



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NA ESCOLA NORMAL TEODORO SAMPAIO (SANTO AMARO – BA): o ensino de saberes aritméticos (BRASIL, 1954-1963)

TRAINING OF PRIMARY TEACHERS AT THE NORMAL SCHOOL TEODORO SAMPAIO (SANTO AMARO – BA): the teaching of arithmetic knowledge (BRAZIL, 1954-1963)

Wesley Ferreira Nery¹

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6148-4676>

Larissa Pinca Sarro Gomes²

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6839-6927>

Martha Raíssa Iane Santana da Silva³

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1818-0957>

RESUMO

Neste artigo, analisamos o ensino de saberes aritméticos no processo de formação de professores da Escola Normal Teodoro Sampaio, localizada no município baiano de Santo Amaro, no período de 1954 a 1963. O ponto de partida da delimitação temporal da análise se justifica por corresponder aos primeiros anos de funcionamento da referida instituição de ensino e seu limite final em função das fontes por nós localizadas. Para alcançarmos o objetivo proposto, consideramos os aportes teórico-metodológicos de autores como André Chervel, sobre a história das disciplinas escolares, Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly, acerca dos processos de constituição de saberes docentes. A partir do diálogo com esses autores e com a literatura já produzida, interrogamos as fontes localizadas, como: legislações vigentes, atas de posse, cadernos escolares e entrevistas produzidas com ex-normalistas. A análise das fontes nos permitiu considerar que os saberes aritméticos foram ministrados no primeiro ano de formação nessa Escola Normal, em uma rubrica ora denominada Matemática, ora Aritmética. O ensino de tais saberes aritméticos na formação de professores foi organizado a partir dos conteúdos que deveriam ser ensinados pelo professor do Curso Primário, mas, principalmente, por conteúdos herdeiros de uma cultura do Curso Ginásial. **Palavras-chave:** Escola Normal. Saberes Aritméticos. Cadernos Escolares. Santo Amaro - BA.

ABSTRACT

In this paper, we analyze the teaching of arithmetic knowledge in the teacher training process at “Escola Normal Teodoro Sampaio”, located in the Santo Amaro city, in the state of Bahia, in the period from 1954 to 1963. The starting point of the temporal delimitation of the analysis is justified because it corresponds to the first years of operation of that educational institution and its final limit according to the sources located. To reach the proposed objective the theoretical and methodological contributions of authors such as André Chervel, about the history of school subjects; Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly, about the processes of constitution of teaching knowledge

¹ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Loteamento Parque Imperial, 25, Centro, Conceição do Jacuípe, Bahia, Brasil, CEP: 44245-000. E-mail: wesleyferreiranery5@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rod. Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho, Ilhéus, Bahia, Brasil, CEP: 45662-900. E-mail: lpsgomes@uesc.br

³ Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pesquisadora (GHEMAT), São Paulo, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Jornalista Marcelo Nonato, bl 08, apt 301, Cajazeiras 6, Bahia, Brasil, CEP: 41336 030. E-mail: martharaissa@hotmail.com

were considered. From the dialogue with these authors and with the literature already produced, the localized sources, such as current legislation, minutes of investiture, school notebooks and interviews produced with ex-normalists, were interrogated. The analysis of the sources allowed to consider that the arithmetic knowledge was provided in the first year of formation of the “Escola Normal Teodoro Sampaio”, in a rubric sometimes called Mathematics, sometimes Arithmetic. The teaching of such arithmetic knowledge in the training of teachers were organized based on the contents that should be taught by the teacher of the Primary Course but, mainly, by contents that inherited a culture of the Ginásial Course.

Keywords: Normal School. Arithmetic Knowledge. School notebooks. Santo Amaro – BA.

INTRODUÇÃO

A criação das Escolas Normais no Brasil, e também na Bahia, a partir da primeira metade do século XIX, certamente, contribuiu para o estabelecimento de uma profissão: de professor primário. Nos seus primórdios, a função docente se realizava como uma ocupação secundária, conforme ressaltou Nóvoa (2014), 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.

O processo de constituição e transformação desse corpo de saberes tem sido priorizado nas pesquisas que temos realizado⁴, em particular, ao considerarmos os saberes matemáticos presentes na formação de professores primários da Escola Normal Teodoro Sampaio, localizada no município baiano de Santo Amaro, no período correspondente às décadas de 1950 e 1960. Estas investigações estão vinculadas a um projeto de pesquisa⁵ mais amplo, que investiga o processo histórico de profissionalização do professor que ensina matemática na Bahia, no período de 1925 a 1980.

Nas investigações em curso, o foco está nos processos de sistematização, institucionalização e formalização de conhecimentos em saberes matemáticos. Nesse sentido, entendemos, com Valente, Bertini e Morais (2017, p.227), que os conhecimentos surgem da prática docente e das experiências do professor, como resultado de suas ações no cotidiano escolar e vão sendo elaborados com o passar do tempo, podendo configurar-se como saberes, que são resultados de sistematizações, sendo de “caráter mais consensual” e, portanto, “passível de generalização e objetivação”.

Nesse sentido, considerando um estabelecimento de ensino público, temos como objetivo, neste artigo, analisar o ensino de saberes aritméticos no processo de formação de professores da Escola Normal Teodoro Sampaio, no período de 1954 a 1963. O ponto de partida da delimitação temporal da análise se justifica por corresponder aos primeiros anos de funcionamento desta instituição de ensino e seu limite final em função das fontes por nós localizadas.

Para atingir o objetivo proposto, desenvolvemos esta investigação a partir da análise de fontes como: entrevistas, cadernos escolares e documentos do arquivo do Centro Educacional

⁴ A pesquisa de mestrado do primeiro autor intitulada “Saberes Matemáticos na Formação de Professores da Escola Normal Teodoro Sampaio (1954 a 1971) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e teve orientação e coorientação da segunda e terceira autoras, respectivamente.

⁵ Esse projeto intitulado “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” tem financiamento do CNPq e está articulado com o grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT Brasil).

Teodoro Sampaio (CETS), que abrigou a Escola Normal investigada, fazendo uso da literatura vigente e nos baseando no estilo de construção de uma historiografia dentro da abordagem de uma História Cultural, o que nos permitiu organizar este artigo em quatro seções, incluindo esta introdução.

Na segunda seção, apresentamos o contexto de constituição do município de Santo Amaro e a criação da sua Escola Normal. Na terceira seção, analisamos o ensino de saberes aritméticos nesta instituição, no período de 1954 a 1963. Por fim, na última seção, apresentamos algumas considerações acerca do ensino tais saberes.

ESCOLA NORMAL DE SANTO AMARO

O povoamento das terras onde se formou o município de Santo Amaro, localizado a 78,5 km de Salvador, esteve atrelado ao desenvolvimento acelerado da cultura da cana-de-açúcar e ao beneficiamento desta nos séculos XVIII e XIX, o que lhe rendeu o título de “capital” açucareira. Essa visibilidade como “capital” açucareira fizera com que este município tivesse um lugar de destaque no cenário baiano e, sobretudo, no Recôncavo, onde assumiu um papel de “capital regional”. Isso foi possível por sua posição geográfica favorável e pela fertilidade de suas terras (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 1958; Universidade Federal da Bahia, 1969).

A posição de destaque do município foi modificada a partir da construção e reestruturação das rodovias baianas, nas décadas de 1930 e 1940, com a perda da exclusividade no escoamento da produção de açúcar e com a emancipação de vários dos seus distritos.

Apesar de não ser mais vista como uma capital regional para o Recôncavo, na década de 1960, o município de Santo Amaro destacou-se no cenário educacional, quando comparado ao contexto dos municípios vizinhos, muitos deles antigos distritos que haviam se emancipado há poucos anos, pois nesse período este município oferecia à sua população os cursos ginásial, normal e científico. Além disso, era comum que estudantes de municípios vizinhos realizassem seus estudos em Santo Amaro. Dentre as escolas urbanas, destacamos o CETS – antiga instituição privada denominada Ginásio Santamarense, que foi encampada pelo estado em 1954 (IBGE, 1958).

No primeiro ano de existência do CETS, como instituição pública, o mesmo também foi denominado como Educandário Teodoro Sampaio, conforme termo de abertura e termo da ata de posse de 1954. 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 (Decreto-Lei nº 4 224, 1942), que deu novas diretrizes ao Ensino Secundário, quanto a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-Lei nº 8.530, 1946), não mencionam as nomenclaturas *centro* e *educandário* como possibilidades de nomeação para instituições que ofertassem qualquer um dos ciclos do Ensino Secundário, inclusive, na modalidade de Ensino 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. O CETS 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 (Decreto-Lei nº 8.530, 1946).

Neste artigo, o nosso foco está no Ensino Normal, em especial, no ensino de saberes aritméticos no processo de formação de professores da Escola Normal Teodoro Sampaio, no período de 1954 a 1963. Assim, analisaremos, na seção seguinte, o ensino de tais saberes.

SABERES PROFISSIONAIS NO CURSO NORMAL DO CETS: os saberes aritméticos em foco

Na Escola Normal do CETS, no período investigado, foram ministradas disciplinas como Metodologia, Prática de Ensino, Estatística, Desenho, Didática Especial, entre outras, que, de acordo com as interrogações que fizemos às fontes que tivemos acesso, não ministravam saberes aritméticos. Os saberes que são de nosso interesse foram ministrados, principalmente, nas rubricas Aritmética e Matemática⁶.

A disciplina Matemática figurou, durante o período investigado (1954 a 1963), na primeira série do Curso Normal do CETS, conforme consta em histórico escolar do período de 1961 a 1963 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

⁶ Além destas disciplinas, encontramos uma menção, pontual, a saberes aritméticos, especificamente referente a noção de número, em um caderno produzido pela então normalista Solange Maria dos Santos nas aulas da rubrica denominada Psicologia Educacional oferecida no período de 1961 a 1963 no Curso Normal do CETS.

Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, que prescreveu em nível nacional a rubrica Matemática para a primeira série do curso de formação de professores primários.

No ano de 1961, apesar de constar no supracitado histórico escolar a disciplina Matemática na primeira série do Curso Normal, em outros documentos, como a ficha individual e a ata de resultado final do ano letivo, não identificamos o termo Matemática dentre o rol de disciplinas da primeira série 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 a formação de professores primários, 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, na primeira série do Curso Normal do CETS, não foi uma particularidade dessa instituição no contexto baiano. Na pesquisa realizada por Santos (2018) sobre a Escola Normal de Jequié⁷, no período de 1959 a 1971, também foi identificado esse caráter de revisão em relação aos 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 a respeito desta 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).

Entretanto, apesar da identificação dessa tensão entre a cultura do ginásio e os conteúdos do Curso Científico, Santos (2018) constatou que a formação matemática oferecida no Curso Normal em Jequié foi, na maior parte do período estudado, influenciada pela matemática do Curso Primário. Aqui, vale ressaltar que essa formação matemática era constituída por diversas

⁷ Jequié é um município do estado da Bahia localizado a cerca de 367 Km da capital, Salvador.

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 (Santos, 2018).

As categorias de saberes *a* e *para* ensinar se articulam na constituição de saberes profissionais, e esta análise está filiada a uma perspectiva histórico-social que tem como principal referência os trabalhos de Hofstetter e Schneuwly (2017) e Lussi Borer (2017). Tais autores advogam a centralidade dos saberes para a análise de qualquer proposta de formação - seja ela profissional ou escolar – identificando, a partir de pesquisas que buscaram historicizar as relações das sociedades modernas com a formação, a existência de dois tipos de saberes que sobressaem em termos de formação de professores: os saberes *a* ensinar, aqueles relativos ao conteúdo, são os objetos do ensino; e os saberes *para* ensinar, os quais dizem respeito às ferramentas para ensinar, os saberes sobre o objeto do ensino, sobre as práticas do ensino, as instituições etc. (Hofstetter & Schneuwly, 2017).

No sentido exposto, há predominância de saberes *a* ensinar, advindos do Curso Primário, na formação matemática da Escola Normal de Jequié. Dessa forma, tais saberes foram identificados, principalmente, pela existência dos conteúdos: 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 dos conteúdos de aritmética que figurou no Curso Normal em Jequié também foi ministrado na formação de professores primários no CETS, pelo menos em 1961.

Tal afirmativa está respaldada na análise de um caderno escolar que fora localizado. Este tipo de documento é precioso no campo da história da educação, sobre o mesmo, Viñao (2008, p. 17) afirma tratar-se de “[...] 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.”. Este produto da cultura escolar resultou das anotações realizadas, nas aulas da disciplina Aritmética, por Solange Maria dos Santos, que fez o Curso Normal do CETS no período de 1961 a 1963.

No ano de 1961, a disciplina Aritmética⁸ era ministrada pelo professor José Nery de Mesquita, que era Engenheiro Agrônomo, conforme consta em ata de posse de 1954, localizada no arquivo do CETS. A análise do caderno produzido nas aulas de Aritmética, em 1961, nos possibilitou identificar quatro modos diferentes de organização do conteúdo, que

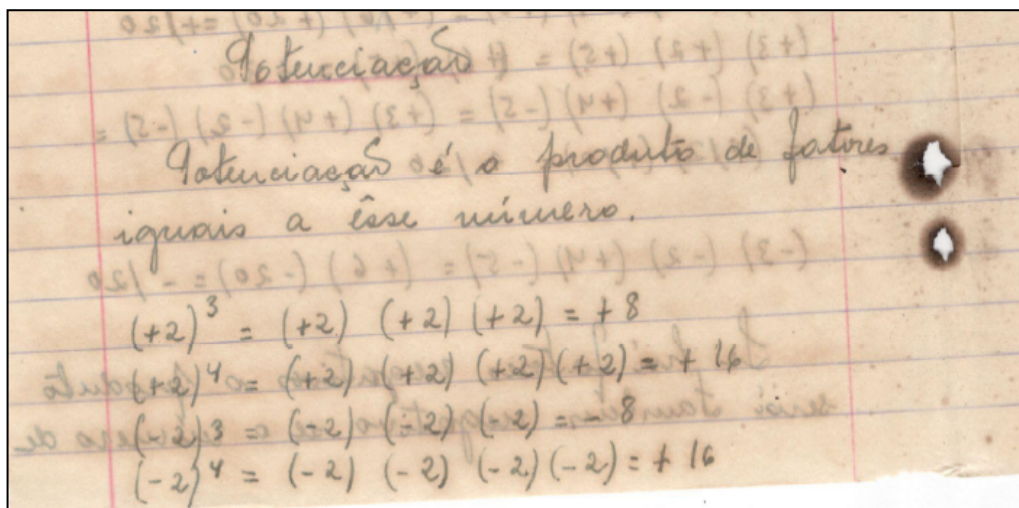
⁸ No ano de 1961, como explicitado anteriormente, não aparece, na maioria dos documentos localizados no arquivo do CETS, a nomenclatura Matemática, e sim, Aritmética para o primeiro ano do Curso Normal.

caracterizaram, 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. Dessa forma, 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 1, apresenta-se uma definição para potenciação, seguida de exemplos que envolvem números inteiros.

Ao longo do caderno, é possível observar que alguns conteúdos, organizados seguindo a mesma lógica observada na Figura 1, 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.

Figura 1 – Potenciação.



Fonte: Caderno de Aritmética (1961).

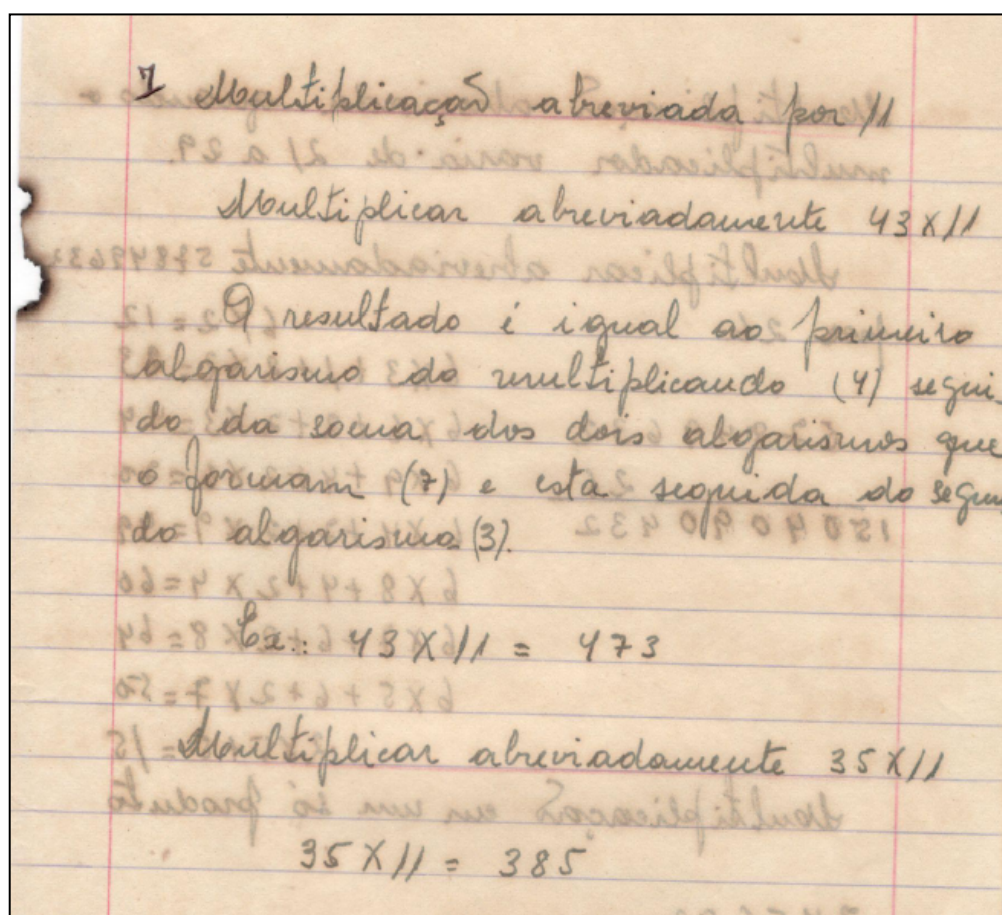
No segundo modo de organização (Figura 2), de forma geral, apresentam-se os seguintes elementos: enunciado do conteúdo, exemplo particular, regra constituída a partir do exemplo e um exercício, visando reforçar que a regra vale para outros casos.

Nesse sentido, na Figura 2, apresentamos o conteúdo Multiplicação abreviada por 11. Após o enunciado do conteúdo, uma questão solicita a realização de uma multiplicação

abreviada de um caso particular (43×11), que tem sua solução apresentada como exemplo. Note-se 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. No entanto, a discussão de que essa regra é sempre válida, já que $43 \times 11 = 43 \times (10 + 1) = 430 + 43 = 473$, não figura no caderno.

O terceiro modo de organização caracteriza-se pela divisão do conteúdo em casos particulares. No exemplo da Figura 3, apresenta-se o conteúdo Adição de frações, o qual está dividido em três casos particulares, expressos em uma espécie de gradação, assim como em outros conteúdos constantes no caderno.

Figura 2 – Multiplicação Abreviada.



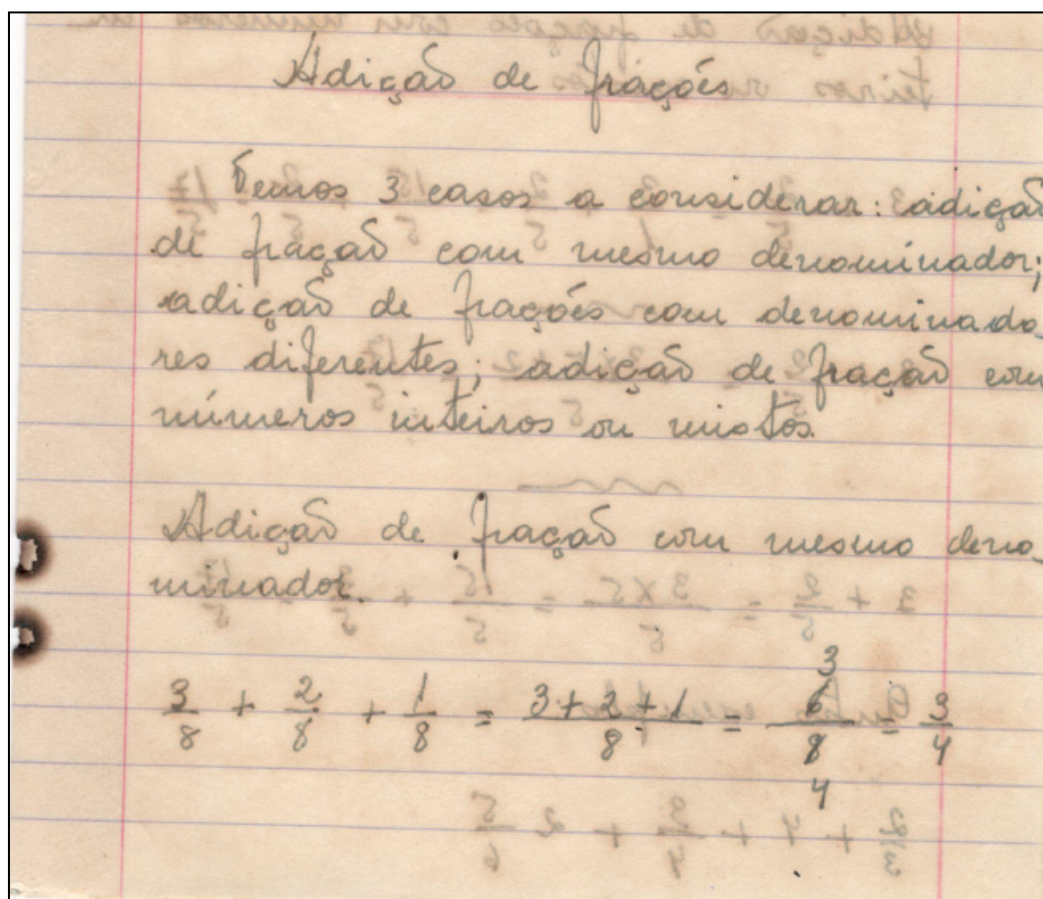
Fonte: Caderno de Aritmética (1961).

Na Figura 3, consta o primeiro caso apresentado da adição de frações como um exemplo numérico, mostrando como se efetua essa operação. No caso de frações com o mesmo denominador, a fração resultante será obtida a partir da soma dos numeradores mantendo o mesmo denominador. Note-se que o registro permite compreender a representação da simplificação de frações, obtendo como resultado final uma fração equivalente. Na sequência,

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 (Figura 4).

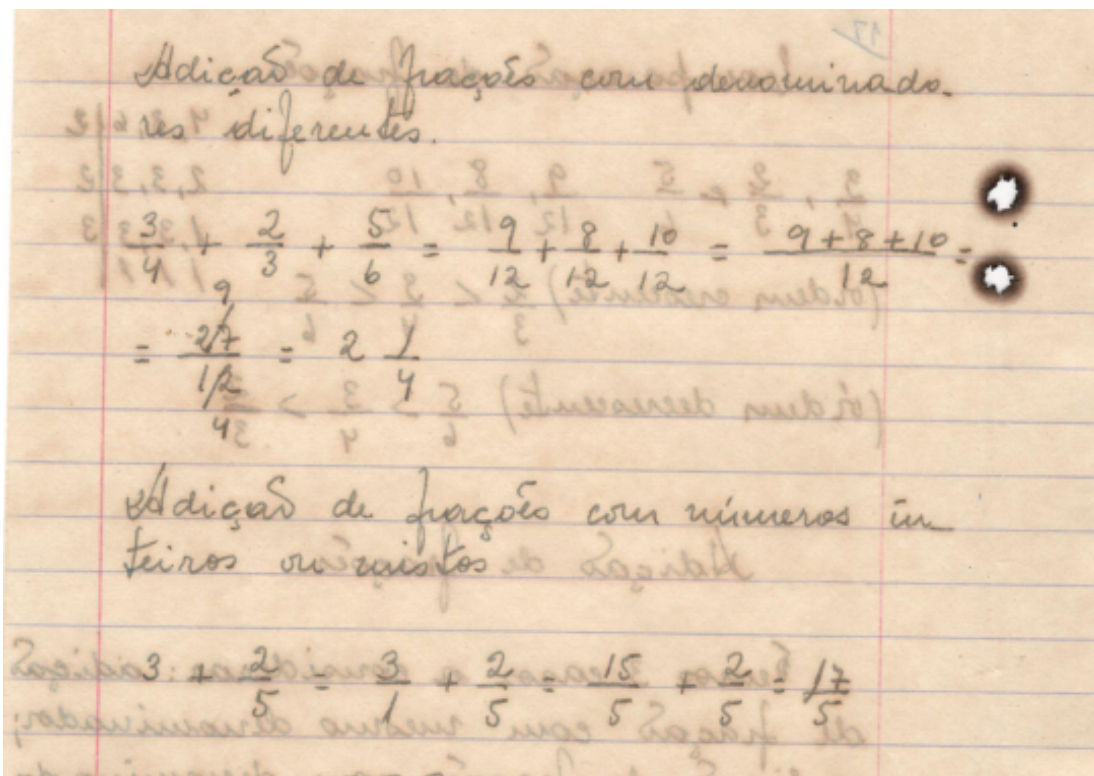
O quarto modo de apresentação do conteúdo caracteriza-se pela exposição de exemplos sobre o tema e sua resolução, como podemos observar na Figura 5. Neste exemplo, apresenta-se o conteúdo Divisores de um número a partir de três questionamentos sobre quantos e quais são os divisores dos números 72, 60 e 80. Nas resoluções destas 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 3 – Adição de Frações.



Fonte: Caderno de Aritmética (1961).

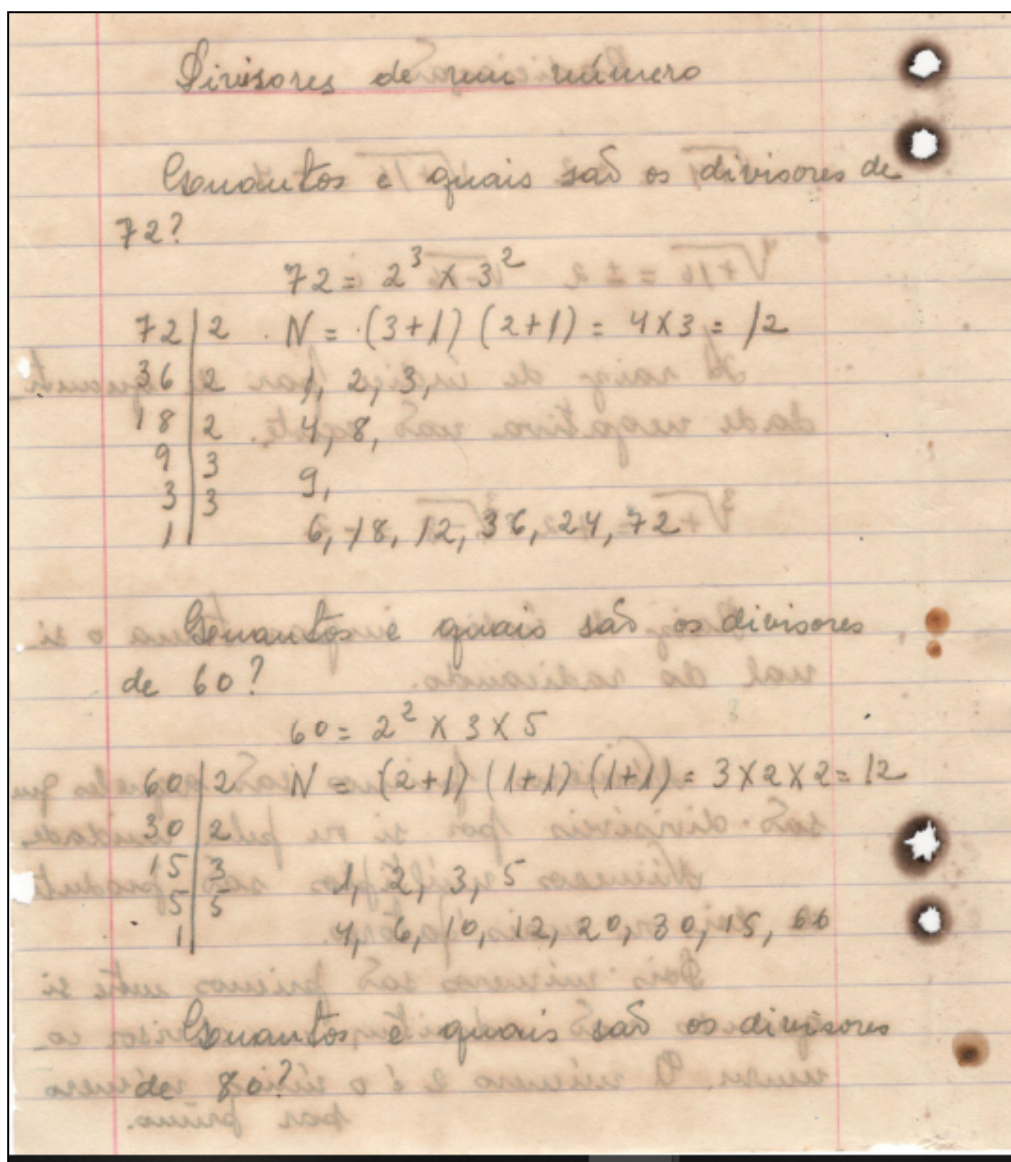
Figura 4 – Adição de frações (continuação).



Fonte: Caderno de Aritmética (1961).

Por exemplo, na Figura 5, para encontrar o total de divisores de 72 e quais são eles, 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 no total de 12 divisores. Por fim, são apresentados todos os seus divisores.

Figura 5 – Divisores de um número.



Fonte: Caderno de Aritmética (1961).

No primeiro momento, 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, simultaneamente.

De modo geral, a organização dos conteúdos no 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 à divisão. Sendo a primeira operação a mais simples e a última a mais complexa, pois, na divisão, faz-se o uso das três operações anteriores⁹.

Outro exemplo, no qual podemos ver empregada a lógica do simples para o complexo, é a organização do conteúdo de frações no caderno de Aritmética. Primeiro, ensina-se a reduzir frações ao mesmo denominador e depois a comparar frações usando a técnica ensinada. Em sequência, apresenta-se a técnica para adicionar frações com mesmo denominador (Figura 3) e depois com denominadores diferentes (Figura 4), 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).

Chama nossa atenção o número reduzido de exercícios propostos pelo professor, após enunciação de cada conteúdo, variando, em geral, de um a três. Esse número pequeno de exercícios relacionados a cada conteúdo, em nossa avaliação, é um indicio de que a disciplina denominada Aritmética, da primeira série do Curso Normal do CETES, em 1961, apresentava um aspecto de revisão. Assim como foi evidenciado, anteriormente, pela depoente Helena Correia Ribeiro (2018), com relação à disciplina Matemática, na primeira série do curso de formação de professores primários, em 1956, dessa mesma instituição.

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. Dessa forma, conjecturamos também que, apesar da mudança de nomenclatura dessas rubricas, há permanência de conteúdos e da forma de organização das aulas, o que foi evidenciado por Chervel (1990), quando ele avaliou que rubricas distintas podem compartilhar conteúdos e métodos.

Além dessas similaridades, as disciplinas Aritmética, ofertada em 1961, e Matemática, ofertada em 1956, foram ministradas pelo mesmo professor, José Nery de Mesquita, conforme Maria Vital da Silva (2018):

Eu só tive aula de Matemática com José Nery de Mesquita em Santo Amaro, não tive outro professor de Matemática não (Silva, 2018).

⁹Valente (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.

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 a respeito do caráter de revisão que as disciplinas guardavam é a afirmação de Maria Vital da Silva (2018) sobre a inexistência de exercícios para serem realizados em momentos extraclasse. Em suas próprias palavras:

Não tinha exercício para a gente fazer em casa, tudo fazia na sala (Silva, 2018).

O que, a nosso ver, teria como consequência a proposição de poucos exercícios relacionados à cada conteúdo, assim como pudemos identificar no caderno produzido nas aulas da disciplina Aritmética.

Além do caráter de revisão de conteúdos do Ginásio, também influenciaram 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 (Ribeiro, 2018).

Dentre esses assuntos, foram elencados pela mesma depoente, como explicitado anteriormente, os conteúdos: fração e as quatro operações fundamentais.

Em relação aos saberes ofertados no ano de 1961, nas aulas da rubrica Aritmética, conforme consta no já citado caderno produzido nessas aulas, figuram os conteúdos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – 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 1) apresenta 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.¹⁰ Assim, essas instruções legais, que orientavam a adesão dos planos mínimos de conteúdos, em todo o país, também estavam em vigor para o CETS em relação ao seu Curso Ginásial e ao Curso Científico.

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 estabelecidos para o 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 2, os conteúdos prescritos no programa mínimo. Dentre os conteúdos prescritos, foram estabelecidos, 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 1).

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

¹⁰Além dos conteúdos a serem ensinados, a portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, apresenta instruções metodológicas relacionadas aos conteúdos.

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

Em relação à seção Divisibilidade aritmética e números primos (Quadro 3), 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 2 e 3, é composto por mais duas seções apresentadas no Quadro 4.

Quadro 3 – 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">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.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.3. Máximo divisor comum. Algoritmo de Euclides; simplificações. Propriedades. Máximo divisor comum pela decomposição em fatores primos.4. Mínimo múltiplo comum. Relação entre o máximo divisor comum e o mínimo múltiplo comum. Propriedades.

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

Em relação à seção Números fracionários, apresentada no Quadro 4, os conteúdos comuns aos ensinados 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 ministrados no curso de formação de professores primários do CETS foi prescrita como conteúdos mínimos a serem ofertados 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 4). Estes saberes também não foram mencionados pelas depoentes Maria Vital da Silva (2018) e Helena Correia Ribeiro (2018) quando inquiridas sobre os conteúdos que compunham a rubrica Matemática que cursaram em 1956.

Quadro 4 – 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	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frações. Fração ordinária e fração decimal. Comparação de frações; simplificação; redução ao mesmo denominador. Operações com frações ordinárias. 2. Frações decimais; números decimais. Propriedade dos números decimais; operações. Conversão de fração ordinária em número decimal e vice-versa. Número decimal periódico.
IV - Sistema legal de unidades de medir; unidades e medidas usuais	<ol style="list-style-type: none"> 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. 2. Unidade de ângulo e de tempo. Unidades inglesas e norte-americanas mais conhecidas no Brasil. Números complexos; operações; conversões. 3. Unidade de velocidade. Velocidade angular.

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

Tal ausência pode significar que esses conteúdos não foram ofertados nesse curso de formação de professores primários ou, pelo menos, que não foram ministrados na disciplina Matemática, em 1956, ou Aritmética, em 1961. Por outro lado, não podemos descartar a possibilidade dos conteúdos relacionados ao sistema de medidas terem sido ensinados nessas próprias disciplinas, pois não podemos considerar as entrevistas que analisamos, nem a própria documentação escrita, como a verdade última dos fatos (Pollak, 1989, 1992; Barros, 2004).

Dentre os conteúdos que constam no programa mínimo de Matemática do primeiro ano ginásial (Quadros 2, 3 e 4), 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 do 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.

Neste trecho, são descritas quais são as seis operações, explicitando as principais, e as 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. Estes estão vinculados à própria matemática *a* ensinar, sem haver, contudo, uma articulação exterior, com as ciências da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ginásio Santamarense, uma instituição particular, foi encampado pelo estado, tornando-se assim uma instituição pública, denominada Centro Educacional Teodoro Sampaio no ano de 1954. Tal instituição pertence ao município baiano de Santo Amaro, que, no período investigado, apesar de não ter mais o mesmo destaque do seu apogeu, relacionado à cultura da cana-de-açúcar, desempenhava um papel importante no contexto educacional, oferecendo o Ensino Secundário, uma vez que muitas das cidades vizinhas não o ofereciam.

Dentre os cursos dessa instituição, figurava o Curso Normal, que foi o foco desta investigação, em particular, o ensino de saberes aritméticos no processo de formação de professores primários. Nesse intento, consideramos que, no Curso Normal do CETS, no período investigado, os saberes aritméticos foram ofertados, no primeiro ano de formação, nas rubricas Matemática, no início do período considerado; e Aritmética, no final do período; sendo que tais disciplinas, pelas fontes que nós analisamos, compartilhavam conteúdos e métodos e foram lecionadas pelo mesmo professor.

Tais saberes, ofertados nas disciplinas de Matemática e Aritmética, tiveram influências de saberes *a* ensinar no Curso Primário, como frações e as quatro operações fundamentais, e, no final do período investigado, de saberes destinados ao Curso Clássico e ao Curso Científico. Mas, de forma preponderante, os saberes aritméticos foram herdados da cultura do Curso Ginásial.

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 do período investigado. Além desses, foram ensinados outros saberes no Curso Normal do CETS, que também pertenciam aos conteúdos mínimos de outras séries do Curso Ginásial.

Dessa forma, também foram ministrados, nessa formação de professores primários, em 1961, conteúdos prescritos para a segunda série ginásial, a saber: 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 que o primeiro ano de formação, no período de 1956 a 1958, era uma etapa comum tanto para os alunos que iriam ser professores primários como para os que estudariam no Curso Científico, justificando, desta forma, a inclusão de conteúdos que não têm um caráter intimamente relacionado com a prática do professor (Silva, 2018). Assim, a rubrica Matemática, em 1956, era comum a estes dois públicos, o que parece ter ocorrido também 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, fato que pode ter sido determinante para a escolha dos conteúdos a serem ensinados nas referidas disciplinas.

Para além desses conteúdos, que também deveriam ser ministrados no Curso Clássico, predomina o caráter de revisão do Curso Ginásial nos saberes aritméticos ofertados 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, segundo as mesmas depoentes.

De toda forma, os fatores acima elencados, podem ter contribuído para a existência de duas culturas, permeando a formação de professores: uma de tradição mais clássica, da aprendizagem de uma matemática (aritmética) desinteressada, e outra atendendo às necessidades de uma cultura profissional, que requeria saberes pragmáticos, a aprendizagem de saberes matemáticos a ensinar.

REFERÊNCIAS

Barros, J. D'. (2004). As abordagens. In J. D'. Barros. *O campo da história: especialidades e abordagens* (pp. 132-179). Petrópolis: Vozes.

- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, (2), 177-229. Recuperado de https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel_01.pdf
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2017). Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In R. Hofstetter & W. R. Valente (Org.). *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores* (pp. 113-172, 1 ed.). São Paulo: Livraria da Física.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1958). Municípios do estado da Bahia: Santo Amaro. In Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Enciclopédia dos municípios brasileiros* (pp. 294-304, v. 21). Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_21.pdf
- Lussi Borer, V. (2017). Saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores. In R. Hofstetter & W. R. Valente (Org.). *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores* (pp. 173-199, 1 ed.). São Paulo: Livraria da Física.
- Nóvoa, A. (2014). O passado e o presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 13-34, 2. ed). Porto: Porto Editora.
- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 2(3), 3-15.
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, 5(10), 200-212.
- Santos, C. S. P. dos (2018). *História da formação docente no Curso Normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (1959-1971): o ensino da matemática em foco*. (Dissertação em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié. Recuperado de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6377253
- Universidade Federal da Bahia. (1969). Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais. *Contribuição ao estudo do Recôncavo: Santo Amaro*. Santo Amaro, BA: Imprensa Oficial.
- Valente, W. R. (2015). História da educação matemática nos anos iniciais: a passagem do simples/complexo para o fácil/difícil. *Cadernos de História da Educação*, 14(1), 357- 367. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160421>
- Valente, W. R., Bertini, L. de F., & Morais, R. dos S. (2017). Novos aportes teórico-metodológicos sobre os saberes profissionais na formação de professores que ensinam Matemática. *Acta Scientiae*. Canoas, 19(2), 224-235. Recuperado de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/2816>
- Viñao, A. (2008). Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In A. C. V. MIGNOT (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita* (pp. 11-33). Rio de Janeiro: Editora da UERJ.

FONTES

Documentos disponíveis na internet

Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. (1946). Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro. Recuperado de <https://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=533569&id=14226904&idBinario=15774477&mime=application/rtf>

Decreto-Lei nº 4 224, de 09 de abril de 1942. (1942). Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm

Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951. (1951). Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas. Rio de Janeiro. Recuperado de <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2375333/pg-65-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-02-1952>

Arquivo do Centro Educacional Teodoro Sampaio

Ata de posse, 1954.

Ata de resultado final, 1961, 1962 e 1963.

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

Arquivo de colaboradores

Santos, S. M. dos (1961). *Caderno de Aritmética*. Santo Amaro-BA.

Santos, S. M. dos (1962). *Caderno de Metodologia*. Santo Amaro-BA.

Santos, S. M. dos (1963). *Caderno de Prática de Ensino e Didática Especial*. Santo Amaro-BA.

Santos, S. M. dos (1961-1963). *Caderno de Psicologia*. Santo Amaro-BA.

Entrevistas

Ribeiro, H. C. (2018). Entrevista concedida a Wesley Ferreira Nery. Conceição do Jacuípe-BA.

Silva, M. V. da (2018). Entrevista concedida a Wesley Ferreira Nery. Conceição do Jacuípe-BA.