemos que a constituição desta pesquisa se deu em uma coletividade; quer seja pelas contribuições e direcionamentos advindos do contato direto com a orientadora ou, ainda, pelas contribuições dos demais colegas de mestrado.

mulheres, pois, segundo a autora, estas, além de se formarem como professoras, deveriam continuar exercendo os papéis de mãe e esposa.

Tal pesquisa não objetivou investigar a constituição dos saberes matemáticos e, ao discutir sobre as diversas mudanças que ocorreram na Escola Normal da Bahia, apenas cita alguns conteúdos relacionados a esses saberes, como elementos de: aritmética, álgebra, geometria e trigonometria.

Já Rocha (2018) problematizou, especificamente, os saberes matemáticos, ao investigar como se deu a modernização do ensino da Matemática na Escola Normal de Vitória da Conquista, na década de 1960 e anos iniciais de 1970, estabelecendo relações com o contexto nacional e internacional do pós Segunda Guerra Mundial. Assim, a autora analisou as estratégias mobilizadas para difundir, na formação de professores, os ideais de modernização, entretanto, concluiu que esse processo pode ter sido frágil no contexto dessa Escola Normal, visto que o movimento de modernização priorizou a matemática dos outros ramos do Ensino Secundário.

Com o mesmo foco, Santos (2018) problematiza os saberes matemáticos constituídos na Escola Normal de Jequié no período de 1959 a 1971, com vistas a desvelar as influências de legislações vigentes e vagas pedagógicas em voga. Dessa forma, a autora conclui que tais saberes foram constituídos, nesta instituição, como saberes aritméticos, geométricos e estatísticos. Além disso, a autora infere que os saberes matemáticos foram dispensados nas disciplinas Matemática, Estatística, Desenho e também em rubricas que dispensavam a formação teórica e pedagógica como Metodologia ou Didática e Psicologia.

Com efeito, como o foco da pesquisa que desenvolvemos são os saberes matemáticos em uma Escola Normal, este estudo tem similaridades com as investigações desenvolvidas por Rocha (2018) e Santos (2018). Não obstante, existem também especificidades, em especial, a singularidade dos contextos e das Escolas Normais investigadas, pois entendemos que mesmo as pesquisas tendo uma periodização próxima da nossa – décadas de 1950 e 1960 – e estando sujeitas às influências das mesmas vagas pedagógicas e regidas pelas mesmas legislações, as apropriações efetivadas em cada instituição são únicas.

Nesse sentido, segundo Chartier (2002), modelos e normas culturais são apropriados em conformidade com os conhecimentos, as experiências e as concepções de mundo de uma determinada pessoa ou grupo. Assim, em uma instituição de ensino, os modos de adequação a uma legislação, por exemplo, são

influenciados pela formação de cada docente, pela cultura da escola, pelas condições materiais, dentre outros.

No contexto apresentado, apesar da pesquisa de Rocha (2018) e Santos (2018), há, até o presente momento, uma lacuna de investigações sobre Escolas Normais baianas que tenham o olhar voltado para os saberes matemáticos que faziam parte da formação dos professores que ensinariam nas séries iniciais. Assim, nosso estudo teve a seguinte questão de pesquisa: Que saberes matemáticos foram constituídos no processo de formação de professores da Escola Normal Teodoro Sampaio, no período de 1954 a 1971?

Com intuito de responder tal questão de pesquisa, desenvolvemos esta investigação a partir da análise das fontes produzidas e localizadas, fazendo uso de uma literatura vigente e, baseando-nos no estilo de construção de uma historiografia dentro da abordagem de uma história cultural; o que nos permitiu organizar nossa pesquisa em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma discussão sobre o aporte teórico-metodológico delineando as mudanças e permanências que se constituíram na historiografia no século XX com vistas a situar esta pesquisa no contexto de uma história cultural, entendendo os sistemas educativos como agências que produzem e difundem cultura. Sobre estes sistemas, na seção 1.1, demos destaque à formação de professores com foco nos saberes – objetivados e dispensados por instituições formais – classificados como saberes *a ensinar* e saberes *para ensinar*, os quais se articulam na constituição dos saberes profissionais do ofício da docência. Ainda apresentamos as fontes históricas que permitiram nos aproximar dos aspectos da cultura escolar e dos saberes ofertados no curso de formação de professores do CETS no período de 1954 a 1971.

No segundo capítulo, apresentamos o que foi investigado sobre as Escolas Normais baianas e a expansão destas para o interior do estado, em especial, o caso da Escola Normal de Santo Amaro.

No terceiro capítulo, discutimos elementos da cultura escolar da referida instituição e o currículo apropriado com suas mudanças e permanências no período investigado.

No quarto e último capítulos, analisamos a constituição dos saberes aritméticos profissionais elaborados na Escola Normal Teodoro Sampaio no período supracitado.

---

## 1 SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A história produzida na França e nas suas universidades, no século XIX e início do século XX, era voltada, majoritariamente, aos temas diplomáticos, militares e políticos. Tal historiografia era construída a partir de documentos oficiais e tinha como marca a construção de heróis. Esta forma de escrever a história passa a receber críticas de um grupo de historiadores que ficou conhecido por muitos como Escola dos *Annales*. Este grupo, liderado por Lucien Febvre e Marc Bloch, chamou essa história de historicizante. (VAINFAS, 1997). Assim:

[...] com base neste ânimo de combate e renovação da pesquisa histórica que Febvre e Bloch fundaram, em 1929, a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, primeiro nome do famoso periódico que acabaria por se estender ao próprio movimento da *história nova* francesa. Não resta dúvida de que a fundação dos *Annales* foi movimento dos mais profícuos na historiografia mundial, tão profícuo que Peter Burke o chamou de 'a Revolução Francesa da historiografia', subtítulo de seu recente livro sobre os historiadores franceses. Sem desmerecer outras correntes, nem tampouco os centros e publicações historiográficas que se afirmaram em outros países, antes e depois dos *Annales*, a *história nova* francesa talvez tenha sido a que mais irrigou e inspirou a pesquisa e a reflexão historiográfica mundial nas últimas décadas. (VAINFAS, 1997, p. 131, grifos do autor).

Neste cenário, Febvre e Bloch opunham-se a:

[...] uma história somente preocupada com os fatos singulares, sobretudo com os de natureza política, diplomática e militar. Combatiam a uma história que, pretendendo-se científica, tomava como critério de cientificidade a verdade dos fatos, à qual se poderia chegar mediante a análise de documentos verdadeiros e autênticos (ficando os 'mentirosos' e falsos à margem da pesquisa histórica) [...]. (VAINFAS, 1997, p. 130, grifo do autor).

Também era de interesse dos fundadores dos *Annales* construir uma história interdisciplinar e, por isso, combatiam uma história que se negava ao diálogo com disciplinas vizinhas, como a antropologia, a psicologia, a linguística, a geografia, a economia e a sociologia (VAINFAS, 1997).

Com isso, numa história historicizante não há espaço para problematizações; o objetivo é produzir uma descrição de alguns fatos ocorridos com base em

documentos oficiais, como registros de batismo, leis e acordos diplomáticos. Neste sentido:

Contra a tal história historicizante, Febvre e Bloch opunham uma assim chamada *história nova*, uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história de estruturas em movimento, com grande ênfase no estudo das condições de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social, ao contrário do proposto pela concepção marxista de história. Uma história preocupada, enfim, não com a apologia de príncipes ou generais em feitos singulares, senão com a sociedade global, e com a reconstrução dos  *fatos em série* passível de compreensão e explicação. (VAINFAS, 1997, p. 130, grifos do autor).

Mas, não foram os fundadores dos *Annales* os únicos e nem os primeiros a apresentarem uma escrita histórica desvinculada do modo historicizante de produzir a história. Sendo assim:

[...] os combates de Bloch e Febvre e o movimento historiográfico que estimularam nos anos 20 foram em parte injustos com a historiografia do século XIX e mesmo com a que havia no início do século. Se um historiador como o alemão Leopold Von Rank realmente marginalizou o que se poderia chamar de história sociocultural (embora também ele se interessasse pela arte, religião e sociedade, e não só pelo político), inúmeros historiadores do século XIX e início do XX deram contribuição inestimável à renovação dos estudos historiográficos. Sem eles não se poderia compreender nem o surgimento dos *Annales*, nem a preocupação com as *mentalidades*, que desde cedo se fez notar. Foi o caso de Burckhardt e de seu estudo sobre o Renascimento (1860), no qual a história aparece interpretada à luz da interação do Estado, da religião e da cultura. Foi o caso do inglês Edward Gibbon com sua história sociocultural do império romano, e de muitos autores não-franceses. E, mesmo no caso da França, não faltam exemplos de autores que problematizaram a história em diversos campos do social, e isto em pleno século XIX: Michelet e seus estudos sobre o Renascimento e sobre a ação popular na Revolução Francesa; Fuster de Coulanges e a sua obra clássica sobre religião e família na Antigüidade grega; Henri See e a história econômica do Antigo Regime... A lista seria infindável, de modo que não resta dúvida de que os primeiros *annalistes* esteriotiparam, em parte, a historiografia oitocentista com o fito de acentuarem a *novidade* de suas propostas. (VAINFAS, 1997, p. 132, grifos do autor).

Não obstante a parcialidade da crítica dos fundadores dos *Annales*, eles apregoaram uma historiografia na qual reinava o espírito de síntese e a intenção de uma história totalizante. Além disso, defendiam a existência de um modo de pensar e sentir coletivos que caracterizavam determinada época. Dessa forma, transformando as mentalidades (ou seja, sentimentos, crenças e costumes comuns num grupo ou sociedade de certo período) em objeto dos estudos históricos. (VAINFAS, 1997).

Neste contexto, Bloch e Febvre, desde o início dos *Annales*, põem em destaque o estudo das mentalidades na historiografia ocidental. Mas, outros historiadores anteriores ou contemporâneos a eles também se debruçaram sobre o estudo de sentimentos, crenças e costumes.

Para citar apenas alguns autores [...] vale lembrar o próprio Michelet, autor de *La sorcière*, em 1862 (traduzido em Portugal), e o importante Georges Lefebvre, autor de *La grande peur*, livro sobre a onda de pânico que varreu a França rural no contexto revolucionário francês. E se for o caso de dar exemplos fora da França, não se pode esquecer do grande historiador holandês Johan Huizinga, autor de *O outono da Idade Média* (de que há várias traduções), obra publicada em 1919 sobre sentimentos, costumes e religiosidade na França e nos Países Baixos nos séculos XIV e XV, nem de Nobeit Elias, sociólogo e historiador alemão que, antecipando-se a Foucault em décadas, publicou em 1939 o seu *O processo civilizador*, livro sobre a sociedade de corte e o surgimento da etiqueta na Europa moderna. (VAINFAS, 1997, p. 132-133, grifos do autor).

A segunda fase dos *Annales* (1956-1969) teve como o seu maior expoente Braudel – principal discípulo de Lucien Febvre – que durante este período comandou, intelectual e institucionalmente, a produção historiográfica francesa. Ele ganhou notoriedade com a publicação de sua tese doutoral, em 1949, sobre a economia e a sociedade no mundo mediterrâneo (VAINFAS, 1997).

Neste estudo, o autor problematizou o espaço e o tempo históricos. Em relação àquele defendeu uma subordinação da estrutura e dinâmica das sociedades referente às influências geográficas. No tocante à questão do tempo, defendeu a existência de três tempos na história: a longa duração (quase imóvel “da relação entre o homem e a natureza”), tempo médio (das conjunturas econômicas, sociais e políticas) e tempo curto (dos acontecimentos). (VAINFAS, 1997, p. 134).

Este período ficou marcado pela visão totalizante e sintética da história que Braudel herdou dos fundadores dos *Annales*. Por outro lado, ele se afastou dos seus precursores por relegar, a segundo plano, as mentalidades e dar enfoque aos aspectos socioeconômicos da história. Também:

É nessa fase que se pode verificar, igualmente, a penetração do marxismo na produção universitária francesa, processo favorecido, teoricamente, pela consolidação da visão globalizante de história nos *Annales*, bem como pela ênfase braudeliana nos aspectos socioeconômicos, embora o próprio Braudel apenas tolerasse o marxismo, não tendo jamais adotado os seus pressupostos teóricos. (VAINFAS, 1997, p. 135, grifo do autor).

Em 1969, Braudel se aposentou e houve uma nova mudança de rumo nos *Annales* com a constituição do que ficou conhecido como a terceira geração. Mas,

estas mudanças não ocorreram exclusivamente pelo afastamento de Braudel. Nesse contexto, é preciso também considerar outros elementos, como a influência de novas disciplinas atreladas à área das ciências humanas, por exemplo, linguística, sociologia, psicologia e antropologia, institucionalizadas recentemente, e a obra de Michel Foucault que colocou em xeque o conhecimento científico, inclusive o saber histórico. (VAINFAS, 1997). Dessa forma:

O desafio lançado à história pelas novas disciplinas assumiu diversas formas, umas estruturalistas, outras não, mas que no conjunto puseram em causa os seus objetos – desviando a atenção das hierarquias para as relações, das posições para as representações [...]. (CHARTIER, 2002, p. 14).

Tal desafio foi respondido pelos historiadores com a captação de novos objetos, como: “[...] as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar.” (CHARTIER, 2002, p. 14).

A anexação desses novos objetos teve como consequência o retorno às mentalidades da primeira geração dos *Annales* e o afastamento dos pressupostos braudelianos da segunda geração. Neste sentido, o:

[...] novo campo, distinto tanto da antiga história intelectual literária como da hegemônica história econômica e social. Com estes objetos novos ou reencontrados podiam ser experimentados tratamentos inéditos, tomados de empréstimo às disciplinas vizinhas: foi o caso das técnicas de análise linguística e semântica, dos meios estatísticos utilizados pela sociologia ou de alguns modelos da antropologia. (CHARTIER, 2002, p. 15).

Mas a adoção de novos objetos não poderia relegar nada do que forneceu sucesso à disciplina história. Assim:

[...] a história das mentalidades constituiu-se aplicando a novos objetos os princípios de inteligibilidade utilizados na história das economias e das sociedades, como sejam a preferência dada ao maior número, logo à investigação da cultura tida como popular; a confiança nos números e na quantificação; o gosto pela longa duração; a primazia atribuída a um tipo de divisão social que organizava imperativamente a classificação dos factos de mentalidade. (CHARTIER, 2002, p. 15).

Com efeito, a anexação de novos objetos e novos territórios não fez os historiadores da história das mentalidades perder o gosto pelo tratamento serial das fontes em busca de regularidades, pelos longos períodos, pela quantificação.

No cenário delineado até aqui, apresentamos diversas críticas e controvérsias, que várias gerações de historiadores lançaram à historiográfica desde os primórdios dos *Annales*. Nesse processo, coexistem diferentes concepções da escrita histórica, por exemplo, a história de príncipes e generais com seus feitos heroicos, o domínio político e econômico em uma história das sociedades e a história das mentalidades com a valorização dos sentimentos, crenças e costumes de uma dada época e sociedade.

Nesse sentido, ao longo do século XX, as características e objetos da história foram múltiplos, não sequenciais e muito menos consensuais. Porém, é evidente a associação das mentalidades a uma nova forma de produzir a história. Essa nova história, vista por vezes, como história das mentalidades.

Essa história das mentalidades lança um olhar para o individual com intenção de perceber questões coletivas e, o faz na busca de permanências em longos períodos. Ainda podemos dizer que a história das mentalidades se aproxima dos *Annales* pelo conceito primordial das mentalidades e se afasta pela rejeição do espírito de síntese em algumas de suas perspectivas. (VAINFAS, 1997).

Essa forma de produzir a história não é homogênea e, muito menos, unificada, se considerarmos o cenário francês podemos encontrar pelo menos três variações:

1 Uma história das mentalidades herdeira da tradição dos *Annales*, seja quanto a valorização do que Febvre chamava de *outilage mental*, seja quanto ao reconhecimento de que o estudo do mental só faz sentido se articulado a totalidades explicativas [...].

2 Uma história das mentalidades assumidamente marxista, preocupada em relacionar os conceitos de mentalidade e ideologia, bem como em minorar a frialdade da longa duração pela valorização da ruptura e da dialética entre o tempo longo e o acontecimento 'revolucionário' [...].

3 Uma história das mentalidades, esta sim, descompromissada de discutir teoricamente os objetos, e unicamente dedicada a descrever e narrar épocas ou episódios do passado, história cética quanto à validade da explicação e da própria distinção entre narrativa literária e narrativa histórica [...]. (VAINFAS, 1997, p. 144, grifos do autor).

Uma mudança nessa historiografia é construída pela história cultural da década de 1980. Entretanto, desde a primeira geração dos *Annales*, instaurou-se um novo olhar sobre as fontes históricas. Estas deixaram de ser concebidas como verdadeiras e inquestionáveis, que revelam fatos do passado e começam a ser interrogadas pelos historiadores com vista à construção de uma história menos descritiva e mais explicativa e problematizadora.



O campo da história cultural recusa o conceito vago de mentalidade, valoriza as estratificações e os conflitos socioculturais como objeto de investigação. Assim, essa modalidade da história possibilitou um novo olhar para as produções e as práticas de um determinado grupo (CHARTIER, 2016).

Nesse campo da história, podemos destacar três concepções diferentes:

1 A história da cultura praticada pelo italiano Carlo Ginzburg, notadamente suas noções de cultura popular e de circularidade cultural presentes quer em trabalhos de reflexão teórica, quer nas suas pesquisas sobre religiosidade, feitiçaria e heresia na Europa quinhentista.

2 A história cultural de Roger Chartier, historiador vinculado, por origem e vocação, a historiografia francesa – particularmente aos conceitos de representação e de apropriação expostos em seus estudos sobre ‘leituras e leitores na França do Antigo Regime’.

3 A história da cultura produzida pelo inglês Edward Thompson, especialmente na sua obra sobre movimentos sociais e cotidiano das ‘classes populares’ na Inglaterra do século XVIII. (VAINFAS, 1997, p. 150-151, grifos do autor).

Neste estudo, faremos uso da história cultural que, segundo Chartier (2002, p.16) “[...] tem por principal objetivo identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.”. Dessa forma, segundo o próprio autor um produto cultural não tem o seu sentido definido em si e nem este é dado *a priori*, mas é construído no contato com o outro, tendo em voga suas crenças e conhecimentos; por exemplo, o sentido de um livro é construído quando alguém começa a lê-lo e, neste momento, acompanha o leitor suas outras leituras de livros anteriores e da vida de forma geral.

Neste intento, tal aporte teórico-metodológico da história cultural nos possibilitou investigar e problematizar a formação de professores primários, em especial no que tange aos saberes matemáticos, compreendendo como essa realidade social foi construída e quais modelos e normas culturais foram apropriados.

Subjacente às mudanças na historiografia, explicitadas anteriormente, está uma ampliação do conceito de cultura, que não se restringe mais às produções e práticas estéticas e intelectuais e, dar margem ao cotidiano, às ações e produções comuns, às formas de viver e de pensar em qualquer comunidade (CHARTIER, 2016). Tal ampliação do conceito de cultura:

[...] partilharam um certo número de exigências: a de privilegiar os usos individuais em desfavor das distribuições estatísticas, a de considerar, contra suposta eficácia dos modelos e normas culturais, as modalidades

específicas de sua apropriação, a de conceber as representações do mundo social como constitutivas das diferenças e das lutas que caracterizam as sociedades. (CHARTIER, 2016, p. 23-24).

Esse conceito de cultura é operacionalizado por três noções interligadas: práticas, representação e apropriação Chartier (2002, 2016). Nesse sentido, a história cultural deslocou o olhar da busca de regularidades em grandes períodos para fatos e contextos individuais; evocando as práticas e representações de qualquer grupo cultural. Assim, entre práticas e representações a realidade social é construída, dada a ler. Tal campo da história, ainda, busca entender como modelos e normas culturais foram apropriados por determinados grupos ou por uma pessoa específica de acordo com seus conhecimentos, experiências, visões de mundo, enfim de acordo com suas “leituras”.

Nessa realidade social, os sistemas educativos são agências que produzem e difundem cultura. Assim, segundo Barros (2005, p. 134) um sistema educativo:

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

Um dos aspectos inerente desses sistemas educativos é a formação de professores – tema caro a esta pesquisa. Tal formação profissional é relativamente nova e vem passando por diversas modificações ao longo dos dois últimos séculos, o que também ocorre, conseqüentemente, com a função docente que deixa de ser ao longo do tempo uma ocupação secundária. Uma vez que:

[...] a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente. (NÓVOA, 2014, p. 15-16, grifos do autor)

Assim, a transformação da função docente, de uma ocupação secundária para uma ocupação primária, passou pela elaboração de um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e de valores próprios da profissão docente e, conseqüentemente, tais elementos foram forjados em consonância ao estabelecimento de uma formação específica para o profissional da docência.

Dentre os elementos supracitados que contribuíram para o estabelecimento de uma formação específica para o professor, estão os saberes. Estes estão no centro das instituições de formação, como veremos na próxima seção.

### **1.1 Saberes profissionais na formação de professores**

A formação de professores para o ensino público começa a ser institucionalizada ao longo do século XIX em diferentes países ocidentais (LUSSI BORER, 2017), inclusive no Brasil, com a ampliação do ensino primário e a consequente necessidade de formar professores para ministrar aulas neste nível escolar.

Tal institucionalização leva em consideração diversas questões relacionadas aos saberes específicos do ofício da docência que deveriam fazer parte da formação de professores, ao grau de qualificação para ensinar em cada nível escolar e as instituições mais adequadas para dispensar essa formação (LUSSI BORER, 2017). Essas questões relacionadas aos saberes na institucionalização da formação de professores vêm sendo investigadas pela Equipe de História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra<sup>12</sup>, no contexto suíço, que tem como um de seus membros Lussi Borer.

Nesse contexto, nos debates que ocorreram a partir do século XIX, a questão dos saberes é primordial. Pois estes estão “[...] no centro das instituições de ensino e de formação e, em consequência, das atribuições conferidas aos profissionais que aí atuam.” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 129). Nesta problematização, acerca dos saberes, também está em evidência as tensões entre diferentes instituições que contribuíram para a sua definição, como:

[...] a profissão de professores e as associações/sindicatos que a representam; a administração escolar (departamentos de instrução pública, serviços de ensino primário, secundário, superior); as faculdades universitárias (com as disciplinas de referência do ensino e da pedagogia/ciência(s) da educação).<sup>13</sup> (LUSSIBORER, 2017, p. 176).

<sup>12</sup>Este referencial suíço vem sendo apropriado nas pesquisas em perspectiva histórica sobre o processo de formação do professor que ensina matemática desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT).

<sup>13</sup> Entende-se, de forma geral, que as ciências da educação compreendem as disciplinas de pedagogia, ciências sociais especializadas como a sociologia que tem como objeto de estudo os

Dentre estas, a administração escolar desempenha um papel duplo, de formador e empregador dos futuros professores. Assim, é de seu interesse contar com professores que tenham uma formação de qualidade e que esta possa repercutir de forma positiva no sistema de ensino (LUSSIBORER, 2017).

Nesse cenário de disputas para definir quais saberes fariam parte dos cursos preparatórios para a docência, em cada nível de ensino, está inserida a questão dos saberes matemáticos. Assim, na pesquisa desenvolvida, detivemo-nos aos saberes matemáticos que foram constituídos na formação de professores para o nível primário em um determinado contexto e período. Este modelo de formação realizado em nível secundário – curso posterior ao ensino primário e anterior aos estudos universitários – efetiva-se entre a tensão de assegurar uma formação de cultura geral e a formação que garantisse a expertise profissional.

Além do modelo normal, tal formação do professor primário foi efetivada também em nível superior. Neste modelo, concebe-se que a formação de cultura geral é dada em nível secundário, ficando a cargo da universidade a formação profissional. Em tal formação, são dispensados, essencialmente, saberes que qualificam para o ofício da docência através dos estudos pedagógicos, em especial, saberes de pedagogia teórica e prática, de psicologia e de didáticas ou metodologias das disciplinas escolares. (LUSSIBORER, 2017). Em ambos os modelos supracitados, a questão dos saberes é central.

Neste contexto, entendemos o saber como algo que foi construído histórica e culturalmente (PAIS, 2002), no qual são consideradas suas propriedades em si próprias e há um reconhecimento deste pela comunidade científica ou profissional. Tais saberes profissionais não estão atrelados a componentes identitários, ou seja, a questões subjetivas da ação do professor, mas sim com enunciados coerentes e despersonalizados – saberes objetivados – que estão associados às instituições educativas formais (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017).

Neste sentido, conhecimentos e saberes se diferenciam.

O primeiro mais ligado à subjetividade, às experiências vividas pelo sujeito, meios implícitos da ação, do raciocínio; o segundo, fruto de sistematização,

---

fenômenos educativos, a psicologia e a história, por exemplo história da educação ou das ideias pedagógicas (LUSSI BORER, 2017).

de caráter mais consensual, passível de generalização e objetivação, produto cultural historicamente institucionalizado cujo intento é a sistematização e organização de determinados conhecimentos com o fim de propiciar a sua comunicação. (VALENTE; BERTINI; MORAIS, 2017a, p. 227).

A subjetividade relacionada às experiências vividas pelo sujeito na construção de sua identidade docente vem sendo privilegiada nas pesquisas, em nível nacional e internacional, sobre formação de professores, realizadas desde 1990, conforme explicitou Xavier (2014). A autora ressaltou que essas pesquisas foram desenvolvidas considerando “[...] a construção do saber docente em situações de trabalho [...]” (XAVIER, 2014, p.831).

Em contraponto, “o estabelecimento das sistematizações e institucionalização de conhecimentos a serem transformados em saberes parece pouco mencionado nessas pesquisas.” (VALENTE; BERTINI; MORAIS, 2017a, p. 227). Assim, tanto nas pesquisas sobre formação de professores de forma geral e, de forma particular, dos professores que ensinam matemática, há predominância de estudos que investigam as práticas docentes, conhecimentos contextualizados e subjetivos, enfim, questões relacionadas à prática, que abordam o saber na ação do professor (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017).

Mas, relega-se a segundo plano a generalização dos conhecimentos em saberes, sua objetivação, sistematização e institucionalização. Dito de outra forma, deixa-se de lado os saberes sobre a ação do professor. Entretanto, investigar este processo de objetivação de conhecimentos em saberes é importante para caracterizar de forma objetiva um saber específico do professor, um saber profissional (VALENTE; BERTINI; MORAIS, 2017b).

Tais saberes estão sendo investigados sistematicamente, como foi explicitado pela ERHISE na Suíça. Assim, a perspectiva adotada por este grupo de pesquisa distingue-se de outras que tomam:

[...] o ponto de vista da prática e abordam o saber a partir da sua mobilização no fazer; diferentemente disso, colocamos os saberes formalizados no centro de nossas reflexões, tentando conceitualizar o seu papel nas profissões do ensino e da formação. (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 131).

Neste contexto, segundo Hofstetter e Schneuwly (2017), os saberes podem ser identificados por duas categorizações articuladas: saberes *para* ensinar e

saberes *a ensinar*. De um lado, os saberes *para ensinar* são as ferramentas do ensino. De forma mais detalhada:

Formar, como qualquer atividade humana, implica dispor de saberes para a sua efetivação, para realizar essa tarefa, esse ofício específico. E esses saberes constituem ferramentas de trabalho, neste caso os saberes *para formar* ou saberes *para ensinar* [...]. Tratam-se principalmente de saberes sobre o 'objeto' do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes *a ensinar* e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes *a ensinar*, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudo, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.). (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 134, grifos dos autores).

Já os saberes *a ensinar* são objetos do seu trabalho. Em outras palavras:

[...] o formador-professor forma o outro ensinando saberes; sua função é desse modo constitutivamente definida por *saberes aos quais formar* ou saberes *a ensinar* [...]. Estes saberes constituem um objeto essencial do seu trabalho. (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 132, grifos dos autores).

Estes saberes não são, exclusivamente, devedores das disciplinas universitárias, pois:

A escolha dos saberes e a sua transformação em saberes *a ensinar* é o resultado dos processos complexos que transformam fundamentalmente os saberes *a ensinar* a fim de torná-los ensináveis. Esse processo pode até conduzir à criação de saberes próprios às instituições educativas, necessárias a elas para assumirem as suas funções. (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p.133, grifo dos autores).

No debate acerca da formação de professores, essas categorias nos remetem à relação profissão-disciplina. Neste sentido, coloca-se em discussão a articulação entre saberes *para ensinar* e *a ensinar* de modo a garantir uma formação de qualidade para os futuros docentes (LUSSIBORER, 2017).

O processo de institucionalização da formação de professores sob a gerência do Estado ocorre com prevalência dos saberes *a ensinar* e, gradativamente, incluiu-se os saberes *para ensinar*. Estes últimos passam a servir de referência para os profissionais do ensino, que não podem construir uma base comum para a docência considerando os conhecimentos advindos da experiência de cada professor. Assim, a pedagogia ou ciência da educação vai tornar-se uma disciplina de referência para a profissão do ensino, como um conhecimento objetivado, generalizado,

sistematizado e institucionalizado, que se transformou em saber (LUSSI BORER, 2017).

A Ciência da Educação passou, portanto, por uma:

[...] especialização de saberes inicialmente incluídos sob a denominação de 'pedagogia geral', que se transformam em seguida em saberes psicológicos aplicados à educação e metodologias/didáticas – os saberes didáticos se especializam, por sua vez, em função das diferentes disciplinas a ensinar. (LUSSIBORER, 2017, p. 188, grifo da autora).

Esses saberes profissionais, em particular, serviram de referência para o corpo docente do primário<sup>14</sup>, em seu processo de institucionalização, para a construção de sua identidade profissional. Dessa forma, na formação para este nível de ensino, foram privilegiados, progressivamente, os saberes *para* ensinar, pois:

[...] os saberes disciplinares ensinados nas escolas primárias estão muito longe daqueles produzidos pelas faculdades e estão menos diretamente legitimados por elas, e como os professores primários devem ser formados em uma multiplicidade de disciplinas escolares, apenas as ciências da educação podem oferecer um campo disciplinar de nível universitário capaz de produzir uma base de saberes de referência para a profissão. (LUSSIBORER, 2017, p. 190-191).

No contexto delineado, apresentamos os saberes que fazem parte da formação de professores em duas categorias – saberes *para* ensinar e saberes *a* ensinar – que se articulam na constituição de um saber profissional. Estas categorias, muito recentemente apropriadas por Valente (2017), estão sendo tomadas em suas pesquisas sobre os saberes do professor que ensina matemática tendo como hipótese teórica de que há:

[...] a 'matemática a ensinar' como um saber advindo do campo matemático, reunindo uma gama de conteúdos que devem ser aprendidos por aqueles que estão em processo de formação. E, neste caso, a depender do nível de ensino, tais conteúdos matemáticos, por exemplo, aqueles da escola básica, têm caráter de um saber de cultura geral. Trata-se de uma matemática que deve participar da formação de todo cidadão escolarizado. (VALENTE, 2017, p. 3, grifo do autor).

---

<sup>14</sup> O corpo docente do secundário buscou referências diferentes na construção de sua identidade profissional, pois atribuem papel central aos saberes disciplinares. Isso acarreta uma diferenciação destes em relação aos professores do primário e, também, a uma diferenciação interna na profissão de professor do secundário em termos das disciplinas ministradas (LUSSI BORER, 2017).

Tal matemática é o objeto de trabalho do professor, mas não é a especificidade profissional deste quando ensina matemática. Não é esta matemática a ensinar que o distingue de outros profissionais que lançam mão deste mesmo saber advindo do campo matemático, como engenheiros, físicos, bacharéis em matemática e outros. Mas, o que distingue o professor que ensina matemática enquanto profissional da docência são saberes outros, ditos saberes *para ensinar*. Assim, Valente (2017, p. 3-4, grifo do autor) admitiu também:

[...] a existência da 'matemática para ensinar' correspondente a um saber específico, um saber do profissional da docência, uma ferramenta do ofício de ser professor. Elaborada historicamente em articulação com a matemática a ensinar, a matemática para ensinar mais recentemente tem sido objeto de pesquisas. Será a caracterização desse saber específico dos professores, um dos elementos que caracterizam a profissão docente [...].

Com base nesses referenciais, quando nos propomos a analisar os saberes matemáticos constituídos na formação dispensada na Escola Normal Teodoro Sampaio, no período investigado, pretendemos fazê-lo partindo do pressuposto das duas categorizações de saberes matemáticos apresentadas, notadamente: como *saberes matemáticos a ensinar* e *saberes matemáticos para ensinar*. Para investigar tais saberes, tomamos como base, principalmente, as fontes históricas por nós localizadas ou produzidas, que serão apresentados na seção seguinte.

## 1.2 O trabalho com as fontes

Com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, localizamos as legislações que regeram o ensino no período delimitado nesta investigação, quais sejam: I) a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, que estabeleceu a primeira diretriz para organização do Ensino Normal em nível nacional; II) o programa mínimo dos conteúdos e instruções metodológicas por disciplina e série do Ensino Secundário estabelecido, em nível nacional, pela Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951; III) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que estabeleceu direcionamentos a todos os níveis de ensino e IV) a Lei Orgânica do Ensino nº 1962 de 16 de setembro de 1963, a qual foi substituída pela Lei Orgânica do Ensino nº 2463 de 13 de setembro de 1967, que prescreveram orientações para o ensino no estado da Bahia.



De outra parte, no arquivo do CETS, instituição a qual pertenceu a Escola Normal Teodoro Sampaio, localizamos documentos que foram produzidos durante o período estudado, quais sejam: atas de posse, fichas individuais de alunos e atas de resultado final. Nas atas de posse, inquiremos sobre os professores que trabalhavam em tal Escola Normal e qual a sua formação, por exemplo. Já nas duas últimas fontes supracitadas, verificamos quais disciplinas fizeram parte do Curso Normal em determinado período, os meses em que funcionavam a instituição, características do processo avaliativo etc.

Também localizamos três ex-alunas que estudaram na Escola Normal Teodoro Sampaio no período investigado. São elas: Helena Correia Ribeiro e Maria Vital da Silva – que fizeram o curso de formação de professores primários no período de 1956 a 1958 – e Solange Maria dos Santos– que fez o referido curso no período de 1961 a 1963.

Com a ex-aluna, Solange Maria dos Santos, encontramos, em seu arquivo pessoal, quatro cadernos escolares, que foram produzidos por ela sob a anuência de seus professores, das disciplinas: Psicologia, Prática de Ensino e Didática Especial, Metodologia, e Aritmética. Em tais cadernos, pudemos fazer interrogações acerca da formação profissional dispensada na Escola Normal de Santo Amaro.

Concordando com Viñao (2008, p. 17), entendemos um caderno escolar 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.”.Ao analisarmos esses documentos, produto da cultura escolar, buscamos perceber elementos relativo aos saberes matemáticos, seja na organização gráfica, nos conteúdos registrados explicitamente, na presença ou ausência de exercícios etc.

Para preencher as lacunas nas documentações escritas, realizamos entrevistas (Apêndice 1) com as ex-normalistas Maria Vital da Silva e Helena Correia Ribeiro. Tais fontes, que foram produzidas, auxiliaram-nos no entendimento da matemática destinada, durante a formação, ao professor que ensinaria no primário e, também, elementos do contexto escolar daquela instituição a partir da visão dessas normalistas. Dessa forma, esta possibilidade de preenchimento foi tomada como mais uma fonte de análise histórica, mas não entendida, assim como a própria documentação escrita, como a verdade última dos fatos. (POLLAK, 1989, 1992; BARROS, 2004). Na síntese de Barros:

A imprecisão do oral não nos deve enganar; também existem espaços dissimulados que se escondem na documentação escrita, contornando silêncios e falseamentos, revelando segredos que o próprio autor do texto não pretendia revelar, mas que escapam através da linguagem, dos modos de expressão, da súbita iluminação que se espalha pelo texto quando confrontamos com um outro [...]. (BARROS, 2004, p. 133).

Com efeito, as fontes localizadas e produzidas nos permitiram uma aproximação do curso de formação de professores dispensado pela Escola Normal de Santo Amaro no período investigado.

No próximo capítulo, apresentaremos as pesquisas já realizadas sobre as Escolas Normais baianas inserindo a instituição por nós investigada no contexto de expansão da formação de professores primários para o interior da Bahia.

---

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS NORMAIS DA BAHIA: O CASO DA ESCOLA NORMAL DE SANTO AMARO

As pesquisas localizadas, que trataram da temática Escolas Normais na Bahia, possuem diferentes recortes temporais que vão da década de 1830 até a década de 1970. Nessa periodização, podemos destacar alguns marcos que influenciaram a história da formação de professores primários na Bahia, são eles: a implantação da primeira Escola Normal em 1836<sup>15</sup>, o processo de feminização do magistério e a expansão das Escolas Normais para o interior do estado. Ainda, ao analisar tais pesquisas, percebemos a predominância de temas relacionados à formação (em particular, dois estudos sobre a matemática da formação) e/ou constituição da identidade docente.

A primeira Escola Normal da Bahia foi fundada em Salvador no ano de 1836, como supracitado, apesar de seu funcionamento ter iniciado efetivamente em 1842. Lima (2006), Vieira (2013) e Anjos (2018) investigaram essa instituição desde os seus primórdios e enfatizaram sua estreita relação com referências francesas. Esta evidência foi identificada pelas autoras supracitadas, na Lei n. 37, de 1836, art. 3º, na qual ficou determinada a ida de um grupo de professores que falassem francês, à França, com o intuito de aprenderem na Escola Normal de Paris o método de ensino mútuo teórico e prático lá utilizado.

A demora no retorno desses professores da França e a dificuldade para encontrar um espaço apropriado para o início das atividades da Escola Normal da Bahia foram apontados por Lima (2006, p.155) como fatores determinantes para que seu funcionamento tivesse início apenas em 1842.

Em sua pesquisa, Lima (2006) objetivou analisar o pioneirismo da Bahia em oferecer o curso normal especial para as mulheres. Essa oferta representa uma

---

<sup>15</sup> A partir da década de 1830 iniciou-se um movimento de implantação de Escolas Normais, em diferentes lugares do país. Isso foi possível em decorrência da política de descentralização do poder, em 1834, ainda no período imperial, que transferiu para as províncias a atribuição de criar escolas primárias e secundárias, em particular, possibilitou a criação de Escolas Normais; sendo a primeira no Rio de Janeiro, a escola Normal de Niterói, em 1835, e a segunda a Escola Normal da Bahia, em 1836, na cidade de Salvador. Além destas, foram criadas escolas normais em Ouro Preto e São Paulo nos anos de 1840 e 1846, respectivamente (LIMA, 2006).

antecipação em pelo menos 30 anos, em relação às demais províncias. Nesse estudo, Lima (2006) investigou o contexto que está por trás deste pioneirismo da Bahia em oferecer um curso de formação para mulheres num período de implantação das escolas normais no Brasil, desvelando suas estratégias e seus interesses. Lima (2006, [n.p.]) conclui que:

[...] a Bahia tinha a França como centro de referência cultural, porque havia uma ligação intelectual baiana com os ideais que circulavam na França sobre educação feminina, iluminismo e a formação do cidadão através da escola. A Bahia, diferente das outras províncias, vivia um estado de exceção: extrema pobreza, falta de políticas de geração de emprego e cobrança de impostos associada à falta de investimento do império. Esse quadro criou um estado de fragilidade social que transformou a Bahia em uma das províncias mais conturbadas desse período no Brasil, o que reforça a hipótese de que não seria seguro entregar a responsabilidade da educação aos homens, pois muitos deles estavam envolvidos em rebeliões e levantes<sup>16</sup>, principalmente os professores. Desse modo, seria urgente pensar em um instrumento de contenção e controle dessa sociedade, e a escola, ao contrário do que pregavam os sabinos, era vista como elemento de adestramento das futuras gerações, se realizada exclusivamente por mulheres.

Dessa forma, a autora defende que o pioneirismo da província da Bahia, no que concerne à aceitação de mulheres no curso normal, está atrelado a influência de ideias francesas e ao estado de exceção que acometia a província. Por outro lado, Lima (2006) infere que os governantes vislumbravam a escolarização, quando realizada apenas por mulheres, como um forma de controle social.

A partir de uma perspectiva mais geral, da formação do professor primário na Bahia, a pesquisa de Anjos (2018) analisou o aumento da presença feminina na Escola Normal e do conseqüente aumento na escolha da profissão de professora para o Ensino Primário, compreendendo um período de 47 anos (1842 a 1889). A justificativa da autora para essa pesquisa corresponde ao fato de problematizar a “[...] profissionalização do magistério e a feminização do professorado primário” (ANJOS, 2018, p. 16-17), recorrendo a diversos documentos e também utilizando dados sobre matrículas, professores diplomados e em exercício, que a auxiliaram na identificação desse aumento da presença feminina nas escolas primárias.

Anjos (2018) teve como proposta compreender se as constantes reformas pelas quais passou a Escola Normal da Bahia, desde a sua criação até o final do

---

<sup>16</sup> Levantes dos Malês (1835) e Sabinada (1837).

Império, contribuiu para tornar o magistério uma profissão cada vez mais feminina. Analisando os dados de matrículas de alunos da Escola Normal da Bahia (1848-1868), a autora pode mostrar, ao longo de duas décadas, o abandono dos homens do ofício de professor, e pode ressaltar os problemas que podem ter influenciado essa decisão, como os baixos salários, quando comparados aos de outros servidores do setor público, e a precariedade das escolas primárias.

Já Vieira (2013), revela-nos elementos das representações da mulher como professora, ao investigar o processo histórico de constituição do corpo de saberes destinado às mulheres que ensinariam no magistério primário, dispensado pela Escola Normal da Bahia no período de 1890 a 1914, período no qual a Escola Normal visava formar professores (na sua maioria professoras) tendo em vista a obrigatoriedade do ensino primário, inclusive para as meninas, e dos “ideais republicanos que, para a sua realização, dependia de um povo instruído” (VIEIRA, 2013, p. 17).

Ao problematizar as diversas mudanças que ocorreram na Escola Normal da Bahia, desde sua criação no século XIX, a autora mostra que, durante o período inicial dessa instituição, ocorreram diversas mudanças em relação à duração do curso, exigências de acesso para homens e para mulheres (havendo para estas maiores exigências) e conteúdos a serem ensinados.

Assim, Vieira (2013) revela que a educação feminina aflora na segunda metade do século XIX, arraigada de práticas e finalidades que são marcadas pela segregação por sexo, durante o processo de escolarização em relação às Escolas Normais. Também ressalta a diferenciação dos saberes veiculados nos cursos normais para mulheres e para homens, existindo disciplinas do Curso Normal feminino, atreladas aos saberes domésticos.

Ao investigar a constituição dos saberes destinados às mulheres, os quais, em certa medida se distinguem daqueles dispensados aos homens, Vieira (2013) assinala a necessidade de se considerar as representações da mulher desde o Brasil colonial e as das práticas advindas dessas representações, que foram marcadas por repressão, submissão e extremo controle por parte da Igreja, da família e do homem.

Dessa forma, em relação aos conteúdos, por exemplo, em 1881, houve uma reformulação do Curso Normal que, segundo Vieira (2013), ficou conhecida como “Regulamento Bulcão”. Esse regulamento vigorou até 1890 e extinguiu o regime de

internato para a Escola Normal feminina, a qual passou a funcionar no regime de externato, como a instituição que atendia aos homens. Além disso, estas instituições passaram a ser denominadas: Escola Normal de Homens e Escola Normal de Senhoras. Assim, tal mudança na referida lei regulamentou que:

O conteúdo distribuído em três anos de duração do curso passou a ser composto de: Língua nacional – gramática teórica e prática, literatura, exercícios de redação, caligrafia teórica e prática; Pedagogia: sua história, organização escolar, metodologia, educação moral, física e intelectual e legislação de ensino; Práticas de métodos do ensino em todo o seu desenvolvimento; Matemáticas: elementos de Aritmética, de geometria, de álgebra e de Trigonometria; Geografia e História: Cosmografia, geografia geral, elementos de História Universal, Geografia e História Pátrias e especialmente da província da Bahia; Língua francesa: leitura, gramática e tradução; Ciências naturais: elementos de Botânica e Zoologia; Física, química e Mineralogia: elementos; Desenho de imitação; Religião. (VIEIRA, 2013, p. 91).

No que tange à formação para o magistério primário oferecida ao sexo feminino, Vieira (2013) infere que a reformulação de 1881 assinala a representação do sexo feminino como mãe e esposa, pois em tal formação:

[...] haveria uma cadeira de prendas domésticas, compreendendo o uso de máquinas de costura e corte de vestimentas de crianças e senhoras. No § único do Art. 129, consta que 'na escola para senhoras dar-se-á em todos os três anos o ensino de prendas domésticas'. A Reforma prevê ainda no Título II do Art. 130 que na escola normal para o sexo feminino, todas as cadeiras seriam regidas por senhoras, com exceção para as de Doutrina cristã; Ciências Naturais; Física, Química e Mineralogia e Língua francesa, em que serão regidas a 1ª por sacerdote, a 2ª [e] 3ª pelos respectivos professores do Liceu e as últimas pelo professor que o governo nomear para a escola normal de homens. (VIEIRA, 2013, p. 91-92, grifo da autora).

Na listagem acima, fica explícita a ênfase em saberes “domésticos”, o qual se igualava a oferta de saberes caros à época, a saber: Língua Portuguesa, que foi, historicamente ofertado em todos os anos da formação de professores. Nessa lista, constam também os saberes matemáticos, quais sejam, elementos de: aritmética, geometria, álgebra e trigonometria.

Quanto ao ensino de Matemática, Vieira (2013) analisou, sem avançar nessa discussão, o relatório apresentado pelo arcebispo baiano, D. Romualdo Antônio de Seixas, em 1882, o qual propunha a substituição da Trigonometria do Curso Normal feminino, pela Economia doméstica, a julgar que aquela não possuía utilidades para a mulher.

Uma Reforma no ano de 1890 substituiu o “Regulamento Bulcão”, propondo mudanças ao currículo do ensino normal, tais como o acréscimo das disciplinas: Língua Latina, Ginástica, Psicologia e Lógica; Elementos de Sociologia; Noções de Higiene e Práticas de Ensino. No entanto, também ficou determinado que “o ensino da língua latina e o de ginástica seriam privativos da Escola Normal de homens e o de prendas domésticas da Escola Normal de Senhoras (VIEIRA, 2013, p.98-100).

Novas mudanças são regulamentadas pela Lei n.117 de 24 de agosto de 1895, permitindo que as Escolas Normais de homens e mulheres pudessem funcionar em um mesmo prédio e a Escola Normal da Bahia passou a ser denominada Instituto Normal da Bahia. Entretanto, as salas deveriam ser separadas, assim como as portas de entrada, que deveriam ser privativas a cada sexo. (VIEIRA, 2013, p.100).

Com relação às disciplinas, o Art. 109 do Ato de 4 de outubro de 1895, da nova Lei, estabelecia que “a língua latina, álgebra do 2º grau, trigonometria, mecânica, estatística, agronomia, topografia, trabalhos manuais e exercícios militares seriam destinadas exclusivamente ao sexo masculino”. Por outro lado, às senhoras ficaram destinadas disciplinas como “jardinagem, horticultura, trabalhos manuais, prendas e economia doméstica” (VIEIRA, 2013, p. 100).

Desviando o foco para outra Escola Normal da Bahia, Andrade (2009) objetivou investigar como as ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo<sup>17</sup>, instituição de natureza privada, “[...] vivenciaram [no período de 1955 a 1969] suas trajetórias formativas, considerando que o colégio foi um centro de experiências inovadoras no ensino” (ANDRADE, 2009, [n. p.]). A partir do estudo empreendido, infere que:

As imagens do processo formativo das ex-normalistas permitiram conhecer as histórias de vida através das trajetórias individuais, assim como as vivências no espaço escolar. [...] [E] as imagens indicam que a educação feminina apresentava-se limitada à condição de ser mulher, apesar de um permanente processo de reelaboração, de investimento em novos sentidos em que o indivíduo se colocou frente aquilo que estava posto pelo social. (ANDRADE, 2009, [n. p.]).

Assim como as pesquisas empreendidas por Lima (2006), Anjos (2018), Vieira (2013) e Andrade (2009), a pesquisadora Batista (2012), considerando uma

---

<sup>17</sup> Essa Escola Normal foi fundada em 1955 na cidade de Salvador, no bairro de Nazaré.

periodização diferente, 1937 a 1945, também buscou evidenciar a incorporação de mulheres no magistério, assim como os propósitos de tal incorporação e formação. Especificamente, a autora objetivou analisar o processo de formação de professores primários em uma instituição particular da cidade de Alagoinhas durante o Estado Novo (BATISTA, 2012).

No regime do Estado Novo, em que se insere o período da investigação da autora supracitada, o “[...] sistema [educacional da cidade de Alagoinhas] procurava reproduzir o modelo pensado para o ensino no país, fazendo das escolas e da educação palco para exaltação do patriotismo e legitimação de um Estado centralizador.” (BATISTA, 2012, [n. p.]). Nesse contexto, a Escola Normal era considerada como importante, pois formaria os professores primários e era através do nível de ensino primário que se efetivava os objetivos do governo em relação às camadas populares.

Na estruturação do seu texto, Batista (2012) evidencia as representações das normalistas, na viragem do século XIX para o século XX e nas primeiras décadas deste último, que figuram em várias obras literárias<sup>18</sup>. Também reconstituiu a incorporação e as estratégias para inserção das mulheres no sistema educacional, dentre elas: a associação do magistério primário ao sacerdócio – como se uma missão à valorização social como compensação aos baixos salários e às precárias condições de trabalho. Além das obras literárias, a autora analisou também as articulações entre Estado, Escola e Imprensa, em especial durante o Estado Novo; período no qual a imprensa foi constituída pelo governo como agência de função pública com o papel de propagar suas ideologias, dentre elas a educativa. (BATISTA, 2012).

Batista (2012), ainda, afirma que, durante o período de sua investigação:

Em Alagoinhas, os indivíduos que estavam à frente dessa imprensa mantinham estreitas relações com as principais forças políticas ou as constituíam. Os laços desses indivíduos com a educação [...] também eram muito estreitos. Esse quadro favoreceu, nessa cidade, à incorporação por parte desses representantes, das concepções estadonovistas em relação à educação, e como eram eles que estavam à frente da Escola Normal, colocaram sob sua ingerência parte do processo de formação e atuação das professoras primárias que se formaram e que trabalharam em Alagoinhas naquele período. [...].

---

<sup>18</sup> No escopo dos trabalhos, por nós localizados, sobre Escolas Normais instituídas na Bahia, Batista (2012) foi a única autora que usou como uma de suas fontes obras literárias.



Escola e Imprensa puseram em prática o projeto de propaganda estatal. Ambas legitimaram e acentuaram o mito criado em torno de Getúlio Vargas ao promover, em parceria, uma série de comemorações que exteriorizou as escolas, os alunos e as professoras e nas quais se reivindicava um novo Brasil, uma nova nação. (BATISTA, 2012, [n. p.]).

Antecedendo em cinco anos o início da periodização da pesquisa supracitada, a criação do curso normal, na cidade de Alagoinhas, deu-se em 1932, associada ao Ginásio que foi fundado em 1930, a partir de iniciativas de comerciantes e pessoas do jogo político local, os quais pretendiam tornar menos dispendioso o acesso ao ensino secundário para diplomar seus filhos, o que, até então, era feito em Salvador, na capital do estado (BATISTA, 2012).

Assim, a criação da Escola Normal de Alagoinhas contribuiu para expansão do ensino normal para o interior da Bahia, mesmo que para um grupo social determinado, uma vez que esta instituição não era pública, não estando atrelada a uma política educacional do governo.

As primeiras Escolas Normais, públicas, fundadas no interior baiano, foram a Escola Normal de Caetité e a Escola Normal de Barra, no ano de 1895, como explica Vieira (2013, p. 102):

Somente com a implantação desta Lei de 24 de agosto de 1895 é que os caminhos a serem seguidos pelo curso normal expressam certa estabilidade [...]. Conforme estabelecido nesta Lei constituiu-se o Ato de 17 de outubro de 1895 que criou duas escolas normais, uma para cada cidade de Caetité e outra para a cidade da Barra. Este Ato veio suprir a necessidade de aumentar quantitativamente as escolas normais em lugares distantes da capital. Infelizmente, estas escolas foram logo extintas em 1903, no entanto, apesar da breve existência, consideramos tais escolas como tentativa de expansão do curso normal baiano e mais um indicativo do processo de feminização em curso não só nas Escolas Normais como no magistério<sup>19</sup>, já que ambas só recebiam mulheres.

Depois da desativação da Escola Normal de Caetité, a mesma foi reaberta em 1926.<sup>20</sup> Logo em sequência, foi inaugurada a Escola Normal de Feira de Santana em 1927. Também, segundo Cunha (2013), foi criado o Instituto Senhor do Bonfim, uma instituição privada, na cidade de Senhor do Bonfim, o qual foi transferido, posteriormente, para a cidade de Jacobina, no ano de 1939, com o nome Instituto

---

<sup>19</sup> Entendemos que Vieira (2013) refere-se a Escola Normal como o local de formação para professores primários e magistério como o exercício da profissão docente na escola primária.

<sup>20</sup> A Escola Normal de Caetité foi reaberta durante a primeira passagem (1925 a 1929) de Anísio Teixeira na direção da Inspetoria Geral de Instrução Pública da Bahia (LIMA; FREIRE, 2016).

Senhor do Bonfim de Jacobina e, em 1954, foi encampado<sup>21</sup> pelo estado no governo de Régis Pacheco (1951-1955). Além destas escolas, foi criada, no Recôncavo baiano, a Escola Normal de Nazaré, em 1930, na cidade de Nazaré, sendo esta instituição particular (SOUZA, 2016).

Essas Escolas Normais criadas no interior baiano foram investigadas em cinco dos trabalhos localizados. Um destes, como foi mostrado anteriormente, sobre a Escola Normal de Alagoinhas, o qual aborda a temática da formação de professoras para o magistério primário, três sobre o tema: identidade profissional de professoras que foram normalistas e outro sobre a temática: fontes para pesquisa em História da Educação.

Os três trabalhos que investigaram a constituição da identidade docente de professoras que estudaram em Escolas Normais também detiveram sua atenção no contexto em que ex-normalistas exerceram o magistério primário no interior da Bahia (CARDOSO, 2011; MEDEIROS, 2016; CUNHA, 2013).

Cunha (2013) objetivou “analisar os percursos formativos e identitários das normalistas do Instituto Senhor do Bonfim [no período de 1945 a 1960], a partir das histórias de vida de docentes que atuaram nas ‘Escolas Isoladas’ do sertão baiano” (CUNHA, 2013, p. 14). A cabo deste intento, a autora mostrou a expansão das escolas normais no Brasil e, neste contexto, a implantação do Instituto Senhor do Bonfim e, a partir das histórias de vida a constituição da identidade docente como normalista por “moças de família” e o início da atuação destas nas escolas isoladas do sertão baiano.

Assim, Cunha (2013) considera que as dimensões pessoal e profissional estão relacionadas na constituição da identidade das normalistas e que as mesmas se destacam no espaço escolar e na sociedade como um todo. Além disso, infere que:

As histórias de vida das normalistas do sertão baiano desvelaram um processo de formação da profissão docente na microrregião, constituindo, assim, uma identidade que marcou as concepções e práticas que emergiam dos ideais escolanovistas que circulava no país. Conclui-se que, ser professora normalista na microrregião de Jacobina, no período estudado, tinha caráter distintivo na sociedade da época e só nos anos dourados do ciclo da mineração, na microrregião de Jacobina, que essas ‘moças de família’ tornaram-se autoridades e projetaram suas identidades

---

<sup>21</sup> Ato em que um governo toma posse de uma empresa privada mediante a devida indenização.

peçoal e profissional, principalmente nos povoados em que tinham as suas 'cadeiras' para lecionar e, desbravando caminhos e incutindo saberes os quais foram construídos na Escola Normal Rural, a partir de valores morais preestabelecidos na própria grade curricular e na proposta de uma Educação voltada para os espaços rurais. (CUNHA, 2013, p. 95-96, grifos da autora).

Já Cardoso (2011) investigou a Escola Normal de Feira de Santana e teve por objetivo analisar as trajetórias de mulheres que exerceram o magistério primário na cidade de Feira de Santana nas décadas de 1950 e 1960. Nesse período, a autora concluiu que, no contexto da cidade de Feira de Santana, nas décadas de 1950 e 1960 as mulheres que se construíram professoras o fizeram não somente porque o magistério era visto como uma profissão feminina, mas por várias outras questões, como a falta de opções de profissionalização em Feira de Santana e a flexibilidade dos horários.

Medeiros (2016) investigou a constituição da identidade docente de professoras que estudaram na Escola Normal de Caetité e atuaram no magistério em Rio de Contas. Tal estudo:

[...] analisou a memória e a (re)construção da identidade social no processo de formação docente, seus legados, saberes docentes; os aspectos de resiliência, os fatores de riscos e os mecanismos de proteção experienciados e rememorados na trajetória educativa expressos nas biografias, autobiografias e nos testemunhos das experiências sociais vivenciadas nas ações sociais como estudantes da Escola Normal; e ao assumirem a cátedra na sociedade rio-contense que foram construídas na interação social e intersubjetivamente [...]. (MEDEIROS, 2016, [n. p.]).

Quanto à matemática da formação de normalistas, especificamente, localizamos as pesquisas de Santos (2018) e Rocha (2018). Como explicitado na introdução deste trabalho, a primeira objetivou compreender a matemática na formação de ex-normalistas do Instituto de Educação Régis Pacheco, no período de 1959 a 1971, e a segunda intentou analisar o processo de modernização do ensino da matemática na Escola Normal de Vitória da Conquista na década de 1960 e anos iniciais de 1970.

Em sua investigação, Santos (2018) concluiu que o ensino de matemática na Escola Normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP), localizada na cidade de Jequié, foi firmado em duas perspectivas: por um lado, com base na formação moral, cívica e religiosa esperadas para o professor primário na época e, por outro, pela apropriação e institucionalização de saberes *a ensinar* e *para ensinar*

matemática. Além disso, infere que a formação de professores primários no IERP surge em um panorama de ampliação do ensino de nível primário e em um contexto de disputas, que colocava em jogo se as escolas de nível secundário deveriam ser particulares ou públicas.

Na elaboração de suas argumentações, Santos (2018) problematizou a história da Escola Normal no Brasil, desde as primeiras iniciativas no século XIX, inserindo neste contexto a fundação da Escola Normal Jequié, em 1959, uma instituição pública. Ainda, apresenta diversos elementos dessa cultura escolar, desde regimentos, questões religiosas até festas de formatura. Além disso, voltando-se para analisar as disciplinas ministradas neste curso, no período pesquisado (1959-1971), discute as diversas mudanças ocorridas e suas possíveis causas; inclusive, no que tange à formação geral e específica e, ainda, acerca dos saberes a ensinar e para ensinar matemática.<sup>22</sup>

A pesquisa de Rocha (2018), por sua vez, infere que a relação da Escola Normal de Vitória da Conquista com a modernização da matemática deveu-se, sobretudo, pelos indícios de que professores e alunos teriam participado dos cursos Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), os quais tinham por objetivo “[...] elevar e definir, de acordo com a proposta social do período, o nível do Ensino Secundário” (ROCHA, 2018, p. 49). A autora, concluiu, entretanto, que a anunciada modernização não tenha acontecido de forma efetiva, levantando como justificativa o tempo curto de realização dos cursos ou “inadequada formação de professores” (ROCHA, 2018, p. 77).

As pesquisas analisadas até aqui tiveram como foco a formação e a construção da identidade profissional de normalistas e, em menor quantidade, os saberes matemáticos dispensados em Escolas Normais. Afastando-se dessas temáticas, Souza (2016) investigou as possibilidades de pesquisa para História da Educação na Bahia, em especial, acerca da Escola Normal de Nazaré (como já explicitado anteriormente uma instituição privada). Assim, objetivou investigar como os “arquivos escolares, sob a guarda dos Núcleos Regionais de Educação da Bahia, podem se constituir locais e caminhos possíveis de pesquisa para o historiador da

---

<sup>22</sup> Discutiremos de forma mais detalhada os saberes matemáticos dispensados na Escola Normal de Jequié que foram investigados por Santos (2018) quando confrontarmos tais saberes com os praticados na Escola Normal de Santo Amaro por nós investigada.

educação. A base de estudos orientou-se nos documentos da [...] extinta 'Escola Normal de Nazaré'" (SOUZA, 2016, [n. p.], grifo da autora).

Neste intento, Souza (2016) considerou que existem possibilidades de pesquisa para o historiador em educação nos Núcleos Regionais de Educação da Bahia. Mas, "[...] esses potenciais arquivos necessitam ser redimensionados e percebidos como arquivos de documentação escolar que possuem fontes documentais primárias ou não, capazes de fornecer subsídios para a[s] pesquisa[s] em educação." (SOUZA, 2016, p. 157).

No contexto delineado, as pesquisas localizadas lançaram mão de diversas fontes – desde documentos oficiais, perpassando por fontes orais, até obras literárias. Nesses estudos, foi frequente o uso de fontes, como legislações, arquivos escolares, periódicos e jornais, entrecruzadas com entrevistas concedidas por ex-normalistas. Em particular, Santos (2018), além de entrevistar ex-normalistas, teve como depoentes professores que lecionaram no período investigado na Escola Normal de Jequié.

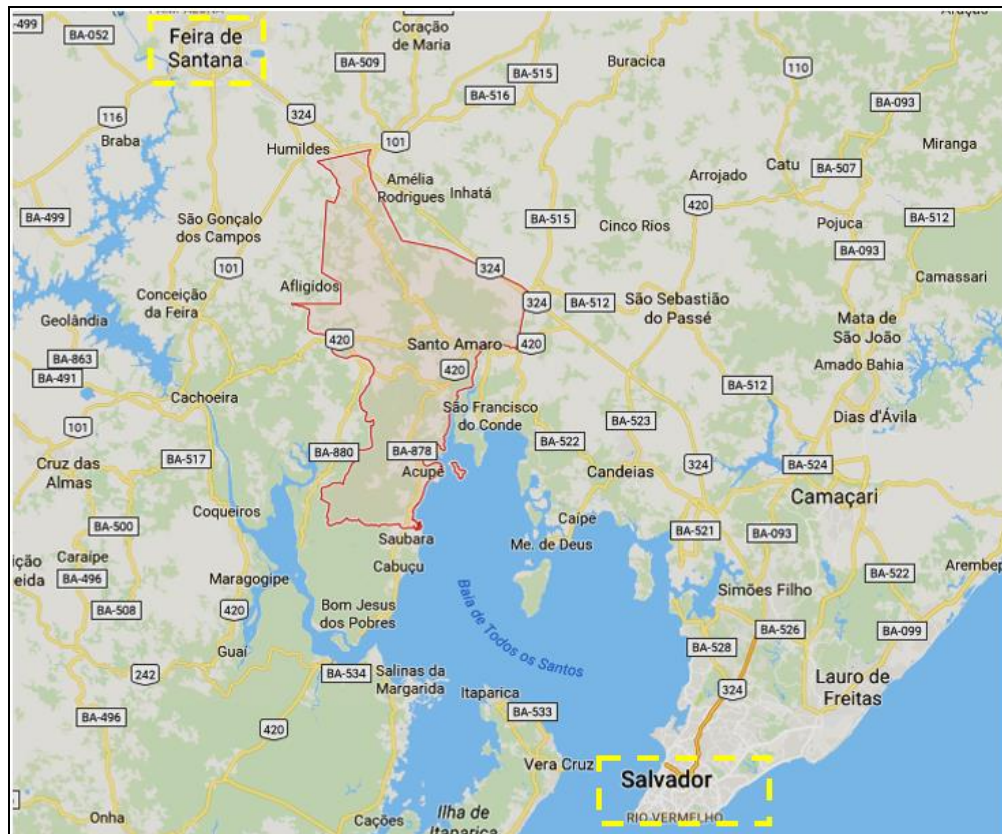
No que concerne aos pressupostos teóricos, as pesquisas, em geral, dialogam com autores do campo da História Cultural e da História da Educação. O que possibilitou a várias dessas pesquisas (LIMA, 2006; ANDRADE, 2009; BATISTA, 2012; VIEIRA, 2013; ANJOS, 2018) aproximarem-se do processo de feminização do magistério primário, na Bahia, desde o século XIX, fenômeno que se relaciona à expansão da instrução pública de nível primário e, conseqüentemente, a ampliação do Curso Normal, em especial, para o interior baiano. Assim, investigando as representações sociais acerca da mulher, as apropriações feitas e as práticas construídas numa identidade profissional.

Em relação aos saberes dispensados nas Escolas Normais instituídas na Bahia, Vieira (2013), como apresentamos no início deste capítulo, discute as modificações que ocorreram em relação ao currículo (inclusive acerca de saberes matemáticos) da Escola Normal da Bahia, no período de 1890 a 1914. Entretanto, não foi objetivo da autora investigar a constituição dos saberes matemáticos que eram veiculados nessa instituição no referido período. Já Santos (2018) e Rocha (2018), tiveram como foco, especificamente, aspectos relacionados à constituição dos saberes matemáticos, como explicitado acima. Assim como nossa pesquisa, que investigou a matemática da formação de professores primários, ofertada na Escola Normal que pertenceu à cidade de Santo Amaro, no Recôncavo baiano.

## 2.1 Santo Amaro e sua Escola Normal

O município de Santo Amaro está localizado entre a capital do estado e o município de Feira de Santana, como podemos ver na Figura 1.

**Figura 1:** Limite atual do município de Santo Amaro



Fonte: Google Maps (2019).

Esse município teve seus primórdios no século XVI como um povoado denominado Nossa Senhora da Purificação e Santo Amaro, vinculado ao município de São Francisco do Conde até 5 de janeiro de 1727, ano em que foi elevada à categoria de vila com a mesma denominação, passando à categoria de cidade, agora sendo denominada apenas por Santo Amaro, em 1837, pela Lei Provincial nº 43 de 13 de março (PEDREIRA, 1983).

Santo Amaro apresentava uma posição geográfica privilegiada sobre o rio Traripe, o que lhe possibilitou tornar-se um dos grandes portos<sup>23</sup> da região

<sup>23</sup> “Mais ao sul, Jaguaripe ocupava uma posição semelhante sobre o rio Paraguaçu, no limite da navegação. A oeste, São Francisco do Conde, mais antiga que Santo Amaro e construída em partes

açucareira, sendo responsável, quase que exclusivamente, pelo escoamento da produção de açúcar e também de outros produtos<sup>24</sup> dessa região. Assim, “O porto favoreceu uma extensa drenagem dos produtos agrícolas e a redistribuição dos produtos importados ou fabricados pelas indústrias que seguiram e acompanharam o desenvolvimento da cidade.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969, p. 2).

O povoamento das terras onde se formou esse município esteve atrelado ao desenvolvimento acelerado da cultura da cana-de-açúcar e do beneficiamento desta, o que lhe rendeu o título de “capital” açucareira. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969).

Essa visibilidade como “capital” açucareira fez Santo Amaro ter papel de destaque no cenário baiano e, sobretudo, no Recôncavo, onde assumiu um papel de “capital regional”. Isso foi possível pela posição geográfica favorável, como supracitado, e pela fertilidade das terras de Santo Amaro. Esta fertilidade é explicada pela predominância de um “[...] solo de cor escura, pegajoso, muito plástico na época das chuvas, de grande absorvência, rico em matéria orgânica, denominado ‘massapê’ [...]. O massapê é o habitat da cana-de-açúcar.” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1958, p. 299, grifo do autor).

Nesse cenário, Santo Amaro viveu o seu mais amplo desenvolvimento nos séculos XVIII e XIX, tendo como principal atividade econômica o cultivo e o beneficiamento da cana de açúcar, desempenhando a função de escoamento da produção da região, como explicitado anteriormente. Assim:

Santo Amaro, o mais bem situado dos portos, se impõe aos outros; e a esta função juntou-se a de centro intelectual, religioso e um embrião de função administrativa. As grandes famílias da época, os ‘senhores de engenho’, vão dividir suas residências entre o engenho e a cidade. As mansões que nela construíram lhe dão, ainda hoje, um aspecto particular. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969, p. 2, grifo do autor).

Tal contexto, que nos aproxima do apogeu de Santo Amaro, pode ser percebido por outros aspectos não relacionados diretamente à indústria açucareira,

---

por razões defensivas, foi igualmente um porto no fundo de uma ria [sic]. Destas três cidades foi Santo Amaro que melhor conseguiu explorar sua posição.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969, p. 1).

<sup>24</sup> “Outros produtos agrícolas, como o feijão, o milho e o arroz, vieram pesar completamente na balança econômica do município, transformando-o em celeiro e exportador de açúcar, fumo e outros produtos.” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1958).

por exemplo, pela participação deste município como centro intelectual e político da independência do Brasil na Bahia em 1822 e 1823 (PEDREIRA, 1972) e inauguração de um teatro, considerado o segundo maior do estado, em 1865 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICABGE, 1958).

O papel central de Santo Amaro no Recôncavo baiano é fortalecido quando, em 1880, foi inaugurado o primeiro trecho da ferrovia até Traripe, que só foi concluída em 1912, ao atingir Catuiçara<sup>25</sup>. A construção da ferrovia favoreceu Santo Amaro, pois o tornou distribuidor quase exclusivo da produção açucareira, que agora havia sido alavancada em decorrência da substituição dos engenhos pelas usinas (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969).

Mas, a verdadeira revolução do Recôncavo está associada à construção e reestruturação das rodovias nas décadas de 1930 e 1940. O que foi um grande golpe para Santo Amaro, juntamente com a perda da exclusividade no escoamento da produção de açúcar e a emancipação de vários dos seus distritos. De forma mais detalhada:

O primeiro grande golpe sofrido por Santo Amaro foi a ligação de sua rede ferroviária com a da Leste Brasileiro que parte de Salvador. O porto, a partir desta época, deixou de ser o escoador quase único da produção açucareira. Esta evolução foi acelerada pelo desenvolvimento dos transportes rodoviários, a partir de 1930 e principalmente 1940. Outras cidades, mais bem situadas sobre as vias de comunicação, se desenvolveram e dotaram-se de um mínimo de serviços (escolas, postos de saúde), dispensando o recurso à velha capital regional que terminou por desempenhar apenas um papel local.

É assim que a reorganização das vias de comunicação, que se fez essencialmente em benefício de Salvador e das duas grandes cidades-entroncamento da periferia do Recôncavo. Alagoinhas e Feira de Santana marcam o declínio de Santo Amaro como capital regional. As sucessivas modificações dos limites administrativos do município que lhe fizeram perder mais da metade de sua superfície entre 1930 a 1963, trazem ao mesmo tempo um corte severo a suas funções administrativas e cultural. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969, p. 3-4).

Em relação aos limites administrativos, no período de 1936 a 1960, Santo Amaro possuiu uma grande extensão territorial, chegando a ter quatorze aglomerações urbanas<sup>26</sup>. Particularmente, no ano de 1953, segundo a Lei 628 de 30 de dezembro, desse mesmo ano, o município era constituído por 14 aglomerações urbanas, a saber, a cidade de Santo Amaro (com dois subdistritos:

<sup>25</sup> Antigo distrito de Bom Jardim, atualmente Teodoro Sampaio.

<sup>26</sup> Além das aglomerações urbanas pertenciam ao município de Santo Amaro diversos povoados.



Purificação e Rosário), e os distritos: Acupe, Barão de Bom Jardim (ex-Catuiçara), Buracica, Campinhos, Conceição do Jacuípe, Inhatá, Jacu, Lustosa, Mata da Aliança, Rio Fundo, Saubara, Terra Boa e Traripe (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1958, p. 298-299).<sup>27</sup>

Acrescenta-se ao cenário de declínio a perda das funções de fornecimento de matéria prima e/ou funções mais elaboradas como beneficiamento e redistribuição de produtos. Assim, era notável em Santo Amaro, na viragem do século XIX para o XX, a fabricação de calçados, a produção de artesanato, as atividades industriais, como confecções, e as comerciais, que perderam espaço em detrimento da produção do sul do Brasil com a evolução das rodovias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969).

O declínio se acentua até o início da década de 1960, a partir de então há indícios de um tímido ressurgimento. O que pudemos perceber no trecho seguinte sobre a instalação da fábrica de chumbo que iniciou suas atividades em 1960.

[...] a fábrica de chumbo, que foi faca de dois gumes [...], foi um mal e um bem. A princípio, foi aquela coisa maravilhosa que Santo Amaro pensou que tinha conseguido a salvação com a fábrica de chumbo. Porque muita gente trabalhou, mas muita gente se acabou, muita gente morreu. Por causa da poluição do chumbo que é pesada. (RIBEIRO, 2018).

Além da instalação da fábrica de chumbo, contribuiu com esse tímido ressurgimento, na década de 1960, a atividade comercial diversificada em Santo Amaro, não mais como uma capital regional para o Recôncavo, pois sua expressão econômica ficou atrás do município de Santo Antônio de Jesus. Outro fator de relevância é a sua feira livre, que acontecia às segundas-feiras, em contraponto às cidades vizinhas, que a realizavam, em sua maioria, aos sábados. O que pode ser, ainda, um reflexo da influência de Santo Amaro, mesmo que agora com um caráter local. Participavam dessa feira vendedores de antigos distritos, como Conceição do Jacuípe e Amélia Rodrigues e de municípios como Feira de Santana e Salvador. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969).

No tocante à escolarização, na década de 1960, o município de Santo Amaro destaca-se também no contexto dos municípios vizinhos, muitos deles antigos

---

<sup>27</sup>Alguns destes distritos deram origem a novos municípios no ano de 1961, dentre eles, Conceição do Jacuípe, terra natal das três normalistas, do período investigado, que conseguimos localizar.

distritos e que se emanciparam há pouco tempo. Em 1967, este município oferece os cursos ginásial, comercial, normal e científico. Já em relação à saúde, a cidade contava com um hospital da Santa Casa de Misericórdia desde 1840. Em 1969, tal hospital possuía 60 vagas para internamento, uma sala de operação, laboratório de análises clínicas, estufa e farmácia. Além deste hospital, na década de 1960, existiam, para a população santamarense, dois postos de saúde. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969).

No ano de 1968, Santo Amaro abrigava três agências bancárias, que tinham um raio de atuação para além do município, assim atendendo aos cidadãos de São Francisco do Conde, Conceição do Jacuípe, Amélia Rodrigues, Terra Nova e São Sebastião do Passé. No campo cultural, possuía dois cinemas, o que revela características peculiares ainda em relação à maioria das cidades do Recôncavo. Além disso, desde a década de 1950, nas escolas urbanas da cidade, existiam alunos dos antigos distritos desmembrados, a saber, Amélia Rodrigues, Terra Nova, Teodoro Sampaio e Conceição do Jacuípe. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 1969).

Dentre as escolas urbanas, encontramos o CETS – antiga instituição privada denominada Ginásio Santamarense, que foi encampada pelo estado em 1954 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1958). No primeiro ano de existência como instituição pública, também foi denominado como Educandário Teodoro Sampaio, conforme termo de abertura e termo da ata de posse de 1954 desta instituição. Não obstante, neste mesmo documento do arquivo da instituição, em um termo de posse de 1955, já consta a denominação Centro Educacional Teodoro Sampaio. O que é curioso, tendo em vista que, tanto a Reforma Capanema de 1942, que deu novas diretrizes ao Ensino Secundário quanto a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, não mencionam as nomenclaturas *centro* e *educandário* como possibilidades de nomeação para instituições que dispensassem quaisquer um dos ciclos do Ensino Secundário, inclusive, na modalidade normal.

A autorização de funcionamento como instituição pública para esta escola foi sancionada pelo Decreto Estadual nº 3.301 de 01 de fevereiro de 1954, publicado no Diário Oficial de 23 de fevereiro desse mesmo ano, como identificamos em documentos do arquivo do CETS, durante a gestão de Luís Régis Pacheco Pereira (1895-1987), o qual foi governador da Bahia no período de 1951 a 1955. Esse

estabelecimento de ensino foi composto pelo Ginásio Estadual Teodoro Sampaio (primeiro ciclo do secundário) e pela Escola Normal Teodoro Sampaio (segundo ciclo do secundário); constituindo-se assim, conforme Decreto-Lei n. 8530 de 02 janeiro de 1946, referente à Lei Orgânica do Ensino Normal, como um tipo de estabelecimento de ensino normal, o qual oferecia o segundo ciclo deste ensino e o curso ginásial<sup>28</sup> (BRASIL, 1946).

Por influência do Ensino Secundário oferecido em Santo Amaro, não era incomum que jovens moradores de antigos distritos que pertenceram a este município se deslocassem para lá, com o objetivo de dar continuidade aos seus estudos, como citado anteriormente. Dessa forma, podemos vislumbrar a cidade de Santo Amaro no cenário de expansão da educação pública baiana no interior. (NERY; LIMA, 2017; RIBEIRO, 2018).

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 públicas no interior, localizadas nas cidades de Caetité e Feira de Santana, como explicitado na primeira parte deste capítulo. Estas escolas foram criadas (reativada no caso da escola de Caetité), respectivamente, nos anos de 1926 e 1927, durante o governo de Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), mediante a primeira passagem de Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) na direção da Inspeção Geral de Instrução Pública da Bahia<sup>29</sup> (ASSIS, 2008; LIMA; FREIRE, 2016).

Além disso, no governo de Régis Pacheco, ainda vigorava o discurso de que a Bahia vivia uma estagnação econômica e social, o qual ficou conhecido como “enigma baiano”.

O ‘enigma baiano’ é a expressão cunhada pelo governador Otávio Mangabeira frente ao ‘mistério’ da contradição econômica e social manifestada entre de um lado – a situação de existência de grandes riquezas naturais do estado e – do outro – a pobreza material dos homens; o problema do quadro de miséria e de penúria do seu povo. (BOMFIM, 2009, p. 117, grifos do autor).

---

<sup>28</sup> Além dos cursos Ginásial e Normal, encontramos indícios de que o CETS, no período de nossa investigação, também ofereceu o Curso Técnico em Contabilidade e o Curso Científico.

<sup>29</sup>A segunda passagem foi no Governo de Otávio Mangabeira (1947-1951), já denominada de Secretaria de Educação da Bahia.

Tal discurso é rejeitado na década de 1960 em decorrência do surto industrial vivenciado na Bahia (MEDEIROS, 2009). Esta mudança em vistas a uma modernidade baiana começa a ser gestada, antes desse período, no qual o governo assume:

[...] papel importante no financiamento do capital, principalmente por meio da criação de um parque de infra-estrutura (água encanada, energia elétrica, rodovias, rede telefônica, [...] aeroportos, doação de áreas públicas, construção, equipamento e financiamento de empresas que exigiam grandes investimentos – siderúrgicas, Petrobras, etc), além de subvenções fiscais. (SILVA; PINA, 2009, p. 59).

Contribuíram com esse contexto de modernização, as várias ações dos governos baianos, desde o final da década de 1940 e durante a década de 1950, para a expansão da educação, vista como um dos principais mecanismos para uma reação do “enigma baiano”, objetivando atender às novas demandas de uma sociedade urbano-industrial. Isso estava alinhado, em nível nacional, à política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), implantada durante o seu governo, no período de 1955 a 1961 (BORGES, 2003).

Em linhas gerais, esse foi o contexto das iniciativas implementadas no governo de Régis Pacheco, em particular, para a educação. Nesse intento, o seu governo ganhou notoriedade:

[...] pela implantação da hidrelétrica do Funil, para a eletrificação da zona rural, e pela criação dos fundos de saneamento e energia, primeiramente para permitir a eletrificação do estado e depois para o aproveitamento do rio Joanes no abastecimento de água para a capital. (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2009, [n. p.]).

Quanto ao contexto educacional, não instalou apenas o CETS, como também foi encampado o Instituto Senhor do Bonfim de Jacobina em 1954 (CUNHA, 2013) e, também, instalou “[...] os ginásios de Vitória da Conquista, de Serrinha e de Jequié<sup>30</sup>, além de ter construído os ginásios [...], João Florêncio Gomes, em Salvador, e o Grupo Escolar Carneiro Ribeiro, em Itaparica.” (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2009, [n. p.]). Nesse sentido, o governo de Regis Pacheco contribuiu para

---

<sup>30</sup>Cidades do interior baiano.

a expansão do Ensino Secundário, em particular, o Curso Normal, para o interior do estado.

Particularmente, nos interessou o curso de formação de professores primários ofertado pelo CETS, como já explicitado. No capítulo seguinte, aproximamo-nos de elementos da cultura desta instituição, que ganha relevo, segundo Chartier (2002, 2016), em uma história cultural na qual se valoriza o contexto singular de um grupo cultural e suas práticas e representações e, ainda, as apropriações feitas frente aos modelos e normas vigentes.

---

### 3 ELEMENTOS DA CULTURA ESCOLAR DO CURSO NORMAL DO CETS

As características da Escola foram construídas ao longo do tempo associada às reivindicações por espaços adequados e tempos específicos para a realização da missão social da escola. Em especial, tais reivindicações iniciam-se no século XVIII no que tange à instrução primária.

Neste processo, várias formas de espaço e tempo foram experimentadas desde as “escolas de improviso”, que prevaleceram nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, até as que funcionavam em uma sala na casa da professora, no tempo conciliado com outras ocupações, ou nas casas das próprias famílias (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

No início do século XX, das “escolas-monumento”, que se davam a ler como construções grandiosas de destaque na cidade e com forte zelo pela estética, passa-se às “escolas funcionais”, que seriam construções mais baratas e especializadas para as atividades escolares, tendo em vista atender à grande demanda da instrução primária no Brasil a partir dos anos de 1930 (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Nesse contexto, ou de forma preponderante a ele, estava em jogo a questão do que seria ensinado em cada nível de ensino; inicialmente no primário e em consequência, a partir do século XIX, no ensino normal. Este ramo do ensino foi, ao longo do tempo, constituindo um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 2014).

Assim, atrelada à construção dessa especificidade da profissão docente, está a criação de espaços específicos e tempos determinados para a efetivação da formação dos professores nas Escolas Normais. Nestas, os conhecimentos (saberes) a ensinar e as condutas a inculcar e as práticas para sua efetivação foram constituindo ao longo do tempo a cultura escolar dessas instituições de ensino. Conforme Julia (2001, p. 11),

[...] a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação

desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...].

Nesse sentido, apresentamos elementos da cultura escolar do Curso Normal do CETS, pois engloba os saberes dispensados na referida formação de professores primários. Esta tendo uma duração de três anos como fora prescrito, a partir de 1946, pela Lei Orgânica do Ensino Normal para todo o país e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Considerando as orientações estaduais, esta Escola Normal também estava em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino nº 1962 de 16 de setembro de 1963 e com a Lei Orgânica do Ensino nº 2463 de 13 de setembro de 1967 que revogou a lei anterior<sup>31</sup>.

Neste curso de formação de professores primários, para efetuar a matrícula,<sup>32</sup> fazia-se necessária a apresentação do Histórico Escolar do 1º grau (ou seja, do primeiro ciclo do Curso Secundário, ou, de forma equivalente, do Curso Ginásial), como estava expresso em um Histórico Escolar do 2º Grau de uma normalista do período de 1961 a 1963.

Encontramos, na pasta dessa normalista, um documento denominado *Identidade*, referente ao ano letivo de 1961. No documento, aparece uma foto da aluna com uma blusa de gola com gravata, manga  $\frac{3}{4}$  e com a sigla da instituição. No verso deste documento, constam quatro recomendações para os pais ou responsáveis intituladas *Observações*, sendo essas referentes à *Caderneta escolar*.

A primeira observação em destaque, dentro de um retângulo, alerta para a extrema importância dos pais ou responsáveis conferirem, diariamente, a *Caderneta escolar*. Neste sentido, inferimos que, pelo menos no ano de 1961, para o primeiro ano do curso de formação de professores, os normalistas deveriam ter uma caderneta para registrar as anotações escolares diárias.

---

<sup>31</sup>Vale ressaltar que de 1963 para 1967 a legislação estadual passa a ser mais restritiva destinando exatamente um período de três anos para o segundo ciclo do curso normal, uma vez que, em 1963 era definida em no mínimo três anos. Ao contrário, em nível nacional, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 já definia a duração desse curso em, exatamente, três anos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 de forma menos restritiva expressa tal duração no mínimo três anos.

<sup>32</sup> Já para o ingresso no Curso Ginásial do CETS era preciso ser aprovado no exame de admissão. Tal exame, como apresenta um Certificado de aprovação do mesmo, estava em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Secundário instituída pelos decretos-leis n. 4244, de 09 de abril de 1942 e 8347, de 10 de dezembro de 1945 e, era composto por provas de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil. Este Certificado de aprovação apresenta as notas em cada prova e a média geral (média aritmética das notas das quatro disciplinas).

As demais recomendações nos permitem vislumbrar elementos da política do Curso Normal atribuindo responsabilidade aos pais ou outros responsáveis ao indicarem o estabelecimento de contato com a instituição de formação de professores, caso o aluno não lhe apresente a caderneta ou se a mesma estivesse sem as anotações diárias. Além disso, alerta também sobre a possibilidade de punição, uma vez que houvesse modificação ou supressão nessas cadernetas. Por fim, declara a possibilidade de substituição por segunda via, caso houvesse algum tipo de alteração.

O documento analisado acima nos forneceu indícios de condutas a inculcar em relação à vestimenta e aos registros escolares diários. Estes sendo incorporados por meio de práticas, como o estabelecimento de um fardamento, a vigilância familiar para com a caderneta e a possibilidade de punição em caso de alteração da mesma.

No recorte temporal analisado, o período de aulas ordinárias era denominado de *Primeira época*. Para aqueles que não conseguissem a aprovação nesta etapa, deveriam fazer uma outra etapa denominada de *Segunda época*. Como expresso em ficha individual do aluno de 1961, na *Primeira época*, o processo de avaliações era composto por duas categorias: *Arguições* e *Provas*, interpretamos que estas últimas sejam avaliações escritas, ambas realizadas em todas as disciplinas.

Esse processo avaliativo também foi lembrado pela depoente Helena Correia Ribeiro (2018), que fez o Curso Normal no período de 1956 a 1958, e afirmou a existência de provas orais e escritas. Em relação à prova oral, a ex-normalista relatou que só era realizada no fim do ano e explicou que, durante a realização dessa avaliação, havia uma:

[...] caixinha com todos os assuntos dados durante o ano e ficava ali, você metia mão e tirar o ponto. Cada ponto continha três assuntos diferentes do primeiro e do segundo semestre. [...] o professor ou sempre alguns professores dosavam, eram mais conscientes, sempre dosavam, os assuntos do primeiro ou do segundo semestre. [...] normalmente, vinha assim um assunto mais suave, um assunto mais profundo e, você se sentava diante de uma banca examinadora com três pessoas. (RIBEIRO, 2018).

Entretanto, ao analisar uma ficha individual do aluno, de 1961, consta o registro de que as arguições eram realizadas nos meses de abril a outubro, com exceção do mês de julho. Dessa forma, cada disciplina teria seis notas referentes à



arguição de cada um desses meses e que comporiam a nota *Total*, pelo somatório dessas seis notas. A *Nota anual* seria a média das mesmas seis *arguições*. Em relação às *Provas*, eram realizadas duas parciais (1ª e 2ª) e a *prova final*. Depois de terem sido realizadas as duas categorias de avaliação, era calculada a nota final através de média ponderada.

Nessa ficha individual do aluno, também encontramos o *total* de pontos conseguidos em todas as disciplinas, indicado pela *nota final* de cada uma delas. A partir destas notas, era obtida uma *nota global*, somando-se as notas finais das disciplinas e dividindo o resultado deste somatório pela quantidade de disciplinas.

Ao que tudo indica, a aprovação ou reprovação na *Primeira época* era atribuída levando em consideração a *nota global* e não a nota de uma disciplina de forma isolada. Caso o aluno não alcançasse a média necessária para a aprovação na *Primeira época*, ele realizaria uma prova oral e uma prova escrita na *Segunda época*. A nota final obtida nesta espécie de recuperação seria calculada considerando as notas da prova oral e da prova escrita realizadas e a nota anual de exercícios.

Em 1962, a turma do 2º ano, que tinha turmas A e B, apresentou um processo de avaliações similar ao exposto acima. Entretanto, teve *arguições* num intervalo de tempo maior (abril a novembro) e não há menção a provas parciais. Além disso, as notas não foram obtidas usando média ponderada. Possivelmente, essas mudanças no processo avaliativo no ano de 1962 foram uma particularidade do Curso Normal do CETS, pois as prescrições legais em vigor – Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – não apresentavam como deveria ser o processo avaliativo.

No contexto delineado, apresentamos alguns elementos da cultura escolar do Curso Normal do CETS como aspectos do processo avaliativo. Para além do exposto, analisaremos na seção 3.1 os saberes presentes no currículo desse curso de formação de professores primários que também fazem parte da cultura escolar dessa instituição.

### 3.1 Saberes Profissionais no Curso Normal do CETS

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 foi a primeira prescrição em nível nacional de organização do Ensino Normal e a que vigorou durante o período estudado. As disciplinas que deveriam compor os cursos de formação de professores primários foram assim prescritas:

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

**Primeira série:** 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação e jogos.

**Segunda série:** 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

**Terceira série:** 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 1946, [n. p.], grifo nosso).

Com a leitura dessa lei, encontramos as disciplinas que deveriam ser estudadas, pelo menos, em cada ano do curso de formação de professores primários. Nesse contexto, questionamo-nos a respeito das apropriações realizadas no curso de formação de professores, oferecido na Escola Normal de Santo Amaro em relação à Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946; entendendo, conforme Chartier (2002, p. 25), que “Os textos [...] não se inscrevem no leitor como o faria em cera mole.”, assim, como da mesma forma, uma legislação educacional não será apropriada pelas diferentes instituições de forma passiva, desconsiderando, por exemplo, as condições materiais, os vários atores que aí atuam com suas formações e concepções sobre o ensino.

Tais considerações nos auxiliaram na análise, principalmente, da organização das disciplinas oferecidas no Curso Normal do CETS para os períodos de 1961 a 1963 e 1967 a 1969, apresentadas nos Quadros 1 e 2, respectivamente.

A partir da análise do Quadro 1, considerando o primeiro ano do Curso Normal do CETS, no período de 1961 a 1963, foi possível observar disciplinas que apresentam similaridades em sua nomenclatura, quando comparamos com o que foi prescrito pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. São elas: Português, Biologia, Desenho, Conto Orfeônico, Física e Química, apesar dessas duas últimas

aparecerem como rubricas distintas. Há uma diferença também com relação à rubrica Aritmética, que aparece com maior delimitação dos conteúdos do que na legislação, que propunha a disciplina Matemática<sup>33</sup>.

**Quadro 1** – Disciplinas do Curso Normal do CETS (1961 a 1963)

<b>Ano escolar</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Primeiro ano</b>	Português; Inglês; Aritmética; Física; Química; Biologia; Psicologia Educacional; Direito; Desenho; Canto Orfeônico.
<b>Segundo ano</b>	Literatura; Francês; Psicologia Educacional; Higiene, Puericultura e Educação Sanitária; Metodologia.
<b>Terceiro ano</b>	Literatura; Psicologia Geral; Prática de Ensino; Didática Especial; Puericultura; Desenho; Literatura Infantil; Administração Escolar; Filosofia da Educação; Sociologia.

**Fonte:** Fichas individuais do alunos do Curso Normal do CETS de 1961 a 1963.

**Quadro 2-** – Disciplinas do Curso Normal do CETS (1967 a 1969)

<b>Ano escolar</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Primeiro ano</b>	Português; Inglês; Matemática; Biologia; História do Brasil; Geografia; Didática; Psicologia; Orientações Políticas
<b>Segundo ano</b>	Português; Higiene; Psicologia; Didática; História da Educação; Estatística.
<b>Terceiro ano</b>	Português; Didática da Matemática; Didática da Língua Portuguesa; Didática da Ciência; Didática dos Estudos Sociais; Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; Administração Escolar; Filosofia Educacional; Prática de Ensino.

**Fonte:** Elaborada a partir de fichas individuais do alunos do Curso Normal do CETS de 1967 a 1969.

Outras rubricas, como Direito e Psicologia Educacional, aparecem no primeiro ano do curso do CETS, mas a primeira não é mencionada na Lei Orgânica de 1946 e a segunda só é prescrita a partir do segundo ano de formação. Ao analisarmos o

<sup>33</sup> Problematizaremos este aspecto, de forma mais detalhada, no capítulo 4.

segundo e o terceiro ano dessa instituição escolar, também identificamos algumas particularidades. Há algumas rubricas que não apresentam nenhuma similaridade, com o que foi previsto na legislação de 1946, como Literatura e Francês, oferecidas no segundo ano, assim como Literatura Infantil e Administração Escolar, oferecidas no terceiro ano.

Com relação ao segundo e terceiro ano do Curso Normal do CETS, no período de 1961 a 1963, observamos que há uma grande mudança no rol de disciplinas, com a predominância de saberes específicos para a preparação do ofício docente. Diferente do primeiro ano, no qual identificamos uma predominância de saberes de cultura geral, com exceção da disciplina Psicologia Educacional e Direito, que dispensavam saberes específicos para a formação do professor. Esse caráter de cultura geral, predominante apenas no primeiro ano de formação, também pode ser identificado na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Segundo Helena Correia Ribeiro (2018), a disciplina Direito, que não é prescrita pela supracitada lei, já constava no currículo da Escola Normal de Santo Amaro no período de 1956 a 1958.<sup>34</sup> Em suas próprias palavras: “No meu tempo dava Direito, nós tivemos Direito no currículo na Escola Normal [...]. Algumas noções de direito e, eles diziam, a filosofia da época, que o professor como ninguém precisava saber se defender e também acusar.” (RIBEIRO, 2018).

Maria Vital da Silva (2018), que estudou nessa instituição no mesmo período, corrobora com esta afirmação ao inferir que “A gente tinha aula de Direito, que era um juiz [o professor], doutor Arisvaldo.”

Helena Correia Ribeiro (2018) ainda explicita alguns temas abordados nessa rubrica e o seu objetivo. Assim, estudava-se:

Direito pra vida: herança, paternidade, coisas gerais. [...]. Pois o objetivo deles era adequar o professor para exercer a profissão com responsabilidade. [...]. Eram questões gerais para a gente saber os termos do direito e também para saber como agir, pois embora a gente não agisse pessoalmente tinha condições de saber se precisava levar a justiça algum problema ou se poderia tentar evitar o agravamento do caso. (RIBEIRO, 2018).

---

<sup>34</sup> Vale salientar que, conforme as fontes localizadas, a rubrica Direito deixa de constar no currículo do Curso Normal do CETS no período de 1967 a 1969.

Dessa forma, as memórias da depoente supracitada deixam escapar uma representação do professor como um profissional que precisava de saberes que lhes permitissem assumir um papel de referência na localidade onde fossem lecionar, para além do domínio dos saberes relativos ao cumprimento de suas obrigações em uma instituição de ensino primário.

Corroborando com essa representação do professor, ainda, o seguinte trecho. Este julgamos fazer referência a saberes dispensados em rubricas como Puericultura<sup>35</sup>.

Naquele tempo o professor tinha que ser polivalente, cobrava até que o professor fosse obstetra, o professor tinha que ser um pouco de parteira, eu mesma fui; no meu ano tinha que ir para a maternidade assistir partos, porque se houvesse necessidade ela estaria presente para dar primeiros socorros. (RIBEIRO, 2018).

Quanto à disciplina Desenho, figura no primeiro e no terceiro ano do Curso Normal do CETS, no período de 1961 a 1963. Entretanto, era prescrita pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 para os três anos de formação; sendo denominada, nesta legislação, como Desenho e Artes Aplicada. No período de 1956 a 1958, já constava tal rubrica nesse curso de acordo com Helena Correia Ribeiro (2018). Essa depoente afirma que nas aulas de Desenho:

Podia dar uma flor, uma árvore, uma paisagem, uma colina pra você escrever, representar, o que você quisesse, desenho mesmo... uma casa bonita, uma cadeira. [...] um passarinho, qualquer coisa... Um ser humano, se você tivesse talento. [...] Desenho na Escola Normal é como eu tô te dizendo, ele pode desenhar um cachorro nessa posição aqui, ele bota lá, o professor botava lá o modelo e então para representar aquilo. (RIBEIRO, 2018).

Dessa forma, pela análise do trecho supracitado, o conteúdo da rubrica Desenho, no período de 1956 a 1958, não estava atrelado a saberes matemáticos. Isso mostra uma singularidade da Escola Normal de Santo Amaro, pois Leme da Silva e Valente (2013) evidenciam um percurso de relações estreitas entre Desenho e Geometria. Vale salientar que é necessária a localização de outras fontes, como

---

<sup>35</sup> Na década de 1920, no contexto educacional brasileiro, discursos sobre “O abandono moral, a ignorância e o analfabetismo, somados à falta de higiene, colocariam em risco o objetivo de formar o cidadão saudável, robusto e útil a sociedade. O combate às mazelas citadas, associadas à falta de higiene e de cuidados com o corpo infantil, se configurava como noção de puericultura que deveriam ser transmitidas às mães e também às professoras.” (TURINA; OLIVEIRA, 2011, p. 870)

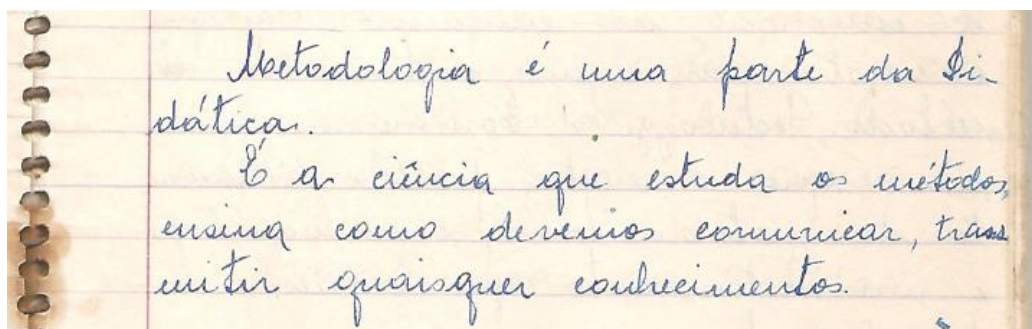
cadernos escolares produzidos nas aulas de Desenho, que nos possibilite melhor caracterizar os saberes dispensados nessa disciplina. Ainda chama a nossa atenção a ausência da disciplina Desenho no período 1967 a 1969, o que não conseguimos problematizar e buscar explicações nesta pesquisa.

Ao confrontarmos as disciplinas ofertadas nesse Curso Normal, no início da década de 1960 (Quadro 1) e no final desta (Quadro 2), chama nossa atenção a ampliação da oferta da rubrica Didática, o que caracteriza um aumento quantitativo de saberes *para* ensinar. Isso nos remete à Lussi Borer (2017) que concluiu, em suas análises dos saberes dispensados no modelo normal para formar professores primários, no contexto suíço e francês, desde o fim do século XIX até meados do século XX, que os saberes *para* ensinar foram sendo ampliados progressivamente.

Nesse contexto, no período de 1961 a 1963, foi ofertada apenas a rubrica Didática Especial, que continha, em sua nomenclatura, o termo Didática. Tal disciplina era ministrada no terceiro ano de formação, como expresso no Quadro 1. Além desta, em 1962, no segundo ano de formação, consta a disciplina Metodologia (Quadro 1).

Ao analisar um caderno de Solange Maria dos Santos, que foi aluna da Escola Normal de Santo Amaro, no período de 1961 a 1963, produzido nas aulas da rubrica Metodologia, constatamos que essa disciplina também dispensava saberes da Didática, ou fazia parte da Didática, como podemos ver na Figura 2.

**Figura 2:** Definição de Metodologia



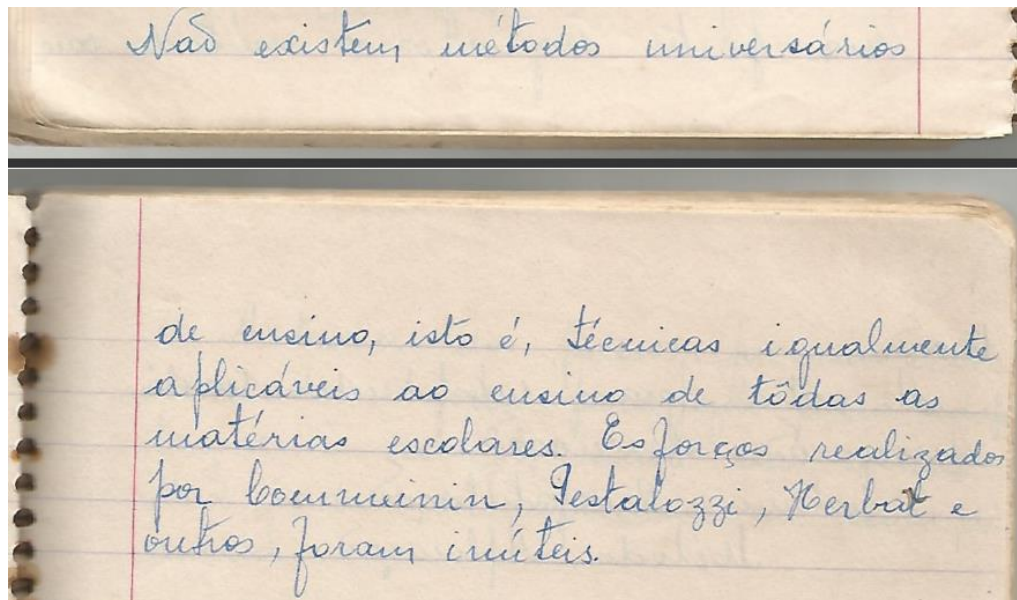
**Fonte:** Caderno de Metodologia (1962)

Neste caderno capa dura e com espiral para a fixação das folhas constam em 58 páginas os seguintes conteúdos: modos de ensino, didática geral, método didático, características do método, classificação do método, métodos universais do ensino, método de Maria Montessori, métodos de projetos, processos, conceito de

formas de ensino, educação visual, material didático, escola nova, escola ativa, educação funcional, educação renovada e funções da aprendizagem.

Dessa forma, pela análise dos saberes apresentados no referido caderno, na disciplina Metodologia, eram dispensados saberes para ensinar não direcionados para nenhuma disciplina escolar primária especificamente. Entretanto, está registrado, neste caderno, como podemos ver no fragmento abaixo, que não existe método universal de ensino, ou seja, um método que se adéque a todas as disciplinas escolares.

**Figura 3:** Não existência de métodos universais de ensino



**Fonte:** Caderno de Metodologia (1962)

Acerca da disciplina Didática Especial, como mencionado anteriormente, dispensada no último ano de formação no período de 1961 a 1963, localizamos um caderno, também de capa dura e com espiral para a fixação das folhas, produzido pela então normalista Solange Maria dos Santos, em 1963, que tem o termo Didática grafado em sua capa. Este caderno apresenta saberes dispensados na disciplina Prática de Ensino, em 55 páginas, e saberes da rubrica Didática Especial, em 18 páginas.

Os saberes relacionados à disciplina Didática Especial foram os seguintes: sistemas de aprendizagem ao longo da história da educação, evolução da didática escolar, objeto da didática, elementos do fenômeno ensino-aprendizagem, o ensino e a aprendizagem, pseudo-aprendizagem, aprendizagem autêntica, motivação da

aprendizagem, personalidade do professor, linguagem didática e características da linguagem didática. Tais saberes, assim como os que constam no caderno produzido nas aulas da rubrica Metodologia, apresentam um caráter geral sem relação direta com nenhuma disciplina escolar.

Essa generalidade nos saberes dispensados nos intrigaram, uma vez que, segundo Lussi Borer (2017), disciplinas conhecidas como Didática Especial especificariam uma dada matéria, classificadas como Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, Didática da Geografia, enfim, relacionada a cada uma das matérias que o futuro professor ensinaria no curso primário. Isso parece não ter ocorrido no Curso Normal do CETS, pelo menos pela análise dos saberes dispensados nas aulas de Didática Especial, no terceiro ano do período de 1961 a 1963, e que foram registrados no referido caderno.

Não obstante, no período de 1967 a 1969, no terceiro ano constam as rubricas: Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, Didática da Ciência e Didática dos Estudos Sociais e no primeiro e segundo ano figura a disciplina Didática. Contexto esse que não parece se modificar até o ano de 1971, fim da nossa periodização. Assim, ao que tudo indica, no período investigado, passa-se da oferta de saberes da Didática nos dois últimos anos e para a dispensa destes nos três anos de formação.

Além desse movimento do aumento do número de disciplinas, ocorre uma especialização dos saberes da Didática. Tal especialização nos remete a Hofstetter e Schneuwly (2017), que inferem ser a especialização dos saberes uma das características da evolução dos sistemas de ensino e de formação. Assim, pela análise do caderno que foi usado para registrar notas de aula da disciplina Didática Especial, ofertou-se, em 1963, uma Didática de caráter geral, o que contrasta com a oferta de Didáticas específicas dos ramos escolares em 1969 para o terceiro ano (Quadro 2). Vale ressaltar que, até 1967, conforme conseguimos identificar nos documentos do arquivo do CETS, no terceiro ano, figura apenas uma disciplina denominada Didática.

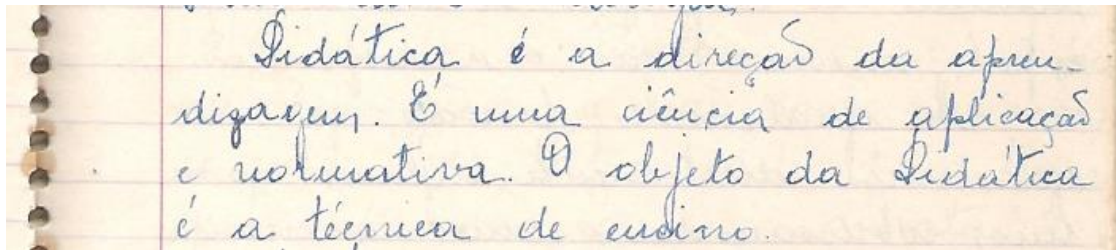
No período de 1961 a 1963, como explicitado acima, existiam duas disciplinas que dispensavam saberes da Didática, a saber: Metodologia e Didática Especial. No período de 1956 a 1958, segundo Helena Correia Ribeiro (2018), também existiam duas disciplinas que dispensavam saberes da Didática, denominadas segundo a depoente, “Didática Geral” e “Didática Especial”.



Em relação à rubrica Didática Geral, a depoente afirma que nesta estudavam-se as técnicas e as normas para o ensino. O que fica explícito em uma fala da depoente, ao responder como eram as aulas de outra disciplina, denominada Prática de Ensino, como segue: “Normalmente, pegava o assunto, que técnica? Aí já vinha Didática Geral. Que método? Vê se a gente aplicou bem, se a gente obedeceu as normas da Didática Geral [...].”

Tal concepção acerca dos saberes da Didática também aparece nas notas de aula da rubrica Metodologia em 1962, como se pode observar na Figura 4:

**Figura 4:** Definição de Didática



**Fonte:** Caderno de Metodologia (1962)

A disciplina Prática de Ensino, assim como as duas disciplinas que dispensavam saberes da Didática, já constava no currículo da Escola Normal de Santo Amaro no período de 1956 a 1958 e, segundo Helena Correia Ribeiro (2018), “Na Prática de Ensino que a gente ia aplicar aquelas coisinhas, mas que a gente aprendeu na Didática Geral. Se era uma boa técnica, por exemplo, pra ensinar matemática, se era uma boa técnica para você ensinar história, língua portuguesa...”.

No fragmento supracitado, chama a nossa atenção a relação entre as rubricas Prática de Ensino e Didática Geral, já evidenciada em outro trecho do depoimento de Helena Correia Ribeiro (2018), citado anteriormente. Neste contexto, parece razoável inferir que, no período da formação da referida depoente, a disciplina Didática Geral era ofertada antes da rubrica Prática de Ensino, em anos diferentes, uma vez que Helena Correia Ribeiro (2018) infere que se usava nestas técnicas de ensino aprendidas naquela.

Outro elemento que destacamos, no referido depoimento, é a análise de técnicas de ensino levando em consideração disciplinas escolares específicas.

Nesse sentido, vejamos outro trecho do depoimento de Helena Correia Ribeiro, (2018) no qual ela explica como eram as aulas da disciplina Prática de Ensino:

Dava os assuntos, no caso vai ensinar matemática, vai ensinar história. O que você vai fazer pra ensinar história? Que método você vai usar? Então era diferente, você vai ensinar História é outra coisa. Naquele tempo queriam uma globalização. Às vezes queria uma globalização. Você vai dá Matemática, junto com Matemática você dar todas [disciplinas], o que é que eu vou dá? Digamos que você vai dar história do Brasil, você dar independência do Brasil. Ele quer ver como eu tiro a Matemática daí desse texto. Era uma coisa que na época se cobrava muito, então globalizar, dar Geografia, dar Matemática, dar História, dar Português. (RIBEIRO, 2018).

Neste trecho, além de explicitar a preocupação de escolher técnicas adequadas a cada rubrica da escola primária, apresenta-se uma metodologia de ensino denominada *globalização*. Com base no que foi acima explicado pela depoente, tal metodologia consistia em ensinar conteúdos de disciplinas diferentes a partir de um mesmo tema. Nas palavras de Helena Correia Ribeiro (2018), vejamos um exemplo:

[...] se eu vou dar independência do Brasil, então eu dou Geografia com facilidade, eu dou História com facilidade, eu dou Português. O difícil é quando, e pega um pouco, quando a gente vai dar Matemática, porque você vai relacionar esses fatos. Como dessa mesma aula que eu dei, com esse mesmo conteúdo eu pegava Matemática daí de dentro? Você pegava uma diferença, quer ensinar subtração então você pega a época que o Brasil foi descoberto e a época quando ele se fez independente. Vamos colocar uma subtração aí pra ver em que ano aconteceu. Aí já tá entrando Matemática. Tá entrando a Matemática de qualquer coisa. E podia dar Geografia, então pode dar os estados do Brasil, onde tá Portugal, onde tá aqui os países da Europa, onde tá os oceanos por aqui, como foi a viagem deles, às vezes mandava traçar a viagem assim pra dar Geografia e por aí lá vai. (RIBEIRO, 2018).

Nesse sentido, o saber *para* ensinar, denominado *globalização*, é constituído em articulação com os saberes *a* ensinar de disciplinas escolares. Na citação acima, em relação aos saberes matemáticos, percebemos tal articulação com a operação de subtração.

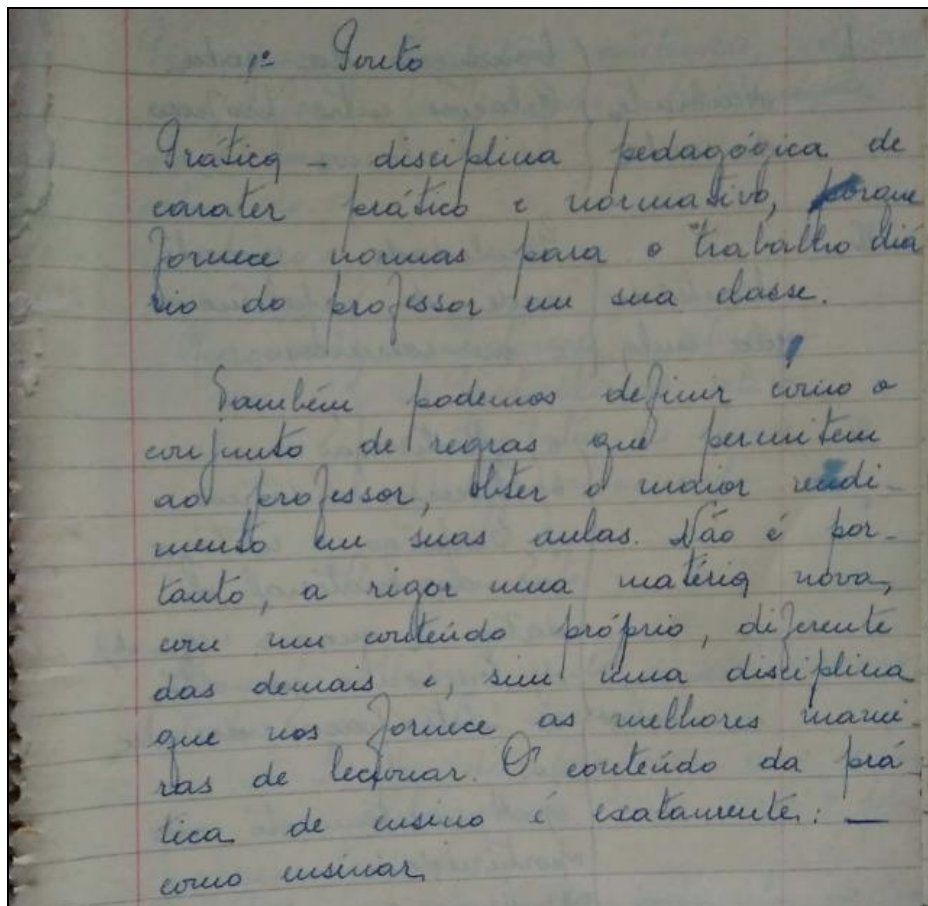
O caderno que constam saberes ministrados na disciplina Didática Especial, em 1963, também foi destinado a notas de aula da rubrica Prática de Ensino, como exposto acima. Esta disciplina foi ministrada em 1963 e 1969, no terceiro ano de formação (Quadros 1 e 2), pelo menos com base nos documentos localizados. Também identificamos, nos documentos do arquivo do CETS, a rubrica Prática de Ensino no terceiro ano em 1965; em 1967 consta no rol de disciplinas do segundo e

do terceiro ano. Assim, com base nos documentos localizados, ao longo da década de 1960, essa disciplina foi ofertada somente no último ano de formação, com exceção de 1967.

Nesse caderno, relacionados à rubrica Prática de Ensino, constam os seguintes conteúdos: relatório, planejamento, plano de aula, linguagem, origem da linguagem, teorias sociais (da linguagem), linguagem e pensamento, funções da linguagem, evolução da linguagem na criança, leitura, métodos de ensino da leitura, castigos, prêmios, manejo da classe, a merenda e o recreio, sondagem, verificação da aprendizagem, concomitância (do ensino da escrita) com a leitura, fixação da aprendizagem e técnicas para a fixação da aprendizagem.

Na primeira página do referido caderno, constam duas definições para a disciplina Prática de Ensino bastante reveladoras do seu objeto (Figura 5).

**Figura 5:** Definições de Prática de Ensino



**Fonte:** Caderno com notas de aula das disciplinas Prática de Ensino e Didática Especial (1963)

A partir da análise do caderno da disciplina Prática de Ensino, constituída no Curso Normal do CETS, em 1963, percebemos que essa tinha por objetivo o estudo das questões relativas ao como ensinar de forma geral, desde o planejamento, conhecimentos sobre a criança, até a organização da rotina escolar, como o momento do recreio. Por outro lado, apresenta, especificamente, métodos para o ensino da leitura. Dessa forma, de modo geral, os saberes registrados no referido caderno não apresentam articulações com os saberes de disciplinas do curso primário.

Entretanto, no período de 1956 a 1958, como explicitado anteriormente, na rubrica Prática de Ensino, havia uma articulação entre saberes *para* e *a* ensinar as diferentes disciplinas escolares. O que pode significar uma mudança do caráter da disciplina no período de 1961 a 1963 ou que nem todos os saberes dispensados nas aulas de Prática de Ensino foram registrados no caderno acima analisado. Esta última possibilidade nos remete a Viñao (2008, p. 25) quando ele considera que os cadernos “[...] não refletem toda produção escrita dos alunos em sala de aula.”

A disciplina Prática de Ensino e a rubrica que dispensava saberes de Didática, no período de 1956 a 1958, tinham atrelado a elas o momento do estágio que acontecia no último ano de formação e durava “O tempo que dura um estágio, era 30 dias.” (RIBEIRO, 2018, [n. p.]). Nas palavras de Helena Correia Ribeiro (2018): “Meu estágio foi no último ano [...] o professor de Prática que supervisionava, também a professora de Didática.”

Diante do exposto, inferimos que a disciplina Didática, que era dispensada no ano do estágio, não seja a Didática geral, e sim, à rubrica Didática Especial, pois, segundo a depoente supracitada, existiam essas duas disciplinas no seu período de formação como professora primária e, considerando nossa interpretação, a Didática Geral seria ministrada antes do terceiro ano de formação, pois tal rubrica, no período de 1956 a 1958, era ofertada antes da disciplina Prática de Ensino, que era lecionada no último ano de formação e usava técnicas ensinadas na Didática Geral, como explicitado anteriormente. Vale ressaltar que, no período de 1961 a 1963, também era ofertada a disciplina Didática Especial no terceiro ano de formação (Quadro 1), mas, no período de 1967 a 1969, figuram Didáticas específicas de disciplinas da escola primária.

Helena Correia Ribeiro (2018) afirma ainda que, na preparação para o estágio, os normalistas recebiam a prescrição legal dos conteúdos que deveriam ser ensinados. Dessa forma:

Naquele tempo vinha da Secretaria de Educação, um livrinho, todo mundo tinha que ter o programa, porque a Secretaria de Educação mandava os assuntos que ia dar, naquele tempo era assim. Eu recebi um programa, eu recebi todos os assuntos que eu devia passar em aula durante o estágio [...]. (RIBEIRO, 2018).

Acerca dos materiais produzidos para subsidiar o estágio, a referida depoente revela que:

Nós tínhamos até um álbum [...]. A gente fazia um álbum durante o ano do estágio, aliás já no ano anterior a gente ia colecionando gravuras etc e, isso e aquilo pra fazer um material pra todas as séries porque se você fosse estagiar na 1ª, 2ª... você já tinha um material ali reservado para cada série. (RIBEIRO, 2018).

Nesse contexto, no período de 1956 a 1958, antes do estágio, havia uma preparação nas aulas das rubricas Prática de Ensino e Didática Especial com base nos conteúdos que eram prescritos para o ensino primário, além da elaboração de um material para ser usado durante o estágio na série na qual se fosse estagiar. Os documentos localizados, referentes à década de 1960, não nos permitiram uma aproximação da forma de organização do momento do estágio nesse período.

No momento de preparação para o estágio, no período de 1956 a 1958, possivelmente, havia uma articulação entre saberes a ensinar e para ensinar de disciplinas que seriam ministradas durante o estágio. Dessa forma, conjecturamos que, neste período, os saberes didático-pedagógicos de diferentes rubricas do ensino primário, inclusive a Matemática, seriam dispensados, principalmente, na disciplina Prática de Ensino, como explicitado anteriormente, e também, possivelmente, na rubrica Didática Especial.

No contexto paulista, da década de 1920 até parte dos anos de 1960, os espaços reservados para a abordagem de saberes didático-pedagógicos de Matemática, Língua Portuguesa, História etc. eram reduzidos a conteúdos, abrangidos em uma única disciplina, ora denominada de Didática, ora de Metodologia etc., ministradas por um único professor (SILVA, 2017). O que não parece ser diferente em relação à Escola Normal do CETS, no período de 1956 a

1958, quando pensamos nos indícios da configuração das disciplinas Prática de Ensino e Didática Especial.

A disciplina Psicologia Educacional é prescrita pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, para o segundo e terceiro ano, mas no Curso Normal investigado, no período de 1961 a 1963. Tal rubrica consta no primeiro e segundo ano. No terceiro ano, nesse período, é oferecida a disciplina Psicologia Geral. Já no período de 1967 a 1969 (Quadro 2), aparece a nomenclatura Psicologia para o primeiro e segundo ano e, Psicologia Educacional para o terceiro ano.

Em relação a essas nomenclaturas, chama a nossa atenção o fato da legislação para o Ensino Normal de 1946 prescrever estudos da Psicologia apenas a partir do segundo ano. Entretanto, no curso de formação de professores primários do CETS, temos saberes de Psicologia, desde o primeiro ano, nos dois períodos, conforme apresentamos nos Quadros 1 e 2.

Ainda, conseguimos identificar que, no primeiro ano desse curso, nos anos de 1968 e 1969, também constava a rubrica Psicologia. O que já ocorria desde o período de 1956 a 1958, conforme afirmou Maria Vital da Silva (2018): “No básico<sup>36</sup>, [primeiro ano], em 1956, tinha Psicologia.”.

Referente ao período de 1961 a 1963, localizamos um caderno produzido pela então normalista, Solange Maria dos Santos – com capa dura e espiral para prender as folhas – com 87 páginas com registros de saberes da Psicologia. Na capa desse caderno, não há nenhuma especificação, mas, na primeira página, está registrado o termo Psicologia e, em sequência, quando se iniciam os apontamentos sobre um resumo histórico, figura o termo Psicologia Educacional. Nesse sentido, concluímos que este caderno foi produzido nas aulas da disciplina Psicologia Educacional, a qual foi ofertada na Escola Normal de Santo Amaro, no referido período, no primeiro e no segundo ano de formação (Quadro 1).

Neste caderno, constam os seguintes conteúdos apresentados no Quadro 3.

---

<sup>36</sup> Em sequência, veremos que o primeiro ano do Curso Normal do CETS será retratado como Básico pelas depoentes Maria Vital da Silva (2018) e Helena Correia Ribeiro (2018).

**Quadro 3** – Conteúdos apresentados no caderno de Psicologia

Resumo histórico do desenvolvimento da Psicologia Educacional: I) Períodos filosófico, II) Período descritivo e III) Período experimental
Psicologia evolutiva (primeira infância – 0 aos 3 anos): I) Características gerais: a primeira infância; evolução dos interesses, II) Organização sensório-motora: as percepções; os movimentos; a linguagem
Psicologia da criança: I) Desenvolvimento pré-natal, II) Trauma do recém-nascido e III) Necessidade do recém-nascido
Psicologia evolutiva (segunda infância – 4 aos 7 anos): I) Características gerais: a segunda infância e evolução dos interesses, II) Organização da atividade objective: a curiosidade, a imitação e atividades espontâneas (o jogo e o desenho) e III) Função de aquisição: a atenção; a memória; associação de idéias
Psicologia evolutiva (terceira infância – 7 aos 12 anos): I) Características gerais: evolução dos interesses, II) Organização da atividade intelectual: formação do pensamento; abstração e generalização, III) Noções abstratas: noção de tempo; noção de espaço; noção de número; noção de semelhança e diferença; noção de casualidade, IV) Juízo e raciocínio: evolução do pensamento infantil; a imaginação e a invenção; a sugestibilidade e a mentira e V) A criança e o meio ambiente: a criança e o sonho; a criança e os contos de fadas; a criança e a sociedade
Adolescência: I) Características gerais; evolução dos interesses, II) Organização da personalidade: estrutura da personalidade e III) Fases da adolescência: a vida afetiva

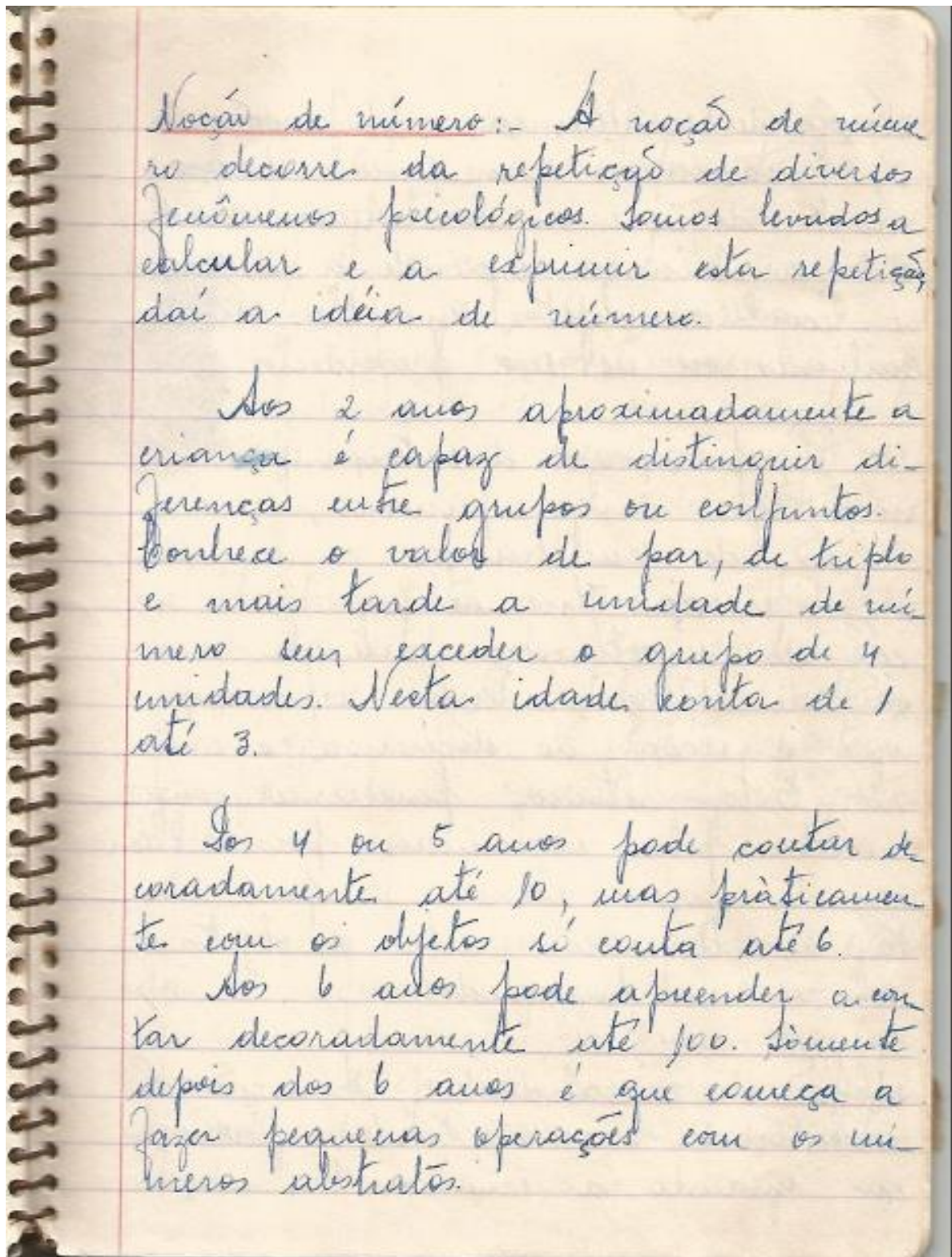
**Fonte:** Caderno de Psicologia (1961 ou 1962)

Os saberes de Psicologia registrados nesse caderno referem-se aos saberes para ensinar, em especial saberes sobre o desenvolvimento da criança desde o nascimento até a adolescência. Também consta, no caderno, uma discussão sobre a noção de número, como podemos ver na Figura 6. Nela apresentam-se como é construída a noção de número e o processo de aquisição da contagem ao longo do desenvolvimento da criança até o início da realização das primeiras operações.

Na noção de número apresentada, percebemos uma articulação entre saberes matemáticos *a ensinar* e saberes *para ensinar* da Psicologia. Assim, explicita-se como é construída a noção de número e as etapas da aquisição da contagem.



**Figura 6:** Noção de número e aquisição da contagem



Fonte: Caderno de Psicologia (1961-1963).

Nesse contexto, interessa-nos compreender como estão organizados os saberes de cultura geral, os saberes específicos da profissão docente e as



articulações entre eles no Curso Normal do CETS, tendo em vista a oferta de saberes da Psicologia<sup>37</sup> desde o primeiro ano de formação e o caráter de cultura geral, predominante no primeiro ano desse curso. Ainda, considerando os apontamentos de Lussi Borer (2017), no período do final do século XIX até meados do século XX, as formações para professores primários e, também secundários, aproximam-se pela evolução dos saberes *para* ensinar com a oferta de saberes psicológicos, assim como de saberes pedagógicos teóricos, metodológico-didático e práticos. De acordo com a autora:

Tanto na formação para o ensino primário quanto para o secundário, os saberes *para* ensinar evoluem: constituídos inicialmente por saberes teóricos em pedagogia ou ciência da educação, estes pouco a pouco sofrem a concorrência dos saberes metodológico-didáticos e psicológicos em um segundo momento, seguidos pelos exercícios práticos ou estágios, que se tornam obrigatórios no final do período. (LUSSI BORER, 2017, p. 188, grifo da autora).

De maneira particular, ao analisar um histórico escolar da turma que iniciou o curso de formação de professores primários em 1961 e concluiu em 1963, encontramos as disciplinas divididas em dois grupos: *Educação Geral* e *Formação Especial* (Figura 7). A partir desse histórico, conseguimos identificar as disciplinas que foram dispensadas para a referida turma e o ano escolar em que cada uma delas foi ministrada.

O primeiro grupo era composto pelas disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna – Francês, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Ciências Físicas e Biológicas – Biologia, Matemática, Física e Química. Essas disciplinas estavam concentradas na primeira série do curso normal (6 disciplinas, de um total de 10, pertenciam ao grupo *Educação Geral*) e aparecem reduzidas no segundo ano (esse grupo concentra 2 disciplinas de um total de 7) e diminuem mais ainda na terceira série (1 disciplina, de um total de 10, que fazia parte do grupo *Educação Geral*). Dessa forma, há predominância de disciplinas do grupo *Educação Geral* na primeira série e de disciplinas do grupo *Formação Especial*, como está expresso no histórico escolar apresentado na Figura 7, nas duas últimas séries do Curso Normal.

---

<sup>37</sup> Vale salientar que no ano de 1961, no primeiro ano de formação do Curso Normal do CETS, como explicitado anteriormente, além da disciplina Psicologia, consta também a rubrica Direito não devedora de uma cultura geral.

Figura 7: Histórico escolar (1961-1963)

DISCIPLINAS	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
	Nota	C.H.	Nota	C.H.	Nota	C.H.
Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	5,50		5,00		5,51	
Língua Estrangeira Moderna - Francês	x		6,40		x	
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	5,14		x		x	
Educação Artística	x		x		x	
Educação Física	x		x		x	
História	x		x		x	
Geografia	x		x		x	
Org Social e Política do Brasil	x		x		x	
Educação Moral e Cívica	x		x		x	
Ensino Religioso	x		x		x	
Ciências Físicas e Biológicas - Biologia	5,03		x		x	
Matemática	6,76		x		x	
Programas de Saúde	x		x		x	
Física	4,49		x		x	
Química	5,55		x		x	
CARGA HORÁRIA - EDUCAÇÃO GERAL 35						
Psicologia Educacional	6,40		6,40		x	
Direito	4,00		x		x	
Desenho	4,58		x		5,45	
Canto Orfeônico	7,05		x		x	
Higiene e Puericultura			6,00		x	
Metodologia			7,70		x	
História da Educação			5,15		x	
Estatística			5,65		x	
Literatura Infantil					7,50	
Psicologia Geral					5,00	
Puericultura					5,00	
Pedagogia Especial					8,50	
Filosofia da Educação					5,20	
Sociologia					7,85	
Prática de Ensino					7,79	
Administração Escolar					5,20	
CARGA HORÁRIA - FORMAÇÃO ESPECIAL 36						

Fonte: Histórico escolar do período de 1961 a 1963.

As disciplinas do grupo *Formação Especial* são as seguintes: Psicologia Educacional, Direito, Desenho, Canto Orfeônico, "Higiene e Puericultura", Metodologia, História da Educação, Estatística, Literatura Infantil, Psicologia Geral, Puericultura, Pedagogia Especial, Filosofia da Educação, Sociologia, Prática de Ensino, Administração Escolar.

Puericultura, Didática Especial, Filosofia da Educação, Sociologia, Prática de Ensino e Administração Escolar. Dentre estas, ao analisarmos os cadernos produzidos pela então normalista Solange Maria dos Santos, no período de 1961 a 1963, nas aulas das disciplinas Psicologia, Metodologia, Didática Especial e Prática de Ensino, identificamos que tais rubricas abordaram saberes *para* ensinar caracterizados, dentre outros, como saberes sobre o aluno e como ele aprende, saberes sobre o conteúdo e sobre como ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017).

Ao analisar as nomenclaturas das disciplinas, interpretamos que, no grupo *Formação Especial*, a maioria das rubricas tratavam de saberes *para* ensinar o que podemos inferir com mais propriedade em relação as disciplinas Psicologia, Metodologia, Didática Especial e Prática de Ensino, como explicitado anteriormente. Estes saberes *para* ensinar compõem a formação profissional, na Escola Normal de Santo Amaro, juntamente com os saberes *a* ensinar, com caráter de cultura geral, predominante no rol de disciplinas denominado *Educação Geral*; o que conjecturamos tendo em vista que várias das disciplinas desse grupo também eram ministradas no Curso Ginásial do CETS, mesmo sabendo que, para validar tal afirmação, seria necessário a localização de outras fontes.

Em uma ficha individual, da quarta série do curso ginásial do ano de 1966, constam as disciplinas Português, Inglês e Matemática que também fazem parte das rubricas do grupo Formação Geral destinadas à formação de professores. Nesse sentido, ainda localizamos, no arquivo do CETS, outras fichas individuais do aluno do Curso Ginásial dos anos de 1955 e 1959. Na ficha do primeiro ano ginásial de 1959, figuram as disciplinas Português, Matemática e Francês e na do segundo ano ginásial de 1955, além das três disciplinas supracitadas, consta a rubrica Inglês. Outro indício será apresentado no capítulo seguinte, onde mostraremos que a rubrica Matemática, constituída durante o período investigado, na Escola Normal de Santo Amaro, é herdeira de conteúdos do Ensino Secundário.

Voltando nossa atenção, novamente, para o grupo de disciplinas denominado Formação Especial, corrobora também com nossa inferência de associar a maioria das disciplinas desse grupo com os saberes específicos da profissão docente, o fato de constar, nesse rol de disciplinas, a rubrica Estatística. Esta figurou no Curso Normal de Santo Amaro já na década de 1950, no período de 1956 a 1958, como afirmam as depoentes Helena Correia Ribeiro (2018) e Maria José Vital da Silva (2018), e também durante a década de 1960, no segundo ano de formação, em

1962, 1967 e 1968, conforme conseguimos localizar em documentos do arquivo do CETS.

Segundo Helena Correia Ribeiro (2018), essa disciplina era fundamental na formação do professor e os saberes estatísticos deveriam ser usados por ele para estudar diversos fenômenos do contexto escolar quando estivesse lecionando. Em suas próprias palavras, a disciplina Estatística:

[...] era fundamental, o fazer os gráficos era fundamental, a gente fazia gráficos de determinados fenômenos: foram matriculados quantos alunos, Santo Amaro tem uma população de tantos alunos, só estudam tantos alunos, qual foi a porcentagem da população que estudou? Qual é a porcentagem que está na rua? Por exemplo, algumas vezes nós fazíamos: tem uma população de tantos jovens e tem matriculados tantos jovens na escola primária e tantos jovens na escola secundária. Qual é o percentual de alunos? Onde é o percentual maior, na escola ou fora da escola? (RIBEIRO, 2018).

Dessa forma, os saberes dispensados na rubrica Estatística, no período de 1956 a 1958, são representados como uma ferramenta do ofício do professor para cumprir suas obrigações com as instituições que regulamentam o ensino. Assim, ainda em relação ao papel da estatística, Helena Correia Ribeiro (2018) afirmou que:

No Curso Normal as aulas [de Matemática] foram pequenas, houve uma matemática mais acentuada um pouco na Escola Normal para a gente poder fazer a escrita do colégio [...] e informar quantos por cento passaram, quantos por cento perderam e mandar para secretaria [...]. (RIBEIRO, 2018).

No fragmento supracitado, há uma representação dos saberes matemáticos constituídos no Curso Normal do CETS apenas como saberes estatísticos que possibilitariam fazer a “escrita do colégio”. Por outro lado, como está expresso no próximo capítulo, Helena Correia Ribeiro (2018) também representa os saberes matemáticos, em sua formação na Escola Normal de Santo Amaro, como uma revisão do curso ginasial.

Nesse sentido, interpretamos que essas representações estão relacionadas a rubricas diferentes, que ofertavam saberes matemáticos, a saber, a disciplina Matemática e a disciplina Estatística. Ainda inferimos que tais rubricas eram ministradas em dois momentos diferentes, pois, segundo Maria Vital da Silva, o curso de formação era dividido em *Básico* (primeiro ano) e *Normal* (ou Pedagógico) – no segundo e terceiro ano. Assim, a depoente afirma que só teve aula da disciplina Matemática “[...] no *básico*. [...] depois do *básico* a gente escolhia, eram dois anos

normais somente, foi [19]57 e [19]58.” (SILVA, 2018, grifos nossos). E, ainda, infere que se fazia o primeiro ano *Básico*, “[...] depois daí a gente escolhia se ia fazer o Pedagógico ou o Científico.”. Vale salientar que tal divisão no curso de formação de professores primários não fora prescrita pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, assim como não é mencionado, na referida legislação, a possibilidade do primeiro ano de formação ser comum aos futuros professores primários e ao público do curso científico.

Desse modo, interpretamos que a representação dos saberes matemáticos no curso de formação de professores primários de Santo Amaro apenas como saberes estatísticos efetiva-se em um dos dois últimos anos – segunda parte desse curso – denominada pela depoente Maria Vital da Silva como *Normal* ou *Pedagógico*. Já a disciplina Matemática, representada por saberes com caráter de revisão do curso ginásial, era ofertada no primeiro ano denominado como *Básico*.

Ainda, chama a nossa atenção o fato deste primeiro ano ser comum, segundo Maria Vital da Silva (2018), para todos os alunos da primeira série do Ensino Médio e, só a partir do segundo ano desse nível de ensino, faria a opção entre o curso de formação de professores primários ou o Curso Científico.

Esse primeiro ano de formação, chamado pela depoente de *Básico*, teria um caráter de cultura geral, ofertado para os alunos que seriam professores primários e para os alunos que cursariam o Curso Científico. Entretanto, intriga-nos o fato da rubrica Psicologia, com caráter de saber *para* ensinar, figurar nesse primeiro ano de formação, no período de 1956 a 1958, para o Curso Científico do Ensino Secundário. Problematizar tal questão requer a interrogação de outros documentos ainda não localizados, o que não foi possível fazer nessa pesquisa.

No contexto delineado até aqui, nos aproximamos dos saberes que fizeram parte da cultura escolar do Curso Normal de Santo Amaro. No capítulo seguinte, analisaremos a constituição dos saberes dispensados, especificamente, na rubrica Matemática (ou Aritmética) no período de 1954 a 1971.

---

#### 4 SABERES ARITMÉTICOS NO CURSO NORMAL DO CETS

A disciplina Matemática figurou, durante o período investigado (1954 a 1971), no primeiro ano do Curso Normal do CETS, conforme consta em histórico escolar do período de 1961 a 1963, em atas de resultados finais da primeira série de 1967 a 1969 e na entrevista concedida pela professora Maria Vital da Silva (2018), que foi aluna dessa Escola Normal no período de 1956 a 1958. O que, possivelmente, é uma apropriação da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

No ano de 1961, apesar de constar no supracitado histórico escolar a disciplina Matemática na primeira série desse curso, em outros documentos deste ano, como a ficha individual do ano letivo e a ata de resultado final, não identificamos o termo Matemática dentre o rol de disciplinas do primeiro ano e, sim, a nomenclatura Aritmética.

Segundo Helena Correia Ribeiro (2018) – contemporânea de Maria Vital da Silva na Escola Normal de Santo Amaro – a disciplina Matemática que ela cursou durante o Curso Normal, em 1956, era uma espécie de revisão do que fora estudado no Ginásio. Em suas próprias palavras:

[...] na Escola Normal a matemática era bastante leve. O que você teve de aprender, você aprendeu no Ginásio e aqueles conhecimentos você tinha que aplicar lá na Escola Normal. [...] a matemática já era para você aplicar o que você levava do Ginásio para lá. Então, já era bem suave aquela parte de frações decimais, frações ordinárias, as quatro operações. Dava mais ênfase a isso aí na Escola Normal, as quatro operações fundamentais [...], revisava essas coisas. (RIBEIRO, 2018).

Essa característica de revisão dos conteúdos matemáticos no primeiro ano do Curso Normal do CETS não foi uma particularidade dessa instituição, pois, como apresentado por Santos (2018), em sua pesquisa sobre a Escola Normal de Jequié, no período de 1959 a 1971, também houve esse caráter de revisão de conteúdos, como fração e as quatro operações fundamentais.

Santos (2018) problematizou a constituição dos conteúdos matemáticos e mostrou que, durante o período estudado, houve tensões entre o aspecto de revisão de conteúdos do ginásio e a inserção de saberes do Curso Científico. Alguns fatos apontados pela autora para esta tensão são que:

[...] o Curso Normal se estabeleceu como anexo ao Ginásio Estadual de Jequié, vindo assim a adotar a cultura do ginásio e o fato de que tanto o científico como o normal eram cursos secundários; outra questão a ser observada é que o docente de matemática, a princípio, não possuía formação específica para o ensino no Curso Normal [...]. (SANTOS, 2018, p. 174).

Por outro lado, a formação matemática oferecida no Curso Normal em Jequié, segundo a mesma autora, na maior parte do período estudado, é influenciada pela matemática do Curso Primário. Aqui, vale ressaltar que essa formação matemática, ainda de acordo com Santos (2018), era constituída por diversas disciplinas ao longo do curso que abordavam saberes a ensinar – que tiveram ênfase na referida disciplina Matemática e, ainda, nas disciplinas Estatística e Desenho– e *para* ensinar – com ênfase, principalmente, nas disciplinas Metodologia ou Didática e Psicologia.

Essa influência da matemática do curso primário na Escola Normal de Jequié consistiu na presença, principalmente, dos conteúdos de fração e das quatro operações fundamentais, como já explicitado. Além desses conteúdos matemáticos, foi evidenciado que, com aspecto de revisão, também constavam: expressões numéricas, divisibilidade, números primos, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum e sistema métrico. (SANTOS, 2018).

A maioria desses conteúdos de aritmética, que figurou no Curso Normal em Jequié, também foram ministrados na formação de professores primários no CETS, pelo menos em 1961, conforme conseguimos identificar no caderno de aritmética produzido pela, então, aluna Solange Maria dos Santos, que fez o Curso Normal no período de 1961 a 1963, sob a anuência de seu professor José Nery de Mesquita; que era engenheiro agrônomo conforme consta em ata de posse de 1954, localizada no arquivo do CETS.

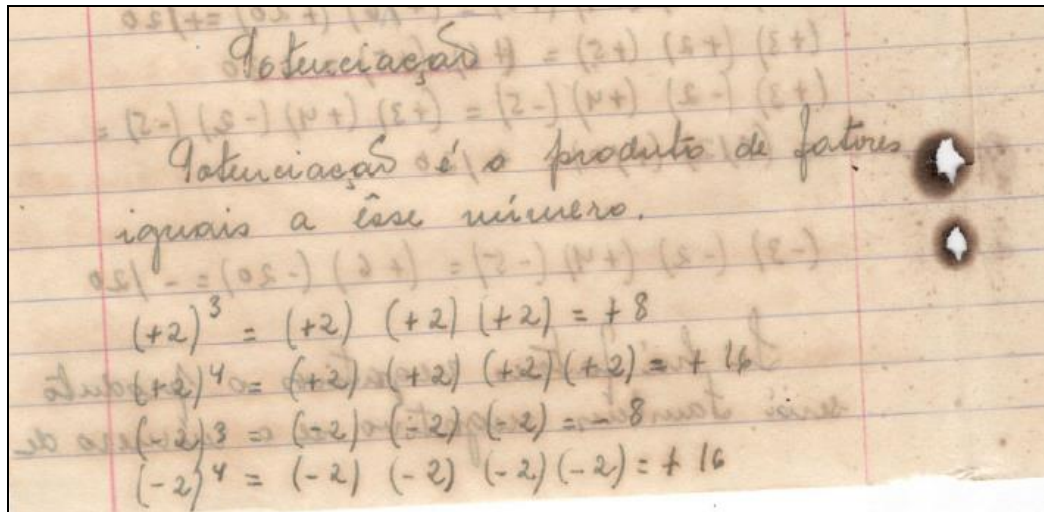
No ano de 1961, como explicitado anteriormente, não aparece, na maioria dos documentos localizados no arquivo do CETS, a nomenclatura Matemática, e sim, Aritmética para o primeiro ano do Curso Normal.

No caderno produzido nas aulas de Aritmética, identificamos quatro modos diferentes de organização do conteúdo, que caracterizam, de forma geral, toda a exposição que fora feita. São eles: I) apresentação de definição e exemplo; II) exposição de questão, regra de resolução e exemplos; III) apresentação de casos particulares e exemplos; IV) exposição de exemplo e sua resolução. Nesse sentido,

observamos os conteúdos explícitos e os exercícios que, segundo Chervel (1990), constituem o núcleo de uma disciplina.

No primeiro modelo de exposição, exibido na Figura 8, apresenta-se uma definição para potenciação, seguida de exemplos que envolvem números inteiros.

**Figura 8:** Potenciação



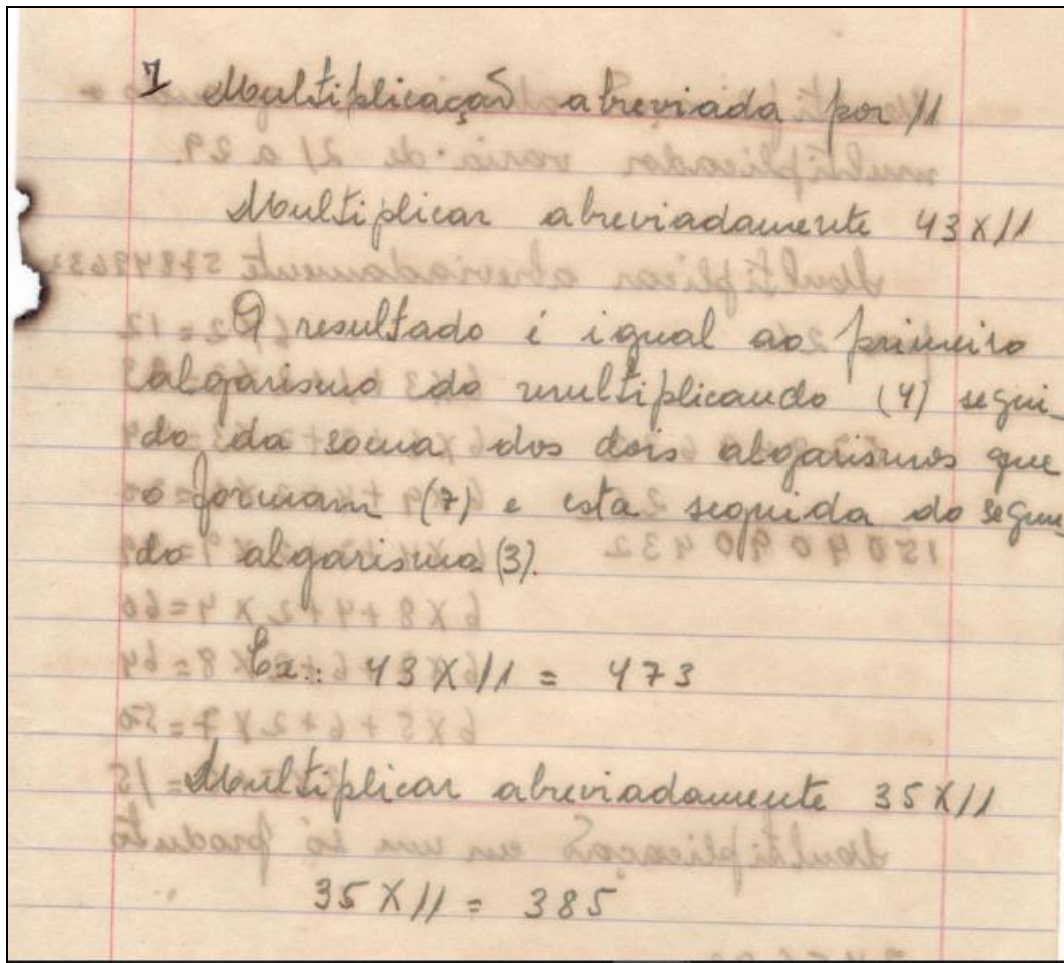
**Fonte:** Caderno de Aritmética (1961)

Ao longo do caderno, alguns conteúdos, que foram organizados seguindo a mesma lógica observada na Figura 8, apresentam também casos particulares e técnicas de cálculo. Por exemplo, no caso do conteúdo mínimo múltiplo comum (mmc), apresentam-se os seguintes casos particulares: I) "Se entre dois ou mais números o maior deles é divisível pelos outros êle é o m. m. c."; II) "O m. m. c. de dois números primos entre si é o produto deles.". Em sequência, apresentam-se três técnicas para o seu cálculo: "m. m. c. empregando o m. d. c.", "m. m. c. pelo processo da decomposição isolada" e "m. m. c. pelo processo de decomposição em conjunto". Após a apresentação de cada uma dessas técnicas e de cada um dos casos particulares referidos, figuram uma ou duas exemplificações.

No segundo modo de organização (Figura 9), de forma geral, apresentam-se os seguintes elementos: enunciado do conteúdo, exemplo particular, regra constituída a partir do exemplo e um exercício, visando reforçar que a regra vale para outros casos.



**Figura 9:** Multiplicação Abreviada.

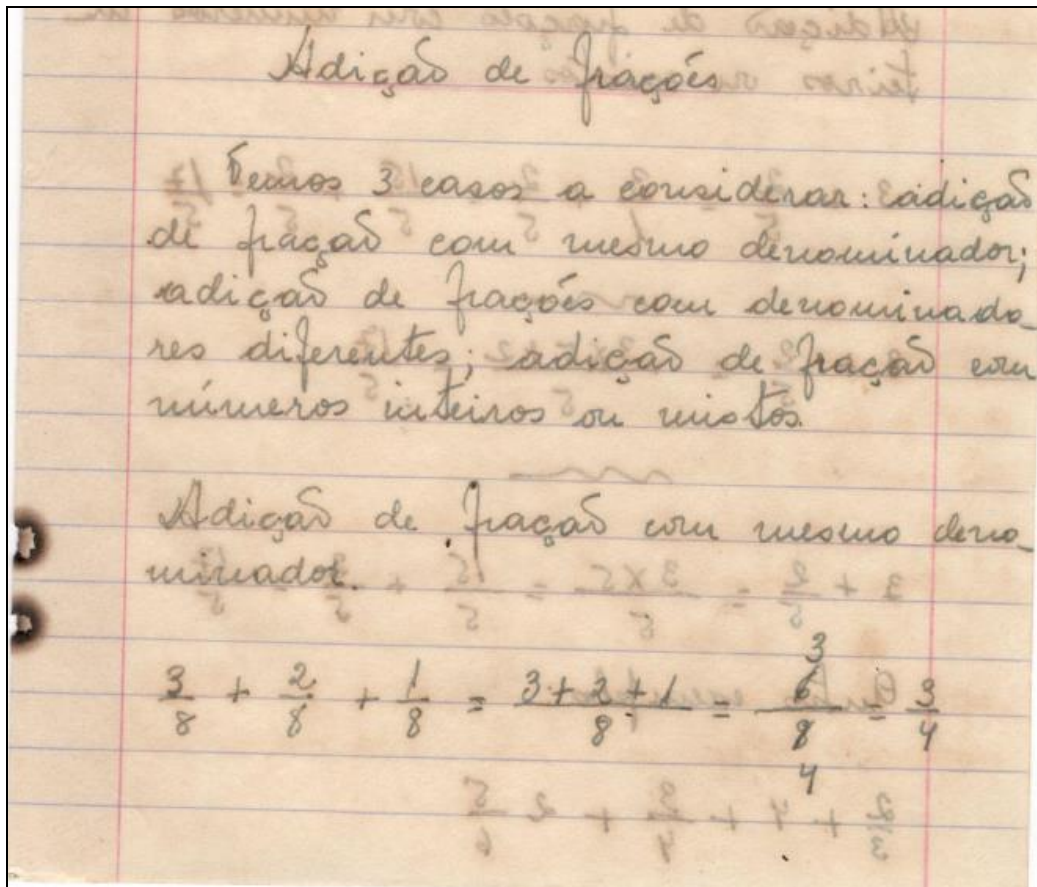


Fonte: Caderno de Aritmética (1961).

Na Figura 9, apresentamos o segundo modelo de organização para o conteúdo Multiplicação abreviada por 11. Após o enunciado do conteúdo, uma questão solicita a realização de uma multiplicação abreviada de um caso particular ( $43 \times 11$ ), que tem sua solução apresentada como exemplo. Note que, nessa regra, apesar de haver alusão ao caso particular supracitado, registra-se um caráter genérico para qualquer número (natural) de dois algarismos multiplicados por 11.

O terceiro modo de organização, caracteriza-se pela divisão do conteúdo em casos particulares. No exemplo da Figura 10, apresenta-se o conteúdo Adição de frações, o qual está dividido em três casos particulares. Esses são expressos em uma espécie de gradação, assim como em outros conteúdos constantes no caderno.

**Figura 10:** Adição de Frações



Fonte: Caderno de Aritmética (1961).

Na Figura 10, consta o primeiro caso apresentado da adição de frações como um exemplo numérico mostrando como se efetua essa operação quando as frações têm o mesmo denominador. Em sequência, na Figura 11 são apresentados outros dois casos, a saber, a adição de frações com denominadores diferentes e a adição de frações com números inteiros ou mistos, também explicadas com um exemplo numérico.

O quarto modo de apresentação do conteúdo caracteriza-se pela exposição de exemplos sobre o tema e sua resolução, como podemos observar na Figura 12. Nesse exemplo, apresenta-se o conteúdo Divisores de um número a partir de três questionamentos sobre quantos e quais são os divisores dos números 72, 60 e 80. Nas resoluções dessas questões, assim como o que ocorre na apresentação de outros conteúdos ao longo do caderno, apresenta-se uma técnica por meio de exemplos numéricos e sem explicações por extenso.

**Figura 11:** Adição de frações (continuação)

Adição de frações com denominados diferentes.

$\frac{3}{4} + \frac{2}{3} + \frac{5}{6} = \frac{9}{12} + \frac{8}{12} + \frac{10}{12} = \frac{9+8+10}{12} = \frac{27}{12} = 2 \frac{3}{4}$

Adição de fração com números inteiros positivos

$3 + \frac{2}{5} = 3 + \frac{2}{5} = \frac{15}{5} + \frac{2}{5} = \frac{17}{5}$

Fonte: Caderno de Aritmética (1961)

Por exemplo, na Figura 12, na resolução para encontrar a quantidade e quais são os divisores de 72, primeiro apresenta-se a decomposição em fatores primos deste número e a escrita dele na forma fatorada. Em sequência, para calcular o número de divisores (representado pela letra N), considerando a fatoração de 72, multiplica-se o expoente do fator dois adicionado de uma unidade pelo expoente do fator três, também acrescido de uma unidade, o que resulta que 72 tem 12 divisores. Por fim, são apresentados seus divisores.

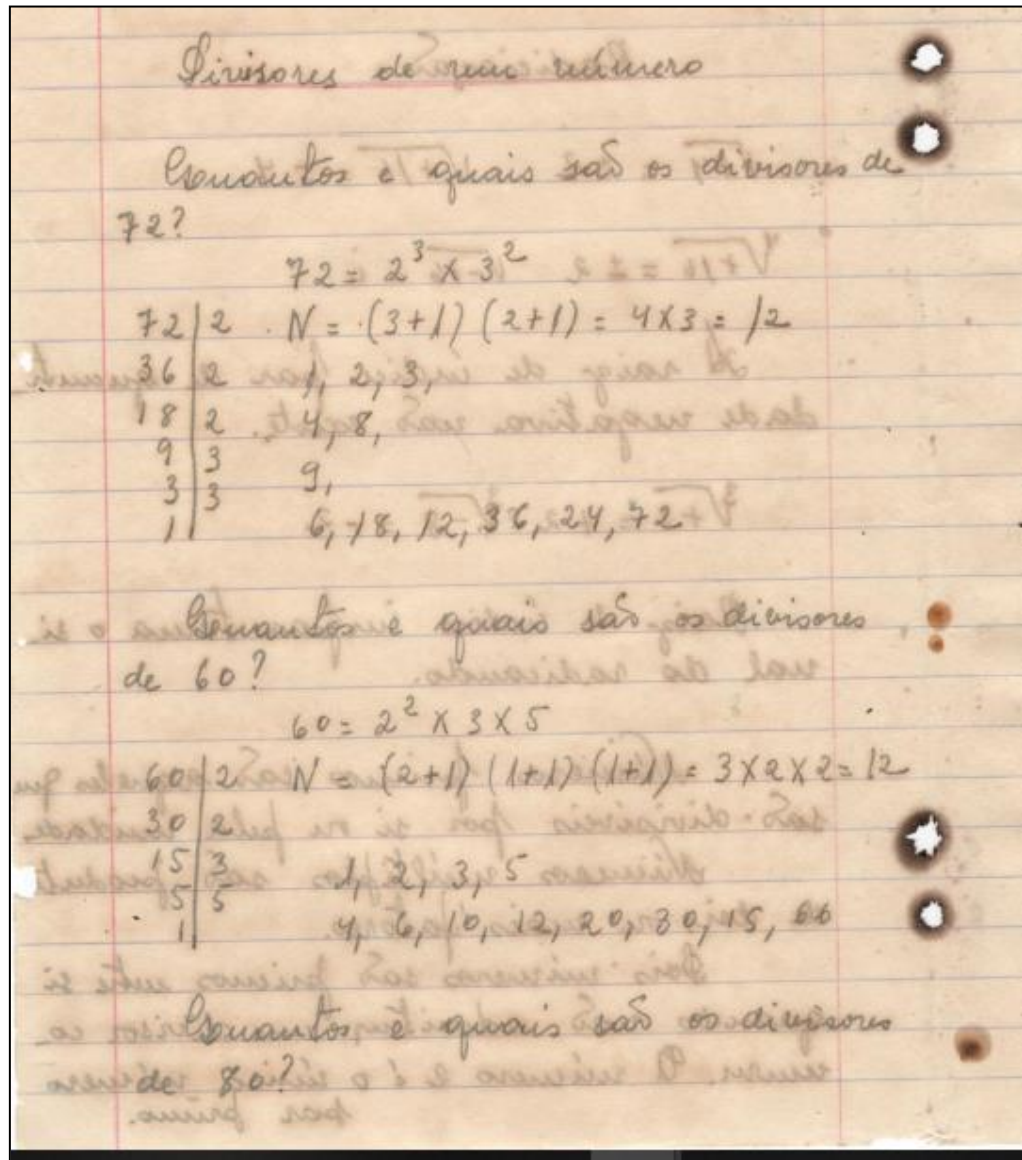
Primeiramente, os divisores: *um*, dois e três – o *um* sendo divisor de qualquer número (natural) e, dois e três os números primos que são fatores de 72. Em segundo, são apresentados os divisores de 72 que são múltiplos de dois e não são múltiplos de três (quatro e oito), com exceção do próprio número dois. Em sequência, consta o nove que é múltiplo de três e não é múltiplo de dois. Para finalizar, são apresentados os fatores de 72 que são múltiplos de dois e três.

De modo geral, a organização dos conteúdos nesse caderno de Aritmética seguiu uma lógica interna caracterizada pela passagem do simples ao complexo. “Entendendo-se por *simples* o que é dado inicial, elemento independente; e, por *complexo*, aquilo que abarca vários elementos (simples) em relação de interdependência.” (VALENTE, 2015, p. 364, grifos do autor). Por exemplo, no



referido caderno, figura em diversas passagens a organização que parte das operações de adição e subtração, passando para a operação de multiplicação, até chegar a divisão. Sendo a primeira operação a mais simples e a última a mais complexa, pois, na divisão, faz-se o uso das três operações anteriores<sup>38</sup>.

**Figura 12:** Divisores de um número.



Fonte: Caderno de Aritmética (1961).

Outro exemplo, no qual podemos ver tal lógica, é a organização do conteúdo de frações no caderno de Aritmética. Primeiro, ensina-se a reduzir frações ao

<sup>38</sup>Valente (2015) explicitou a lógica que parte do simples para o complexo exemplificando as quatro operações fundamentais, assim como foi percebido por nós ao analisar o caderno de Aritmética.

mesmo denominador e depois a comparar frações usando a técnica ensinada. Em sequência, apresenta-se a técnica para adicionar frações com mesmo denominador (Figura 9) e depois com denominadores diferentes (Figura 10), fazendo uso das técnicas de redução ao mesmo denominador e da adição com denominadores iguais. Assim, parte-se da redução ao mesmo denominador (simples) até a adição de frações com denominadores diferentes (complexo).

No que tange aos exercícios propostos pelo professor após enunciação de cada conteúdo, chama nossa atenção o número reduzido; variando, em geral, de um a três. Esse número pequeno de exercícios relacionados a cada conteúdo, em nossa avaliação, é um indício de que a disciplina denominada Aritmética do primeiro ano do Curso Normal do CETS, em 1961, apresentava um aspecto de revisão. Assim como foi evidenciado na disciplina Matemática, no primeiro ano desse curso de formação de professores primários em 1956, como explicitado acima pela depoente Helena Correia Ribeiro(2018).

Tal aspecto de revisão, também aparece nas disciplinas Aritmética e Matemática, quando consideramos o fato dos conteúdos de fração e das quatro operações fundamentais que, segundo Helena Correia Ribeiro (2018), figuravam na disciplina Matemática, em 1956, e também estão presentes no caderno produzido durante as aulas da disciplina Aritmética, em 1961, o que nos leva a conjecturar que, apesar da mudança de nomenclatura, há permanência de conteúdos e na forma de organização das aulas. Nesse sentido, concordamos com Chervel (1990) quando ele infere que rubricas distintas podem compartilhar conteúdos e métodos.

Além dessas similaridades, a disciplina Aritmética, ofertada em 1961, foi ministrada pelo professor José Nery de Mesquita, assim como a rubrica Matemática, em 1956, conforme o depoimento a seguir: “Eu só tive aula de Matemática com José Nery de Mesquita em Santo Amaro, não tive outro professor de Matemática não.” (SILVA, 2018). Isso nos remete também a Chervel (1990), quando ele indica a longa duração da carreira do professor como um dos fenômenos que estão relacionados à lentidão no processo de mutação de uma disciplina escolar.

Outro elemento que corroborou com nossa interpretação desse caráter de revisão é a afirmação de Maria Vital da Silva (2018) sobre a inexistência de exercícios da disciplina Matemática para serem realizados em momentos extraclasse. Em suas próprias palavras: “Não tinha exercício para a gente fazer em casa, tudo fazia na sala.”. O que, ao nosso ver, teria como consequência a

proposição de poucos exercícios relacionados a cada conteúdo, assim como pudemos identificar no caderno produzido nas aulas da disciplina Aritmética.

Arelado ao caráter de revisão de conteúdos do Ginásio, também influenciou a disciplina Matemática, ministrada no primeiro ano do Curso Normal em 1956, os saberes a ensinar que os professores lecionariam no Curso Primário, conforme podemos observar no depoimento de Helena Correia Ribeiro (2018): “[...] no Curso Normal a matemática, entrou só como revisão. Agora, eu acho que era uma pré-avaliação dos conhecimentos de matemática para o professor que ia dar aqueles assuntos em sala de aula.”. Dentre esses assuntos, foram elencados pela mesma depoente, como explicitado anteriormente, os conteúdos: fração e as quatro operações fundamentais.

Em relação aos saberes dispensados no ano de 1961, nas aulas da rubrica Aritmética, conforme consta no já citado caderno produzido nessas aulas, figuram os conteúdos apresentados no Quadro 4.

#### **Quadro 4** - Conteúdos do caderno de Aritmética (1961)

Sistemas de numeração (decimal e em diferentes bases); adição, subtração, multiplicação e divisão de sistemas diferentes do decimal; operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação); sinais aritméticos; número relativo; adição, subtração, multiplicação e divisão de números relativos; números primos, números múltiplos; divisores de um número; máximo divisor comum; mínimo múltiplo comum; fração; comparação de frações; adição, subtração, multiplicação e divisão de fração; frações compostas; dízimas periódicas simples e compostas; adição, subtração, multiplicação e divisão de decimais; raiz quadrada; raiz quadrada de decimal; potenciação; potenciação de frações ordinárias e decimais; simplificação de radicais; comparação de radicais; adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação de radicais; razão; proporção; propriedade das proporções; divisão proporcional e em partes inversamente proporcionais; regra de sociedade simples e composta; regra de três simples e composta; porcentagem; juros; descontos comercial e racional; progressões aritmética e geométrica; logaritmos.

**Fonte:** Caderno de Aritmética (1961).

Ainda, tendo em vista o que nos afirma Helena Correia Ribeiro (2018), sobre o caráter de revisão da matemática do Ginásio presente no primeiro ano do curso normal, a maioria dos saberes aritméticos contidos no referido caderno (Quadro 4) apresentam grande similaridade com o programa para o ensino de matemática do primeiro ano do Curso Ginásial estabelecido, em nível nacional, pela portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951.

Esta portaria prescreveu os programas mínimos de cada disciplina dos Cursos Ginásial, Clássico e Científico do Ensino Secundário.<sup>39</sup> Assim, essas instruções legais, que orientavam a adesão dos planos mínimos de cada disciplina, em todo o país, também estavam em vigor para o CETS em relação seu curso ginásial.

Esses programas foram as orientações que elencaram os conteúdos mínimos a serem ensinados no período do nosso estudo (1954-1971) para os referidos ramos do Ensino Secundário. Tendo em vista que as legislações identificadas por nós sobre a organização do ensino, no período investigado, não estabeleceram os conteúdos a serem ensinados para nenhum segmento do Ensino Secundário. Tais prescrições legais foram, em nível nacional, a LDB de 1961<sup>40</sup> e, em nível estadual, a Lei Orgânica do Ensino da Bahia de 1963 e sua reformulação de 1967.

Ao confrontarmos o programa mínimo de Matemática do primeiro ano do Curso Ginásial, estabelecido pela referida portaria de 1951, e os saberes aritméticos, que foram constituídos no Curso Normal do CETS, que tivemos acesso através dos depoimentos produzidos e, principalmente, do caderno de Aritmética, identificamos vários conteúdos em comum.

Em relação à seção Números inteiros, operações fundamentais e números relativos, apresentamos, no Quadro 5, os conteúdos prescritos nesse programa mínimo.

Dentre esses conteúdos prescritos, foram constituídos, na Escola Normal de Santo Amaro, os seguintes: sistemas de numeração decimal; operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação); número relativo; adição, subtração, multiplicação e divisão de números relativos (Quadro 4).

---

<sup>39</sup>Além dos conteúdos a serem ensinados, a portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, apresenta instruções metodológicas relacionadas aos conteúdos.

<sup>40</sup> Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu em caráter geral os princípios e a organização dos níveis de ensino, desde o Curso Primário até o Curso Superior.

**Quadro 5 – Conteúdo do Programa de Matemática da 1ª série do Curso Ginásial (Parte 1)**

Programa de Matemática da 1ª série do 1º ciclo do Curso Secundário (Parte 1)	
<p>I- Números inteiros; operações fundamentais; números relativos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Noção de número natural, grandeza, unidade, medida. Numeração, numeração falada; numeração escrita. Sistema decimal. Valor absoluto e valor relativo dos algarismos.</li> <li>2. Adição. Propriedades. Processos de abreviação. Prova.</li> <li>3. Subtração. Propriedades. Prova. Complemento aritmético de um número.</li> <li>4. Multiplicação. Propriedades. Processos de abreviação. Prova. Potência de um número. Produto e quociente de potências da mesma base.</li> <li>5. Divisão. Divisão aproximada. Propriedades. Processos de abreviação. Prova.</li> <li>6. Números relativos; interpretações. Adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação dos números relativos; regras práticas.</li> </ol>

**Fonte:** Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951.

Em relação à seção Divisibilidade aritmética e números primos (Quadro 6), para a primeira série ginásial, identificamos os seguintes conteúdos comuns: números primos, números múltiplos, divisores de um número, máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum.

O programa mínimo de Matemática para a primeira série ginásial, além das seções apresentadas nos Quadros 5 e 6, é composto por mais duas seções apresentadas no Quadro 7.



**Quadro 6 - Conteúdo do Programa de Matemática da 1ª série do Curso Ginásial (Parte 2)**

Programa de Matemática da 1ª série do 1º ciclo do Curso Secundário (Parte 2)	
II- Divisibilidade aritmética; números primos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Múltiplos e divisores. Divisibilidade. Princípios fundamentais. Caracteres de divisibilidade por 10 e suas potências; por 2, 4 e 8; por 5 e 25; por 3 e 9; por 11. Propriedades elementares dos restos. Provas das operações por um divisor.</li> <li>2. Números primos e números compostos; números primos entre si. Crivo de Eratóstenes. Reconhecimento de um número primo. Decomposição de um número em fatores primos. Cálculo dos divisores de um número. Número divisível por dois ou mais números primos entre si dois a dois; aplicação à divisibilidade.</li> <li>3. Máximo divisor comum. Algoritmo de Euclides; simplificações. Propriedades. Máximo divisor comum pela decomposição em fatores primos.</li> <li>4. Mínimo múltiplo comum. Relação entre o máximo divisor comum e o mínimo múltiplo comum. Propriedades.</li> </ol>

**Fonte:** Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951.

Em relação à seção Números fracionários apresentada, no Quadro 7, os conteúdos comuns aos constituídos no Curso Normal do CETS, são: fração, comparação de frações, operações com fração, dízimas periódicas simples e compostas e operações com decimais.

Dessa forma, grande parte dos conteúdos constituídos no curso de formação de professores primários do CETS foram prescritos como conteúdos mínimos a serem ministrados na primeira série ginásial em todo país. Entretanto, não há conteúdos, no caderno, relacionados à última seção, denominada: Sistema legal de unidades de medir; unidades e medidas usuais (Quadro 7). Estes saberes também não foram mencionados pelas depoentes Maria Vital da Silva (2018) e Helena Ribeiro Correia (2018) quando inqueridas sobre os conteúdos que compunham a rubrica Matemática que cursaram em 1956.

**Quadro 7 – Conteúdo do Programa de Matemática da 1ª série do Curso Ginásial (Parte 3)**

Programa de Matemática da 1ª série do 1º ciclo do Curso Secundário (Parte 3)	
III- Números fracionários	<p>1. Frações. Fração ordinária e fração decimal. Comparação de frações; simplificação; redução ao mesmo denominador. Operações com frações ordinárias.</p> <p>2. Frações decimais; números decimais. Propriedade dos números decimais; operações. Conversão de fração ordinária em número decimal e vice-versa. Número decimal periódico.</p>
IV - Sistema legal de unidades de medir; unidades e medidas usuais	<p>1. Unidade legal de comprimento; múltiplos e submúltiplos usuais. Área; unidade de área; unidade legal; múltiplos e submúltiplos usuais. Área do retângulo; do paralelogramo; do triângulo; do trapézio e do círculo; fórmulas. Volume; unidade de volume; unidades legais; múltiplos e submúltiplos usuais; Volume do paralelepípedo, do prisma, da pirâmide, do cilindro, do cone e da esfera; fórmulas. Pêso e massa; unidade legal; múltiplos e submúltiplos usuais. Densidade; aplicações.</p> <p>2. Unidade de ângulo e de tempo. Unidades inglesas e norte-americanas mais conhecidas no Brasil. Números complexos; operações; conversões.</p> <p>3. Unidade de velocidade. Velecidade angular.</p>

**Fonte:** Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951.

O que pode significar que tais conteúdos não foram dispensados nesse curso de formação de professores primários ou, pelo menos, que não foram dispensados na disciplina Matemática em 1956 ou Aritmética em 1961. Ainda, pela análise dos cadernos produzidos nas rubricas Metodologia, Didática Especial, Prática de Ensino e Psicologia Educacional, no período de 1961 a 1963, atreladas a questões metodológicas e a concepções sobre a criança, não há articulações com saberes sobre o sistema métrico decimal. Também, na disciplina Estatística, no período de

1956 a 1958, não identificamos, no depoimento de Helena Correia Ribeiro (2018), menção a tais saberes.

Dentre os conteúdos que constam no programa mínimo de Matemática do primeiro ano ginásial (Quadros 5, 6 e 7), e que também foram registrados no caderno de Aritmética, estão as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação como podemos ver no fragmento deste caderno a seguir.

São 6 as operações: soma, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação.

As principais são: soma e subtração.

As derivadas são: multiplicação, potenciação, divisão e radiciação. Da soma derivam-se a multiplicação e a potenciação e da subtração a divisão e a radiciação. (SANTOS, 1961, [n. p.]).

Neste trecho, são descritas quais são as operações e explicitadas, dentre estas as principais, além de suas, respectivas, operações derivadas. Assim, antes de apresentar algoritmos, regras e propriedades das operações que seriam ensinadas pelos normalistas no Curso Primário, foram apresentados, timidamente, saberes sobre os objetos de ensino que podem ser caracterizados como saberes *para* ensinar vinculados a própria matemática a ensinar, sem articulação com as ciências da educação. Estes são conhecimentos institucionalizados e objetivados que poderiam servir de ferramenta ao professor primário quando estivesse ensinando os referidos conteúdos.

No contexto delineado, explicitamos que os saberes que compõem o caderno de Aritmética (1961) estão, estreitamente, relacionados aos conteúdos prescritos para a primeira série ginásial no período investigado. Além desses, foram constituídos outros saberes no Curso Normal do CETS que também pertenciam aos conteúdos mínimos de outras séries do curso ginásial.

Dessa forma, nos conteúdos prescritos para a segunda série ginásial, encontramos: raiz quadrada; raiz quadrada de decimal; potenciação de frações; simplificação de radicais; comparação de radicais; operações com radicais e, para a terceira série ginásial: razão; proporção; propriedade das proporções; divisão proporcional e em partes inversamente proporcionais; regra de três simples e composta; porcentagem; juros. No entanto, entre os saberes presentes no caderno de Aritmética produzido, em 1961, também constam, em menor quantidade, conteúdos prescritos para a primeira série do segundo ciclo do Ensino Secundário

(Curso Clássico ou Científico), conforme a portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, são eles: progressão aritmética, progressão geométrica e logaritmos.

Uma possível explicação para a inserção destes conteúdos na rubrica Aritmética, em 1961, pode ser suscitada levando em conta a divisão do curso de formação de professores do CETS em Básico (primeiro ano de formação) e Normal (segundo e terceiro ano de formação), como foi explicitado na seção 3.1 para o período de 1956 a 1958, pois o Básico era uma etapa comum para os alunos que iriam ser professores primários e para os que estudariam no Curso Científico (SILVA, 2018). Assim, a rubrica Matemática, em 1956, era comum a estes dois públicos; o que parece ter ocorrido também, pelo menos, em 1961 nas aulas da rubrica Aritmética.

Outro fato a ser considerado é a formação em engenharia do professor José Nery de Mesquita que ministrou tanto a disciplina Matemática, em 1956, como a rubrica Aritmética em 1961. O que pode ter influenciado na escolha dos conteúdos a serem ensinados nas referidas disciplinas.

Para além desses conteúdos, que também deveriam ser dispensados no Curso Clássico, predomina o caráter de revisão do curso ginásial nos saberes aritméticos dispensados no primeiro ano de formação dos futuros professores primários, que estudavam no CETS. Este aspecto de revisão identificado no caderno de Aritmética, produzido em 1961, e também nos depoimentos de Helena Correia Ribeiro (2018) e Maria Vital da Silva (2018) sobre a rubrica Matemática, cursada em 1956, deveu-se, possivelmente, ao fato do CETS abrigar, no período investigado, o curso ginásial (primeiro ciclo do ensino secundário) e o Curso Normal (segundo ciclo do ensino secundário) possuindo o mesmo professor de Matemática para ambos os cursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O Ensino Normal foi prescrito pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, como um dos ramos do Ensino Secundário destinado, principalmente, a formação de professores das séries iniciais. Este surgiu no Brasil, na primeira metade do século XIX, associado à implementação da instrução pública a nível primário. Especificamente na Bahia, o seu funcionamento se deu efetivamente a partir de 1842.

Tal processo de formação dispensado em Escolas Normais baianas vem sendo investigado, numa perspectiva histórica, por diversos pesquisadores, como foi possível constatar em nossa pesquisa. Entretanto, ainda contamos com um número reduzido de investigações que tenham como foco os saberes formais constituídos nessas instituições, sobretudo os saberes matemáticos.

Nesse contexto, seguindo a História Cultural, ao modo de Roger Chartier (2002, 2016), e os pressupostos teóricos sobre os saberes docentes estabelecidos por Hofstetter e Schneuwly (2017), buscamos analisar os saberes matemáticos constituídos durante o processo de formação de professores da Escola Normal Teodoro Sampaio, no período de 1954 a 1971.

Esta instituição pertenceu ao município baiano de Santo Amaro, especificamente localizado na região do Recôncavo da Bahia. Este município teve um passado glorioso, nos séculos XVIII e XIX, em decorrência, principalmente, do cultivo e do beneficiamento da cana-de-açúcar e por desempenhar um papel de escoadouro quase exclusivo do açúcar e de outros produtos na região do Recôncavo.

Por outro lado, viveu um acentuado declínio no século XX, mais expressivo nas décadas de 1930, 1940, em função, dentre outros fatores, do advento das rodovias que beneficiaram outras cidades baianas e fizeram Santo Amaro perder seu papel de destaque no contexto de sua região e do estado da Bahia.

Na década de 1950, mesmo que o referido município não tivesse desempenhado mais um papel tão influente no Recôncavo, ainda apresentava um destaque local. Por exemplo, em relação à escolarização figura num contexto de expansão da instrução pública com o funcionamento do CETS, com curso ginásial e sua Escola Normal, a partir de 1954, que recebiam estudantes de cidades vizinhas.

Esse Curso Normal tinha duração de três anos e o aluno deveria ter cursado o curso ginásial para efetivação de sua matrícula nessa instituição. Em relação a sua cultura escolar, identificamos condutas a inculcar em relação a vestimentas e registros escolares, diários que foram incorporados pela Escola Normal do CETS por meio do estabelecimento de fardamento, vigilância familiar e possibilidade de punição.

O período de aulas ordinário era denominado de *Primeira época*, onde ocorriam, em todas as disciplinas, avaliações orais e escritas. A aprovação nesse período era condicionada a média aritmética das notas obtidas em cada disciplina durante o ano letivo. Em caso de não obter média para aprovação, o aluno faria prova oral e escrita numa espécie de recuperação denominada de *Segunda época*. Nesse momento, ainda seriam consideradas uma nota atribuída aos exercícios feitos na *Primeira época*.

Em relação aos saberes dispensados nesse curso de formação de professores primários, no período de 1961 a 1963, há uma predominância de saberes de cultura geral no primeiro ano de formação. Já nos dois últimos anos, estão presentes, em maior quantidade, as disciplinas que dispensam saberes *para ensinar*. Tal caracterização, ao que tudo indica, se manteve até o fim do período investigado.

O que parece ter ocorrido, também, desde o início do Curso Normal do CETS e, mais especificamente, no período de 1956 a 1958, uma vez que as fontes analisadas indicaram a divisão desse curso em um momento chamado de *Básico* (referente ao primeiro ano) e *Normal* (referente ao segundo e terceiro ano de formação). O primeiro seria um momento da formação comum aos futuros professores primários e aos alunos que estudariam no Curso Científico. E o *Normal* seria a parte específica para a formação do professor.

Ainda corrobora com essas inferências a divisão das disciplinas desse curso, do período de 1961 a 1963, em dois grupos: Educação Geral (mais associado a disciplinas que dispensam saberes de cultura geral) e Formação Especial (mais atrelado às rubricas que ofertam saberes *para ensinar*), conforme identificado por nós em uma das fontes analisadas. No primeiro grupo há predominância das disciplinas ministradas no primeiro ano de formação e as rubricas constantes no segundo grupo figuram em sua maioria no segundo e terceiro anos de formação.

Nesse sentido, a Escola Normal de Santo Amaro parece ter se apropriado da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, uma vez que tal legislação também apresentou um primeiro ano de formação mais voltado para a cultura geral e mais ênfase na formação específica do professor do ensino primário nos dois últimos anos de formação. Entretanto, identificamos particularidades nessa instituição, como a oferta das rubricas Literatura, Literatura Infantil, Francês e Administração Escolar que não constavam na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Apesar do caráter de cultura geral preponderante na formação ofertada no primeiro ano, no período de 1961 a 1963, conforme mencionado, no rol de disciplinas dessa série, constavam as rubricas Psicologia Educacional e Direito, que tratavam de saberes específicos da profissão docente. Aquela prescrita somente a partir do segundo ano de formação pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 e esta não sendo mencionada nessa legislação.

Também, no período de 1956 a 1958, identificamos a dispensa de saberes psicológicos desde o primeiro ano de formação e a existência da rubrica Direito, sem sabermos ao certo em qual ano de formação esta disciplina foi ofertada. Em relação à disciplina Direito, no citado período, inferimos que os saberes ministrados estavam a serviço da construção de uma representação de um professor que deveria assumir um papel de referência na comunidade onde lecionasse.

Com base nas fontes disponíveis e tendo em vista nosso objetivo, investigamos em quais rubricas poderiam ser dispensados os saberes matemáticos. Assim, analisamos, de forma mais detalhada, as disciplinas: Matemática (ou Aritmética), Estatística, Desenho, Metodologia, Didática Especial, Prática de Ensino e Psicologia Educacional.

No período de 1961 a 1963, as disciplinas Metodologia, Didática Especial, Prática de Ensino e Psicologia Educacional, conforme conseguimos analisar, ofertavam saberes *para* ensinar. Especificamente, em relação aos saberes da Didática, abordava-se técnicas e normas para o ensino, conforme identificamos, no período de 1956 a 1958, nas disciplinas Didática Geral e Didática Especial. Já no período de 1961 a 1963, eram dispensadas nas rubricas Metodologia e Didática Especial. Ao longo da década de 1960, houve uma ampliação e uma especialização na oferta desses saberes, tendo em vista que, no período de 1967 a 1969, os saberes da Didática passam a ser ofertados desde o primeiro ano de formação – o

que antes somente ocorria nos dois últimos anos – e figuravam ainda Didáticas específicas das disciplinas que seriam ensinadas na escola primária.

No período de 1956 a 1958, diferentemente do que conseguimos identificar para o período de 1961 a 1963, na disciplina Prática de Ensino, analisava-se, dentre os métodos aprendidos na Didática Geral, qual era o mais adequado para ensinar cada disciplina escolar. Dessa forma, nessa rubrica, no referido período, havia uma articulação entre os saberes *para* ensinar e os saberes *a* ensinar em favor das disciplinas que seriam ensinadas pelo futuro professor. Nesse sentido, identificamos uma metodologia, denominada *globalização*, para ensinar conteúdos de diferentes disciplinas, inclusive a Matemática, a partir de um mesmo tema.

Ainda na década de 1950, estava atrelada a disciplina Prática de Ensino, conjuntamente com uma rubrica que ofertava saberes da Didática (provavelmente Didática Especial), a preparação e supervisão do estágio. Nessa preparação, eram considerados os conteúdos prescritos para as séries do curso primário e eram elaborados materiais que seriam usados como suporte no momento que estivessem lecionando como estagiários. Vale ressaltar que, a partir das fontes interrogadas, não conseguimos nos aproximar do momento do estágio na década de 1960.

Conforme explicitado anteriormente, os saberes da Psicologia ministrados, no período de 1961 a 1963, eram saberes *para* ensinar não vinculados a uma disciplina escolar específica. Estes caracterizados como saberes sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente. Contudo, encontramos, no caderno de Psicologia, do período de 1961 a 1963, que conseguimos localizar, uma explicação sobre o desenvolvimento da noção de número e do processo de contagem que articulam saberes matemáticos *a* ensinar e saberes *para* ensinar da Psicologia.

A disciplina Desenho, no período de 1956 a 1958, não estava atrelada a saberes matemáticos. No período de 1961 a 1963, figurou, no primeiro e no terceiro ano de formação, mas, pela falta de fontes não conseguimos nos aproximar dos saberes ofertados no referido período. Já no período de 1967 a 1969, tal rubrica não figurou em nenhum dos anos de formação.

Dentre as disciplinas analisadas de forma mais detalhada, conseguimos identificar que as rubricas Matemática (ou Aritmética, em 1961) e Estatística, no período investigado, dispensavam especificamente os saberes matemáticos. Nessa pesquisa, fizemos uma discussão mais aprofundada em relação aos saberes



ministrados na rubrica Matemática (ou Aritmética), tendo em vista as fontes por nós localizadas ou produzidas.

A mudança de nomenclatura de Matemática para Aritmética, apenas no ano de 1961, não nos parece ter significado mudança de conteúdo. Dessa forma, quando nos referirmos à disciplina Matemática, estamos considerando também a rubrica Aritmética ofertada em 1961.

Neste contexto, nos propusemos responder a seguinte questão de pesquisa: Que saberes matemáticos foram constituídos no processo de formação de professores da Escola Normal Teodoro Sampaio, no período de 1954 a 1971?

Com base na investigação por nós realizada, os saberes matemáticos dispensados nessa instituição de ensino, no referido período, foram, especificamente, saberes aritméticos dispensados na disciplina Matemática (ou Aritmética) e saberes estatísticos na rubrica Estatística. Ainda encontramos indícios de saberes matemáticos, notadamente, saberes matemáticos para ensinar, nas rubricas Prática de Ensino e em uma disciplina que dispensava saberes da Didática, no período de 1956 a 1958; havendo mais indícios em relação à primeira.

Aqui, vale ressaltar que, no final do período investigado, além dessas rubricas, figurou, no Curso Normal do CETS, a disciplina Didática da Matemática. Mas não conseguimos localizar ou produzir fontes que nos permitissem uma aproximação dos conteúdos dispensados nessa rubrica e, assim, não foi possível caracterizá-la.

A disciplina Estatística figurou, durante todo o período estudado, no segundo ano de formação e dispensava saberes que caracterizamos como ferramenta do ofício do professor para cumprir suas obrigações com as instituições que regulavam o ensino. Vale salientar que tal rubrica era dispensada no segundo ano de formação, como explicitado, etapa desse curso, em conjunto com o terceiro ano de formação, em que eram ministrados, principalmente, saberes *para* ensinar.

A disciplina Matemática foi ofertada no período investigado no primeiro ano de formação. Assim, como prescreveu a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Essa disciplina era constituída, em geral, por saberes aritméticos *a* ensinar. Não obstante, identificamos, de modo pontual, no caderno produzido nas aulas de Matemática em 1961, um registro sobre o objeto do ensino operações, o que caracterizamos como saber *para* ensinar não relacionado com as ciências da educação.

Neste caderno, em geral, a organização dos conteúdos seguiu uma lógica interna caracterizada pela passagem do simples ao complexo. Em relação aos exercícios relacionados a cada conteúdo registrado, identificamos uma quantidade reduzida.

No período de 1956 a 1958 e 1961 a 1963, identificamos, em menor quantidade, os saberes ministrados na disciplina Matemática associados a uma matemática a ensinar que seria objeto do trabalho do professor no curso primário. No referido período, de forma mais contundente e, provavelmente, em todo período investigado, predominou a dispensa de saberes matemáticos a ensinar com aspectos de cultura geral, notadamente, relacionados aos saberes aritméticos ofertados do curso ginásial. Ainda, inferimos que esteve presente também, em menor quantidade, saberes aritméticos a ensinar que deveriam ser ofertados para os cursos clássico e científico, outros ramos do ensino secundário.

Dessa forma, os saberes aritméticos ofertados na Escola Normal de Santo Amaro se filiam, de forma preponderante, a uma matemática a ensinar herdeira da cultura do curso ginásial e, tendo em vista o caráter das rubricas que dispensavam saberes para ensinar nesse curso de formação de professores, advogamos que nessa instituição os normalistas estudavam, geralmente, de forma separada os saberes matemáticos a ensinar – com caráter de cultura geral – e os saberes para ensinar não atrelados especificamente a nenhuma das disciplinas que faziam parte do curso primário.

Tal articulação entre saberes a e para ensinar em favor da disciplina Matemática só foi percebida por nós, de forma pontual, no período de 1956 a 1958 na disciplina Prática de Ensino e em uma disciplina que ofertava saberes da Didática, que tinham a incumbência de preparar os normalistas para o estágio.

Nesse contexto, ao responder nossa questão de pesquisa, ainda nos cabe apresentar alguns questionamentos que fomos construindo ao longo dessa investigação acerca da constituição dos saberes matemáticos na Escola Normal de Santo Amaro, no período de 1954 a 1971, e também, com aspecto mais geral, sobre a formação matemática de professores do ensino primário que estudaram nas Escolas Normais baianas; mas que não conseguimos responder pela análise das fontes localizadas ou produzidas.

Nesse sentido, nos questionamos sobre a presença de saberes geométricos nesse curso de formação uma vez que, pelas fontes analisadas, tais saberes não

eram ministrados na disciplina Desenho e constavam como saberes que deveriam ser ensinados pelo professor do curso primário, conforme a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946. Inquirimos, também, sobre a inserção de Didáticas específicas, principalmente a Didática da Matemática, no final do período estudado, uma vez que, em geral, os saberes da Didática dispensados antes desse período tinham o cunho mais geral, não atrelado às disciplinas escolares. Por fim, ainda nos interrogamos, sobre as similaridades e os afastamentos dos saberes matemáticos ofertados nas Escolas Normais baianas, no período de nossa investigação, tendo em vista, especificamente, a pesquisa desenvolvida por Santos (2018).

Tais indagações, por nós construídas, podem servir de diretriz para futuras investigações que tenham como foco a matemática da formação do professor dos primeiros anos escolares.

## REFERÊNCIAS

---

### FONTES

#### Documentos disponíveis na internet

BAHIA. **Lei nº 1962-A, de 16 de setembro de 1963**. Lei Orgânica do Ensino. Salvador: Assembleia Legislativa, 1963. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-1962-1963-bahia-autoriza-a-abertura-de-credito-especial-de-cr-5-000-000-00-cinco-milhoes-de-cruzeiros-para-fim-que-indica-1963-10-01-versao-original>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2463, de 13 de setembro de 1967**. Lei Orgânica do Ensino. Salvador: Assembleia Legislativa, 1967. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-2463-1967-bahia-lei-organica-do-ensino-1967-09-13-versao-original>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro: Poder Executivo, 1946. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=533569&id=14226904&idBinario=15774477&mime=application/rtf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4 224, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro: Poder Executivo, 1942. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Dispõe sobre a organização dos diferentes níveis de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasil: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1045 de 14 de dezembro de 1951. Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro: Poder Executivo, 1951. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2375333/pg-65-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-02-1952>. Acesso em: 25 jan. 2019.

### **Arquivo do Centro Educacional Teodoro Sampaio**

Ata de posse, 1954.

Ata de resultado final, 1961, 1962, 1963 e 1968.

Ficha individual do aluno. Anos de 1961, 1962 e 1963.

Requerimento de matrícula. Anos de 1962 e 1963.

### **Arquivos de colaboradores**

SANTOS, Solange Maria dos. **Caderno de Aritmética**. Santo Amaro, BA, [1961].

SANTOS, Solange Maria dos. **Caderno de Metodologia**. Santo Amaro, BA, [1962].

SANTOS, Solange Maria dos. **Caderno de Prática de Ensino e Didática Especial**. Santo Amaro, BA, [1963].

SANTOS, Solange Maria dos. **Caderno de Psicologia**. Santo Amaro, BA, [entre 1961 e 1963].

### **Entrevistas**

RIBEIRO, Helena Correia. [Entrevista concedida a] Wesley Ferreira Nery. Conceição do Jacuípe, BA, dez. 2018.

SILVA, Maria Vital da. [Entrevista concedida a] Wesley Ferreira Nery. Conceição do Jacuípe, BA, dez. 2018.

### **LITERATURA DE APOIO**

ANDRADE, Selma de Assis. **Imagens de ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo sobre a formação docente**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&c\\_o\\_obra=190078](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c_o_obra=190078)>. Acesso em: 25 out. 2018.

ANJOS, Tiane Melo dos. **A Escola Normal e a feminização do magistério primário na Bahia entre 1842 e 1889**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/02/TIANE-MELO-DOS-ANJOS.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

ASSIS, Daisy Lariane Moraes de. 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; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe\\_2008/pdf/823.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/823.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

AZEVEDO, Esterzilda Berenstein de. **Engenhos de recôncavo Baiano**. Brasília, DF: Iphan/Programa Monumental, 2009.

BARROS, José D'Assunção. As abordagens. *In*: \_\_\_\_\_. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 132- 179.

\_\_\_\_\_. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BATISTA, Eliana Evangelista. **A normalista como interseção: escola, literatura, imprensa e estratégias políticas no Estado Novo (Alagoinhas / 1937-1945)**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2012. Disponível em: [https://portal.uneb.br/ppghis/wp-content/uploads/sites/79/2017/06/eliana\\_evangelista\\_batista.pdf](https://portal.uneb.br/ppghis/wp-content/uploads/sites/79/2017/06/eliana_evangelista_batista.pdf). Acesso em: 25 out. 2018.

BOMFIM, Juarez Duarte. Um novo enigma baiano? Salvador de todos os pobres. **Sitientibus**, Feira de Santana-Ba, n. 41, p. 115-137, jul./dez. 2009.

BORGES, Eduardo José Santos. **“Modernidade negociada”, cinema, autonomia política e vanguarda cultural no contexto do desenvolvimentismo baiano (1956-1964)**. 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: [https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2003.borges\\_eduardo\\_jose\\_santos.\\_modernidade\\_negociada\\_cinema\\_autonomia\\_politica\\_e\\_vanguarda\\_cultural\\_no\\_contexto\\_do\\_desenvolvimentismo\\_baiano.\\_1956\\_a\\_1964.pdf](https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2003.borges_eduardo_jose_santos._modernidade_negociada_cinema_autonomia_politica_e_vanguarda_cultural_no_contexto_do_desenvolvimentismo_baiano._1956_a_1964.pdf). Acesso em: 12 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Municípios do estado da Bahia: Santo Amaro. *In*: \_\_\_\_\_. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. 21 p. 294-304. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295\\_21.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_21.pdf). Acesso em: jan. 2019.

CARDOSO, Mayra Paniago Spínola. **De normalistas a professoras: um estudo sobre trajetória profissional feminina em Feira de Santana (1950 / 1960)**. 2011. 126

f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2011. Disponível em: [http://www2.uefs.br/pgh/docs/Disserta%C3%A7%C3%B5es/DISSERTACAO\\_Mayra\\_Paniago.pdf](http://www2.uefs.br/pgh/docs/Disserta%C3%A7%C3%B5es/DISSERTACAO_Mayra_Paniago.pdf). Acesso em: 25 out. 2018.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da Matemática**. Lisboa: Tipografia Matemática, 1951.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Fundação Getúlio Vargas. Verbete “Régis Pacheco”, 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-regis-pacheco-pereira>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CHARTIER, Roger. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002. p. 13-28. (Coleção Memória e Sociedade).

\_\_\_\_\_. A “nova” História Cultural. In: GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (org.). **Pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil: sob o signo da pluralidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física/SBHMat, 2016. p. 19-36. (Coleção História da Matemática para professores).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: [https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/CherVEL01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/CherVEL01.pdf). Acesso em: 14 mar. 2019.

CUNHA, Rúbia Mara de Sousa Lapa. **Histórias de vida de professoras normalistas nas Escolas Isoladas da microrregião de Jacobina: memória, formação e identidade docente**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/1109141406.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

DICK, Sara Martha; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Formação de professores e profissão docente na Bahia (1890-1925). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória - ES. **Anais [...]**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/res/trab\\_687.htm](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_687.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.19-34, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 out. 2018.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. Tradução Viviane Barros Maciel e Wagner Rodrigues Valente. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 113-172. (Coleção contextos da Ciência).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 20 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais. **Contribuição ao estudo do Recôncavo**: Santo Amaro. Santo Amaro, BA: Imprensa Oficial, 1969. 45 p.

LEME DA SILVA, Maria Célia; VALENTE, Wagner Rodrigues. Aritmética e geometria nos anos iniciais: o passado sempre presente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.47, n.33, p.178-206, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5140>. Acesso em: 12 out. 2018.

LEMOS, Greissy Leoncio Reis. A escola normal na Bahia e a educação feminina. *In*: JORNADA DO HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL, 10., 2011, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Campinas: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/zRq4aLpK.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/zRq4aLpK.pdf). Acesso em: 15 jan. 2017.

LIMA, Arnaldo do Rosário. **Teodoro Sampaio**: sua vida e obra. 1981. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1981. Disponível em: <[https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2\\_teodoro\\_sampaio.\\_sua\\_vida\\_e\\_sua\\_obra.pdf](https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2_teodoro_sampaio._sua_vida_e_sua_obra.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2019.

LIMA, Marta Maria Leone. **Ingressos das mulheres no magistério da Bahia**: o resgate de uma história. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11082>. Acesso em: 25 out. 2018.

LIMA, Eliene Barbosa; FREIRE, Inês Angélica Andrade. Saberes matemáticos elementares: a formação do professor das crianças sertanejas e da capital da Bahia (1925-1929). **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Natal, ano 1, n.23, p.52-63, set./dez. 2016.



LUSSI BORER, Valérie. Saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores. Tradução Martha Raíssa Iane Santana e Wagner Rodrigues Valente. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 173-199. (Coleção contextos da Ciência).

MEDEIROS, Ruy. O programa de pesquisas sociais Estado da Bahia - Universidade de Colúmbia: o seu contexto. **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v.11, n.1, p. 89-110, maio 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=85&path%5B%5D=85>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. **Memória e Identidade Social da Formação Docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960**: reminiscências das educadoras e educadores da Cátedra à Universidade. 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4921009](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4921009). Acesso em: 25 out. 2018.

NERY, Wesley Ferreira; LIMA, Eliene Barbosa. Caderno escolar: o ensino de aritmética na formação de uma normalista de Santo Amaro no ano de 1961. *In*: SEMINÁRIO TEMÁTICO CADERNOS ESCOLARES DE ALUNOS E PROFESSORES E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (1890-1990), 15., 2017, Pelotas.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos Professores. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. p. 13-34.

PAIS, Luis Carlos. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEDREIRA, Pedro Tomás. **A Comarca de Santo Amaro**. Santo Amaro, BA: Imprensa Oficial, 1983. 9 p.

PEDREIRA, Pedro Tomás. **Santo Amaro**: centro intelectual e político da independência da Bahia. Santo Amaro, BA: Imprensa Oficial, 1972.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ROCHA, Eliana Almeida. **O caminho traçado pela modernização do ensino de Matemática no Instituto de Educação Euclides Dantas** – Escola Normal de Vitória da Conquista-Ba na década de 1960 e anos iniciais de 1970. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Filosofia e História das ciências) – Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189130>. Acesso em: 06 jan. 2019.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Eixo temático [...]**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradente, 2008. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe\\_2008/pdf/10.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/10.pdf). Acesso em: 15 jan. 2017.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos. **História da formação docente no Curso Normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (1959-1971): o ensino da matemática em foco**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6377253](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6377253). Acesso em: 25 out. 2018.

SILVA, Antonia Almeida; PINA, Maria Cristina Dantas. “Educar para enriquecer”: o liberal desenvolvimentismo, o projeto tecnocrático e a educação pública na Bahia (1940-1970). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n. 36, p.57-69, dez. 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art05\\_36.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art05_36.pdf). Acesso em: 31 mar. 2019.

SILVA, Martha Raíssa Iane Santana da. **A Matemática para a formação do professor do curso primário: Aritmética como um saber profissional (1920-1960)**. 2017. 177 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180590/Tese\\_Martha%20Santana\\_Vers%C3%A3o%20p%C3%ABlica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180590/Tese_Martha%20Santana_Vers%C3%A3o%20p%C3%ABlica.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 jan. 2019.

SOUZA, Cíntia Maria Luz Pinho de. **Possibilidades de pesquisa para a História da Educação na Bahia: arquivos, acervos e fontes encontradas nos Núcleos Regionais de Educação da Bahia: resultado da pesquisa documental da Escola Normal de Nazaré-BA (1934 a 1960)**. 2016. 215 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2017/05/C%C3%8DNTIA-MARIA-LUZ-PINHO-DE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 14, p. 61 – 88, maio/jun./ago. 2000.

TURINA, Keli Fernanda Rucco; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. Educando a sensibilidade: a puericultura como alicerce da moral e do trabalho na Escola Maternal da Sociedade de Socorro aos Necessitados (Curitiba, 1928-1944). **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 863-884, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4510/4444>. Acesso em: 23 fev. 2019.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-162.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Cadernos de professores: da matemática para ensinar para a matemática para ensinar ensinada. *In*: SEMINÁRIO TEMÁTICO CADERNOS ESCOLARES DE ALUNOS E PROFESSORES E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (1890-1990), 15., 2017. Pelotas.

\_\_\_\_\_. História da educação matemática nos anos iniciais: a passagem do simples/complexo para o fácil/difícil. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1, p. 357- 367, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160421>. Acesso em: 12 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Oito temas sobre história da educação matemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Natal (RN), ano 8, n. 12, p. 22-50, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38424062.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VALENTE, Wagner Rodrigues; BERTINI, Luciane de Fatima; MORAIS, Rosilda dos Santos. Novos aportes teórico-metodológicos sobre os saberes profissionais na formação de professores que ensinam Matemática. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 19, n. 2, p. 224-235, mar./abr. 2017a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/2816>>. Acesso em: 14 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Os saberes profissionais do Professor de Matemática: contribuições da história da educação matemática. **Revista de investigação e divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 51-64, jul./dez. 2017b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ridema/files/2017/09/3-Os-saberes-profissionais1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

VIEIRA, Débora Magali Miranda. **A Escola Normal da Bahia**: saberes veiculados na formação das mulheres para o magistério (1890 - 1914). 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=97276](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=97276). Acesso em: 25 out. 2018.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org.). **Cadernos à vista**: Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>>. Acesso em: 14 set. 2018.

## APÊNDICE

### Roteiro para entrevista

- 1) Qual período estudou na Escola Normal Teodoro Sampaio?
- 2) Como era o ambiente escolar?
- 3) Como eram as aulas de matemática?
- 4) Eram usados livros na aula de matemática? Se sim, quais?
- 5) Quais foram os professores de matemática no período em que estudou?
- 6) Quais disciplinas tratavam de conhecimentos matemáticos?
- 7) Disciplinas como Prática de Ensino, Metodologia, Didática Geral, Didática Especial estavam relacionadas com conhecimentos matemáticos?
- 8) Como foi o estágio na escola normal?
- 9) Como era a cidade de Santo Amaro no período de sua formação?
- 10) Qual foi a importância da Escola Normal Teodoro Sampaio para Santo Amaro e as cidades vizinhas?
- 11) A senhor(a) gostava das aulas de matemática?