

Prática de ensino e Matérias de ensino: aspectos de sua estruturação na Formação de Professores e o ensino nos anos de 1930 e 1940.

Martha R. I. Santana da Silva

A *Prática de Ensino* na formação do professor primário referia-se a uma matéria do currículo das escolas normais, como de outras escolas de formação de professores, destinadas a possibilitar aos formandos uma experiência prévia com o seu futuro *lócus* de atuação. No presente trabalho, apresentamos resultados iniciais da pesquisa de doutorado¹, obtidos a partir do relacionamento de documentos de alguns estados brasileiros, tais como Alagoas, Minas Gerais, São Paulo, acessados em uma base de dados online², organizada para subsidiar o desenvolvimento do projeto *A constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no Curso Primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890 – 1970*, projeto com participação de mais de dez estados brasileiros, que compõe o Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT).

É importante ressaltar que a compreensão da *prática de ensino*, no nível mais macro no qual ela se inscreve, será analisada nesta exposição em uma estreita relação entre a *prática de ensino*, as matérias de ensino e as metodologias, que passam necessariamente por: métodos de ensino, conteúdos a serem ensinados e o desafio teórico prático para tal. A nós interessa a condução dessa prática de ensino em matemática, visto que, por ela pode-se refletir, sob outro prisma, as propostas de formação nesta área de conhecimentos frente às concepções de ensino que eram veiculadas.

A *prática de ensino*, componente formativo da formação de professores, é apresentada como um elemento fundamental que organizava e estruturava a inserção dos futuros professores na escola. Esse momento formativo foi alvo de reflexões do professor Lourenço Filho, o qual em um artigo publicado na Revista do Instituto de Educação - DF discutiu a

¹ Estágios Curriculares: análise das representações das práticas pedagógicas do ensino de matemática e a formação de professores dos anos iniciais escolares, 1930 – 2010, desenvolvida com apoio da CAPES.

² Veja-se o endereço em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>

importância e os princípios que deveriam nortear essa etapa de formação, apontando como um dos principais problemas o fato de o currículo destas instituições estar vinculado ao de instituições de ensino secundário, caracterizando um ensino clássico, pouco profissional, deficiente, sobretudo no espaço do currículo reservado para a *prática de ensino* (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 33).

Lourenço Filho criticava a oferta ínfima de disciplinas com um cunho pedagógico, nas quais havia o predomínio de um ensino teórico. O autor demonstrava ser mais ainda precária a situação em função da insignificante frequência dos “[...] alunos-mestres a salas de aula da escola primária [...]” (1945, p. 34). Essa frequência às salas de aula do ensino primário deveria se dar nas chamadas Escolas Anexas, Escolas de Aplicação, Escolas de Prática etc., diversas denominações dos espaços destinados à recepção dos alunos das escolas de formação de professores.

A organização das escolas de formação de professores previa a existência das escolas anexas (escolas de aplicação, ou escolas de prática), que se constituíam como espaços de experimentação e demonstração para os formandos das Escolas Normais e Institutos de Educação, organizadas, quando possível, para a oferta do ensino no “jardim de infância” e ensino primário. A importância das escolas anexas foi defendida por Lourenço Filho, a despeito do que poderiam ser consideradas formas distorcidas de se conceber os objetivos desse espaço. Afirmando a necessidade de se superar a ideia de modelo, pela organização de uma escola de demonstração, regida por princípios gerais, em conformidade com os defendidos pela escola de formação à qual estavam incorporados (LOURENÇO FILHO, 1945).

É válido destacar a permanência de um discurso ao verificarmos uma publicação de comemoração dos 100 anos da Escola Normal de Maceió, AL (1869 a 1969). Na primeira parte dessa publicação, que contemplou o período de 1869 a 1937, há o registro do discurso de um professor, realizado em 1869, defendendo a necessidade de uma formação específica para a docência:

Assim como o médico, o letrado e o engenheiro fazem previamente um tirocínio ou curso de estudos em faculdades ou escolas para depois exercitarem suas profissões, por que também não o farão os professores públicos da instrução primária [...]?

Para ser bom professor não basta saber com perfeição as matérias do ensino, é necessário também saber ensiná-las [...] esse conhecimento adquire o candidato ao professorado na escola normal ou curso prático, que em todas elas existe conjuntamente ao curso teórico. (MOURA, s/p. *apud* VILELA, 1982, p. 73).

Salientamos que este foi um discurso do ano de 1869, no qual havia registrada a necessidade da formação do professor de instrução primária e, enfaticamente, a necessidade do tirocínio, a ser realizado no curso prático, que, segundo ele, coexistia com o curso teórico (VILELA, 1982).

O professor Humberto Vilela dispõe na obra comemorativa o primeiro regulamento da Escola Normal de Maceió, que fora organizado pelo professor Joaquim José de Araújo, em 1869 e afirma que este professor buscou referências na escola normal de Recife. Dentre tantas coisas importantes deste regulamento, consta como um dos muitos requisitos para a matrícula na escola normal a necessidade de comprovar por meio de exames conhecimentos em: leitura, noções gerais de gramática nacional, escrita e nas quatro operações de aritmética sobre números inteiros. Destacamos ainda a periodicidade do curso realizado em dois anos, sendo que no primeiro ano, dentre outras matérias havia “Métodos de ensino e suas vantagens comparativas”; e no segundo ano Aritmética, geometria e sistema métrico decimal (VILELA, 1982).

Já em 1869 o regulamento da escola normal de Maceió estabelecia que uma das escolas públicas da capital seria denominada escola de prática:

[...] nela os alunos do curso normal serão obrigados a fazer os exercícios práticos, desde que se tenham matriculado no 2º ano, sob direção do respectivo professor, comparecendo a ela logo depois das aulas do curso (VILELA, 1982, p. 104).

O mesmo regulamento demonstra haver uma vinculação da escola de prática com a escola normal, na qual o professor desta daria instruções ao professor daquela, e também aponta para uma subordinação da escola de prática, estas que poderiam ter seu trabalho “inspecionado” pelos professores das escolas de formação de professores.

A vinculação entre as Escolas de aplicação/ demonstração/ anexas e a escola de professores pode ser notada também na publicação sobre o Ensino primário e Normal do Paraná no qual consta que a Escola de aplicação seria dirigida em comissão por um dos seus professores, administrativamente sujeita ao diretor da escola de professores, não somente isso, mas a própria estruturação desta, no que tange a organização de turmas e etc., deveria atender às demandas daquela (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1942).

Quanto ao aspecto citado acima, da submissão das escolas anexas à escola de professores, é importante considerar os argumentos de Lourenço Filho a respeito do papel da Escola anexa; este defendeu a escola de prática, como uma “Escola de demonstração”, em contraposição à ideia de “Escola modelo”, afirmando que esta, refere-se a um modelo engessado, inflexível, como se estivesse pronto para ser adotado. A escola de demonstração, por sua vez, foi descrita por Lourenço Filho, como um espaço flexível, que poderia ser adequado, repensado, “*segundo princípios definidos e fatores bem determinados e controlados*. Esses princípios são dos fundamentos do próprio ensino pedagógico da escola de preparação para o magistério” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 39). A lógica proposta era que tudo que se demonstrasse na escola de prática pudesse ser discutido, analisado, estudado pelos futuros professores.

Lourenço Filho, então, se antecipa, respondendo como poderia se estabelecer uma relação tranquila entre a escola de demonstração e a escola de formação de professores. Antes de prosseguir com os argumentos do autor, que já revelava a possibilidade de ser esse um ponto de choque entre as duas instituições, destacamos uma publicação, na Revista do Ensino de Minas Gerais, no ano de 1933, na seção de Noticiário, na qual constava uma nota sobre a V Conferência Nacional de Educação com relato dos temas debatidos ao longo da conferência. Um deles nos chama a atenção: “Como ajustar o mesmo das matérias no curso normal com a prática do ensino nas escolas de aplicação?”, debatido na seção de Ensino Normal (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 22). É forçoso considerar que a proposição de tal tema é revelador de um possível choque existente entre as duas dimensões da formação do professor, teórica e prática.

Lourenço Filho responde afirmando a importância de se estabelecer um acordo entre o que era feito nas Escolas Normais e nas Escolas de Demonstração exemplificando a partir da sua experiência à frente do Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), no qual ficou estabelecido que a professora responsável pela seção de prática do curso de formação dos professores primários, fosse também a responsável pela Escola de Demonstração possibilitando assim, uma continuidade, um prolongamento dos princípios que norteavam a escola de formação para a escola de prática (LOURENÇO FILHO, 1945).

Como já apresentado, o tirocínio nas escolas de demonstração estava posto, pelo menos legalmente, como uma proposta a compor significativamente a formação dos futuros professores. No regulamento da Escola Normal de Maceió, de 1869 constava que o aluno aprovado no curso normal deveria, necessariamente, apresentar um atestado de frequência e

uma declaração de que havia sido bem sucedido na escola de prática, todos esses documentos seriam assinados pelo professor da escola onde foi realizada a prática (VILELA, 1982).

Em alguns aspectos, assim como na Escola Normal de Maceió, Lourenço Filho, em seu artigo em favor da *prática de ensino*, assinalou que o último ano da escola de formação de professores era dedicado à prática de ensino, quando os alunos já haviam cursado as disciplinas de fundamentos da educação como biologia, psicologia, e a maior parte das matérias de ensino. Nesta etapa da formação os futuros professores realizavam na escola anexa atividades na seguinte ordem: observação, participação no ensino e direção de classes. (LOURENÇO FILHO, 1945).

Os argumentos apresentados por Lourenço Filho nos permitem considerar algumas disposições da Lei Orgânica do Ensino Normal, nº 8530, de janeiro de 1946, na qual consta o currículo do curso normal. Para a primeira série, de um curso de três séries anuais, havia a determinação do trabalho com as seguintes matérias: Português; Matemática; Física e Química; Anatomia e fisiologia humanas; Música e canto; Desenho e artes aplicadas; Educação Física, recreação, e jogos. (BRASIL, 1946).

Para a segunda e terceira série anual do curso de professores primários, segundo a Lei Orgânica da Escola Normal, constava dentre outras matérias, a matéria de Metodologia do Ensino Primário e *Prática de ensino*, a primeira na segunda e terceira série do curso, e a segunda na terceira série deste apenas. Havia a possibilidade de organização do curso em apenas dois anos, de caráter intensivo, com um mínimo de disciplinas, preservando a Matemática, Metodologia do Ensino Primário e *Prática de ensino*, dentre outras, como no curso de três anos (BRASIL, 1946).

Há no texto da Lei Orgânica de 1946 uma breve menção sobre o que seria a matéria metodologia do ensino:

[...] nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas (BRASIL, 1946, Art. 14, cap. IV, c).

Pelo que se observa, as aulas de metodologia deveriam se relacionar diretamente com os conteúdos e as matérias a ensinar no Ensino Primário, dentre elas, a matemática. Quanto às aulas de *Prática de ensino*, estas visavam a inserção do aluno na escola anexa, obedecendo as etapas de observação e participação no trabalho de docência “De tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso”. (BRASIL, 1946, Art. 14, cap. IV, d).

A importância da *prática de ensino*, argumentava Lourenço Filho, deve-se ao fato de o ensino ser essencialmente prático, o que torna indiscutível a necessidade dessa experiência para os futuros professores. Entretanto, tal argumento alertava, também, contra a possibilidade dessa imersão no *lócus* da prática ser “grosseiramente empírica” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 35), organizada e apreendida como se houvessem modelos rígidos, perfeitos, para simples imitação. E afirmou ocorrer situações de prática de ensino nas quais os alunos obtinham ao final apenas a imitação dos modelos apresentados por professores que tinham sua prática considerada de exímio valor, imitavam, inclusive, seus hábitos, expressões, etc. (LOURENÇO FILHO, 1945).

Cumprido salientar que, no universo da investigação em história da educação matemática, a investigação da *prática de ensino*, como etapa da formação de professores primários, se justifica no fato de que, no currículo das instituições que formavam este profissional, essa “matéria” estava estreitamente vinculada com as matérias a ensinar, dentre as quais, a matemática, nas suas diversas formas no currículo; nos casos analisados no presente trabalho, nos referiremos muitas vezes à Aritmética. Em Lourenço Filho encontramos a seguinte afirmação:

Não há fórmulas a aplicar, que se separem do conhecimento dos objetivos da matéria a ensinar; de seu histórico; de seus fundamentos psicológicos e sociais; de sua verdadeira ‘metodologia’ [...] Sem esses fundamentos (biologia, psicologia e sociologia) e sem o estudo intermediário do que se convencionou chamar matérias de ensino, não haverá prática de sentido técnico perfeito (LOURENÇO FILHO, p. 38).

Muitos eram os aspectos sinalizados que deveriam ser contemplados para o alcance de uma “prática de sentido técnico perfeito” e dentre eles as matérias de ensino.

No que toca as questões relacionadas ao mais íntimo de uma matéria *prática de ensino*, apresentamos um documento publicado na Revista de Ensino – SP, intitulado de *O Programa de Didática*, do professor José Ribeiro Escobar. O referido professor inicia comemorando a conquista “tardia” de poder, cada professor, organizar o seu programa, ao passo que critica o fato de anteriormente enfrentar problemas como o sinalizado a seguir:

Tivemos, ao organizar o nosso programa, de nos subordinar a vários critérios [...] classes com programas já começados: o número de aula em cada ano; as matérias que os alunos já tinham aprendido, ou não, no curso normal; o fato de haver didática no 2º ano, quando as suas matérias

preparadoras vinham depois [...] como a metodologia geral no último mês do 4º (ano) (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1933, p. 89).

O autor anuncia então algo característico à sua metodologia: “A insistência em repisar planos de aula” Ao que parece, o trabalho deste professor, junto aos futuros professores baseava-se na análise, elaboração, discussão, reelaboração de planos de aula “repisando-os”. Esta insistência, explica ele, deve-se ao fato de os alunos estarem habituados aos “maus métodos” por milhares de lições. Anuncia que a sua pretensão era, por meio de sua matéria, formar um professor seguro, “acabado” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1933, p. 90).

O programa apresentado se inicia com uma proposta para o 1º ano, planos de aula sobre a área do retângulo. O professor detalhava diversos aspectos que deveriam orientar a construção do plano, tais como: educativo, indutivo-dedutivo, concreto, analítico, individual, ativo, manual, interessante, associativo, mnemônico, cooperativo-livre, consciente, higiênico, estético. Os estudantes deveriam descrever também aspectos da organização da turma, estratégias para manter a atenção, descrever posições das crianças, etc. Para a aula do retângulo, por exemplo, todos os alunos da matéria de didática elaboraram um plano sobre o tema, estes foram lidos e discutidos, tendo sido transformados em três planos para serem postos em prática na “escola modelo”; posteriormente, seria feita a fusão dos três planos em um (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1933).

A apresentação do programa, como o próprio professor anunciou inicialmente, é bastante extensa, são citadas diversas classificações relacionadas à condução do ensino: Ensino educativo; ensino indutivo-dedutivo; Ensino Concreto; Analítico; Ativo; Manual; Interessante; Associativo; Consciente; Livre Cooperativo; Higiênico; Estético. Cada classificação desta estava acompanhada de uma proposta de análise de planos de aula que contemplasse as diversas formas de ensino (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1933).

Ao longo da apresentação do programa são mencionados aspectos didático-metodológicos que podem orientar a elaboração de um plano de aula, e a análise de planos previamente elaborados. O professor José Ribeiro Escobar apresenta seu plano dividindo-o em 1º, 2º, 3º e 4º ano, cada um com ênfase em algumas matérias. O 4º ano inicia-se com questões relacionadas ao Ensino de Aritmética e Geometria. Quanto ao primeiro consta como orientação geral “A tendência fusionista³ em matemática: os aspectos gráfico, numérico e simbólico. Processos mentais”. (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1933, p. 98).

³ A tendência fusionista, marcadamente do início do século XX, compreendida pela tentativa de se propor uma abordagem integrativa dos “eixos” matemáticos: algébrico e geométrico (ALVES, 2010).

Na apresentação das propostas o professor José Ribeiro Escobar descreve diversos conteúdos e “materiais didáticos” como cartas de Parker, sólidos geométricos, tornos, “taboínhas”, contadores mecânicos, aparelhos desmontáveis etc., materiais utilizados no ensino de matemática. Uma lista de 40 pontos de conteúdos de Aritmética compõe o programa para o 4º ano, para cada ponto (conteúdo) havia indicação da quantidade de planos de aula. O 41º ponto constava: “Crítica dos cadernos, dos livros adotados, das aulas e trabalhos observados, dos horários e programas. Conclusões gerais”. A proposta de programa apresentada parece-nos rica de conteúdos e de exploração de possibilidades de metodologia de ensino sem, contudo, afirmar, explicitamente, a opção por algum método.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de ensino estava estabelecida desde as primeiras iniciativas de organização da formação de professores como um elemento determinante. Este momento formativo fora defendido em diversos documentos apresentados, o que talvez denote as dificuldades que se impunham para a organização deste, como por exemplo, a relação entre a escola formadora de professores, e a escola de prática (escola anexa, escola de demonstração), no que toca os princípios, concepções metodológicas, etc., da antiga e, talvez, eterna tensão teoria e prática.

No presente texto vemos como o componente formativo analisado era posto nos diversos discursos como meio de inserção no *locus* de futura atuação, mas não somente isso, fica evidente também a denúncia de uma atitude passiva de apreensão de modelos, e um convite para que professores formadores e futuros professores viessem pôr à prova o cotidiano escolar, a prática observada, a metodologia adotada, etc. (LOURENÇO FILHO, 1945).

As matérias de ensino - nas quais eram apresentados aos formandos os conteúdos a ensinar - eram convidadas à relação intrínseca com a prática de ensino, não somente elas, como também as matérias de fundamentos da educação. Na vinculação matérias de ensino e prática de ensino reside o ponto de questão fundamental do nosso trabalho: a matemática que deveria ser ensinada e *como* ela deveria ser ensinada (concepções que orientavam essa prática). A organização das propostas das matérias de ensino, por exemplo, anunciavam orientar-se, em grande medida, pelo que estava posto oficialmente nos programas do ensino primário, (ESCOBAR, 1933; BRASIL, 1946); o que implica na necessidade de uma

XI Seminário Temático

A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970

Florianópolis – Santa Catarina, 06 à 08 de abril de 2014 – Universidade Federal de Santa Catarina

investigação aprofundada dos documentos oficiais que “determinavam” os programas do ensino primário.

Outro aspecto digno de uma investigação mais cuidadosa é a relação prática de ensino, conteúdo matemático a se ensinar, e concepção metodológica que orientava as propostas de formação de professores, diante da vaga pedagógica que estivesse sendo veiculada a cada época. Tal demanda requer a localização de documentos e interrogação destes que nos permita compreender mais aprofundadamente essa relação. É fundamental também avançar da análise de documentos “oficiais” para aqueles mais ligados à intimidade do fazer, aos usos cotidianos, às táticas desenvolvidas para o desenvolvimento do trabalho.

O trabalho com a documentação disponível no repositório *online* é promissora, pois possibilita o relacionamento de material de diversos estados do Brasil, entretanto, em função do cumprimento da primeira etapa do projeto *A constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no Curso Primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890 – 1970*, (a primeira etapa gira em torno da legislação dos estados), a documentação obtida ainda está vinculada ao primeiro leque de possibilidades que se abre ao pesquisador, que são as fontes oficiais, de suma importância, tomados neste texto como primeira aproximação, mas que requer, posteriormente, o relacionamento com documentos de outra natureza.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana. **Contribuições de uma prática docente interdisciplinar à Matemática do Ensino Médio**. Tese de doutorado em Educação: Currículo. Disponível em http://www.pucsp.br/gepi/downloads/TESES_CONCLUIDAS/adriana_alves.pdf Acesso em 10 mai. 2014.

BRASIL, **Lei Orgânica do Ensino Normal n. 8530**. 1946. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104424/1946-Lei%20org%C3%A2nica%20do%20ensino%20normal.pdf?sequence=1> Acesso em 18 fev. de 2014.

LOURENÇO Filho, M. Bergstrom. Prática de Ensino. In: **Arquivos do Instituto de Educação**. Rio de Janeiro. V. II, n. 4. Dez., 1945.

XI Seminário Temático

A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970

Florianópolis – Santa Catarina, 06 à 08 de abril de 2014 – Universidade Federal de Santa Catarina

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Organização do Ensino Primário e Normal. XV

Estado do Paraná. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Boletim n. 20, 1942

Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104590> Acesso em 18 fev. de 2014.

NOTICIÁRIO. In: **Revista do Ensino**. Ano VII, n. 80. Jan. 1933, p. 43. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100178> Acesso em 25 fev. de 2014.

ESCOBAR, J. R. O Programa de Didática. In: **Revista de Educação**, São Paulo. V. II, n. 2, 1933, p. 89 – 104. Disponível em

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99934/1933%2c%20Revista%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.%20O%20Programa%20de%20Did%C3%A1tica..PDF?sequence=1> Acesso em 25 de fev. de 2014.

VILELA, Humberto, **A Escola Normal de Maceió (1869 - 1937)**. Maceió, 1982.

Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/11482>. Acesso em 04 fev. de 2014.