

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**ANTONIO FLAVIO CLARAS**

**AS FINALIDADES DA ARITMÉTICA NO ENSINO PRIMÁRIO PARANAENSE –  
1903 A 1932**

**CURITIBA  
2016**

**ANTONIO FLAVIO CLARAS**

**AS FINALIDADES DA ARITMÉTICA NO ENSINO PRIMÁRIO PARANAENSE –  
1903 A 1932**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neuza Bertoni Pinto

**CURITIBA  
2016**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

C591f  
2016 Claras, Antonio Flavio  
As finalidades da aritmética no ensino primário paranaense - 1903-1932 /  
Antonio Flavio Claras ; orientadora, Neuza Bertoni Pinto. – 2016.  
221 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,  
2016  
Bibliografia: 211-221

1. Ensino primário - Paraná. 2. Educação - História. 3. Aritmética – Estudo e  
ensino (Primário). 4. Ensino superior. I. Pinto, Neuza Bertoni. II. Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

CDD 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 064  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

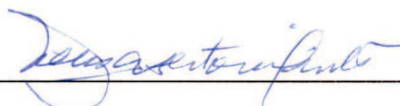
**Antônio Flávio Claras**

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto, Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Araújo de Oliveira, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente, Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel e Prof.ª Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando, para examinar a Tese do candidato **Antônio Flávio Claras**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "A QUE SERVIA A ARITMÉTICA NO ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ EM TEMPOS DE PRIMEIRA REPÚBLICA?" que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca recomendou alteração no título: As finalidades da Aritmética no Ensino Primário Paranaense - 1903 a 1932

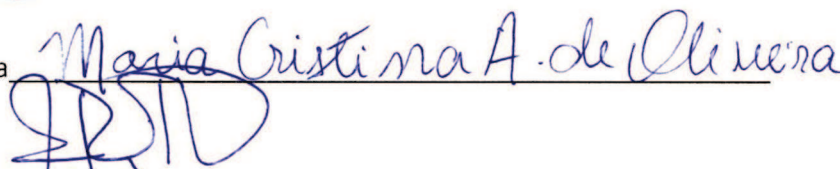
Presidente:

Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto



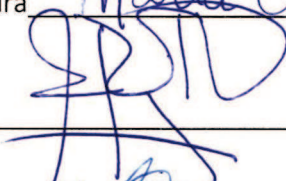
Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Araújo de Oliveira



Convidado Externo:

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente



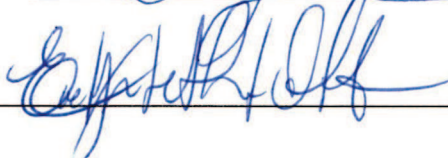
Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel



Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando



Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*



Dedico esse trabalho à minha esposa Rozilda  
e aos meus filhos Flavio, Lucas e Daniel.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me concedido saúde e disposição para cumprir essa etapa e por ter colocado em meu caminho pessoas que sempre acrescentaram algo especial durante essa jornada.

À minha esposa Rozilda e aos meus filhos Flavio, Lucas e Daniel, pela parceria e paciência nos inúmeros momentos que os privei da minha companhia para me dedicar às leituras e à escrita desse texto e pelo apoio incondicional nos momentos difíceis.

Aos meus pais Jovenil e Vanda. Ele construiu a primeira escola em que estudei e Ela me alfabetizou.

Aos meus sogros Genésio e Orlanda, pelo incentivo.

À professora Neuza Bertoni Pinto, por mostrar a direção do caminho a ser seguido e por nos contagiar com sua competência, profissionalismo e entusiasmo.

Aos professores que fizeram parte dessa caminhada.

Às companheiras de pesquisa, Mariliza, pela parceria desde o início, e Iara, pelo carinho e cuidado com que fez a leitura e os apontamentos para a versão final desse texto.

À Elisangela, pelos momentos profícuos de compartilhamento de angústias e reflexões no encaminhamento dessa pesquisa.

Aos colegas de pesquisa, que partilharam seus conhecimentos ao longo dessa jornada.

Aos professores que formaram a Banca, pelas preciosas contribuições.

*Nada vem do nada e jamais fica nada após o desaparecimento de um ser. (TOBIAS,  
1972, p. 9)*

## RESUMO

O texto apresenta os resultados da pesquisa histórica que centrou seu olhar na Aritmética prescrita para a escola primária do Paraná, nas três primeiras décadas do século XX, período de 1903 a 1932. Partiu-se do pressuposto de que em razão das mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da acentuação do regime capitalista e da mudança do regime político, foram atribuídas outras funções à escola primária, cuja forma de conduzir o ensino vinha desde o Império. Nesse período, o governo volta-se à ampliação e à modernização do ensino primário do Estado e seguindo exemplo de São Paulo, inicia a instalação dos grupos escolares, modelo escolar que irá requerer uma intensa reorganização administrativa e pedagógica da escola primária. Para compreender as mudanças que ocorreram nas finalidades da Aritmética do ensino primário desse período, foram examinados documentos oficiais e escolares constituídos como fontes para o estudo. Dentre eles, Relatórios da Instrução Pública, Relatórios de Secretários de Governo, Relatórios de Diretores da Instrução Pública e Diretores de Grupos Escolares, Programas de Ensino, além de livros didáticos de Aritmética indicados para o ensino primário e revistas pedagógicas do período referido. A questão central que o estudo busca responder: que mudanças ocorreram nas finalidades da Aritmética no ensino primário no Paraná verificadas a partir das normativas oficiais no período de 1903 a 1932? O objetivo foi compreender como essas mudanças foram se processando nos documentos oficiais e escolares ao longo das três décadas investigadas, a partir da perspectiva da história cultural e da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; CERTEAU, 1982; CHARTIER, 1990, 2010). A pesquisa contemplou estudos de historiadores da educação, dentre eles, Souza (2005); Carvalho (1989); Monarca (1989), e da história da educação matemática, apoiando-se em Valente (2012, 2013, 2015); Pinto (2014, 2015) dentre outros estudos e autores que pesquisam sobre a constituição dos saberes elementares matemáticos na perspectiva da história das disciplinas escolares. Nas três primeiras décadas do século XX, as reformulações que ocorreram nos programas mostram que houve mudanças nas finalidades da Aritmética. Antes, um saber para disciplinar o raciocínio e de utilização imediata, a partir da segunda metade da década de 1910, observam-se novas atribuições à Aritmética. Os programas incluem conceitos matemáticos que visam preparar o aluno também para ensinos superiores. A Aritmética do ensino primário chega ao início da década de 1930 com uma dupla finalidade: preparar o aluno para questões da vida prática e também o ensino propedêutico, que visava desenvolver o disciplinamento mental da criança para adquirir os conhecimentos necessários para avançar aos níveis secundário e superior do ensino.

**Palavras-chave:** Ensino primário; Aritmética escolar; História da Aritmética.



## ABSTRACT

The paper presents the results of historical research that focused its gaze on the arithmetic prescribed for the primary school of the State of Paraná, in the first three decades of the 20th century, a period from 1903 to 1932. On the assumption that due to the political, economic and social changes, resulting from the stress of the capitalist system and the change of the political regime, other functions were assigned to the primary school, whose way of conducting the teaching came from the Empire. During this period, the government turns to the expansion and modernization of primary education in the state and following example of State of São Paulo begins to install school groups, school model that will require an intense administrative and pedagogical reorganization of the primary school. To understand the changes that have occurred in the purposes of arithmetic in primary education of that period were examined official and school documents constituted as a source for the study. Among them, Reports of Public Instruction, Reports of Government Secretaries, Reports of Directors of Education and Directors of School Groups, Education Programs, and textbooks suitable for primary education and educational magazines of that period. The central question that the study seeks to answer: what changes have occurred in the purposes of Arithmetic in primary education in the State of Paraná verified from the official regulations in the period 1903 to 1932? The objective was to understand how these changes were being processed in the official and school documents over the three decades investigated. From the perspective of cultural history and the history of school subjects CHERVEL (1990); JULIA (2001); CERTEAU (1982); CHARTIER (1990, 2010). The research included studies of historians of education, among others, SOUZA (2005); CARVALHO (1989); MONARCH (1989); and the history of mathematics education, VALENTE (2012, 2013, 2015); PINTO (2014, 2015) among other studies and authors who research on the formation of elementary mathematical knowledge in the perspective of the history of school subjects. The research shows that in the first three decades of the twentieth century reformulations that took place in educational programs indicate changes in purposes of Arithmetic. Rather a knowing disciplinary thinking and immediate use. From the second half of the 1910s, there is new assignments to Arithmetic, programs now include mathematical concepts aimed at preparing students as well for higher educations.

**Keywords:** Elementary School; Schoolarithmetic; History of Arithmetic.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diário de Classe de 1971 .....	17
Figura 2 – Regimento Interno o Grupo Escolar Modelo e Similares.....	86
Figura 3 – Capa do livro <i>Aritmética Elementar Ilustrada</i> .....	134
Figura 4 – Exemplo Ilustrado de Soma .....	137
Figura 5 – Capa do livro <i>Aritmética Progressiva</i> .....	139
Figura 6 – Capa do livro <i>Primeira Aritmética para Meninos</i> – 20ª edição.....	143
Figura 7 – Capa do livro <i>Primeira Aritmética para Meninos</i> – 36ª edição.....	144
Figura 8 – Atividades de Aritmética .....	149
Figura 9 – Exemplos de soma.....	150
Figura 10 – Exercícios Oraís .....	151
Figura 11 – Exercícios sobre Adição.....	152
Figura 12 – Exercícios de Adição.....	153
Figura 13 – Expressões Numéricas .....	155
Figura 14 – Capa do livro <i>Segunda Aritmética</i> .....	159
Figura 15 – Relatório da Direção do Grupo Escolar Visconde de Guarapuava – Guarapuava.....	183
Figura 16 – Relatório da Direção do Grupo Escolar Senador Corrêa – Ponta Grossa .....	184
Figura 17 – Relatório da Direção do grupo Escolar Senador Corrêa – Ponta Grossa .....	184
Figura 18 – Relatório da Direção do Grupo Escolar Barão de Antonina – Rio Negro .....	185
Figura 19 – Relatório da Direção do Grupo Escolar Barão de Antonina – Rio Negro .....	185
Figura 20 – Turma do 4º ano da Escola de Aplicação anexa à Escola Normal de Ponta Grossa .....	188
Figura 21 – Recorte das atividades de Aritmética retirada da Figura 8.....	189
Figura 22 – Recorte das atividades de Aritmética retiradada Figura 8.....	190
Figura 23 – Programa de Aritmética para o 1º ano – 1932 .....	197
Figura 24 – Programa de Aritmética para 2º ano – 1932 .....	199
Tabela 1 – Expansão da rede de ensino pública primária do Paraná (1890-1917)...	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEDEM	Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino de Matemática
MMM	Movimento da Matemática Moderna
GEHEM	Grupo de Estudos da História da Educação Matemática
GPHDE	Grupo de Pesquisa da História das Disciplinas Escolares
GHEMAT	Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil
CSE	Conselho Superior de Ensino
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO COM A CHEGADA DA REPÚBLICA .....</b>	<b>38</b>
1.1 O ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ: DAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS DOS OITOCENTOS ÀS TRÊS PRIMEIRAS DÉCADAS DOS NOVECENTOS .....	46
1.2 OS GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS APORTAM NO PARANÁ: UM MODO NOVO DE ABORDAR A ARITMÉTICA NO ENSINO PRIMÁRIO .....	72
<b>2 A ARITMÉTICA DO ENSINO PRIMÁRIO EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO PARANÁ – 1901 A 1917 .....</b>	<b>98</b>
2.1 DA ORGANIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE ARITMÉTICA ..	103
2.2 PERMANÊNCIAS NA ARITMÉTICA PROPOSTA PELOS CÓDIGOS DO ENSINO DE 1915 E 1917 .....	120
2.3 DOS LIVROS DE ARITMÉTICA RECOMENDADOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ.....	127
<b>2.3.1 <i>Aritmética Elementar Ilustrada e Aritmética Progressiva</i>, de Antonio Trajano ..</b>	<b>133</b>
<b>2.3.2 <i>Primeira Aritmética para Meninos e Segunda Aritmética para Meninos</i>, de Souza Lobo.....</b>	<b>142</b>
<b>3 A GRANDE REFORMA DA ARITMÉTICA NO ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ .....</b>	<b>165</b>
3.1 A MODERNIZAÇÃO NO ENSINO DA ARITMÉTICA NA DÉCADA DE 1920 .....	173
3.2 A ARITMÉTICA DO ENSINO PRIMÁRIO PROPOSTA PARA A ENTRADA “OFICIAL” DO PARANÁ NO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA .....	193
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>202</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>210</b>

## INTRODUÇÃO

Uma adolescente que costumava observar a mãe preparar a refeição para a família percebeu que quando o cardápio era peixe assado, a mãe sempre dividia o bicho em duas partes mais ou menos iguais, separando a calda da cabeça, para colocar na fôrma e levar ao forno. Após presenciar várias repetições desse modo de preparo, a menina resolveu indagar:

– Mãe, por que a Senhora sempre corta o peixe em duas partes antes de colocar para assar?

A mãe, cheia de tarefas domésticas e outras tantas esperando além do seu lar, respondeu apressadamente:

– Ah, filha! Eu faço igual sua avó fazia. Desde pequena sempre vi ela dividir o peixe assim em duas partes para assar. Eu aprendi assim e continuo a fazer assim e eu acho que fica bom. Vamos lá, almoça que está na hora de ir para a escola.

Não satisfeita com a resposta dada pela mãe, a menina foi até a avó e fez a mesma pergunta:

– Vó, por que a Senhora divide o peixe em duas partes antes de colocar para assar?

E a avó respondeu:

– Ah, filha! Isso eu aprendi com a sua bisavó quando eu era menina, mas nunca tive a curiosidade de perguntar por que ela costumava assar o peixe dessa maneira.

Inquieta e insatisfeita com as respostas que obtivera, a menina foi indagar sua bisavó, que já era uma senhora quase centenária. Fez a mesma pergunta:

– Bisa, por que a senhora dividia o peixe em duas partes antes de colocar para assar?

E aquela senhora, ainda com alguma vivacidade, com ar de serenidade e um sorriso um tanto lacônico sempre pronto, respondeu:

– A primeira vez que eu assei um peixe assim faz muito tempo. Sua avó era criança. Foi numa ocasião que seu bisavô pescou um daqueles grandes e eu não tinha uma fôrma que coubesse o peixe inteiro e também não existia geladeira para guardar o excedente. Daí precisei cortar em duas partes para conseguir assar tudo de uma só vez. Seu bisavô gostou e depois disso nunca mais assei peixe sem dividir em duas partes, mesmo que coubesse inteiro na fôrma.

Diante disso, penso que fazer pesquisa histórica consiste numa tarefa que demanda sensibilidade e persistência. Sensibilidade para situar o objeto a ser investigado e persistência para ir em busca de respostas para as questões que se apresentam nas fontes que podem ser encontradas ao longo do percurso e que satisfazem às necessidades investigativas postas pelo historiador. O percurso que será trilhado consiste em estabelecer objetivos bem definidos e revê-los continuamente para nos certificar se estamos no rumo certo e a que distância estamos do objeto que nos propomos construir.

Entretanto, há que ser ressaltado que o caminho da pesquisa histórica na perspectiva da história cultural que estamos propondo é um caminho que vai sendo traçado enquanto é percorrido. Chartier (2010) aconselha-nos a ouvir os mortos com os olhos. Entretanto, penso que não basta apenas a visão para atingir o objetivo. Para percorrê-lo, é necessário que ininterruptamente sejam utilizados todos os nossos sentidos para uma melhor compreensão do que ocorreu no passado onde está localizado o objeto. Só assim é possível, como diria Le Goff (2007, p. 13), “[...] tentar reencontrar o sabor do passado, a vida, os sentimentos, as mentalidades de homens e mulheres [...]” de uma época.

Essa tarefa de ir em busca do que existiu consiste em uma tentativa de visita ao passado. Uma visita que invariavelmente é feita pelo olhar do momento presente e não pode ter a função de ressuscitá-lo, apenas identificar, no silêncio dos documentos, elementos que nos permitam compreender indagações postas do local de onde estamos falando agora (LE GOFF, 2007). Nesse desafio de tentar compreender o objeto sob inquirição, é possível afirmar que os elementos que motivaram a invenção de uma estratégia para resolver determinada situação em períodos anteriores eram diferentes e tinham funções distintas daquelas que estão nos levando às investigações das questões postas nesse momento.

Os elementos constitutivos do cenário que envolve nosso objeto podem ser similares ao que fora elaborado na ocasião da constituição do documento que agora transformamos em fonte histórica. Pode até ter provocado questões parecidas à que estamos propondo. Entretanto, a dinâmica do mundo que os envolve e os motivos de cada época são diferentes.

Para Souza (2005), os elementos produzidos pela escola, em todos os seus espaços, evidenciam memórias e ideias que exigem sensibilidade do pesquisador para compreender além dos documentos e das paredes. “[...] É nesse domínio dos

silêncios ordinários que se encontra a potencialidade da escuta. A tarefa exige olhar clínico, sensibilidade para o pouco aparente e atenção ao diverso [...], uma linguagem a ser decifrada” (SOUZA, 2005, p. 8).

Sou professor da educação básica da rede estadual de ensino do Paraná desde o início da década de 1990 e a necessidade de compreender o que a antecedeu, os elementos que foram constituindo e dando fisionomia à educação matemática ao longo das décadas, e alguns que ainda permeiam nossas práticas, acompanharam-me em boa parte desse período.

No início da década de dois mil integrei um grupo de aproximadamente cento e sessenta professores da rede estadual, cuja tarefa era discutir as bases para a construção das Diretrizes Estaduais para a Matemática do Ensino Fundamental II para o estado do Paraná. Um dos textos indicados na ocasião para a fundamentação do estudo era do professor Dario Fiorentini e tratava das concepções do ensino da matemática no Brasil. O texto trazia algumas breves palavras sobre o Movimento da Matemática Moderna no Brasil. Esse tema chamou-me a atenção, pois quando estudei a quinta série, numa escola do interior do Paraná, em meados da década de 1980, o livro didático de Matemática trazia em diagonal na sua capa azul a inscrição “Matemática Moderna”.

Quando comecei a preparação para o Mestrado em Educação, em 2006, tive a oportunidade de fazer parte do Grupo de Estudos da História da Educação Matemática (GEHEM), coordenado pela professora Neuza Bertoni Pinto, que a partir de 2009 passou a Grupo de Pesquisa em História das Disciplinas Escolares (GPHDE)<sup>1</sup>, coordenado pelas professoras Neuza Bertoni Pinto e Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

Em 2006, o GEHEM desenvolvia um projeto local sobre o Movimento da Matemática Moderna (MMM) e que estava vinculado a um projeto de cooperação internacional entre Brasil e Portugal<sup>2</sup>. Ali encontrei uma primeira oportunidade de buscar respostas para algumas de minhas questões. Desenvolvi a pesquisa de

---

<sup>1</sup> Dentre outros projetos em curso no GPHDE, o projeto “Circulação e Apropriação dos Saberes Elementares Matemáticos em Escola Primária do Estado do Paraná (1890-197)” está vinculado ao projeto nacional “A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970”, coordenado pelo professor Dr. Wagner Rodrigues Valente, coordenador do GHEMAT.

<sup>2</sup> O projeto era “A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos” e teve duração de três anos.

Mestrado, intitulada “A Teoria dos Conjuntos proposta pelo NEDEM<sup>3</sup>: do ideário do MMM às práticas escolares”, na primeira série do curso ginásial, no Paraná, da década de 1960 a meados da década de 1970.

Dentre as fontes utilizadas nessa pesquisa, constaram dois livros didáticos: *Matemática Curso Moderno*, volume 1, de Osvaldo Sangiorgi e *Ensino Moderna da Matemática*, 1º volume, elaborado pelo grupo de professores paranaenses – Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática (NEDEM); um diário de classe e quatro provas de exames finais, ambos do ano de 1971<sup>4</sup>.

Nessas fontes, observei particularidades que chamaram a atenção. Algumas consegui entender, entretanto, outras que não diziam respeito ao objeto que investigava naquele momento, suscitaram-me novos questionamentos, que remetiam ao período que antecedeu o MMM.

Os livros didáticos utilizados apresentavam propostas distintas em relação à Matemática Moderna. O livro elaborado pelo NEDEM era mais conceitual, ou seja, tinha maior preocupação com as ideias que fundamentavam o MMM. O eixo que norteava todas as estruturas e conceitos apresentados estavam fundamentados na Teoria dos Conjuntos e havia naquelas estruturas mais preocupação com as definições dos conceitos que com suas aplicações em atividades mais diretamente relacionadas às questões do cotidiano. Os exercícios envolvendo cálculos a partir das seis operações matemáticas fundamentais – adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação – foram relegados a um segundo plano, ocupando uma parte pequena no final da obra.

Na proposta apresentada pelo livro didático elaborado pelo NEDEM, primeiro o aluno deveria entender os princípios da Teoria dos Conjuntos, resolvendo atividades de outras matérias do programa de ensino que continham apenas os símbolos da referida Teoria, para depois passar a resolver alguns poucos exercícios de matemática. Aproximadamente três quartos das páginas que formavam o livro eram tomadas por atividades contemplando os símbolos da Teoria dos Conjuntos e o último quarto de páginas apresentava atividades com estruturas da matemática

---

<sup>3</sup> O Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática (NEDEM), formado por professores de Matemática e professoras do ensino primário, foi criado em 1962 por Osny Antonio Dacol, então Diretor do Colégio Estadual do Paraná, e permaneceu ativo até 1975. Nesse período, entre outras ações, o NEDEM produziu duas coleções de livros didáticos, uma para o ensino primário e outra para o ginásio.

<sup>4</sup> Todas as fontes referidas eram indicadas (no caso dos livros) para a primeira série do Ginásio ou foram produzidas (diário de classe e exames finais) pela primeira série do Ginásio de uma escola do Paraná.



escolar convencional que envolviam, por exemplo, problemas com as seis operações.

A obra de Sangiorgi propunha mudanças menos “radicais”. Poderia dizer que diferente do material elaborado pelo NEDEM, o autor paulista procurou incluir na sua obra, já tradicional, elementos da Matemática Moderna, o que possivelmente iria contribuir para que tivesse maior aceitação por parte de professores e alunos no estado do Paraná.

Como similaridade, observei que nas duas obras os autores fizeram uso de figuras genéricas ou abstratas para representar as situações propostas.

Quando analisei um diário de classe e quatro provas de segunda época, da primeira série ginásial de uma escola de Curitiba, do ano de 1971, identifiquei um descompasso. Especificamente, as provas apresentavam estruturas de exercícios diferentes daquelas propostas pelos livros didáticos e dos registros do diário de classe. Outra peculiaridade foi que no diário de classe havia registros de conteúdos que não havia observado nada similar em nenhum dos materiais pedagógicos de matemática daquele período<sup>5</sup>. Tratava-se das regras de divisibilidade que naquele caso informavam a regra da divisão por onze, por doze e prova dos nove, prova dos onze.

Disciplina Matemática  
Prof. .....

DIA	ASSUNTO	RUBRICA
2	Conceito de teste	Grandezas
3	Revisão de divisibilidade até 5 continuação de divisibilidade até 7	Grandezas
4	Divisibilidade por 8, 9, 10	Grandezas
9	Divisibilidade por 11, 12	Grandezas
10	Regras sobre divisibilidade	Grandezas
11	Prova dos nove	Grandezas
14	Prova dos onze	Grandezas

Figura 1 – Diário de Classe de 1971  
Fonte: França, arquivo pessoal.

<sup>5</sup> Compreenda-se como material pedagógico, além dos já referidos, os “Programas Mínimos” e “Exames de Admissão” que também analisamos durante o referido estudo.

A pesquisa de Mestrado evidenciou a intensidade que havia nas discussões sobre o ideário do MMM, bem como o empenho para sua efetivação pelos grupos de estudos espalhados pelo Brasil. Entretanto, como denotaram o diário de classe e as provas de segunda época, a Matemática Moderna não teve “vida longa” nas práticas docentes no Paraná. O estudo realizado por Ferreira (2006) evidencia que mesmo tendo existido por um período breve, o NEDEM contribuiu ao proporcionar discussões por meio dos seus cursos e palestras, ocupando lugar destacado no cenário nacional pelo modo como implementou o MMM. Ao final do estudo de Mestrado, foram levantadas algumas questões que poderiam suscitar novos estudos na construção da História da Educação Matemática paranaense. Uma delas propunha tentar compreender quais teriam sido os motivos da resistência à Matemática Moderna por professores e alunos: seriam as “[...] dificuldades de compreensão dos conceitos e símbolos que fundamentavam a Teoria dos Conjuntos ou uma resistência à nova proposta por entenderem que não atendia às necessidades da escola [...]”? (CLARAS, 2010, p. 129).

Esse contexto suscitou-me o interesse de investigar a educação matemática que antecedeu o MMM no Paraná e foi dessa maneira que me embrenhei no projeto “Circulação e Apropriação de Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário no Estado do Paraná (1903-1971)”, vinculado ao projeto nacional “A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970”.

No Paraná, foram concluídos, até o momento, por pesquisadores vinculados ao GPHDE, quatro trabalhos com temas relacionados ao projeto local e, por conseguinte, ao projeto nacional, sendo uma pesquisa de mestrado e três pesquisas de doutorado<sup>6</sup>.

O vínculo que se estabelece entre os resultados das pesquisas já apresentadas com o estudo que está sendo proposto, além da conexão com os projetos local e nacional, está inferido no contexto do ensino da Aritmética nas três

---

<sup>6</sup> Pesquisa de Mestrado: Lidiane Gomes dos Santos Felisberto, com o título “A Concepção de Concreto na Aritmética da Escola Primária do Paraná (1901-1932)”, em 2014. Pesquisas de Doutorado, respectivamente: Elenir Terezinha Paluch Soares, com o título “Zoltan Paul Dienes e o sistema de numeração decimal na cultura escolar paranaense (1960-1989)”, em 2014; estudo de Mariliza Simonete Portela: “As Cartas de Parker na Matemática da Escola Primária Paranaense na Primeira metade do Século XX: circulação e apropriação de um dispositivo didático”, 2014; e Lara da Silva França: “Do Ginásio para as Escolas Normais: as mudanças na Formação Matemática de Professores do Paraná (1920-1936)”, em 2015.

primeiras décadas do século XX. Entendemos que são olhares diferentes para o mesmo saber matemático.

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Lidiane Gomes dos Santos Felisberto, concluída em 2014, investigou a concepção do concreto, empregado nas práticas do ensino de Aritmética no período de 1901 a 1932. O estudo indicou que o concreto era compreendido tanto no que se referia à manipulação de coisas quanto a objetos ou elementos que poderiam ser apenas representados, como, por exemplo, os números. Em resumo, a autora observou que o objetivo “[...] do concreto no ensino da Aritmética era provocar as experiências dos alunos acerca das relações numéricas das coisas, devendo em algum momento ser superado” pelo avanço na aprendizagem e a capacidade de estabelecer relações com outros elementos além da escola na vida cotidiana (FELISBERTO, 2014, p. 7).

O estudo realizado por Elenir Terezinha Paluch Soares, finalizado no início de 2014, apontou contribuições importantes dos estudos do pesquisador húngaro, Zoltan Paul Dienes, para o ensino da Aritmética no Paraná. A elaboração de instrumentos didáticos como o “material dourado” e os “blocos lógicos” contribuíram substancialmente para ajudar a compreensão dos alunos do sistema de numeração decimal, em substituição ao método de memorização e repetição de escrita de longas séries numéricas (PALUCH SOARES, 2014).

O trabalho feito pela pesquisadora Mariliza Simonete Portela, também concluída em 2014, investigou a circulação e apropriação das Cartas de Parker na Matemática da Escola Primária Paranaense na Primeira Metade do Século XX. De acordo com a autora, as Cartas de Parker propunham um jeito moderno de ensinar a Aritmética, especialmente para os anos iniciais de escolarização, tendo como base o ensino intuitivo. A proposta apresentada pelo referido instrumento “[...] se contrapunha à tradicional memorização, repetição e abstração, práticas muito em voga desde a escola de primeiras letras, dos tempos imperiais” (PORTELA, 2014, p. 7). As cartas ou quadros-murais (p. 7) eram lições sistematicamente organizadas que os professores utilizavam para auxiliar a aprendizagem dos alunos, instigando a intuição e o raciocínio das crianças. De acordo com a pesquisa, as Cartas de Parker circularam no Paraná dos últimos anos da década de 1910 ao menos até a década de 1950, tendo uma relação estreita com o método intuitivo.

A quarta pesquisa, concluída em 2015, foi desenvolvida por Lara da Silva França, que investigou as mudanças na formação matemática dos professores do

Paraná que atuavam no ensino primário no período de 1920 a 1936. A autora observou que durante o período investigado, “[...] a formação matemática dos professores primários do Paraná [...] apresentou mudanças e dualidades” (FRANÇA, 2015, p. 8). A autora reforça que a

[...] formação matemática dos professores primários do Paraná, ocorreram em relação aos métodos de ensino, uso dos recursos didáticos e reorganização dos programas, mas essencialmente nas concepções do ensino dessa matéria, que se adaptou às finalidades da Escola Normal em cada tempo. (FRANÇA, 2015, p. 8).

Ampliando o olhar, identificamos outros quatro trabalhos em torno da mesma temática e no mesmo período, porém produzidos em outros estados, por pesquisadores filiados ao GHEMAT, sendo três dissertações e uma tese. As dissertações foram desenvolvidas na Universidade Severino Sombra, em Vassouras, Rio de Janeiro, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática.

A primeira foi defendida em 2013, pelo pesquisador Carlos Alberto Marques de Souza. A pesquisa intitulada: “Às Portas da República: curso primário e aritmética escolar em Vassouras, 1887-1904”, fazia parte de um projeto maior denominado “A Matemática do Ensino Primário de Vassouras, RJ: Estudando um século de prova de alunos (1869-1969)”. O objetivo da pesquisa era investigar o ensino da Aritmética no curso primário, no município de Vassouras, nos primeiros anos da República. O autor concluiu “[...] que o ensino religioso, o método intuitivo e o novo sistema de pesos e medidas eram elementos presentes na cultura escolar no curso primário às portas da República no Município de Vassouras” (SOUZA, 2013, p. 8).

A segunda dissertação teve como título “O Método Intuitivo na Aritmética Primária de Calkins e Trajano” e foi defendida pelo pesquisador Rogério dos Santos Cordeiro, em 2014. O objetivo deste estudo foi “[...] investigar a conceituação e disseminação do método intuitivo, e a sua presença no Manual de Lições de Coisas [...]”, no que se referia ao ensino da Aritmética e no livro didático “Arithmetica Primária”, de autoria de Antonio Trajano (CORDEIRO, 2014, p. 9). O estudo constatou a relevância desses materiais e de seus autores para o cenário educacional do Rio de Janeiro no período final do século XIX e início do século XX.

A terceira pesquisa, “A Resolução de Problemas de Aritmética no Ensino Primário: Um estudo das mudanças no ideário pedagógico (1920-1940)” foi

concluída em 2014, na Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde, pelo pesquisador Wellington Pereira das Virgens, tendo como título “A Resolução de Problemas de Aritmética no Ensino Primário: Um estudo das mudanças no ideário pedagógico (1920-1940)”. O objetivo do estudo era identificar características e finalidades dos problemas utilizados para o ensino da Aritmética na escola primária do estado de São Paulo, no período de 1920 a 1940, período em que as ideias escolanovistas ocuparam os espaços de discussões nas diferentes propostas de ensino. Os resultados desse estudo apontaram que para atender à expectativa do ensino, os problemas deveriam ter relações “[...] com a realidade, interesse da criança e utilidade para a vida [...]” (DAS VIRGENS, 2014, p. 9). Os problemas utilizados não deveriam servir apenas como modelos que tivessem a função de aplicar lições. O estudo identificou também que a utilização dos problemas no ensino da Aritmética da escola primária constituiu-se como ferramental importante “[...] de aferição da aprendizagem e da capacidade de raciocinar, sendo utilizados em exames e testes pedagógicos [...]” (DAS VIRGENS, 2014, p. 9).

Anterior ao projeto nacional “A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970”, o pesquisador David Antonio da Costa produziu a tese de doutorado “A Aritmética Escolar no Ensino Brasileiro: 1890 a 1946”, concluída em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, constituindo-se como uma importante grande referência para estudos sobre a Aritmética no Brasil. A pesquisa, realizada na perspectiva da história das disciplinas escolares, analisou a trajetória da Aritmética do ensino primário no Brasil, estabelecendo como foco “[...] as transformações ocorridas com o ensino do conceito do número [...]” (COSTA, 2010, p. 8). Seus resultados apontaram que houve mudanças nesse ensino a partir das influências dos novos conceitos discutidos na Psicologia aplicados à educação.

Entretanto, após analisar os estudos referidos, observei que havia um espaço importante ainda a ser compreendido em relação às mudanças ocorridas com a Aritmética no transcorrer das três primeiras décadas do século XX, tomando como referência documentos oficiais. A escolha iria trazer contribuição para o avanço das pesquisas em desenvolvimento, tanto no Paraná, como no Brasil, dada a importância de uma interlocução entre o local e o nacional, pois, como define

Chartier (1990, p. 27), “[...] as estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não são as categorias intelectuais e pedagógicas: todas elas são historicamente articuladas política, sociais, econômicas e discursivas que constroem as suas figuras”. Para compreendê-las, é necessário estabelecer relações entre elas em cada momento histórico. Penso que, nessa perspectiva, esse estudo acrescenta novos conhecimentos, avançando na construção da história da matemática escolar.

Para demarcar o período do presente estudo, tomamos como referência a criação dos grupos escolares no Paraná. Essa nova modalidade de escola, importada do estado de São Paulo e que representava a modernidade no ensino, teve seu primeiro espaço no Paraná em 1903, quando foi inaugurado em dezembro daquele ano o Grupo Escolar Xavier da Silva, tendo iniciado suas atividades no início de 1904 (PARANÁ, 1904).

Esse recorte delimitando o início justifica-se em função de que onde quer que fossem criados, os grupos escolares passavam a significar mudança na forma de organização e a modernização do ensino primário (BENCONSTA, 2005). Entretanto, o curso primário de quatro anos e seriado, que se configurava como uma das principais marcas do novo modelo de escola, no Paraná, só se efetivou uma década depois da inauguração do primeiro grupo escolar no estado.

Para Rosa Fátima de Souza (2011, p. 128), “[...] o que São Paulo ofereceu às demais regiões brasileiras foi a imagem de um aparelho escolar, articulado, orgânico e bem-sucedido. Tal imagem atraiu a atenção das autoridades políticas de outros estados empenhados no ideal republicano de reforma da educação popular”.

Seu limite, o ano de 1932, deu-se pela ocorrência de dois momentos importantes: a entrada em vigor do Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares (PARANÁ, 1932) e a publicação do Decreto nº 459, de 16 de fevereiro de 1933, a partir do qual, de modo oficial, o Movimento escolanovista passava a vigorar na educação do Paraná<sup>7</sup>. O referido Decreto estabelecia que as Escolas Normais do Paraná deveriam “[...] aproximar-se tanto quanto possível, no estado da ciência pedagógica, de Metodologia e prática do ensino, à aplicação do método ‘Centro de

---

<sup>7</sup> As ferramentas da História Cultural indicam a não possibilidade da demarcação exata de uma ocorrência. Assim como “uma árvore não cai na primeira machadada”, também não é possível que as práticas dos professores mudem imediatamente a partir da publicação de um decreto ou uma lei, que é algo pontual, determinando uma mudança (JULIA, 2001). Entretanto, como tomamos como referencial as normas que regeram a instrução pública, entendemos ser relevante estabelecer esse momento como parâmetro para o nosso estudo.

Interesses' com ideias associadas, segundo a Escóla Decroli" (PARANÁ, 1933, p. 629).

Para Miguel (2004),

O início desta pedagogia em território paranaense traduziu-se pela compreensão da educação escolar como modo de preparação do homem para a sociedade industrial; identificação da pedagogia como ciência pedagógica fundamentada na Biologia, Psicologia e Sociologia, contando com o auxílio da Estatística para quantificar o fenômeno educativo e subsidiar a organização racional do sistema educacional. (MIGUEL, 2004, p. 38).

Considerando que da criação dos grupos escolares no Paraná até o início da década de 1930 novas concepções e ideários foram incorporados aos programas de Aritmética, essa pesquisa propôs-se investigar mudanças ocorridas nas finalidades da Aritmética do ensino primário, tomando como referência orientações prescritas pelas legislações educacionais promulgadas no Paraná no período delimitado (1903 a 1932).

Para a produção dessa história, foram analisadas fontes bibliográficas e fontes históricas, as quais forneceram informações que tornaram possível responder às questões que subsidiaram a elaboração do texto que segue.

Nas fontes bibliográficas, recorreremos a duas frentes: uma que auxiliou na compreensão do cenário educacional no Brasil do início do regime republicano, na última década do século XIX ao início da Segunda República. Leituras que remeteram ao cenário da educação no Paraná e tornaram possível compreender as finalidades da Aritmética ministrada no ensino primário do Estado.

A outra frente refere-se aos fundamentos da História Cultural e auxiliou na composição do ferramental metodológico para as análises e problematização das fontes históricas angariadas. Recorreremos a Julia (2001) para compreender os elementos constitutivos da cultura escolar e suas prerrogativas.

Em Chervel (1990) buscaram-se elementos que norteassem a pesquisa acerca da disciplina escolar, denominação que passou por mudanças ao longo do último século, entretanto, compreendida como matéria escolar ou disciplina escolar, sempre se caracterizou como elemento essencial dentro do ambiente da escola, especialmente para sua organização desde as últimas décadas do século XIX.

A duplicidade de papéis desempenhados pelas disciplinas escolares e sinalizada por Chervel (1990) permite inferir que há um embate constante e contínuo

entre a cultura escolar e a cultura social. Uma influência ou interferência ininterrupta e alternada entre esses dois campos, ora predominando uma, ora predominando a outra.

Para Chervel (1990, p. 184), isso se dá

[...] porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui e que ele desempenha um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Desse modo, ao que parece, as alterações ocorridas especialmente nos programas de ensino no decorrer das três primeiras décadas do século XX, na Aritmética do ensino primário do Paraná, passaram em alguma medida por essas condições elencadas por Chervel (1990). De modo sutil, essa “força” própria do sistema de ensino que está posta pela escola estabelece uma constante tensão entre os acontecimentos reais *versus* os conhecimentos objetivados pela força das legislações, dos decretos, dos programas de ensino, entre outros.

Não há nas fontes utilizadas para essa pesquisa elementos suficientes para analisar o quanto cada um dos segmentos – governo, sociedade e escola – contribuíram ou interferiram para que os programas de Aritmética fossem tomando a direção que tomaram ao longo do período pesquisado. Tampouco é esse o objetivo ou o objeto desse estudo, mas observam-se, sim, ao longo das três décadas estudadas, evidências do embate constante e contínuo entre os campos referidos para que as finalidades estabelecidas e materializadas de modo oficial pelos programas de ensino em cada tempo inscrevessem mecanismos que viessem a atender às necessidades impostas por cada um dos segmentos apresentados conforme os interesses de cada época.

Chervel (1990, p. 187) afirma que as finalidades do ensino escolar modificam-se ao longo dos tempos. Até o último quinto do século XIX vinham em primeiro lugar na escola as “finalidades religiosas”. Com as mudanças no regime político e o estabelecimento de um novo sistema econômico, o ensino escolar passou a ter como prioridade as finalidades sociopolíticas.

Ao que parece, no Paraná, das primeiras décadas do século XX, foi estabelecido um programa para o ensino da Aritmética cujas finalidades eram a de se adequar a “[...] formação deliberada de uma classe média pelo ensino



secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico” (p. 187). E outras “[...] finalidades culturais diversas reservadas à escola, desde a aprendizagem da leitura ou da ortografia até a formação humanista tradicional, passando pelas ciências, as artes, as técnicas”. Assim como algumas “[...] finalidades mais sutis, de socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes, etc.” (CHERVEL, 1990, p. 188).

Desse modo, para compreender as finalidades de uma disciplina, o primeiro passo é o historiador debruçar-se sobre as leis, decretos, planos de estudo, programas de ensino, métodos de ensino, exercícios, etc. Mas há que se cuidar para o fato de que “[...] as finalidades de ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades ‘reais’”. Para delinear as análises, o autor propõe duas questões importantes: de que lado colocaremos as finalidades? Do lado da lei ou do lado das práticas concretas? Essa parece ser uma resposta difícil. Afinal, em cada tempo, as necessidades, que é quem determina as finalidades, mudam em função da predominância dos interesses que, via de regra, está representando o maior contingente, os maiores interesses do seu tempo (CHERVEL, 1990, p. 189).

Assim, “[...] não é raro verificar-se que os conteúdos do ensino se transformam, enquanto as finalidades permaneceram imutáveis” (CHERVEL, 1990, p. 199). Entretanto, o que buscamos averiguar aqui é um processo inverso: que as mudanças nas finalidades da Aritmética sobrepuseram-se às mudanças dos conteúdos. Que a modificação do público escolar em decorrência das mudanças sociais impôs novos encaminhamentos e novas finalidades à Aritmética, no decorrer das três primeiras décadas do século XX, no estado do Paraná.

Foi a partir desses referenciais que constituímos o conjunto de instrumentos necessários à reconstituição dos trilhos dessa história.

Nesse processo de reconstituição do passado, atentamos para Le Goff (2007, p. 103), que alerta que o objetivo do historiador não deve ser de ressuscitar a história, mesmo porque esta seria uma tarefa impossível.

A história, mesmo que recorra a uma escrita, a narrativas, a retratos, permanece um esforço de explicação. Mergulhar no passado como está implicado na ideia de ressurreição integral é uma empresa que não apenas é ilusória, como anticientífica. Temos que tentar reencontrar o sabor do passado, a vida, os sentimentos, as mentalidades de homens e mulheres, mas em sistemas de exposições e interpretações de historiadores do presente. A evolução deve servir para ajudar a compreender. [...] a ressurreição integral do passado não apenas é van, como também uma negação do tempo, enquanto o historiador é um especialista do tempo [...].

Desse modo, pretendemos compreender o que mudou em relação às finalidades da Aritmética na escola primária, à medida que as legislações relacionadas ao ensino primário iam sendo alteradas.

Em Certeau (1982) buscamos referencial para embasar a escrita dessa história. A história que é composta de acontecimentos, de fatos que interferem sempre no rumo da própria história. Seguindo os princípios da historiografia, procuramos daqui, do momento presente, reconstituir no tempo passado (LE GOFF, 2007) os elementos relevantes para o nosso estudo, procurando manter sua originalidade, com o mínimo de intervenção.

Quanto à cultura escolar, Julia (2001, p. 10) entende que esta “[...] não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”.

Assim, é possível observar que no Brasil do final do século XIX, início do século XX, estavam acentuados os conflitos de ideias nesses três campos apontados por Julia (2001): cultura religiosa, cultura política e a cultura popular. Esses conflitos exacerbaram-se partindo do campo dos conceitos e ideais assinalados nos três eixos citados, chegando à sua materialização em diversas regiões do Brasil por meio de revoltas armadas e conflituosos movimentos políticos.

Os estados mais influentes do Brasil, como São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, estavam imbuídos do espírito da mudança (MIGUEL, 1992). Uma mudança em busca de modernização que, na prática, segundo Souza e Faria Filho (2006), significava estabelecer a indústria como base econômica para assim fornecer as condições necessárias à sedimentação do sistema capitalista em nosso país.

A Proclamação da República, em 1889, buscava representar para o Brasil, entre outras coisas, o início de um estado laico, atual, alinhado ao advento do capitalismo industrial.

Para a Educação, essa mudança teve implicações diretas e imediatas. A escola, que até então ocupava uma posição secundária, passou a ser tida como primordial na efetivação desse novo Estado, que se abriria à industrialização. O modelo de modernização idealizado necessitava de mão de obra treinada ou preparada para operar as máquinas que prenunciavam a chegada da indústria. Prenúncio evidenciado com as instalações cada vez em maior quantidade de equipamentos, intensificando o processo de industrialização e o irreversível processo de mudança da base econômica brasileira (MONARCHA, 1989).

Entendemos que mais relevante que o fato de o catolicismo ter deixado de ser a religião oficial, foi o fato de o estado brasileiro ter sido forçado legalmente pelo novo regime a abrir espaços para a discussão de outras ideias e ideais. De modo direto, isso obrigou a elite que comandava o país a repensar o estado de coisas que estavam estabelecidas e a se empenhar para manter sua hegemonia e autonomia estatal pelo novo regime de governo (MONARCHA, 1989).

Nesse período, compreendido do final do último quarto do século XIX e as primeiras três décadas do século XX, no campo da política mais detidamente, conforme já afirmamos, houve um momento que eclodiram conflitos<sup>8</sup> em vários estados e regiões do Brasil, o que evidencia o instante de agitações que as mudanças traziam no período referido para os campos da “cultura religiosa, cultura política e cultura popular”, apontados por Julia (2001), e que conseqüentemente estenderam-se para outros espaços da sociedade, entre eles, o espaço escolar.

São evidências das necessidades de ajustes na direção e nas diretrizes de um Brasil que, agora como país, buscava entrar no mundo moderno após quase sete décadas de um mesmo regime político, a Monarquia, com muito da sua maneira de organizar herdado de Portugal. Regime que naquele momento curvava-se ao ideal de um novo modelo político que se colocava como melhor opção: a República.

O fim da escravidão negra e o advento da República significaram o estabelecimento de um novo ideário. Representaram a necessidade de renovação do conceito de nação para a efetiva construção de um novo país, dirigido a uma sociedade que buscava avançar no seu tempo. A República instalava-se

---

<sup>8</sup> De modo geral, foram movimentos políticos e ideológicos. Os principais foram a Revolta de Canudos (1893-1897); Revolta do Contestado (1912-1916); Tenentismo (1922); Revolta do Forte de Copacabana (1922) e Coluna Prestes (1924-1926).

representando a tentativa definitiva da entrada no século XX de um novo Brasil, um país moderno para o mundo que se apresentava, ao menos do ponto de vista dos republicanos brasileiros (MONHARCHA, 1989).

Nesse cenário, os documentos, em especial os relatórios dos diretores da instrução pública, evidenciam sinais de que o estado do Paraná estava entusiasmado com os ideais de modernização preanunciados. Uma das evidências que denotam a afinidade do Estado paranaense com as ideias republicanas consiste na adesão ao programa de incentivo à vinda de imigrantes europeus e asiáticos, com o objetivo de ocupação do território. Conforme Marochi (2006, p. 38), “[...] a partir da segunda metade da década de 1870, através dos incentivos governamentais [...] houve um aumento considerável do número de colônias da Província [...]”. De acordo com a autora, Curitiba era a capital que contava com uma quantidade de imigrantes provendo mão de obra suficiente para produzir e abastecer a capital paranaense de produtos alimentícios vindos da terra, o que se caracterizava como uma vantagem em relação a outras províncias.

Ao que parece, esse incentivo atingiu o objetivo de fazer povoar mais rapidamente o interior do Estado. Em contrapartida, acentuou os problemas de infraestrutura e das relações conflituosas. As tensões que já existiam foram acentuadas em razão das dificuldades que o governo da capital encontrava para assistir aos problemas de toda ordem que existiam pelo interior do Estado (WACHOVICZ, 1984).

No que se refere à educação, esse período significou, para os governos paranaenses, a necessidade constante de aumentar a quantidade de novas escolas e de criar meios e incentivos à formação de um contingente cada vez maior de professores para atender à nova demanda de uma população que crescia vigorosamente ano após ano<sup>9</sup>.

É nesse ambiente, no campo da educação, mais detidamente no ensino primário, com foco nas mudanças de finalidades da matéria de Aritmética, que o texto irá se desenvolver.

---

<sup>9</sup> De acordo com os relatórios produzidos nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a taxa de crescimento demográfico no Paraná girava em torno de quatro por cento ao ano.

Entendendo que são três os elementos que definem a cultura da escola: “[...] espaço escolar específico, cursos graduados em níveis<sup>10</sup> e corpo profissional específico [...]” (JULIA, 2001, p. 14-5), detivemo-nos em quatro tipos de fontes históricas: as legislações educacionais que vigoraram no período; os relatórios dos secretários da instrução pública; os livros didáticos para Aritmética que foram prescritos para o ensino primário e as revistas pedagógicas que circularam no Paraná no período delimitado pela pesquisa.

Esses três eixos analisados concomitantemente, a partir das fontes referidas, revelaram particularidades existentes somente no ambiente escolar, que possivelmente influenciaram o meio no qual estavam inseridos e que em alguma medida também devem ter sido influenciados por ele.

Julia (2001) ressalva que os documentos, quando são produzidos, têm como objetivo atender a uma demanda imediata e não o propósito de tornarem-se fontes históricas. Essa tarefa de constituir documentos e acontecimentos em fontes históricas é tarefa do historiador.

Dessa forma, diante da recorrente dificuldade de localizar fontes para extrair delas as respostas para o seu objeto, o historiador tem que desenvolver a habilidade e a capacidade de reconstituir as ocorrências históricas a partir de quaisquer vestígios (JULIA, 2001). Então, devemos estar sempre atentos, pois, por mais simples que possam parecer os produtos de uma determinada época, estes estão eivados de representações do período da sua produção (CHARTIER, 1990) e são para esses vestígios que todos os sentidos do pesquisador têm que estar apontados no momento em que propõe uma questão (CHARTIER, 2010), afinal, a história que nos comprometemos a contar ainda não existe. Ao menos, não pelo modo como estamos contando agora.

Para Julia (2001, p. 17), “[...] pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas”. Quando analisamos os documentos oficiais e depois os confrontamos com as demais fontes referidas, percebemos os embates entre os personagens governo e professores e, um pouco mais distante os alunos, na busca por espaço às suas ideias. São sinais perceptíveis dos traços das práticas docentes

---

<sup>10</sup> Esses níveis podem estar relacionados aos conteúdos ou aos programas de ensino.

ou escolares deixadas na escrita desses documentos, bem como suas predominâncias e transformações ao longo de cada período.

Porém, há que se ter cuidado com o uso dessas fontes, pois “[...] não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades” (JULIA, 2001, p. 19).

A constatação dos embates tidos entre as ideias educacionais estabelecidas num determinado momento histórico, que podem ser verificadas por meio dos confrontos dos discursos oficiais via relatórios ou das legislações educacionais com os livros didáticos e as práticas docentes, pode ser observada nos escritos de Valdemarin (2004) sobre os livros didáticos. Esses documentos, via de regra, têm sua produção vinculada diretamente ao disposto nas legislações, que são resultantes de ocorrências do cotidiano e cujo objetivo, além de manter a hegemonia das ideias, também pretende orientar ou determinar o que é importante tornar-se conhecimento para a sociedade em cada época. Não é possível desvincular as determinações oficiais para a produção do livro didático das questões estabelecidas como relevantes para a sociedade à qual se destina.

A autora afirma que os livros didáticos,

[...] objetos banalizados pelo uso cotidiano, quando adotados como fonte [...] são concebidos como ferramentas pedagógicas destinadas a facilitar a aprendizagem. Além disso, expressam conteúdo, os valores, os conhecimentos – a cultura – que dada sociedade considera como digna e necessária de ser transmitida aos jovens e, por meio dos textos, dos exemplos, das imagens, produzem consensos sociais. São, portanto, também um instrumento de poder, que geram o convencimento por meio de sua forte estrutura lógica e de seu discurso coerente [...] (VALDEMARIN, 2004, p. 25).

Tomando o devido cuidado no exame dos documentos oficiais, das revistas pedagógicas e dos livros didáticos, bem como suas vinculações, como adverte Julia (2001), estes produtos constituíram-se fontes importantes para nos dar indicativos dos encaminhamentos de questões relacionadas ao ensino da Aritmética nos grupos escolares no Paraná e, destes, para as demais modalidades de escolas primárias públicas que funcionavam no Estado, como as escolas isoladas, as escolas rurais e as escolas ambulantes. Nesses documentos, em alguma medida, foi possível inferir manifestações e ideias vindas do ambiente interno da escola, averiguar como eram apropriadas pelos dirigentes e após, dada uma representação pelos legisladores

com o objetivo de levar os professores e alunos a uma nova apropriação que viesse a atender às necessidades e aos interesses de cada momento.

Esses documentos permitiram observar que à medida que o tempo passava, determinados conhecimentos matemáticos tornavam-se mais relevantes ou não, assim como algumas práticas do ambiente escolar. Que essas ações iam tomando uma forma própria e materializando-se na forma de leis ou regulamentações para o ensino, ora se apresentavam primeiramente nas práticas, ora seus primeiros sinais surgiam nas regulamentações oficiais vindas ou fundamentadas em experiências observadas em outros estados brasileiros, especialmente no estado de São Paulo (VIDAL, 2006).

Os relatórios guardam informações únicas sobre a instrução primária do estado do Paraná e que modestamente procuramos apresentar aqui. Neles, estão contidas também informações preciosas sobre outros setores da administração pública paranaense e de outras modalidades de ensino, que por não serem objetos de nosso estudo, não nos detivemos.

Esses documentos, que eram produzidos em geral pelos servidores que estavam na base da instrução pública, como diretores, professores, inspetores e delegados de ensino, eram enviados aos Secretários e Diretores da Instrução Pública e ao Presidente do Estado, para informar as principais ocorrências nas seções sob sua responsabilidade.

Observa-se em alguns momentos que para atender às exigências burocráticas e às expectativas dos superiores, as pessoas que elaboravam os relatórios faziam constar as informações que julgavam mais relevantes ou que melhor atendiam aos interesses dos seus comandos. Esses documentos eram inicialmente elaborados anualmente e depois, à medida que a quantidade de escolas e de professores aumentava, passaram a ser elaborados em intervalos menores de tempo, porém, sem uma regularidade de períodos.

Os documentos estruturaram-se ora com um foco mais administrativo, ora com um foco mais pedagógico, porém todos, em alguma medida, trouxeram contribuições para o estudo. Os que apresentaram elementos mais relevantes para a pesquisa foram referidos com maior ênfase, outros, que não traziam informações tão importantes, foram tratados de modo mais moderado, mas sempre dentro de uma perspectiva de contribuição da construção do objeto.

À maior parte dos relatórios dos secretários do Interior, Justiça e Instrução Pública, que foram analisados, estavam anexados também relatórios de professores, diretores de grupos escolares e inspetores de ensino. Foi possível verificar, nos relatórios, que além das descrições de situações narradas do ponto de vista oficial sobre fatos ocorridos e avaliados como relevantes no campo da educação, houve também alguns apontamentos ou relatos dos subinspetores de ensino e de professores acerca do andamento do que ocorria nas escolas públicas, que destoavam do discurso oficial.

Nos últimos anos da década de 1900, até pelo menos o final da década de 1910, observa-se uma preocupação acentuada com as medidas de nacionalização das escolas estrangeiras no Paraná. Para tanto, o Estado passou a ter maior preocupação com a língua vernácula, a história do Brasil e a geografia do Brasil (NAGLE, 1974).

No que se refere à Aritmética, observa-se que durante as duas primeiras décadas do século XX, as referências ao modo de ensinar e aos problemas apresentados pela matéria, colocadas nos relatórios e nas edições da revista *A Escola* que circularam no período, aparecem sempre de modo mais comedido, mais discreto ou ocupando menos espaços nos discursos oficiais, sendo pouco comentadas se comparadas às demais matérias tradicionais do programa. Entretanto, mesmo havendo essa discricção, a Aritmética parece firmar-se de maneira cada vez mais como componente relevante dos programas de ensino que se sucederam nas três primeiras décadas do século XX, passando a ocupar lugar de destaque para a nova forma de organização social, econômica e política que se estabelecia no Brasil republicano industrial. Uma das evidências dessa consistência é apontada por França (2015), observando que a criança só era considerada alfabetizada quando tivesse conseguido aprender a ler, a escrever e a desenvolver as quatro operações fundamentais da matemática.

Entendemos que esse novo ponto de vista aparentemente discreto observado nas fontes para a matéria de Aritmética nos anos iniciais de escolarização do Paraná, a partir dessa nova forma de organização escolar, ou seja, os Grupos Escolares, merece um olhar singular. Para Valente (2013, p. 44), “Estudos da matemática em nível primário, em todo e qualquer grupo escolar, instalados em qualquer estado brasileiro não poderão abdicar do diálogo com a organização paulista do curso primário [...]”.



Nessa perspectiva, o historiador da educação matemática, para desempenhar bem seu ofício, deve trabalhar para reconstituir a história de modo a se sobrepor à

[...] construção de ultrapassagens de relações ingênuas, míticas, românticas e memorialísticas sobre as práticas do ensino de matemática realizada noutros tempos. A utilidade de sua produção – cujo resultado é uma história da educação matemática – é a de considerar que, um professor que ensine matemática que mantenha uma relação a-histórica com os seus antepassados profissionais possa, com a apropriação dessa história, se relacionar de modo menos fantasioso e mais científico com esse passado. Isso, em tese, deve contribuir para uma reflexão e atuação sobre as suas práticas cotidianas de forma diferenciada, que passam a ser realizadas de modo mais consistente. Mais conhecimento implica em melhores práticas de ensino: a alteração da relação que o professor de matemática tem com o passado de seu ofício leva, assim, a uma mudança de qualidade de suas práticas na realidade presente”. (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p. 858).

A história contada a partir da perspectiva cultural, como é a que pretendemos desenvolver, é uma história que justifica a importância de se conhecer os fatos e suas implicações. É “por dentro” dos *muros* da escola em que as ações didáticas e pedagógicas, no processo de ensinar e aprender, efetivam-se e materializam-se pelas ações, reações e acomodações dos personagens do contexto escolar.

Os autores que investigam a história a partir dessa perspectiva apontam, nos resultados de seus estudos, elementos que sustentam os argumentos de que o conhecimento dos acontecimentos e ideias que fundamentaram conceitos e práticas no passado, no nosso caso, as mudanças ocorridas nas finalidades da Aritmética no ensino primário, torna possível compreender os porquês de métodos e ideias que permeiam as práticas escolares, bem como os porquês de suas modificações ou não, no transcorrer do tempo.

No percurso de investigação, tivemos o cuidado de tentar observar o mais próximo possível os vestígios deixados por esta história da Aritmética, ocorrida nas três primeiras décadas do século XX, numa sociedade que no campo da educação, que é de onde estamos falando, passava por condições diferentes das que temos no momento atual.

Entendemos este trabalho<sup>11</sup> como uma oportunidade ímpar de refazer os passos dos personagens (professores, alunos, inspetores de ensino, diretores dos

---

<sup>11</sup> Como já informamos na página 15 e 16, essa pesquisa é filiada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, vinculada ao projeto “Circulação e Apropriação de Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário no Estado do Paraná (1903-1971) e em nível nacional está ligada ao projeto “A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o

grupos escolares e os sujeitos das instâncias políticas e administrativas) paranaenses que fizeram a história da matemática escolar no período investigado e, na reconstituição desses passos, contar a história dos saberes elementares da Matemática paranaense.

O desafio de tentar trilhar os caminhos percorridos pelos protagonistas dessa história permite, em certa medida, constatar as superações, identificar os avanços, os limites, os retrocessos e, dessa maneira, verificar as contribuições da Aritmética e do seu ensino ao longo das três décadas investigadas. Acreditamos que possivelmente muitos dos personagens que fizeram a história daquele período, dadas às preocupações em resolver os problemas que se apresentavam no momento presente, não tiveram tempo para perceber a dimensão e o alcance das suas ações em seu momento. Como pondera Julia (2001), o que parece evidente não suscita a necessidade de que os produtos escolares de um determinado período sejam guardados como testemunhas de um período histórico, fato esse que dificulta, porém, não inviabiliza a reconstituição da história.

Entendemos ser relevante investigar a história da educação matemática no Paraná, tendo como propósito a reconstituição de fatos que possibilitem identificar representações do passado desses saberes e compreender suas relações com as práticas docentes em todos os ambientes em que a Educação acontece, bem como alcançar os seus personagens, suas contribuições, as esferas envolvidas e os acontecimentos que se sucederam na matéria de Aritmética, em um momento histórico em que a escola passava a ocupar um espaço e uma função de primeira importância para a sociedade paranaense.

Isto posto, esse estudo propôs-se a investigar **que mudanças ocorreram nas finalidades da Aritmética no ensino primário no Paraná verificadas a partir das normativas oficiais no período de 1903 a 1932?**

Essa tese apresenta-se estruturada em três capítulos, mais as Considerações Finais.

---

Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970". No Paraná, o projeto tem como base o Grupo de Pesquisa da História das Disciplinas Escolares – GPHDE, sediado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. No âmbito nacional, envolve pesquisadores de dezoito universidades, distribuídas em dezessete estados brasileiros, que integram o Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT), sediado na Universidade Federal do Estado de São Paulo – UNIFESP, sob a coordenação do Professor Wagner Rodrigues Valente.

Na Introdução, sinalizamos o problema e os objetivos a serem investigados e discorreremos sobre os recursos que utilizamos para montar o enredo sobre o qual desenvolvemos nosso objeto.

No capítulo I, a partir de um estudo bibliográfico, fizemos uma breve abordagem da década de 1860 ao final do Império. Entendemos que mesmo relativamente distante do nosso marco inicial, seria importante ter uma compreensão do cenário legado pelo Império à República a partir da segunda metade do século XIX ao início do século XX. Na educação, esse período caracterizou-se como um momento no qual as discussões sobre a educação e as legislações em torno desse tema com foco voltado às classes populares começaram a ser mais acentuadas (OLIVEIRA, 1994). Para o Paraná, esse momento marca sua emancipação política do estado de São Paulo. Era uma nova Província do Império.

Nessa perspectiva, avançamos no cenário educacional paranaense do final do Império e primeiros anos da República. Verifica-se que após o entusiasmo com a implantação do novo regime político, houve uma acomodação das ideias republicanas. Poderíamos entender esse momento como um período de contrastes: a euforia com o novo regime contrapondo-se às frustrações e ao marasmo ou à sonolência que se estabeleceu no país por não ter havido a mudança imediata que se esperava (CARVALHO, 1987). Isso concorreu para o agravamento dos problemas herdados do Império, que com os novos problemas surgidos e que também não foram reparados, levou os republicanos a se reinventar enquanto república após três décadas (CARVALHO, 1989).

No início dos novecentos, foi construído o primeiro grupo escolar em solo paranaense. A construção desse monumento na cidade de Curitiba teve importante representação para um Estado que mirava a modernidade. Com os grupos, veio uma nova proposta, como, por exemplo, o ensino primário de quatro anos e a organização dos alunos em séries.

Discorreremos também sobre o que acontecia no Paraná, passando pelos movimentos das reformas educacionais da década de 1920, até chegar ao início da década de 1930. Esses estudos todos feitos sob o olhar investigativo para tentar compreender as mudanças das finalidades da Aritmética no ensino primário no decorrer das três primeiras décadas do século XX.

No capítulo II, iniciamos a análise das fontes históricas que localizamos. Averiguamos, nos vários documentos oficiais, as legislações educacionais que

vigoraram no Paraná no período de 1901 a 1932 e nos relatórios produzidos pelos Secretários e Diretores da Instrução Pública, Inspetores de Ensino e Professores, os encaminhamentos e as discussões formais acerca do ensino da Aritmética.

Entre regulamentos, regimentos, códigos do ensino e programas de ensino, investigamos as orientações e prescrições para o ensino da Aritmética em dez leis que estiveram em vigência no Paraná e que regularam o ensino primário, além de diversos relatórios que foram produzidos ao longo desse período, bem como duas revistas pedagógicas que circularam entre os professores paranaenses.

Em resumo, a pesquisa teve início com a análise do prescrito pelo Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1901, em que o ensino primário era dividido em primeiro e segundo graus, com dois anos de duração para cada grau, passando pelas mudanças mais arrojadas, sinalizadas pelo Regulamento Orgânico de 1909 e sendo efetivada como uma “Reforma Geral” pela Portaria número quatro de 1914. Os Regulamentos para os grupos escolares e similares de 1917 e reformulados em 1921 apontaram mudanças significativas para as finalidades da Aritmética, sendo acompanhadas pelas campanhas de alfabetização reforçadas na década de 1920, em que a prioridade era ensinar as crianças a ler, a escrever e a contar, apontando durante a década de 1920 para a efetivação das propostas e ideias discutidas a partir dos códigos do ensino de 1915 e 1917.

Nesse período, observamos que entre as mudanças ocorridas no regime político e nas políticas implementadas, matérias como a História, a Geografia e a Língua Portuguesa passaram a ocupar lugar destacado nos discursos pedagógicos. Entretanto, não conseguiram ocupar o lugar conquistado e paulatinamente consolidado pela Aritmética na instrução primária e mesmo sem esse “espaço”, observamos que os programas para a Aritmética foram sendo modificados.

No capítulo III, observamos o marco de uma grande mudança nos programas de Aritmética para o ensino primário. Analisamos os três programas de ensino produzidos para os grupos escolares e similares de 1917 a 1932, tentando estabelecer relação com o que estava posto desde o final dos oitocentos nos livros didáticos recomendados no Paraná. Nesse período, foram indicados quatro livros didáticos, de dois autores. Os dois primeiros recomendados em 1903 foram a *Arithmetica Elementar Illustrada* e *Arithmetica Progressiva: Ensino Theorico e Pratico*. As obras foram produzidas por Antonio Bandeira Trajano.

Os outros dois livros foram a *Primeira Arithmetica para Meninos* e a *Segunda Arithmetica para Meninos*, produzidas por José Theodoro de Souza Lobo. Essas duas obras substituíram as duas primeiras, por recomendação do Conselho Superior de Ensino, em 1917. É importante ressaltar que os quatro livros didáticos foram publicados no último quarto dos oitocentos e pelo que observamos seguiram sendo reeditados e publicados até o final da década de 1950 (COSTA, 2010).

Com encaminhamentos distintos na sua organização, as duas primeiras obras de cada um dos autores foram dirigidas às crianças que estavam iniciando a vida escolar, com certa predileção para os alunos que já tinham sido iniciados na escola e as duas últimas eram recomendadas aos alunos que já tivessem conhecimento das duas primeiras e queriam avançar em estudos mais complexos da Aritmética.

Nessas obras, procuramos observar como foram estruturados os conteúdos propostos. Entretanto, como nosso foco estava no ensino primário, afinamos nosso olhar para as duas primeiras obras dos respectivos autores. Procuramos identificar o diálogo entre os regulamentos de ensino, os programas de ensino e os relatórios com os livros didáticos recomendados. Quanto às outras duas obras, parecem ter sido menos utilizadas no ensino primário.

Nas Considerações Finais, o estudo realça os elementos que sustentam as evidências de mudanças de finalidades da Aritmética para o ensino primário do estado do Paraná ao longo das três décadas investigadas pela pesquisa.

## 1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO COM A CHEGADA DA REPÚBLICA

Desde a segunda metade do século XIX, observam-se indicativos mais consistentes de preocupações que emergiam de uma parte dos pensadores e políticos brasileiros acerca da luta pela expansão da escolarização primária para as classes populares da sociedade brasileira.

Entretanto, questões sociais e econômicas, como as relacionadas à escravidão negra<sup>12</sup> e a predominância de negros e índios que constituíam a maior parcela da nossa população, estavam entre os fatores, que aos olhos da elite comandante, emperravam o desenvolvimento, o progresso e a modernização do país, que era predominantemente exportador de matéria-prima (CARVALHO, 1989).

Essas demandas, acrescidas da necessidade de educação às classes populares, foram relevantes e ajudaram a produzir discursos e propostas de reformas em direção ao regime republicano. Teriam sido o principal mote para a mudança rumo à promessa de uma entrada triunfante do Brasil na modernidade, que estaria sendo trazido com o progresso anunciado pelo século XX (CARVALHO, 1989).

Parecem começar a ser trilhados, com mais efetividade, os primeiros passos visando a criação de escolas que atendessem também às classes populares. Começava a busca para constituir um sistema de educação que tornasse possível atender a essa demanda de escolarização das camadas populares, exigida pela modernização, que se anunciava ao redor do mundo nos campos políticos, econômico e social, no qual o Brasil pretendia ingressar (CARVALHO, 1989).

Nas últimas décadas do século XIX, políticos que representavam a ala que defendia a educação também para as classes populares, como Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa, apresentaram propostas de reformas à educação brasileira, tanto no que se referia às legislações como aos métodos de ensino, em especial para as escolas de primeiras letras, que era o que se fazia mais urgente.

Diante das dificuldades para estabelecer uma escola primária pública, o governo do Império, seguindo o disposto no Ato Adicional de 1834, atribuiu, às províncias, a função de criar, gerenciar e manter escolas públicas em seus territórios, bem como a formação dos professores. No entanto, essa

---

<sup>12</sup> A mão de obra escrava configurava-se como a principal força de trabalho no Brasil até o final do século XIX.

descentralização só se efetivou de modo mais consistente a partir da Proclamação da República, que foi quando os estados passaram a ter maior autonomia sobre seus territórios (CARVALHO, 1989).

Entende-se que três acontecimentos no Brasil concorreram para as mudanças rumo a um país moderno, apregoadas no final do século XIX. Foram acontecimentos importantes que advieram concomitantemente e de modo mais expressivo nos campos político, econômico e social brasileiro e culminaram com o estabelecimento do regime republicano.

No campo da política, o panorama da época sinalizava para o enfraquecimento do sistema de governo representado pelo Império diante do cenário internacional. Nos campos econômico e social, a abolição da escravidão negra e a vinda de um contingente significativo de emigrantes europeus, especialmente italianos, acentuando-se a chegada destes principalmente a partir da década de 1870, implicaram contribuições importantes na aceleração do processo de mudança da base da economia, bem como alteraram a organização social vigente (CARVALHO, 1989).

Nesse período, para suprir a falta de instrução, a legislação em vigor autorizava a todos os residentes em território brasileiro a criar escolas, cabendo ao Estado a tarefa de fiscalizar<sup>13</sup> as questões relacionadas à higiene e aos princípios da moralidade. Dessa forma, os imigrantes puderam fundar escolas para atender a sua demanda, incumbindo seus conterrâneos da função de docência.

A nova base econômica que se estabelecia fundada na indústria que começava a se instalar no Brasil e a necessidade de mão de obra qualificada foram determinantes para que a educação passasse a ser uma instituição de primeira ordem no novo cenário nacional e nos discursos modernistas do regime republicano (MONARCHA, 1989).

Observa-se que à medida que o tempo passava, discussões cada vez mais acirradas ocorriam sobre a necessidade de que a educação chegasse às camadas populares. Fica evidente que os conceitos de modernização que moviam os ideais republicanos passavam incondicionalmente pela oferta de escola para todos. Seria a

---

<sup>13</sup> Os termos “fiscalizar” e “fiscalização” eram largamente utilizados pelas autoridades responsáveis pela instrução primária do Estado e compreendem-se aí todos os personagens da hierarquia institucional. As fontes utilizadas sinalizam que esses termos ora eram utilizados com a finalidade de vigiar os professores em relação a sua conduta disciplinar e administrativa, ora eram utilizados como uma ferramenta pedagógica para orientar esses mesmos professores quanto às suas práticas e aos métodos que deveriam ser por eles utilizados no trabalho com seus alunos.

educação o eixo capaz de dar a sustentação e o equilíbrio para que o projeto da República vingasse e o Brasil atingisse os patamares de desenvolvimento que já haviam sido alcançados pelos países desenvolvidos, que serviam de referência e inspiração para nosso país (MONARCHA, 1989).

Como consequência desses embates, fundamentalmente no campo das ideias, observou-se que, em alguns estados brasileiros, a educação chegou à década de 1920 praticamente no mesmo patamar em que estava no final do Império (CARVALHO, 1989). No Paraná, entretanto, os documentos evidenciam atuações do governo, que tentava melhorar a qualidade do ensino primário no Estado. Consistiam em ações como as constantes alterações nos programas de ensino, a melhora na fiscalização das escolas primárias e a criação de duas novas escolas normais, entre outras.

Após esse período, com os olhares republicanos voltados muito mais às questões políticas internas e a economia focada no cenário externo, as mudanças da base econômica e os problemas sociais impuseram a retomada das questões que conduziram às mudanças e reformas do ensino em vários estados, proporcionando que a educação voltasse às páginas dos discursos políticos e a ser pensada efetivamente como a principal força propulsora do progresso, como o caminho para a regeneração do povo (CARVALHO, 1989).

Conforme Carvalho (1989, p. 10), era a educação a via pela qual se encontraria o caminho para a possibilidade de

*Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações.*

O advento das ideias escolanovistas nesse período culminou com o movimento de reformas de ensino ocorridas em vários estados brasileiros<sup>14</sup> durante a década de 1920. Houve um movimento de reconhecimento da educação para todos como uma necessidade primária, bem como a efetivação de propostas de mudanças no que se referia aos métodos de ensino e às práticas pedagógicas.

---

<sup>14</sup> De acordo com Miguel (2004), as reformas do ensino da década de 1920 ocorreram em São Paulo, em 1920; no Paraná, no período de 1920-1928; no Ceará, em 1924; na Bahia, em 1925; no Rio Grande do Norte, no Distrito Federal e em Pernambuco foi realizada em 1928 e, em Minas Gerais, no período de 1927-8.



De acordo com Miguel (2004, p. 23), “[...] essas reformas não se limitaram a alterar apenas os currículos, mas reorganizaram o sistema educacional e reformularam a formação de professores. Foram feitas levando em conta os recenseamentos da população em idade escolar”.

A República trouxe, entre outras mudanças importantes, em janeiro de 1890, o rompimento oficial do Estado brasileiro com a Igreja Católica. Para a educação, tal medida implicou mudanças significativas. Ao se considerar que se tratava de um período no qual efervesciam as ideias de modernidade, da necessidade de superar a forma como era gerido o Estado, essa separação abriria novas perspectivas à instrução pública (CARVALHO, 1989).

Se considerar que desde o Brasil Colônia a Igreja Católica esteve fortemente ligada ao Estado brasileiro no que se referia à educação, ficando em todo esse período estabelecida como a religião oficial, inclusive com o poder de punir com rigor os que não seguissem os seus preceitos, é notório e presumível que o rompimento imposto pela nova constituição republicana não implicaria em uma mudança imediata na cultura instituída, tampouco seria obtida sem haver resistências, em especial da parte das camadas sociais mais conservadoras e com maior representatividade.

Mesmo entre os pensadores que compunham a parte da população dita mais esclarecida e aberta às mudanças, na qual havia um contingente mais representativo dos que defendiam a necessidade e a importância deste rompimento, há indicativos de que houve divergências e conflitos acerca da aceitação ou não da desobrigação do Estado brasileiro com a Igreja Católica, ou da Igreja Católica com o Estado brasileiro.

Cabe ressaltar que essas discussões fervorosas perduraram de modo bastante consistente e direto ao menos até a década de 1960, nas conversas e controvérsias que antecederam a aprovação da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/61 (MIGUEL, 1992).

No período final da Primeira República, é possível constatar que os embates sobre os caminhos que deveria tomar a educação no Brasil, entre a ala conservadora representada principalmente pela Igreja Católica e os progressistas da sociedade brasileira, possibilitaram avanços e conquistas importantes no que se referia à ideia de educação pública, laica e de qualidade para todos.

As bases que fundaram o ideário do regime republicano no Brasil, cujo objetivo maior era de que o país obtivesse um novo conceito perante aos países mais desenvolvidos do mundo, passava pelas principais referências do que seria entendido como moderno para o cenário político e econômico da época.

De acordo com Carvalho (1990), esse período no Brasil, além do positivismo, trazia pelo menos outras duas tendências filosóficas que permeavam o ideário republicano: o liberalismo, de corrente estadunidense, e o jacobinismo, de corrente francesa. Essas três tendências, em maior ou menor intensidade, estavam inseridas nas discussões acerca da instrução pública que deveria ser realizada para o povo brasileiro.

Entretanto, observa-se que, aqui, os princípios que norteavam os ideais de inovação passaram pelas ideias positivistas e cientificistas que predominavam no mundo moderno. A partir desses referenciais, construir-se-ia o embasamento desse projeto visando modernizar a pátria de modo a estar próximo dos níveis de desenvolvimento das nações mais adiantadas (CARVALHO, 1990).

Para que o projeto obtivesse êxito, seria essencial que a modernização começasse pela educação. Era consenso entre os pensadores do projeto republicano brasileiro que a modernização do país estava relacionada diretamente à melhora na qualidade da educação do seu povo. Para isso, era necessário que todos os seus cidadãos fossem alfabetizados e tivessem alguma ocupação e, nesse período, o Brasil empreende um grande projeto de alfabetização (MIGUEL, 1992).

É nesse contexto que nos estados brasileiros mais desenvolvidos economicamente começaram a ser discutidas e implementadas, com mais efetividade, as ideias escolanovistas. A Pedagogia Tradicional pensada por Herbart e que predominava nas práticas das escolas brasileiras tinha como referencial o homem burguês. Sua constituição, portanto, dava-se a partir dos princípios entendidos como necessários ao ideal burguês, ou seja, um homem culto, erudito, emancipado intelectualmente, vivendo numa sociedade ideal, na qual não haveria espaço para o despotismo e a opressão. A Escola Nova tinha como diretriz a educação para a formação do homem produtivo, autônomo e atuante no seu meio, diferindo, portanto, do ideal de homem burguês (MONARCHA, 1989)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Apresentamos nesse texto uma abordagem essencialmente teórica das pedagogias que estavam mais evidentes no cenário educacional paranaense à época para encaminhar o objeto desse estudo. Como já ressaltado na nota de rodapé número 7, não há, na História Cultural, instrumentos que

O mundo havia mudado e o Brasil, com um índice de aproximadamente 80% da sua população formada por analfabetos, continuava tentando entrar na esteira do desenvolvimento. Nessa nova ordem, na qual a escola passava a ser essencial para a nova sociedade de base econômica industrial capitalista, os princípios da Pedagogia Tradicional não atendiam mais aos modos de produção e organização da sociedade brasileira do início do século XX. Nesse espaço, o movimento da Escola Nova colocou-se como uma alternativa que buscava, pela via da educação, encontrar meios para que a população marginalizada obtivesse acesso à instrução, ou seja, pretendia fazer o que a República não havia conseguido fazer (MONARCHA, 1989).

No que se referiam às questões do ensino e aprendizagem, os novos conhecimentos sobre o comportamento humano, obtidos pela psicologia, pela biologia e pela sociologia, permitiram conhecer etapas do desenvolvimento da criança que não eram contempladas pela pedagogia tradicional e passaram a ser utilizadas pela Escola Nova.

Para Monarcha (1989, p.16), a Escola Nova veio com ideais modernos e modernizantes que implicaram num conflito entre a ciência e os aspectos históricos. A primeira ficou diminuída em detrimento da segunda. Para o autor, “[...] o escolanovismo foi parte integrante de uma empresa maior de revisão dos princípios do liberalismo clássico ou ortodoxo”. O autor afirma que o movimento escolanovista tentou estabelecer-se no Brasil a partir da década de 1920, fundamentado numa ideologia positivista e liberal e que, por aqui, as ideias do movimento foram traduzidas e implementadas sem considerar a realidade brasileira daquele período.

[...] a Escola Nova procurou mobilizar política e ideologicamente as classes sociais em torno de uma mesma questão: a superação do atraso nacional e o ingresso no moderno. À pedagogia cabia uma nova forma de sociabilidade, compatível com os ideais da racionalidade e produtividade. (MONARCHA, 1989, p. 19).

Tratava-se de um Estado que na sua legalidade dizia-se republicano, entretanto, a realidade mostrava uma situação bem diferente, pois mesmo com as

---

permitted sustentar que quaisquer se dão de modo pontual nas práticas sociais, econômicas, políticas e educacionais. No que se refere à escola, evidentemente, dada à dinâmica do meio escolar, essas mudanças acontecem, mas, para isso, invariavelmente, há períodos de embates, debates e tensões. Incondicionalmente, há um período de transição que se dá por tempo indeterminado, para afirmação das novas ideias ou para reafirmação das ideias que já estavam postas ou, ainda, para a fusão entre o novo e o que já estava posto, surgindo um formato que não estava sendo considerado.

ideias de mudança propostas pelo regime republicano, as práticas da elite que comandava o país permaneciam muito próximas do que ocorria no período do Império (CARVALHO, 1989).

Entretanto, os problemas sociais gerados pela industrialização e pela massa de pessoas que não tinham função e ainda acreditavam no sonho republicano em certa medida assustava esse comando e seria essa massa de energia estática que iria fazer o novo governo brasileiro mobilizar esforços e projetos para levar o Brasil ao patamar de país moderno (MONARCHA, 1989).

“A escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso” (CARVALHO, 1989, p. 7). No entanto, o que se observou após os três primeiros decênios da República é que a década de 1920 chegou e o país continuava a apresentar aos brasileiros uma “[...] sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista, nos fins do século XIX e início deste, a escola foi, entretanto, facultada a poucos” (CARVALHO, 1989, p.7). Chegada a década de 1920, os segmentos mais críticos da sociedade, liderados pela Associação Brasileira de Educação<sup>16</sup>, conforme Carvalho (1989, p. 7), acusavam o regime republicano de

[...] relegado ao abandono “milhões de analfabetos de letras e de ofícios”, toda uma massa popular, núcleo da nacionalidade. Esta legião de excluídos da ordem republicana aparece então como freio do Progresso, a impor sua presença incômoda no cotidiano das cidades. A escola foi, em consequência, reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que estariam impedindo a marcha do Progresso, na nova ordem que se estruturava. Passa, no entanto, a ser considerada “arma perigosa”, exigindo a redefinição de seu estatuto como instrumento de dominação. (CARVALHO, 1989, p. 7).

Carvalho (1989) denomina esse legado de “Dívida Republicana”. Esse cenário que se vislumbra especialmente da década de 1920, quando a República entrava na sua quarta década, representou um marco importante para o Brasil. O país percebeu que muito pouco havia sido modificado em relação ao final do Império. Verifica-se que os problemas sociais, econômicos e políticos que os entusiastas da República – como Carvalho (1989) denomina – reprovavam no

---

<sup>16</sup> Fundada no Rio de Janeiro em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) reunia educadores, médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais mobilizando esforços de todos aqueles que acreditavam ser possível transformar o país pela educação. Promovia por meio de campanhas educacionais, via congressos educacionais e outros eventos pelo país, propostas visando uma mudança na mentalidade das elites políticas comandantes.

governo do período imperial, não haviam sido solucionados e, em alguma medida, haviam aumentado. De modo geral, constata-se que nada havia melhorado substancialmente dentro do que havia sido propagado.

A proposta de regeneração da classe popular pelo viés da educação anunciada no início da República, sob a ideia de que dali sairia a principal força para a efetivação do progresso no Brasil, não havia acontecido. As pessoas que faziam parte desse grupo dos excluídos ou marginalizados, em especial o contingente de negros libertos ou descendentes destes, continuavam, como ocorria desde a abolição em 1888, a vagar de cidade em cidade, de fazenda em fazenda, proliferando as pestes que contaminavam sua carne e agora a desesperança que passava em alguma medida pela falta da educação prometida (CARVALHO, 1989).

Carvalho (1989, p.10) descreve um quadro degradante desse período da década de 1920.

As imagens de populações doentes, indolentes e improdutivas, vagando vegetativamente pelo país, somam-se às de uma população urbana resistente ao que era entendido como trabalho adequado, remunerador e salutar. Imigrantes a fermentar de anarquia o caráter nacional e populações pobres perdidas na vadiagem impunham sua presença incômoda nas cidades e comprometiam o que se propunha como “organização do trabalho nacional”.

É nesse cenário, no início da década de 1920, que a República tem que retomar seus ideais e reconstruir-se com o que restou do seu ideário apresentado na implantação da República, em 1889. Retomar as antigas demandas e ajustar-se às novas questões que se apresentaram e necessitavam serem urgentemente discutidas. Situações que foram criadas pelo descuido das que já existiam ou pelas mudanças que aconteceram dentro e fora do país durante esses trinta anos de dormência (CARVALHO, 1990).

A partir desse panorama, a primeira geração dos grandes educadores e pensadores da educação brasileira, nascidos à sombra do ideário republicano, entendiam que não havia se realizado o projeto da educação para todos, proposta pela República nas primeiras três décadas. Era chegado o momento de retomar o projeto, cujo objetivo era tentar saldar a dívida de instrução para todos que havia sido contraída junto ao seu povo nas três primeiras décadas do novo regime (CARVALHO, 1989).

Essa geração defendia o princípio de que seria necessário “*Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional*” (CARVALHO, 1989, p. 10). Era consenso que investindo com seriedade na escolarização das classes populares, o Brasil poderia encontrar definitivamente o rumo ao progresso e chegaria à condição de nação moderna.

### 1.1 O ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ: DAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS DOS OITOCENTOS ÀS TRÊS PRIMEIRAS DÉCADAS DOS NOVECENTOS

Com uma população de aproximadamente sessenta e dois mil habitantes em meados do século XIX concentrada nas regiões de Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa, o Paraná emancipou-se politicamente do estado de São Paulo no ano de 1853. Era um contingente populacional pequeno em relação ao seu território, reunida num terço desse espaço e com um modelo de escola para o ensino primário que, do modo como estava estruturada, não conseguia oferecer instrução primária para todos (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, o ensino primário era posto como questão vital para a sociedade paranaense e a melhora do acesso das classes populares à instrução pública primária não seria dada por aquele modelo de escola que estava organizado. Fazia-se necessária a implementação das ideias modernas de ensino, as quais deveriam ser referência para a educação popular. Essa era a condição para o estabelecimento de uma sociedade democrática e que tivesse condições de governar a si mesma à luz do conhecimento das ciências e da autonomia dos seus integrantes (PARANÁ, 1871).

O que ensinam nossas escolas primarias? A leitura, a calligraphia, o calculo e algumas fracas noções de grammatica e de doutrina christã. Esse limite do ensino não instrue, não eleva, não moralisa, não satisfaz o fim que se deve attingir a educação. Saber ler, escrever e contar<sup>17</sup>, e conhecer as formas da linguagem, são certamente os meios pelos quaes se pode vir a instruir-se, mas só com elles não se tem chegado á instrucção. (PARANÁ, 1871, p. 4).

---

<sup>17</sup> De acordo com Soares (2007, p. 147), o saber “contar” significava que o aluno deveria ter “[...]o domínio das quatro operações com números naturais”. De acordo com a autora, esse entendimento perdurou, ao menos, ao longo do período investigado por esse estudo.

O senhor Bento Fernandes de Barros<sup>18</sup> entendia que o ensino adequado seria aquele que desse ao homem “[...] servir-se das bellas faculdades de que é dotado, habituando-se a observar, comparar, julgar e raciocinar” por si só de modo autônomo e independente (PARANÁ, 1871, p. 6). Continuava alertando que a província não dispunha de professores suficientemente preparados tanto em qualidade quanto em quantidade para dar conta daquela demanda. No início da década de 1870, o Paraná contava com um total de cinquenta e nove escolas, sendo que apenas cinquenta estavam funcionando, atendendo a um total de um mil trezentos e noventa e três alunos. Desse montante, apenas noventa alunos foram aprovados no exame final (PARANÁ, 1871).

Em 1882, o número de crianças matriculadas em toda a província havia atingido doze por cento do total da população em idade escolar. A população paranaense contava com aproximadamente cento e cinquenta mil habitantes, estimando-se um contingente de aproximadamente vinte e cinco mil e quinhentas crianças em idade escolar. Desse total, três mil e seiscentas crianças aproximadamente haviam sido atendidas nas cento e trinta escolas existentes em todo o território paranaense (PARANÁ, 1882). Nessa época, “[...] o ensino obrigatorio já é preceito legal nesta provincia, mas, infelizmente, ainda não foi arrancado dos dominios da theoria” (PARANÁ, 1882, p. 4).

O legado do Império ao Paraná foram algumas poucas escolas que formavam a rede escolar primária com muitos problemas e um corpo docente, em sua maioria, formado por leigos e pouco capazes. A escola secundária era praticamente inexistente e as raras que existiam eram frequentadas exclusivamente pelos filhos das classes mais abastadas e mantidas principalmente por particulares, que ministravam a esse pequeno contingente de alunos um ensino literário, desarticulado das ideias e das necessidades do projeto republicano (WACHOVICZ, 1984).

Nos primeiros anos da República, o superintendente do ensino, Doutor Victor Ferreira do Amaral e Silva, dizia que os problemas da instrução primária eram mais decorrentes da falta de professores habilitados para atuar nas escolas do que da precariedade das estruturas delas. Na opinião dele, só com professores diplomados

---

<sup>18</sup> Era o Inspetor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná.

seria possível melhorar a qualidade do ensino no estado do Paraná (PARANÁ, 1894).

Sobre o ensino primário, um inspetor de ensino apropriou-se do discurso do diretor do Colégio S. José, sediado em Curitiba, para definir sua concepção: “O Collegio S. José não trata de ensinar machinalmente as creanças a ler, escrever e contar, dá instrução conducente ao desenvolvimento da intelligencia e da moralidade; educa cidadãos” (PARANÁ, 1895, p. 27).

Na segunda metade da década de 1890, acentuaram-se as manifestações de insatisfação com os resultados obtidos na instrução primária no Paraná, bem como da falta de condições de trabalho, que iam desde à precariedade de estrutura, passando pela má remuneração dos mestres regentes, da indicação de um alto contingente de alunos espalhados por diversas regiões do Estado sem escolas e pela falta de professores.

Chegou o ano 1900 e com ele vieram as ocorrências, nas escolas do Paraná, de temas antigos, como a quantidade insuficiente de professores disponíveis para lecionar nas escolas existentes, a necessidade de formação de novos professores normalistas para atender à demanda de alunos, que só aumentava, a falta de uniformização dos livros didáticos, a continuidade da precariedade de estrutura nas escolas existentes, bem como a falta de mobiliário e demais materiais necessários ao funcionamento.

Quanto aos livros didáticos, cada aluno levava à escola os materiais que possuía em casa e dificilmente comprava o que era recomendado pelo professor. O Diretor da Instrução Pública lamentava a falta de recursos do governo para a aquisição de livros para distribuir gratuitamente aos alunos das escolas públicas do Estado.

“Tendo exercido anteriormente este mesmo cargo, esperava no fim de seis annos encontrar grandes melhoramentos n’este serviço publico, que é um d’aquelles em que o Governo mais directamente esparge beneficios sobre o povo” (PARANÁ, 1900, p. 71).

Naquele ano de 1901, apenas quatro alunos concluíram o curso na Escola Normal<sup>19</sup>. Para a falta de professores, o diretor recomendou oferecer incentivos

---

<sup>19</sup> O relatório consultado não informava a quantidade de alunos que haviam sido matriculados naquela turma.



financeiros diferenciados aos normalistas. Os incentivos pecuniários<sup>20</sup> mais robustecidos ofertados às professoras formadas pela Escola Normal motivaram um grupo cada vez maior de mulheres interessadas em tornar-se normalistas. Nesse contexto e com o aval do Estado, as mulheres começavam a se inserir no magistério (PORTELA, 2009). Entretanto, isso já era

[...] um facto reconhecido pelos paizes mais adiantados, que as mulheres são naturalmente mais bem dotadas que os homens para as funções do ensino primário. Esta verdade é intuitiva desde que considerarmos que, para ser mãe, lhe dever conhecer todos os recantos do coração e do espirito da creança. (PARANÁ, 1882, p. 7).

Assim, a Escola Normal, fundada em 1876 e que até os últimos anos da década de 1890 caracterizava-se por receber uma demanda pequena de alunos, chegando em alguns momentos a ficar fechada por falta de alunos, no início dos novecentos começou a receber quantidades cada vez maiores de candidatas a futuras normalistas (FRANÇA, 2015). O crescimento acelerado da população levou o governo a melhorar a remuneração paga às professoras.

Para solucionar o problema da falta de casas escolares, aconselhou a construção de espaços próprios para abrigar as escolas. Sugeriu que o governo construísse pequenos prédios com o mínimo de condições para funcionamento. Seria mais adequado e “[...] talvez mais economico que o Governo [...] dar um auxilio pecuniário mensal para aluguel de casa [...]” (PARANÁ, 1900, p. 72). Para a uniformidade nos livros didáticos utilizados pelos professores, atribuiu à Congregação do Gymnasio Paranaense a responsabilidade de escolha e recomendação às escolas.

O Diretor da Instrução Pública manifestava-se “[...] muito favorável á supressão dos exames de habilitação ao magisterio público” em função dos resultados ruins obtidos com tal instrumento. Alegava que muitos dos aspirantes ao cargo que se apresentavam para prestar o exame não dispunham dos conhecimentos mínimos necessários para exercer a função de professor. “Em geral os candidatos a taes exames são os naufragos das demais profissões, que procuram, por todos os meios, alcançar uma taboa de salvação no magisterio publico” (PARANÁ, 1901, p.11).

---

<sup>20</sup> Se comparados os vencimentos, em valores absolutos, o Estado pagava mais que o dobro às normalistas em relação aos professores leigos.

Quanto aos métodos de ensino utilizados por uma parcela relevante dos professores, afirmou ter tomado a seguinte atitude: “[...] profligui o methodo inquisitorial de licções decoradas automaticamente, que faziam a creança sahir da escola detestando o ensino e abominando o mestre” (PARANÁ, 1903, p. 9).

De acordo com Pinto, Portela e Claras (2014, p. 105), “[...] os primeiros programas da escola primária prescritos para a Aritmética, no início do século XX, traziam as marcas de um ensino mecânico e memorístico”.

A implementação e a utilização de metodologias de ensino que reforçassem o estímulo à utilização de outros sentidos que prevalecessem sobre a memorização era uma das preocupações que perpassavam com mais veemência as discussões sobre o ensino.

Sobre as casas nas quais se achavam instaladas algumas escolas da capital, o Doutor Reinaldo Machado, Diretor Geral Interino da Instrução Pública, relatou: “É triste de ver-se, mesmo nos arredores da nossa capital, escolas installadas em casebres sujos, sem luz e sem ar, com grave prejuizo para a saude dos pequenos seres que as freqüentam” (PARANÁ, 1904, p. 51).

Como iniciativa para minimizar o problema do número excedente de alunos de algumas escolas, especialmente da capital, o inspetor da primeira circunscrição sugeriu a criação da figura do professor adjunto para escolas nas quais a frequência do número de alunos fosse superior a cinquenta. Para fundamentar seu argumento, afirmava: “[...] a pedagogia moderna determina 30 a 40 discipulos para cada professor” (PARANÁ, 1906, p. 14).

Na sequência, o referido Diretor lamentava a falta da “Escola Modelo” para que os professores matriculados na Escola Normal tivessem uma formação mais consistente, na qual pudessem testar seus novos conhecimentos sob o olhar de professoras experientes antes de assumirem uma classe como regentes. O Doutor Reinaldo Machado observou também que nessa época o número de professoras nas escolas do Paraná já era maior que o número de professores. Entendia esta como uma mudança importante que fora apontada no final do século XIX.

As mudanças que estavam ocorrendo na base econômica do estado do Paraná naquele início de século tornavam urgente a melhora na qualidade da instrução primária. Tomando como referencial o desenvolvimento dos estados avançados da federação, o Diretor argumentava que o Paraná não poderia “[...] concorrer vantajosamente na liça industrial e commercial, sem derramar pelos seus

habitantes conhecimentos técnicos que compensem e supram aquella inferioridade” (PARANÁ, 1905, p. 22).

Os discursos do governo sobre a necessidade e a importância da instrução primária propagavam-se pelos diversos meios de comunicação.

A escola primaria é a base primordial, pelo menos a fonte secundaria onde o povo vae haurir a longos sorvos as luzes que aclaram o espirito de seus filhos.

Mas para que essa fonte seja pura e crystalina é mister que o professor primario se compenetre de seus deveres: seja carinhoso, possua um caracter impeccavel, seja em fim um exemplo de virtudes.

A criança não deve se tornar um receptaculo das idéas de outrem, devendo interessadamente o professor habitual-a a agir por si mesma, a envidar esforços no intuito de descobrir *o como e o por que das cousas*; pois do contrario, mais tarde, na vida pratica ella só pensará de accordo com o que os outros pensarem e nunca terá liberdade de acção e de consciencia. (A ESCOLA, 1906, p. 9).

Observam-se, nesse texto, sinais de que as lições de coisas começavam a surgir nos discursos dos professores, estando entre suas finalidades o desenvolvimento da autonomia do aluno, bem como o combate à aprendizagem apenas de memória. Os relatórios produzidos por professores naquele período dão indícios de algumas práticas utilizadas pelos docentes no encaminhamento do ensino da Aritmética. Sinais da presença de elementos da pedagogia que constituem o processo do ensino, visto que no embate da sala de aula é algo impossível dissociar uma coisa da outra.

De acordo com Leme da Silva e Valente (2013, p. 860), em qualquer época, tratando-se de escola, “[...] nos processos didáticos e pedagógicos, a Aritmética torna-se *Aritmética escolar*”. São esses elementos da pedagogia que mediam o processo escolar, transformando “[...] os ensinamentos em aprendizagens”.

A professora Julia Wanderley Petrich<sup>21</sup>, regente das “[...] aulas da 1ª cadeira para o sexo feminino da Capital [...]” (A ESCOLA, 1906, p. 17), destacou as contribuições da instrução pública primária, porém sem deixar de ressaltar a condição de conservação da mobília da escola, dos móveis enviados pelo Estado e dos utensílios adquiridos com outros recursos (da própria professora e outros angariados na comunidade) para atender às necessidades mais urgentes dos

---

<sup>21</sup> Julia Augusta de Souza Wanderley (1874-1918) foi a primeira mulher a frequentar presencialmente a Escola Normal da capital. Descrita como uma figura dócil, meiga e amável pelos que a conheceram, a professora Julia Wanderley notabilizou-se por seu idealismo e comprometimento com as causas da educação paranaense (PORTELA, 2009).

alunos. Também informou sobre a frequência dos alunos sob sua tutela, destacando que havia ocorrido um aumento nesses números. Às faltas, justificou “[...] por ter grassado com intensidade a variola nesta parte da cidade” (A ESCOLA, 1906, p. 21).

No que se referia ao programa de ensino, a professora Julia Wanderley informou ter trabalhado de acordo com o estabelecido na letra b, artigo 21, do Regulamento da Instrução Pública de 1901, o que indica que se tratava de uma turma de alunas do segundo grau.

Ainda tratando das questões pedagógicas, a referida professora discorreu sobre o método de ensino aplicado por ela no trabalho com suas alunas. De modo objetivo, conceituou o método por ela utilizado e destacou as vantagens dele, dadas às condições da estrutura que eram apresentadas para a execução do seu trabalho.

Empregando o modo simultaneo na regencia desta cadeira, por serem as suas aulas sempre muito freqüentadas, dividi todas as alumnas em duas grandes classes. [...] ministro simultaneamente o ensino das diferentes materias do respectivo programma escolar, dirigindo-me muitas vezes a cada alumna separadamente, afim de verificar se realmente ha o aproveitamento desejável; porque, todo professor prudente e experimentado, embora ministrando simultaneamente conhecimentos adoptaveis para uma classe inteira, deve ao mesmo tempo descer a cada alumno de per si, afim de melhor instrui-lo. (A ESCOLA, 1906, p. 22-23).

Na sequência, justificou a vantagem da utilização do método, dizendo: “[...] comquanto adopte sempre o modo simultaneo, por ser o unico vantajosamente applicavel numa escola freqüentada por crescido numero de alumnos mais ou menos do mesmo gráo de adiantamento [...]” (A ESCOLA, 1906, p. 23).

A docente seguiu fazendo explanações sobre sua prática, dando orientações da importância de o professor aplicar, nas suas aulas, o método mais adequado ao nível de adiantamento dos seus alunos. Argumentava que os métodos e os processos de ensino deveriam variar de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos e do tipo de lição que seria trabalhada.

Também fez referência à necessidade de observação dos princípios da psicologia para a escolha e aplicação de cada método. “Os methods de ensino só poderão apresentar satisfatoriamente resultados, quando forem buscados nas leis da psychologia, porque, entre esta sciencia e a pedagogia, existem as mais estreitas relações” (A ESCOLA, 1906, p. 23).

A sua escrita acerca dos métodos e processos de ensino, referidos anteriormente, discorria com certa fluidez, porém, sem uma efetiva objetividade no

que se referia a exemplos de alguma aplicação. Utilizando-se de uma linguagem que poderia ser entendida como mais técnica sobre os métodos que circulavam nos discursos da época e quiçá nas práticas, a professora nominou-os, mas sem definir com clareza qual método ou processo seria mais adequado para qual matéria ou estilo de professor.

Comentando sobre suas experiências, informava: “Aplicando umas vezes o methodo inductivo ou analytico e outras o deductivo ou synthetico, procuro sempre tornar intuitivas e claras as explicações dadas [...]” (A ESCOLA, 1906, p. 23).

Depois, estabeleceu um posicionamento sobre o método intuitivo. Do ponto de vista da professora, este seria o encaminhamento mais adequado para o professor que fosse trabalhar com alunos que apresentavam um rendimento abaixo do esperado.

Para as classes mais atrasadas, o methodo intuitivo é sempre de grandes vantagens.

A lição partindo das partes para o todo, do simples para o composto, deve basear-se em princípios conhecidos e concretos, cumprindo abandonar por completo todo systema fundado em principio abstractos. (A ESCOLA, 1906, p. 23).

Entretanto, a professora Julia posicionava-se contrária, de modo incisivo, ao método de ensino que primava pelo uso da memória em detrimento de outros recursos. “Manifesto-me ostensivamente contra o ensino ministrado exclusivamente pela memória em prejuízo das outras faculdades da intelligencia que assim sem exercício, ficarão inevitavelmente atrophiadas” (A ESCOLA, 1906, p. 23).

Seguindo a análise das publicações, objetivou-se averiguar o segundo relatório que era referente às “[...] aulas da 1ª cadeira promiscua<sup>22</sup> desta capital [...]”, que funcionava na Escola Carvalho (A ESCOLA, 1906, p. 43).

Adotando um procedimento quase protocolar de elaboração do relatório, o professor discorreu inicialmente sobre a estrutura do prédio no qual a escola funcionava. Destacou os aspectos positivos para em seguida apresentar um inventário da mobília enviada pela Diretoria da Instrução Pública, dos utensílios adquiridos com recursos próprios e uma lista com os materiais faltantes para o trabalho com as crianças.

---

<sup>22</sup> Eram denominadas “promíscuas” as classes compostas por meninos e meninas. Entretanto, o Regulamento da Instrução Pública de 1901 já havia determinado que essas classes deveriam passar a ser denominadas “mistas”.

Quanto ao método, o professor informou: “O ensino é intuitivo, sendo ministrado simultaneamente aos alumnos para o estudo em classe [...]” (A ESCOLA, 1906, p. 44).

Como a professora Julia Wanderley, o professor também relatou que os livros adotados por ele eram os prescritos pela congregação do ginásio e da escola normal. A única ressalva fazia-se ao livro Iracema “[...] o qual não adoptei por não achal-o proprio nem vantajoso para uma escola primaria, onde as creanças nada podem aproveitar do estylo [...]” (A ESCOLA, 1906, p. 44). Em substituição a esse título, o professor disse que após autorização do inspetor escolar, havia adotado o livro *Revoluções Brasileiras*, escrito por Gonzaga Duque Estrada.

Sobre sua prática em sala de aula, o professor citou exemplos de como trabalhava conceitos da matéria de Língua Portuguesa, tendo como base o método intuitivo. Descreveu um pequeno parágrafo no qual dizia que buscava encaminhamentos que envolvessem os alunos para que compreendessem os conteúdos estudados.

[...] Tenho procurado desenvolver o gosto e a dedicação ao estudo, tornando-o pratico, fazendo com que os alumnos depois de uma explicação de grammatica, por exemplo, applique-a, já fazendo analyse das lições, já escrevendo cartas e fazendo pequenas descripções de objectos do seu conhecimento. (A ESCOLA, 1906, p. 44-45).

Quando falou da sua prática, o professor informou que aplicava o mesmo encaminhamento com as demais matérias. “O mesmo faço com relação á todas as outras materias que fazem parte do programma de ensino, partindo sempre do simples para o composto, do concrêto para o abstracto, do estudo de cada uma das partes para o estudo de um todo” (A ESCOLA, 1906, p. 45). Aos alunos que apresentavam dificuldades de compreensão, o professor ressaltou que prestava atendimento individualizado e esse mesmo cuidado ele tinha com os alunos que estavam iniciando na escola.

De acordo com Pinto (2015, p. 3), nesse período, “Na escola primária, além dos ideais republicanos a serem contemplados, a redefinição dos saberes acompanhou [...] a vaga de modernização didático-pedagógica protagonizada pelo ensino intuitivo” (PINTO, 2015, p. 3).

O professor Lourenço A. de Souza, regente da “[...] 3ª cadeira pública para o sexo masculino desta Capital [...]” (A ESCOLA, 1906, p. 78), apresentou um relatório

cujo enredo destoava da frequente suavidade que era mais utilizada nos documentos enviados ao Diretor da Instrução Pública. O professor posicionou-se de modo mais crítico em relação ao cenário educacional paranaense daquele momento e o que ocorria na sua escola.

Quanto à estrutura física da escola, disse que carecia de melhores condições para abrigar as crianças, para que, assim, pudesse desenvolver bem seu trabalho. Reclamava que o espaço das salas era pequeno em proporção à demanda de alunos que frequentavam sua escola e que as condições de higiene também não atendiam às medidas de segurança prescritas à salubridade das crianças.

Com relação ao mapa de frequência dos alunos, o professor dissera apenas: “[...] a frequencia tem sido regular, constando a matricula de 47 alumnos” (A ESCOLA, 1906, p. 78). Porém, na sequência, ressaltou que a falta de regularidade das crianças à escola e a facilidade para se transferirem de um estabelecimento de ensino para outro, sem controle efetivo das autoridades educacionais, era um dos fatores que mais contribuíam para a evasão e o baixo aproveitamento dos alunos.

No que se referia à falta de materiais para o trabalho em sala de aula, o professor disse que estes se faziam necessários às aulas. Materiais como “[...] globos, e mappas geographicos, sólidos geométricos, quadros históricos, etc., utensilios esses proprios a concretizar as explicações e tornar intuitivo e interessante e attraente o ensino das diversas materias do programma” (A ESCOLA, 1906, p. 79).

Verifica-se, com isso, uma preocupação com a necessidade de demarcar o espaço da pedagogia no ambiente escolar. Nesse sentido, a professora Esther Pereira publicou um texto denominado “Curso de Pedagogia”. Tratava-se de um resumo elaborado com cuidado, que apresentava aos leitores conceitos da pedagogia moderna. Com o objetivo de informar e orientar os professores sobre os elementos constitutivos da sala de aula, a professora organizou a escrita em torno de seis temas, com algumas subdivisões para os mais extensos: Métodos, Modos, Formas, Processos, Preparo das Lições e Educação. O texto foi apresentado em quatro páginas, tratando cada um dos temas de modo sucinto.

A professora Esther apresentou definição para cada um dos títulos elencados. Para o método, ela tinha a seguinte concepção: “[...] do ponto de vista pedagogico, é a maneira de communicar o saber do mestre ao alumno, mais simples, nitida, rapida, e logicamente” (A ESCOLA, 1906, p. 122). Descreveu sete métodos diferentes de ensino que foram assim denominados: Investigação, Intuitivo, Experimental, Natural,

Parcellado, Moral e Universal. Para Oliveira (2015, p. 4), “[...] método engloba um conjunto de passos sistematizados e, principalmente, ordenados a fim de abordar a busca por um saber, por um conhecimento”.

Para esse estudo, vamos ater-nos ao método intuitivo, que das denominações descritas, é a que estabeleceu uma relação de estreitamento com o ensino de Aritmética. De acordo com a professora Esther, o método intuitivo

[...] tem por base a lição de cousas. Pestalozzi considerava um methodo tanto melhor quanto mais sentidos attrahia; entendia que os sentidos deviam todos ser educados ao mesmo tempo. Compayré discorda desse opinar, entendendo que os sentidos são educados na proporção de sua utilidade e necessidade. (A ESCOLA, 1906, p. 123).

Oliveira (2015, p. 5) resume que “[...] o fim do método intuitivo pestalozziano é exercitar todos os sentidos, e não apenas a visão, de modo que eles estejam envolvidos simultaneamente no desenvolvimento das faculdades intelectuais da criança”.

O tema Modos foi definido pela professora como sendo “[...] a maneira de organizar a escola” (A ESCOLA, 1906, p. 124), que poderia ser Individual, Simultâneo, Mútuo e Misto<sup>23</sup>.

A Forma era compreendida como “[...] o aspecto sob o qual o professor apresenta a matéria a ensinar” (A ESCOLA, 1906, p. 124), que poderia ser de duas maneiras: expositiva e interrogativa, sendo que uma completava a outra. Recomendava ao professor adotar as duas formas no seu trabalho diário.

Os Processos foram definidos como “[...] especializações dos métodos e modos. Ensinam e facilitam sua aplicação. Referem-se a três categorias: Exposição, Aplicação e Correção” (A ESCOLA, 1906, p. 124).

O Preparo das Lições, explicava a professora, poderia “[...] ser pedagógico ou metodológico. O metodológico pode ser o quanto à forma e ao fundo. O pedagógico diz respeito ao professor, sua conduta e à do aluno; efeito moral do exemplo do professor” (A ESCOLA, 1906, p. 124-125).

---

<sup>23</sup> O método Individual consiste em fazer ler, escrever, calcular, cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos. No método Simultâneo, todos os alunos participam ao mesmo tempo da lição dada pelo professor. Os alunos são distribuídos em função de cada matéria. No método Mútuo ou Misto, os alunos são organizados em classes ou séries de acordo com o adiantamento de cada um. A idade não tem nenhuma interferência. Os alunos, assim reunidos, participam todos dos mesmos exercícios (COSTA, 2010, p. 25-26).



A Educação era algo amplo, que ela definia como abrangendo “[...] quatro ramos, chamados systemas de educação que são: Physica, Intellectual, Moral e Esthetica” (A ESCOLA, 1906, p. 126) e que esses sistemas de educação combinados concorriam na escola primária para a formação cívica das crianças, para que crescessem como cidadãos conscientes de suas funções e atuantes na sociedade.

A modernidade almejada estava relacionada às questões da base econômica e à necessidade de aceleração do desenvolvimento do Estado no campo político, social, educacional e cultural, para os quais tinham como referência o estado de São Paulo. Quando essa análise dava-se em âmbito nacional, tomava-se como referência, no continente americano, os Estados Unidos e, na Europa, os países mais desenvolvidos, como a Inglaterra, a França, a Alemanha e a Rússia, por exemplo (A ESCOLA, 1907).

Um dos autores sintetizou o pensamento de modernidade que pairava nesses discursos.

Creio que, no que concerne ao nosso viver social e politico, á nossa existencia como nação, quatro são os caminhos que teremos a seguir: 1º *actual* systema rotineiro e perigoso, que, alem do atrazo e da apathia geral que produz, traz, fatalmente, o *desequilibrio* entre o norte e o sul do paiz com o *desastrado regimen de immigração* que se tem seguido; 2º o systema de infusão de *novas e altas ideas, nova intuição realistica* do mundo e das nações, preparada por *forte instrucção moderna* superior e technica; 3º o systema de *formação do character novo* por um regimen especifico de *educação adequada*; 4º o systema de *formação de character novo* por meio da *colonisação integral* do paiz, com a *immigração espalhada por todas as zonas*. (A ESCOLA, 1907, p.53).

Observa-se, nesse discurso, uma visão panorâmica que alerta para os problemas que estavam ocorrendo no Brasil naquele período, com as disparidades econômicas, sociais, culturais e educacionais acentuadas que havia entre as regiões, bem como a preocupação em pensar e desenvolver ações que pudessem minimizar tais diferenças e estabelecer um relativo equilíbrio. Trata-se de um discurso com predominância das ideais republicanas que embasaram a implantação do novo regime político no final do século XIX.

Nesse período, no Paraná, havia muitas discussões em torno da necessidade de aprimorar o ensino da agronomia e do comércio. Havia um reforço do discurso às aulas práticas de agronomia e às outras questões relacionadas a terra. Advertiam também para o cuidado com as profissões liberais, pois estas não estariam

formando o indivíduo para o trabalho com a terra, o que poderia implicar em problemas à economia.

Os discursos tratando da necessidade de modernização da instrução primária ocupavam boa parte dos textos publicados pela revista *A Escola*<sup>24</sup>, assim como os relatórios oficiais. Era uma ação que fazia parte do processo de reformulação do Regulamento de Ensino de 1901.

Nesse cenário, ao se pensar que o Paraná contava com menos de cem professoras normalistas atuando nas escolas primárias públicas em todo o Estado e apenas uma escola para a formação de professores, a revista *A Escola* tornara-se um excelente instrumento na orientação do trabalho dos professores.

As fontes investigadas evidenciaram que os professores não dispunham de outro material que orientasse o trabalho. Os inspetores de ensino, que seriam os personagens mais próximos dos professores, não estavam habilitados ainda a fazer esse trabalho de orientação aos professores, especialmente das escolas mais distantes da capital.

Identificou-se, nesse período, três fontes que teriam funcionado como referencial para orientar as práticas dos professores: o Regulamento da Instrução Pública de 1901; o Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná de 1903, que trazia direcionamentos relativos ao programa de ensino da escola primária e, posteriormente, os textos pedagógicos publicados pela revista *A Escola*.

Em decorrência dos problemas que assolavam a instrução pública paranaense, os editores da revista *A Escola* faziam críticas intensas aos dirigentes do ensino paranaense.

---

<sup>24</sup> Organizada e produzida pelo Grêmio dos Professores Públicos do Paraná, a revista *A Escola* foi um impresso pedagógico que circulou no Paraná durante o período investigado pela pesquisa. A primeira fase durou cinco anos, de 1906 a 1910, sendo publicados vinte e cinco números, quando cessou por falta de recursos (*A ESCOLA*, 1910). A segunda fase, em 1921, teve apenas duas edições. Desses dois momentos da revista, identificaram-se vinte e sete edições. Era um dos meios utilizados pelo governo para se comunicar com os professores nos rincões do Estado. Em 1921, fora retomada sua publicação e, novamente, cessou após duas edições ocorridas no mesmo ano. A revista *A Escola* propunha-se a ser um material de apoio pedagógico e administrativo aos professores das escolas públicas do Paraná que estivessem trabalhando em qualquer ponto do Estado. Foi um dos meios impressos encontrados por onde circularam informações do que ocorria no ensino do Paraná. Os textos contendo informações administrativas eram disponibilizados pelo governo e os textos pedagógicos, a maior parte, eram produzidos pelos professores do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, que também dirigiam a revista.

[...] O ensino popular e os educadores são tratados, pelas potestades políticas, com a mais completa indiferença e o mais profundo desprezo, o que se evidencia pela ausência de evolução naquele ramo importantíssimo do serviço público, e pelas contínuas e multiplicadas injustiças sofridas pelos pedagogos. (A ESCOLA, 1910, p. 122).

Apesar de a maioria dos assuntos publicados na revista *A Escola*, na primeira fase, trazer informações pedagógicas, observaram-se poucas referências à matéria de Aritmética. Discutia-se amplamente sobre os métodos modernos de ensino e faziam algumas sugestões de encaminhamento para algumas matérias, como Geografia, Ginástica, Língua Portuguesa, História e comentários sobre os métodos de ensino estudados por pedagogistas. Para a Aritmética, as poucas e breves informações resumiam-se a alguns comentários de assuntos contidos nos livros didáticos, recomendados ao ensino primário, que serão detalhados posteriormente.

Visando melhorar as questões do ensino, para tornar mais eficiente a fiscalização e o gerenciamento das questões relacionadas à instrução pública, o território paranaense foi dividido em três regiões, denominadas circunscrições<sup>25</sup>, sendo designado para cada uma um delegado de ensino, com a incumbência de visitar periodicamente todas as escolas instaladas na região sob sua jurisdição.

Em suas visitas, o delegado do ensino da primeira circunscrição, Doutor Laurentino de Azambuja, fez constatações e referências a problemas antigos, como a falta de uniformidade dos livros didáticos e as dificuldades financeiras dos pais para adquirir os materiais necessários à escola dos filhos. Observou que a maioria das escolas descritas oferecia apenas o ensino do primeiro grau, mesmo algumas que estavam relacionadas à escola de ensino do segundo grau (PARANÁ, 1907).

O delegado da terceira circunscrição, senhor Ismael Alves Pereira Martins, alegava dificuldades no exercício de sua função em decorrência das grandes distâncias que precisava percorrer. Eram muitos os problemas para os deslocamentos pelas cidades do interior em razão da falta de meios de transporte adequados, bem como o montante de despesas geradas por esse trabalho e que não eram cobertas pelo Estado. Informou que da remuneração que recebia, gastava mais da metade para custear as suas viagens no trabalho de averiguar o andamento das escolas da sua circunscrição. Entretanto, a “[...] grande dificuldade a impedir uma boa e completa organização da instrução primaria é a considerável vastidão

---

<sup>25</sup> A primeira circunscrição compreendia as escolas da capital, a segunda circunscrição era formada pelas escolas do litoral e compunha a terceira circunscrição as escolas da região de Castro, Ponta Grossa e Guarapuava.

do territorio paranaense e a pequena densidade da respectiva população” (PARANÁ, 1908, p. 80).

Quanto aos resultados observados nas escolas, afirmava:

Reitero, comtudo, a reclamação do anno passado a respeito da mobília para as escolas. Apresento tambem a idéa da construcção de casas escolares [...]. As impressões que recebi, visitando este anno as mesmas escolas que visitei o anno passado, são identicas. As mesmas lacunas, as mesmas necessidades e os mesmos motivos para louvores. (PARANÁ, 1907, p. 6).

Apontou algumas implicações positivas que poderiam acontecer pelo interior do Estado, resultantes de maiores investimentos e da adequação de um programa de ensino que atendesse às especificidades da instrução pública do interior do Estado.

Provavelmente ahi será determinado dar pelo menos o professor que funciona nas populações ruraes rudimentos de agricultura aos seus alumnos.

Modificando o systema de plantações, abandonada a selvageria das roçadas, do fogo destruindo a floresta, e acceito o arado, a producção paranaense multiplicar-se-á de um momento para outro. Não só supprirá as necessidades de consumo intra-fronteiras, como será uma fonte de renda, uma exportação avolumada de anno em anno. (PARANÁ, 1908, p. 81).

Finalizou seu parecer, advertindo: “[...] em todos os paizes a instrucção publica é sempre dispendiosa; mas quando bem diffundida alcança uma compensação que a nada se pode comparar” (PARANÁ, 1908, p. 81).

Os problemas apontados eram, na sua maior parte, de ordem administrativa e de falta de estrutura. Talvez o que mais demandasse ajustes eram os trechos que tratavam da centralização e da sobrecarga de atribuições ao diretor da instrução pública. O aumento da quantidade de escolas, alunos e professores fazia aumentar também a necessidade de uma gestão mais descentralizada das questões educacionais. Isso fazia com que os problemas e as tomadas de decisões para saná-los acabassem demorando e formando gargalos, tornando as ações para resolver essas questões mais morosas. Naquele momento, havia também maior pressão para a elaboração de um novo Regulamento para substituir o Regulamento da Instrução Pública de 1901 (PARANÁ, 1907).

Em 1908, foram criadas “[...] mais noventa e duas cadeiras de instrucção primaria de 1º gráu em diversos municipios e uma de 2º gráu na cidade de Ponta

Grossa” (PARANÁ, 1908, p. 7). A quantidade de escolas construídas no estado do Paraná passou de 355 no final de 1907 para 448, no final de 1908.

A concentração de ações visando a melhora da fiscalização produziu resultados. O inspetor de ensino informou que havia conseguido visitar todos os estabelecimentos de ensino particulares sediados na capital e todos estavam ministrando o ensino da “lingua portugueza”, atendendo, portanto, ao disposto na legislação vigente. Também destacou o fato da melhora no mobiliário e no material técnico necessário ao trabalho com os alunos (PARANÁ, 1916).

Otimista com o que observara durante suas visitas aos estabelecimentos de ensino, discorreu: “De facto, é do modesto professor primario, que depende quase que exclusivamente a efficacia do ensino, e a elle, os poderes públicos e V. Exa. tem dispensado todo o conforto moral possivel, cercando-os de toda consideração” (PARANÁ, 1916, p. 249).

Já na segunda metade da década de 1910, o governo do Paraná fez um levantamento do que havia ocorrido com a instrução pública nas três primeiras décadas da República.

Instrução Primária	1890	1900	1910	1917
Escolas (criadas/providas)	167/127	337/269	516/290	829/426
Professores Normalistas	3	19	111	210
Matrículas	3.810	8.537	14.054	15.101
Alunos Escola Normal	6 (1893)	31	195	151
População do Estado <sup>26</sup>	243.655	397.035	572.375	676.872
Crianças em idade escolar	48.730	79.406	114.474	135.274
Receberam instrução	3.810	10.228	15.936	23.110

Tabela 1 – Expansão da rede de ensino pública primária do Paraná (1890-1917)  
Fonte: PARANÁ (1917, p. 201).

Apesar das dificuldades de toda ordem, que predominavam na esfera governamental do Paraná, observa-se nos dados da Tabela 1 que houve relevante

<sup>26</sup> A quantidade de crianças em idade escolar era obtida por estimativa. Assim, a quantidade de crianças em idade de frequentar a escola era de aproximadamente vinte por cento da população total do Estado. Por essa razão, os índices de variação da população total em relação à população em idade escolar são os mesmos.

expansão das estruturas visando o desenvolvimento da instrução primária no Estado.

Com exceção da diminuição do número de alunos da Escola Normal em 1917, em relação a 1910, os demais indicadores todos aumentaram significativamente em relação ao período anterior. Todos os aumentos verificados foram proporcionalmente acima do índice do crescimento populacional do período.

Observa-se que dentre os aumentos verificados nos índices, o de professores normalistas foi, percentualmente, o mais representativo.

Chegada à década de 1920, a população paranaense era de aproximadamente setecentos mil habitantes espalhados por todas as regiões do Estado. Em todas as áreas cuja competência de cuidado e desenvolvimento cabia ao poder público, era mais ou menos a mesma coisa: inúmeras dificuldades e necessidades de toda ordem. Os dirigentes do governo justificavam os problemas que pairavam sobre o estado do Paraná como heranças recebidas do Império (WACHOVICZ, 1984).

A realidade era que o Estado contava com um orçamento parco e uma população pequena em proporção ao território, que pela necessidade de subsistência, migrava constantemente de uma região para outra, em razão da base da economia que era extrativista. Quando findavam os recursos (erva-mate e a madeira) de uma região, iam para outra na qual houvesse matéria-prima disponível para continuar a tirar o sustento para os seus patrões e para suas famílias (WACHOVICZ, 1984).

A abolição da escravidão negra e a chegada de um contingente representativo de imigrantes<sup>27</sup> vindos principalmente dos continentes europeu e asiático indicam evidências de determinantes que contribuíram para uma redefinição do Paraná nos campos político, econômico, social e educacional. Uma parcela representativa de imigrantes italianos chegados ao Brasil desde o último quarto do século XIX veio para o Paraná, juntando-se a poloneses, ucranianos e japoneses, com o objetivo de ocupar o interior do Estado. Nesse período, até as primeiras décadas do século XX, nosso sistema de produção ainda se configurava, na prática, como escravocrata, ou pré-capitalista (MAROCHI, 2006).

---

<sup>27</sup> De acordo com Marochi (2006), o Paraná havia recebido aproximadamente cem mil imigrantes até o início do século XX.

A chegada desses imigrantes, resultante do incentivo governamental, provocou aumento significativo do contingente de pessoas no interior do Estado, bem como das necessidades de melhorar a infraestrutura. No que se refere à educação, essa nova realidade que se instalava demandou a construção de novas escolas e da formação de um contingente maior de professores para atender ao aumento dessa demanda.

Apesar dessas dificuldades, observa-se que ao longo das quatro décadas da Primeira República, muitas conformações foram feitas para a realização da escola primária, desde as legislações educacionais que vigoraram ao longo desse período; construções de mais escolas; viabilização de materiais necessários ao funcionamento das escolas; investimento na formação dos professores e recomendações aos professores de adequação às práticas modernas de ensino (OLIVEIRA, 1994).

Na administração, as mudanças que foram realizadas parecem ter sido mais efetivas na reformulação do modelo de gestão do sistema educacional paranaense. Verifica-se que as melhorias implementadas pelo governo chegavam a passos lentos às comunidades mais afastadas da capital e nos novos centros populacionais que começavam a se formar pelo interior do Paraná. Essa demora dava-se, entre outros motivos, em função do adensamento demográfico, que era mais rápido que as ações do Estado. Os recursos do governo também eram insuficientes para atender às demandas no mesmo ritmo desse avanço (WACHOVICZ, 1984).

O Diretor Geral da Instrução Pública, professor Cezar Pietro Martinez,<sup>28</sup> relatou a precariedade que continuava na educação e os problemas da saúde da população, provocados por doenças, como a malária e a tuberculose (PARANÁ, 1922).

Esse cenário evidenciava a necessidade da viabilização de mais recursos para que pudessem ser dadas mais informações aos sertanejos sobre esses males do corpo. Segundo o referido professor, as doenças eram os empecilhos que mais contribuíam para os baixos rendimentos escolares dos alunos. Os surtos das

---

<sup>28</sup>Convidado para exercer o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública do estado do Paraná, Cezar Prieto Martinez, professor da Escola Normal de Pirassununga, foi cedido pelo governo do estado de São Paulo e exerceu a função de 1920 a 1923. Com Cezar Prieto Martinez à frente da Diretoria da Instrução Pública, o Paraná, em 1920, foi o segundo Estado no Brasil a propor a Reforma Educacional ocorrida na primeira metade da década de 1920. Foi fundamental a postura do educador, sua concepção de sociedade e desenvolvimento para argumentação em prol do investimento público à escola primária e formação de professores, especialmente os alfabetizadores (MIGUEL, 1997).

doenças que aplacavam as comunidades naquela época acabavam interferindo diretamente no andamento das escolas. Em vários momentos, observa-se que a matrícula da criança na escola pública estava condicionada ao atestado de vacina em dia. Nesse período, “[...] as inspeções nas escolas eram frequentes de modo a não permitir que estudantes *doentes* ou que transmitissem moléstias a outras nos bancos escolares” (FRANÇA, 2015, p. 63).

Nessa época, a escola, além de configurar-se como um potencial canal de propagação das epidemias entre as crianças e suas famílias, também era vista como um meio pelo qual poderiam ser levados esclarecimentos, à população, sobre os sintomas e os males provocados pelas doenças, bem como os cuidados que as pessoas deveriam ter para preveni-las. Afirmava-se: “[...] nunca pudemos compreender a Higiene separada da escola. Um povo ignorante não pode avaliar a gravidade dos males que o afligem, nem como eles se originam, nem como se evitam, nem como se combatem” (MARTINEZ, 1922, p. 17). De acordo com França (2015), em uma escala de prioridade, o higienismo sobrepunha-se ao nacionalismo e às questões pedagógicas na escola.

Em visita ao litoral do Estado, Martinez descreveu a situação de precariedade na qual viviam os caboclos da terra e criticou o modo de ocupação que estava sendo feito pelo Estado. Dizia tratar de um povo ignorante, descrente e sujeito a toda sorte. Disse que daquela maneira, com incentivos oferecidos aos imigrantes, o governo estava nacionalizando os estrangeiros e estrangeirando os caboclos da terra. Afirmava que com os mesmos incentivos, se oferecidos aos nativos, seria possível obter resultados similares aos dos estrangeiros (MARTINEZ, 1922). Sobre os incentivos, disse:

[...] Si deixam o lar distante para demandar novos horizontes, onde a lingua, os costumes e a propria natureza differem, é porque se lhes offerece um estimulo.

Paga-se-lhes a passagem, dá-se-lhes de comer em quanto não se estabelecem definitivamente. Offerecem-lhes terras por pouco dinheiro, a prestações insignificantes [...].

Nessas condições, difficilmente deixa de prosperar. Em seu favor não faltam medidas de protecção. Nem mesmo escola gratuita para os filhos.

Nacionaliza-se por tal forma o extrangeiro e desnacionaliza-se o nacional (MARTINEZ, 1922, p. 22-23).



Em resumo, entendia o professor Martinez que se o governo oferecesse aos caboclos nativos da terra os mesmos incentivos que eram dados aos estrangeiros, certamente seriam conseguidos os mesmos resultados.

Como condição para melhorar as matrículas e a frequência das crianças às escolas na região, defendia:

A escola rural, em meio de nacionaes, deve ser escola bem aparelhada. Devemos começar pelo edificio: uma casa com todo o conforto para o professor e para o alumno. Apar de tudo isso, material didactico bem escolhido e abundante e a execução de um programma inteligentemente delineado e criteriosamente observado, capaz de instruir e educar. (MARTINEZ, 1922, p. 25).

De modo geral, é possível assinalar que no sistema de educação que estava posto desde o Brasil Colônia até a década de 1920, apesar do que fora propagado pelos republicanos, na prática, a oferta de escola continuava a ser uma prerrogativa dada às elites e uma instituição secundária do ponto de vista do Estado no que se referia à sua oferta às camadas populares. Ao que parece, havia outras prioridades na administração do Estado que preteriam a educação das classes populares. Os discursos oficiais dos diretores da instrução pública, dos professores e da população de modo geral continuavam denunciando a necessidade de melhoria na qualidade da escola primária e as dificuldades encontradas para atingir o objetivo (CARVALHO, 1990).

Os resultados dessas dificuldades encontradas pelo Estado para o estabelecimento de um comprometimento efetivo com o desenvolvimento de meios consistentes para escolarização das massas populares, em alguma medida, pode ser observado nos índices de matrículas levantados por Wachovicz (1984, p. 16). Assinala a autora que nesse período

[...] a instituição escolar não era ainda solicitada como uma necessidade prioritária, permanecendo os índices de matrícula em relação à população em idade escolar, entre 8,9% em 1854 e 15,8% em 1916. A estimativa de frequência, pelo recenseamento escolar de 1920, era de 35%, entretanto, e os crescentes abaixo-assinados pedindo professores para as escolas, manifestam a mudança. Já em 1886, o Presidente (possivelmente da província do Paraná – observação minha) cita em relatório, inúmeros abaixo-assinados (pedindo professores para seus filhos).

A partir da década de 1920, observa-se melhora nos indicadores de crianças em idade escolar que estavam matriculadas e frequentando regularmente as salas

de aula. Os índices chegaram a aproximadamente trinta e cinco por cento da população em idade escolar (WACHOVICZ, 1984).

Esses avanços foram obtidos pelas campanhas de combate ao analfabetismo, mas, principalmente, em decorrência da imposição de nacionalização das escolas privadas mantidas por imigrantes, iniciada durante o período da Primeira Guerra Mundial.

Com a determinação da nacionalização das escolas primárias, os estabelecimentos de ensino mantidos por estrangeiros que não aceitaram as condições impostas pelo Estado, foram fechados. Para se manterem funcionando e recebendo subvenções públicas, as exigências eram basicamente duas: a primeira, que os filhos dos estrangeiros fossem ensinados na língua nacional e não na língua de origem dos pais ou dos avós e a segunda, que essas crianças frequentassem a escola pública oferecida pelo Estado.

Na Colonia Affonso Penna<sup>29</sup>, conseguimos demover os colonos de mandarem seus filhos ao collegio polaco. A nossa escola, situada em frente ao edificio mandado construir pelos colonos, apesar de funcionar em predio magnifico e ter á sua frente professora competente e dedicada, permanecia com os bancos vazios, emquanto a outra mal podia conter dezenas de creanças. Desanimados com esse estado de cousas mandamos fechar a escola polaca. Fomos em seguida procurados por uma commissão que veio reclamar contra nosso acto. Fizemos-lhes ver a impossibilidade de attende-los, expondo-lhes os motivos e ao mesmo tempo mostrando-lhes as desvantagens de toda sorte consequentes ao exclusivo ensino da lingua polaca [...]. A principio, responderam-nos com certa relutância, depois modificaram-se e por fim acceitaram o seguinte alvitre: as creanças freqüentariam a escola publica das 12 ás 16 e ½ e teriam aulas na escola polaca, das 8 ás 10. (MARTINEZ, 1921, p. 69).

O fato de os imigrantes estarem assumindo a responsabilidade direta pela educação de seus filhos obrigou o governo a estabelecer parâmetros sob pena de perder o comando das ações nesse campo.

De acordo com Wachovicz (1984), os índices que indicavam a quantidade de crianças que frequentavam regularmente as escolas acabavam sendo menores. Os motivos mais comuns da não frequência desses alunos era a necessidade de ajudar os pais com o trabalho na lavoura, ou porque os professores forjavam matrículas para receber maior quantidade de recursos do governo e ainda por outros motivos menos comuns, como mudanças de região e transferências. O número de inscritos

---

<sup>29</sup>Atualmente é um bairro do município de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba.

para os exames, que representava a quantidade de alunos que estariam preparados para seguir com os estudos, não era superior a um por cento das matrículas.

A massa populacional formada pelo contingente de nativos e engrossada por imigrantes que se estabeleceram pelo interior do Estado acabou dando nova configuração à sociedade paranaense e estabelecendo novas bases econômicas, políticas, sociais e educacionais. Essa nova formação populacional foi organizando-se em núcleos de acordo com as características econômicas de cada região, tendo na “[...] indústria extrativa e o comércio da erva-mate e, finalmente, a exploração da madeira de pinho, como atividades econômicas mais expressivas” (WACHOVICZ, 1984, p. 3-4). Esses novos grupos populacionais formaram o que poderia ser denominado pequena burguesia no estado do Paraná, no período de 1853 a 1930, conforme afirmação de Wachovicz (1984). Desses núcleos fundados a princípio na região dos Campos Gerais<sup>30</sup> é que saíram a maior parcela das lideranças do estado do Paraná.

A vinda dos imigrantes europeus para o território paranaense trouxe contribuições não pensadas pelo governo quando aderiu ao projeto de incentivo para o preenchimento dos vazios demográficos do Estado.

A imigração européia, promovida como uma contribuição de solução a esses problemas econômicos e demográficos, no final do século XIX, foi fundamentalmente camponesa, no Paraná. Incentivada inclusive para a ocupação do território, teve um efeito modernizador em relação à instituição escolar, pela valorização dela na sua função técnica. Porém o modelo é fechado também sobre as formações locais, como nas aldeias onde os padres encaravam a escola como um perigo moral. (WACHOVICZ, 1984, p. 95).

Essas constatações dão um panorama do cenário no qual a escola primária estava inserida no Paraná ao final do século XIX. Também é interessante a observação colocada no que se refere ao olhar tido pela Igreja, fazendo entender que a escola laica representava perigo à sociedade.

Apesar de os discursos recorrentes no início dos novecentos sobre a necessidade de escolarização das massas populares e das ações voltadas à melhoria da educação primária, como a construção de novas escolas, a reabertura da Escola Normal e os incentivos financeiros para as professoras normalistas, as

---

<sup>30</sup> Durante o período estudado, as regiões mais povoadas do Paraná, compreendidas entre Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa, foram denominadas “Paraná Tradicional”. Os “Campos Gerais” formam o segundo planalto paranaense, a região que era subscrita a Ponta Grossa.

maiores preocupações pareciam estar centradas nos campos da política e da economia<sup>31</sup>.

Todas as legislações educacionais paranaenses promulgadas durante a Primeira República determinavam a obrigatoriedade da escola primária às crianças em idade escolar, que tinha duração em média de quatro anos. Entretanto, dada à precariedade do sistema de ensino, é presumível crer que de fato esse tempo geralmente significava o período máximo que a criança teria de escola em toda sua existência.

De fato, o Paraná encontrava dificuldades para atender, com efetividade, às obrigações de implementação e manutenção da instrução primária. As dificuldades de realização de uma educação primária pública com mais qualidade emperravam em demandas específicas, como a quantidade insuficiente de escolas, de professores e a baixa remuneração oferecida aos envolvidos com a educação. Por outro lado, em partes, esse problema era resolvido pela criação e manutenção de escolas pelos próprios imigrantes nas regiões nas quais eles se instalavam.

Em meio aos embaraços da necessidade e da obrigatoriedade de instrução primária, o Secretário da Instrução Pública, Marins Alves de Camargo, apresentou a seguinte questão: “Mas como pôde o povo ser obrigado a mandar seus filhos á escola, onde não ha escolas? A estatistica demonstra que das 120.000 creanças que o Estado deve ter em edade escolar, só 20% recebem instrucção, mantendo o Estado apenas 504 escolas!” (PARANÁ, 1913, p. 16).

Prieto Martinez (1921) criticou o modo como o Estado havia passado a ver e organizar a escola.

Antigamente, a escola tinha o prestígio dos pais e por isso, o professor era respeitado. Pouco a pouco, a escola foi se modernizando e uma nova filosofia surgiu: a criança devia crescer livre, sem cuidados; o ensino da religião foi considerado um atentado à liberdade de consciência. A intervenção dos pais, que prestigiavam a escola, primeiro, esfriou, e depois assumiu uma atitude definida: o mestre passou a ser espionado, dentro e fora da escola. As autoridades do ensino passaram a preocupar-se mais com as denúncias do que com o regular funcionamento das aulas. São gordas as cifras de sindicância e de processos. Começa agora uma nova

---

<sup>31</sup> Durante os trinta e seis anos do Império, o Paraná teve quarenta e um presidentes que se sucederam no comando do Estado, sendo a maioria vinda de outras regiões do país. Do início da República, em 1889, até 1895, o Paraná teve quinze presidentes de Estado. Durante o período da Primeira República, o Estado passou por três conflitos armados: a Guerra federalista, em 1894 e 1895; a Guerra do Contestado, entre o Paraná e Santa Catarina, no período entre 1912 e 1915, e a Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918.

corrente de ideias. Caiu no ridículo a frase célebre: abrir uma escola é fechar uma cadeia. (PARANÁ, 1921, p. 64).

Na outra ponta, o governo continuava a alegar que o Estado investia percentuais significativos do orçamento na instrução pública e os resultados eram pífios. Para minimizar as dificuldades de infraestrutura nas cadeiras escolares existentes, o governo contava com o apoio do professor para intermediar o problema: melhorar a qualidade do ensino com o mínimo de recursos. As limitadas quantias monetárias enviadas pelo poder público para cada professor serviam para a obtenção de meios para suprir as suas necessidades pessoais, as demandas da escola, como o pagamento do aluguel do imóvel no qual funcionava e a aquisição de utensílios e materiais didáticos para o funcionamento mínimo do estabelecimento.

Nesse período, em meio a tantos outros problemas, o aumento de preços (CARVALHO, 1989) que se estendeu por todo o Brasil chegou também ao Paraná durante a década de 1920 (MAROCHI 2006), o que ocasionou mudanças na vida da sociedade e configurou-se como mais um elemento complicador no projeto de melhoria da instrução primária. Para os professores, isso teria causado certo inconveniente, prejudicando o funcionamento nas escolas do interior. “Com o encarecimento da vida, porém, muitos deixaram os seus postos para empregarem a actividade de outro modo” (MARTINEZ, 1922, p. 15).

O professor Martinez informava em 1921 que o Estado havia conseguido aumentar o percentual de crianças matriculadas, mantendo quase que a mesma quantidade de recursos que fora dispensada pelo Estado em 1916.

Questões como a falta de espaço adequado ao funcionamento da escola, pouco material para o trabalho, salários pequenos e em constantes atrasos eram comuns e permearam as reclamações de professores e inspetores de ensino ao longo das três décadas delimitadas por esse estudo. Especialmente no interior, o indivíduo que se dispusesse a ser professor teria que dar conta de suprir todas as necessidades para que a escola pudesse funcionar, desde encontrar um espaço para instalar a sala de aula até prover o mobiliário e o material necessário aos alunos.

Findo esse período de entusiasmo republicano, foi se efetivando uma nova configuração no cenário paranaense:

A formação social concreta modificou-se pelas novas relações de produção, e essa transformação atingiu as formas de consciência social e instituições, entre as quais a educação escolar: própria do início do período estudado, esta configuração de discurso foi cedendo lugar a uma lenta efetivação da instituição, não tanto conferida pelo governo, mas conquistada pela população, de tal forma que nas primeiras décadas do século XX já se constatavam em alguns centros urbanos escolas superlotadas pelos alunos, e inúmeros abaixo-assinados de pais que pediam professores para seus filhos. (WACHOVICZ, 1984, p. 6).

Nessa transição, o Estado percebeu a necessidade imposta pela nova sociedade, que foi se estabelecendo e adotou uma nova forma de tutelar a educação para as classes populares.

O Estado republicano passa a administrar a instituição escolar e a perceber o trabalho do professor como o de um funcionário, que deveria antes de tudo ser leal ao governo, pela causa da civilização das massas. Nesse contexto, permanece a noção de que o professorado não deveria ser um grupo preocupado com os níveis de vencimento. (WACHOVICZ, 1984, p. 15).

O Governo implementou ações para ter a tutela do povo via professor. Se tudo era provido pelo poder público, então tudo deveria estar sob o comando e o controle do Estado. O Estado brasileiro, anunciado com o regime republicano ser um Estado liberal, foi aos poucos passando à condição de um Estado liberal policiado. Politicamente, isso significava algo próximo do que se praticava durante o Império, com as áreas mais importantes de comando sendo centralizadas com vistas a facilitar o controle (MONARCHA, 1989).

Nessa perspectiva, era atribuída, ao professor, a função de civilizar as massas populares a partir dos pressupostos republicanos, sob a nova perspectiva política e econômica. Para tanto, a lealdade desse professor ao governo era essencial. O Estado entendia que o professor deveria desempenhar seu trabalho por vocação, para o qual não demandava a preocupação com remuneração satisfatória ou com as condições em que exercia seu trabalho. Dessa forma, eram-lhe imputadas as responsabilidades pelos baixos resultados alcançados pela instrução primária. Todas as mazelas ocasionadas pela falta de condições físicas e materiais para realizar qualquer instrução eram compreendidas como falha nas práticas utilizadas pelo professor (WACHOVICZ, 1984).

Os princípios defendidos pelo poder público como fundamentais à realização do ensino correram em sentido contrário ao que a sociedade percebia diariamente

nos resultados alcançados por suas crianças, em especial nas primeiras décadas do século XX.

Conforme define Wachovicz (1984, p. 19), a sociedade mais organizada começou a reivindicar educação escolar para seus filhos.

[...] quando os grupos urbanos se tornam expressivos e se organizam para a vida social, o que ocorre no final do século XIX, no Paraná tradicional, coincidindo com a modernização da indústria do mate, e com a influência da imigração européia, que representou um contingente de população quantitativamente significativo na época, introduzindo, além disso, mudanças qualitativas de comportamento produtivo. (WACHOVICZ, 1984, p. 19).

Os imigrantes, especialmente os europeus, tiveram participação importante nas mudanças dos encaminhamentos políticos e da base econômica do Paraná no início do século XX. Nos dizeres de Wachovicz (1984), até aquele momento, o Paraná era constituído, de modo geral, de uma população primitiva, sem nenhum senso de organização sistematizado em relação ao modelo proposto pelo modernismo representado pela República e a indústria capitalista que começava a se anunciar em solo paranaense.

Ao que parece, foi só pelos olhos do grande contingente de imigrantes europeus que o Paraná percebeu as mudanças que estavam ocorrendo no mundo e para as quais deveria direcionar suas ações no sentido de reordenação da direção do Estado.

Talvez isso explique, num primeiro momento, o fato de o governo paranaense ter relegado, de modo indireto, a atribuição da educação às entidades particulares. Um Estado com práticas rudimentares nos campos econômico, político e social não seria de se espantar que não tivesse clareza sobre como deveriam ser os encaminhamentos na educação. Afinal, nesse contexto, todas as práticas nos campos referidos estavam colocadas em um nível com pouquíssima ou nenhuma intervenção externa, ou seja, foram desenvolvidas pelos habitantes nativos à medida que as necessidades surgiam, sem qualquer outro parâmetro que não o empirismo.

O processo para superação desse sistema de produção arcaico foi longo. “Parte de seu território ainda não estava povoado, a produção era eminentemente agrícola e a industrialização efetiva só viria após 1960, com a expansão da rede elétrica” (MIGUEL, 1992, p. 32).

Entretanto, a indústria extrativista da madeira e da erva-mate, que ainda era feita de modo rudimentar, contribuiu para que houvesse mudanças na base da economia, que avançaram para modificações nas ideias políticas e contribuíram para as reformas no ensino, que seguiam na direção do liberalismo positivista que fundamentava a proposta republicana (MIGUEL, 1992).

## 1.2 OS GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS APORTAM NO PARANÁ: UM MODO NOVO DE ABORDAR A ARITMÉTICA NO ENSINO PRIMÁRIO

Em função da sua característica de pioneirismo, o estado de São Paulo, que já se constituía, em 1889, como a principal referência nos campos da política e da economia nacional, também estava adiantado em relação ao resto do país no tocante à educação. Observa-se que, ao longo dos anos, assinalou-se como uma marca a preocupação do Estado paulista procurar implementar, com rapidez, as reformas estabelecidas pelo governo do Império (BENCOSTTA, 2001).

Com a Proclamação da República, a instauração dos grupos escolares no Estado paulista representou “[...] o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso” (CARVALHO, 1989, p. 23).

Com a descentralização mais substancial advinda com o regime republicano, São Paulo adiantou-se mais uma vez em relação às demais unidades da federação no que se referia à modernização da escola de primeiras letras. De acordo com Bencosta (2001, p. 107),

Desde os primeiros anos da República, o debate entre intelectuais, políticos e educadores paulistas fluía para um tipo de escola primária que pretendia ser *moderna* e diferente daquela existente no Império: carente de edifícios, mobiliários e livros didáticos, precário em pessoal docente qualificado para o ensino de crianças e distante dos *modernos* métodos pedagógicos.

Como marco desse novo momento, pela reforma do ensino proposta por Caetano de Campos, estabeleceu-se a criação das escolas graduadas ou grupos escolares no início da década de 1890. Esse novo modelo tinha como premissa a representação de que a escola deveria ser percebida fisicamente como símbolo do novo período que acabara de se instalar. Do ponto de vista de seus idealizadores, o



novo modelo de escola deveria funcionar “[...] como signo da instauração da nova ordem, a escola devia fazer ver. Daí a importância das cerimônias inaugurais dos edifícios escolares. O rito inaugural repunha o gesto instaurador” (CARVALHO, 1989, p. 24).

Essa nova forma de organização escolar significou a efetivação de uma parte do projeto nacional de educação idealizado pelo regime republicano (VIDAL, 2006). A criação dos grupos escolares ansiava ser compreendida como um empreendimento que representava o início da materialização de um projeto que pretendia prover educação para as classes populares e para as camadas abastadas da sociedade em um mesmo espaço (BENCOSTA, 2001).

“Educar era a aspiração uníssona que se levantava em todos os países. Não poderia haver ensino produtivo sem a adoção de métodos que estariam transformando em toda a parte o destino das sociedades” (CARVALHO, 1989, p. 26). Entretanto, as condições físicas e materiais para a realização dessa educação moderna também eram postas como prioridade.

A imponência da arquitetura dos seus prédios dava, à sociedade, a dimensão da ambição do projeto de educação concebido. A forma de concepção e funcionamento pretendia infundir, nos alunos, a racionalidade da ciência, a cultura e a ideologia anunciada pelos fulgores prenunciados pela República (BENCOSTTA, 2001).

À visão do luminoso templo laico levantado com recursos que o Império havia destinado à construção de uma catedral, contrapunham-se visões tenebrosas da escola na velha ordem: “casas sem ar e luz, meninos sem livros, livros sem método, escolas sem disciplina, mestres tratados como párias”. (CARVALHO, 1989, p. 24).

O tom entusiasmado que perpassava os discursos proferidos comunicava todo o entusiasmo daquele momento com o novo modelo de escola que era implementado no país.

Para fazer ver, a escola devia se dar a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes – tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava. (CARVALHO, 1989, p. 25).

A criação dos grupos escolares deu origem a novas funções dentro das escolas, como a figura do diretor, de funcionários para o setor administrativo, do porteiro, etc. Com essa nova forma de disposição, a escola primária passou a ser segmentada, funcionando de modo departamentalizado, ou seja, composta por pessoas que passaram a desenvolver, em espaço próprio, porém dentro da escola, outras funções além da docência. Foram trazidos e ajustados para dentro da escola setores administrativos que só existiam nas diretorias estaduais da instrução pública. É possível afirmar que, a partir dos grupos escolares, o professor passou a ter a função só de docência.

Os grupos escolares carregavam novos conceitos de modernidade tanto no que se referia às questões administrativas, quanto aos elementos didáticos e pedagógicos.

É fato que essa nova modalidade de escola influenciou fortemente, em especial, o período da Primeira República. “[...] os Grupos Escolares fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais)” (VIDAL, 2006, p. 9).

Ao que parece, essas mudanças implicaram mais efetivamente nos modos de encaminhamentos didáticos e pedagógicos dos comportamentos dos personagens principais do ambiente da escola (professor e aluno), nas suas práticas docentes e discentes. Não foi possível observar mudanças substanciais na relação dos conteúdos de Aritmética trabalhados, ou da estrutura dos exercícios ao longo das três décadas investigadas. Observou-se, sim, um embate cada vez mais acentuado sobre a necessidade de modernização das práticas de ensino que perpassaram todo o período da Primeira República, dentre as quais estavam incluídas a matéria de Aritmética. Esse embate pareceu ter se dado mais no modo de constituição das legislações educacionais que foram sendo produzidas ao longo do período referido, cuja finalidade seria atender às novas demandas sociais e econômicas advindas das mudanças ocorridas nesses campos<sup>32</sup>.

Para Vidal (2006, p. 10), nesse cenário de busca por modernização, esse novo modelo foi

---

<sup>32</sup> No período investigado por essa pesquisa, foram dez legislações verificadas que trataram da Aritmética no ensino primário do Paraná e que foram discutidas ao longo do texto.

Emergindo na confluência da defesa da escola laica, da liberdade de ensino, da obrigatoriedade da instrução do ensino elementar, do direito à educação e do dever do Estado e da família em oferecê-la. [...] com a difusão das práticas e dos princípios europeus e norte-americanos de escolarização, como o método intuitivo ou lições de coisas [...], os Grupos Escolares reuniram os esforços da *ilustração brasileira* na propagação de um ideal civilizatório, não raro eivado de referências cívicas e patrióticas.

A autora apresenta duas questões importantes no cenário educacional brasileiro no período que foram iniciados os grupos escolares. O primeiro refere-se aos princípios educacionais que orientavam a educação, que eram orientações ou princípios vindos da Europa e dos Estados Unidos. O segundo aspecto refere-se aos métodos de ensino utilizados pelos professores. Essa era uma preocupação corrente nos discursos das figuras envolvidas com as questões relacionadas à educação também no Paraná.

Quanto aos grupos escolares, Vidal (2006, p.10) afirma que

[...] a organização administrativa e pedagógica da escola elementar por eles propiciada incidiu na reordenação dos tempos e espaços escolares, na ampliação do currículo, contemplando disciplinas de caráter enciclopédico, e na redefinição do lugar ocupado pela escola no traçado das cidades, posto que os Grupos Escolares se constituíram como uma realidade essencialmente urbana.

[...] se os Grupos Escolares tiveram uma importância singular na construção simbólica da escola primária brasileira e na produção histórica da infância no Brasil, não é certo dizer que sua influência foi única no período que se estendeu até os anos 1970. A essa *representação hegemônica* de ensino preliminar, nos anos 1920, associou-se outra: a Escola Nova.

O surgimento dos grupos escolares carregou consigo os ideais, os anseios e as significações que determinaram a redefinição dos modos de fazer de todos os elementos que constituíam a escola primária. Para os espaços escolares que resistiram a essas mudanças, verifica-se que esse novo sistema de escola provocou ao menos uma releitura, ressignificando a maneira de fazer.

No entrecruzamento de *representações concorrentes* de ensino e aprendizagem escolares foram-se redesenhando os contornos da escola primária brasileira (e de sua cultura). Por um lado, a força simbólica da forma dos Grupos Escolares persistia assegurando matizes da cultura escolar fundada ao fim dos oitocentos. Por outro lado, a nova gramática escolanovista lançava desafios ao modelo, traçando-lhe novos perfis. (VIDAL, 2006, p. 11).

Observa-se que Vidal (2006) sinaliza para um aspecto relevante da história da educação primária brasileira, ou seja, a permanência de elementos característicos do período oitocentista. Encontram-se vestígios dessas permanências nos livros didáticos de Aritmética, produzidos no último quarto do século XIX e recomendados pelos dirigentes da educação paranaense desde a implantação dos grupos escolares no início do século XX<sup>33</sup>. Como já exposto, há indícios de circulação desses materiais, no Paraná, ao menos até o início da década de 1970.

Dos estados brasileiros que aderiram ao novo conceito de escola, todos buscaram especialistas em educação do estado de São Paulo para implantar a nova proposta. Os encaminhamentos adotados para essa implantação nos estados aos quais esses profissionais foram designados seguiram as mesmas diretrizes fundadas em São Paulo (VIDAL, 2006). No Paraná, a ação de mudança efetiva na organização do ensino primário começou com a Reforma Geral do ensino em 1914, com a publicação da Portaria n. 4, que depois foi regulamentada e incorporada pelo Código do Ensino de 1915.

Interessante observar que todos os professores ou especialistas em educação que foram cedidos pelo governo paulista permaneceram nos estados a que foram destinados por períodos relativamente curtos, que variavam de um ano a quatro anos aproximadamente. Após os primeiros encaminhamentos sob à luz da nova proposta, eles retornavam ao estado de São Paulo (VIDAL, 2006).

Quanto ao movimento reformista que ocorreu nos estados durante a década de 1920, no Paraná, durou oito anos (1920 a 1928). Teve início com o professor paulista, Cézar Prieto Martinez, nos primeiros quatro anos, sendo continuada e concluída por Lysimaco Ferreira da Costa, em 1928 (MIGUEL, 1992).

De modo resumido, pode-se afirmar que esses estados tinham como objetivo melhorar a oferta e a qualidade do ensino primário. Os responsáveis por pensar a instrução pública viam na proposta que fundamentava o novo modelo de escola a possibilidade de racionalizar o funcionamento do ensino, do modo de ensinar e de gerenciar a educação. A disposição das escolas em grupos escolares só sinalizava aspectos positivos, como a implantação do ensino primário em quatro séries, com a

---

<sup>33</sup> Trata-se de quatro obras escritas por dois autores no último quarto do século XIX e que foram recomendadas no Paraná no período investigado. As duas primeiras: *Aritmética Elementar Ilustrada* e *Aritmética Progressiva*, de Antonio Trajano, e as duas últimas, *Primeira Aritmética para Meninos* e *Segunda Aritmética para Meninos*, de José Theodoro de Souza Lobo. Sobre esses materiais, trataremos no item 4.1, *Marcas Programáticas dos Livros de Aritmética nos Programas do Ensino Primário*.

duração de quatro anos, a otimização dos recursos financeiros e administrativos, a padronização dos procedimentos didáticos e pedagógicos, a facilidade para fiscalizar o trabalho desenvolvido pelos professores e pela escola e a possibilidade de concentrar maior quantidade de alunos em um único espaço.

Outra representação importante trazida com os grupos escolares foi a demarcação da escola como local público (BENCOSTTA, 2005). Com essa nova forma de estrutura, o professor deixava de ser o responsável pela demarcação do espaço no qual funcionaria a escola, assim como, não poderia mais morar no mesmo local em que a escola funcionava.

À medida que a proposta dos grupos escolares foi se alastrando no Brasil afora, em paralelo, acompanharam o movimento as discussões cada vez mais acentuadas sobre a necessidade de modernizar as práticas de ensino. No Paraná, essas discussões faziam referência direta ao método intuitivo, que foi ocupando cada vez mais novos espaços nos discursos pedagógicos e nas práticas escolares ao longo das três décadas estudadas, como foi possível observar.

Nos estados<sup>34</sup> nos quais os primeiros grupos escolares foram construídos, houve a preocupação e o cuidado em respeitar ao princípio da imponência e suntuosidade que demandava o novo conceito de escola. Entretanto, em razão dos altos custos dessas construções, isso foi, de modo relativamente rápido, sendo modificado. Os prédios imponentes e suntuosos foram dando lugar a estruturas mais simples, aproveitando espaços aqui e ali para reunir escolas isoladas em lugares nos quais ficariam agrupadas, mantendo somente os princípios de organização dos grupos escolares (VIDAL, 2006).

As legislações criadas nesse período para a estruturação da proposta de implantação dos grupos escolares em todos esses estados seguiram uma base similar à que vigorava no estado de São Paulo (VIDAL, 2006).

No Paraná, o presidente do estado, Dr. Francisco Xavier da Silva, em mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Estado, em 1901, indicava os possíveis caminhos para a melhora da educação, sendo uma das vias a construção de grupos escolares.

---

<sup>34</sup> São Paulo (1893), Piauí (1910), Rio Grande do Sul (1922), Pará (1897-1901), Paraíba (1916), Espírito Santo (1908), Sergipe (1910), Bahia (1908), Rio Grande do Norte (1908), Mato Grosso (1910), Minas Gerais (1906), Rio de Janeiro (1893), Paraná (1903), Maranhão (1903) e Santa Catarina (1911) (VIDAL, 2006).

Estas causas do atraso do ensino só poderão ser removidas com o correr do tempo, convindo, entretanto, que aproveitemos o que de bom mostra a alheia experiência. Os grupos escolares têm provado bem. Adotemos tão útil e proveitosa instituição, primeiramente na capital, reunindo em um ou mais grupos, convenientemente distribuídos, as escolas aqui existentes, confiando a fiscalização de cada um deles a um diretor ou inspetor bem remunerado, com obrigações definidas em regulamento. Em vez das escolas funcionarem em casas diversas, que custam alto o aluguel, passarão a funcionar em um só edifício, que reúna todas as condições exigidas pela higiene. E mais tarde, quando for possível, novos grupos se irão estabelecendo em outras localidades. (PARANÁ, 1901, p. 5).

Os primeiros sinais da construção do primeiro grupo escolar no Paraná aparecem em 1902. O diretor da instrução pública anunciou: “Uma inovação que convem ser instituída entre nós e que tão bellos resultados tem dado no prospero Estado de S. Paulo, é a criação de grupos escolares, podendo-se logo iniciar estabelecendo nesta capital” (PARANÁ, 1902, p. 38).

Falou da sua visita a uma dessas instalações no formato de grupo escolar, no estado de São Paulo, e finalizou comentando os resultados positivos obtidos também no estado do Pará. Quanto ao Paraná, o diretor informava: “Na capital já temos tres meios grupos, cada um com duas escolas de series ou grãos diferentes: na Escola Tiradentes, na Escola Oliveira Bello e na Escola Carvalho. Ha apenas, por emquanto, um grupo completo em construção – o Grupo Escolar Xavier da Silva” (PARANÁ, 1903, p. 8).

Na mesma ocasião, acenava com o objetivo de elaboração de um código de ensino e informava ainda ter sido “[...] confeccionado o Regimento Interno das Escolas Publicas do Estado do Paraná [...]”, em outubro daquele ano (PARANÁ, 1903, p. 8).

Dando andamento às ideias de melhoramento e modernização do ensino primário, o diretor assinalava os objetivos estabelecidos a partir da nova modalidade de escola, que logo se instalaria na capital paranaense.

No grupo escolar Xavier da Silva, em adiantada construção á rua Marechal Floriano Peixoto, pretendo instalar tres escolas para cada sexo, completamente separadas, sendo uma para a primeira serie do primeiro gráo, uma para a 2ª serie do 1º gráo e a 3ª para ambas as series do 2º gráo. (PARANÁ, 1903, p. 12).

Informava ainda que “O grupo escolar “Xavier da Silva” servirá de modelo á organização de outros grupos que mais tarde o Governo resolva fundar na Capital ou em outras cidades” (PARANÁ, 1904, p. 51).

Quanto à função que os grupos escolares deveriam desempenhar no ensino primário, advertiu:

Grupo escolar não é a reunião de escolas em um edifício, mas sim a sequencia methodica e systematica do ensino, devendo, portanto ser adstricto e uma regulamentação perfeitamente scientifica.

Deste modo o alumno á proporção do aproveitamento alcançado, vai passando pelas diversas classes e grãos, cada vez mais aperfeiçoando sua educação physica, intellectual e moral que lhe é fornecida gratuitamente pelo Estado, de maneira a sair do grupo armado para a luçta pela vida apto para ser um cidadão util ao Paraná e a Republica. (PARANÁ, 1904, p. 51).

O Grupo Escolar Xavier da Silva, inaugurado em 1903, foi, portanto, o primeiro a ser criado em nosso Estado. Construído na capital, Curitiba, o prédio apresentava todo o requinte e suntuosidade que requeriam os novos conceitos da arquitetura dos prédios escolares construídos para abrigar os grupos escolares.

A legislação sobre a educação que vigorava nesse período era “O Regulamento<sup>35</sup> da Instrução Pública, de 1901”, que foi produzido com a finalidade de orientar a Instrução Pública no estado do Paraná. O Regulamento tratava das questões relativas à educação de modo amplo, porém, com uma elevada carga de subjetividade.

Apesar da subjetividade no gerenciamento e nos encaminhamentos das questões relacionadas à instrução pública observada em boa parte da estrutura do documento, característica herdada dos regulamentos que o antecederam, o referido Regulamento tinha a incumbência de sistematizar procedimentos de tudo que estivesse relacionado à educação, nos níveis de educação infantil, primário, secundário e superior, das escolas pertencentes, ou não, à rede pública. O documento estabelecia, com objetividade, que todas as escolas sediadas em território paranaense estavam submetidas às regras estabelecidas pelo referido Regulamento, portanto, submetidas às regras do estado paranaense.

Em suas entrelinhas, é possível identificar evidências de que o Regulamento centrava as principais responsabilidades e atribuições sobre as decisões acerca da instrução pública nas figuras do Diretor Geral da Instrução Pública e do Presidente do Estado, conforme estabelecia o artigo 9º do documento: “A direcção suprema do

---

<sup>35</sup> No Dicionário, a palavra Regulamento é definida como sendo uma “Disposição oficial com que se explica e se regula a execução de uma lei ou decreto” e a palavra Código como sendo uma “Coleção de leis”. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/regulamento>>. Acesso em: 28 jan. 2016. Essas definições sinalizam que passando a Códigos do Ensino, a instrução passou a ter uma lei própria, não ficando, portanto, vinculada a sujeições de derivações de outras leis que tratavam de outros assuntos, entre os quais a educação.

ensino compete ao governador do Estado, que a exercerá por intermédio do secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública” (PARANÁ, 1901, p. 85).

De modo geral, observa-se que o Regulamento da Instrução Pública de 1901 não apresentou mudanças significativas em relação aos documentos anteriores que orientavam o ensino no estado do Paraná. A preocupação maior permanecia em relação a questões administrativas e de fiscalização das ainda poucas escolas espalhadas pelo território paranaense.

Quanto às questões pedagógicas, a mudança mais consistente estava no espaço destinado à recomendação do “método intuitivo” ou de “lições de coisas” para o ensino primário. O Regulamento de 1895 já recomendava a aplicação do método intuitivo, porém, apenas nos Jardins de Infância.

Em relação à Aritmética, não se observaram acréscimos dos conceitos a serem ensinados aos alunos entre o programa prescrito no Regulamento da Instrução Pública de 1895 e o Regulamento da Instrução Pública de 1901. Os textos nos dois documentos são idênticos.

Os dois documentos referidos definiam que para o primeiro grau seria ensinada a “Aritmética, compreendendo as quatro operações sobre todas as espécies de números” e, para o segundo grau, deveria ser ensinada a “Aritmética em geral”. Porém, é presumível que isso já estaria sendo feito pelos professores, pois nesse período as recomendações mais frequentes observadas nos relatórios dos secretários da instrução pública era que ao professor do ensino primário caberia ensinar os alunos a ler, escrever e contar.

Até o ano de 1903 funcionavam na cidade de Curitiba apenas três escolas públicas para o ensino primário: a Escola Tiradentes e a Escola Carvalho, que atendiam às meninas, e a escola Oliveira, que atendia aos meninos. Pouco tempo depois da construção do Grupo Escolar Xavier da Silva, as três escolas citadas também foram transformadas em grupos escolares. Pode-se entender essa época como o primeiro grande momento do novo modelo de escolas no Paraná<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Esse foi um período próspero para a educação no Paraná. Houve “[...] a equiparação do Gymnasio Paranaense ao Gymnasio Nacional, a separação dos cursos normaes dos Gymnasios, a criação da Escola Jardim da Infancia, a construção dos grupos escolares Xavier da Silva, na capital, Vicente Machado em Castro, Jesuino Marcondes na Palmeira, Escola Cruz Machado no Batél, a fundação de Cursos Secundarios em Castro e Ponta Grossa e do Instituto Commercial em Curytiba [...]” (PARANÁ, 1907, p. 18).



Houve, nesse período, dificuldades para preenchimento das salas do Grupo Escolar Xavier da Silva. Em 1906, achava-se com três das seis salas desocupadas. No ano seguinte, em 1907, o Delegado de Ensino, Doutor Laurentino de Azambuja, responsável pela primeira circunscrição, constatou que nas seis salas existentes funcionavam “[...] 5 escolas, sendo 2 promiscuas, 1 para o sexo feminino e 2 para o masculino [...]” (PARANÁ, 1907, p. 62). No que se referia aos encaminhamentos das aulas, o Delegado afirmou: “Apreciei o methodo de ensino adoptado por alguns dos citados professores, que vão satisfazendo as exigencias do regulamento em vigor”. Entretanto, não informou quais teriam sido esses métodos. Avisou também que “[...] a divisão de classes, como pede o regulamento, na quase unanimidade de escolas visitadas não existe [...]” (PARANÁ, 1906, p. 28) e recomendou à direção do referido Grupo Escolar: “Convem a organização dos cursos, conforme o plano dos grupos escolares” (PARANÁ, 1907, p. 62).

Para as questões de ensino, de maneira geral, as coisas nas escolas seguiam no mesmo compasso: “Os trabalhos lectivos constam de leitura, escriptas, taboadas e contas sobre as quatro operações de numeros inteiros<sup>37</sup>. Aconselhei a uniformidade de livros e a organização de classes. [...] Ha muita falta de livros e mais objectos escolares” (PARANÁ, 1907, p. 65).

Quanto ao desempenho de algumas das crianças que foram por ele sabatinadas, disse que “[...] os alumnos responderam bem sobre as materias do 1ºgráo e mantiveram-se em ordem” (PARANÁ, 1907, p. 66).

Outra necessidade reclamada pela nossa instrucção publica é a da organização do grupo Dr. Xavier da Silva. Desde que temos um edificio com a denominação grupo escolar e onde funcçionam trez escolas promiscuas e duas do sexo masculino sem a orientação pedagogica peculiar a taes estabelecimentos, é natural que se promova a sua definitiva organização e para a qual parece nos imprescindivel o seguinte: 1ºprove-lo do conveniente mobiliario, museo escolar e utensilios technicos; 2º dividir-se o ensino em classes, comprehendidas desde as noções elementares do programma official até o ensino das disciplinas concernentes ao 2º gráo, cabendo cada professor a direcção especial de uma das suas referidas classes; 3º nomear-se um director, incumbido da manutenção da ordem e disciplina, da distribuição regular dos alumnos pelas diversas classes, conforme o desenvolvimento intellectual, e da fiscalisação dos methodos didacticos seguidos pelos professores. (PARANÁ, 1908, p. 62).

---

<sup>37</sup> Nesse período, eram compreendidos como conjunto dos números inteiros o que, atualmente, compreende-se como o conjunto dos números naturais.

O inspetor de ensino, senhor Benjamin Baptista Lins de Albuquerque, apontou para o problema do excesso de alunos nas escolas. “Em qualquer de nossas escolas encontram-se as creanças achegadas, sem espaço para se terem folgadamente cançando se pelas posições encommodas, pela aspiração do ar corrompido das salas estreitas e cheias” (PARANÁ, 1908, p. 45). De acordo com o inspetor, nem mesmo o grupo escolar Xavier da Silva, a Escola Tiradentes e o Grupo Escolar Cruz Machado, recém-construídos e atendendo aos preceitos de modernidade da época, escapavam a tais problemas.

Para suprir à demanda de alunos por vagas nas escolas da capital e nos distritos circunscritos, sugeria a criação de mais dois grupos escolares. No entanto, se isso não fosse possível por questões administrativas e financeiras do Estado, o delegado ressaltou: “[...] tenhamos ao menos regularmente organizado o grupo Dr. Xavier da Silva, que possui parte do mobiliário necessário a um adequado prédio que acaba de receber os últimos reparos e pinturas” (PARANÁ, 1908, p. 62). Acrescentou que quanto aos encaminhamentos pedagógicos dos trabalhos feitos em sala de aula, ele havia constatado que os professores procuravam observar o estabelecido no programa oficial de ensino das escolas públicas.

Desde os primeiros passos para a construção dos grupos escolares, o governo do Paraná enviou, ao estado de São Paulo, professoras normalistas para se inteirar dos novos métodos de ensino que se propagavam na época. O objetivo era buscar elementos novos para melhorar aqui a qualidade do ensino. Para essa primeira missão, foi designada a normalista “[...] D. Maria Francisca Correia de Miranda, que d’aqui partiu munida das necessárias instruções” (PARANÁ, 1903, p. 23).

Quando os grupos escolares já estavam em funcionamento por aqui, foi enviada em outra missão à capital paulista, para estudar os métodos e a organização do ensino primário nos grupos escolares, a normalista Carolina Pinto Moreira. Durante dois meses, a referida professora esteve visitando e aprendendo sobre o funcionamento dos grupos escolares paulistas e sobre seus métodos de ensino. Observou a organização administrativa, pedagógica e de estrutura do novo modelo de escola. De lá trouxe sugestões<sup>38</sup> para todos os setores que compunham uma escola. Entusiasmada com o que presenciou, assim como com os resultados

---

<sup>38</sup> O relatório do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública (1908), de onde foram extraídas as informações, não detalha quais teriam sido essas sugestões.

alcançados pelo próspero estado paulista, a professora colocou-se à disposição para o gerenciamento e a criação de novos grupos escolares no Paraná (PARANÁ, 1908).

Tornou-se uma prática recorrente o envio de comissões de professores para aprender sobre a organização e os métodos de ensino no estado de São Paulo. Em 1916, mais uma das comissões de professores normalistas paranaenses fora enviada a São Paulo para aprender sobre o funcionamento dos grupos escolares.

O envio dessa comissão resultou na criação do Grupo Escolar Modelo, no qual funcionaram “[...] 8 cadeiras, podendo ser para ellas comissionados professores normalistas de qualquer municipio” (PARANÁ, 1916, p. 5).

O Grupo Escolar Modelo foi instalado na casa escolar Xavier da Silva, por atender às condições apresentadas pelo referencial paulista e por ser onde os professores que fizeram parte da comissão teriam condições de desenvolver, com melhor proveito, os métodos aprendidos em São Paulo.

Para a direção do referido grupo escolar foi nomeado o professor Trajano Sigwalt, chefe da delegação paranaense enviada a São Paulo, e para compor a equipe de trabalho capitaneada pelo professor Trajano foram convidados os professores que fizeram parte da missão, acrescidos de algumas alunas que estavam cursando o último ano da Escola Normal e outros integrantes escolhidos pelo Secretário da Instrução Pública (PARANÁ, 1916).

No Grupo Escolar Modelo funcionava duas seções, uma feminina e outra masculina, compreendendo em cada seção quatro professores que compunham às quatro séries, referentes ao ensino primário.

O entusiasmo dos professores paranaenses com o trabalho desenvolvido pelos professores paulistas era evidente, bem como a crença de que conseguiriam chegar a resultados expressivos no ensino primário a partir da possibilidade de experimentar, em outras escolas públicas, práticas bem-sucedidas, desenvolvidas e aplicadas com os alunos do Grupo Escolar Modelo. Essas práticas deveriam ser compartilhadas com os demais professores do Estado por meio de encontros. “Adquirida a pratica pelos professores da Capital e de outros municipios, dentro em pouco tempo, se os resultados indicarem, introduzir no Estado, sem grandes despesas e com as devidas cautelas, os methodos que tanto tem elevado o ensino no Estado de S. Paulo” (PARANÁ, 1916, p. 6).

O Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, Doutor Enéas Marques dos Santos, ressaltou o avanço que significava a criação do Grupo Escolar Modelo. Naquele ano de 1917, com as mudanças<sup>39</sup> implementadas, já havia sido possível constatar aumento do número de alunos. De acordo com o Secretário da Instrução Pública, isso havia se dado em razão do esforço daquela secretaria em organizar um maior número de escolas em grupos escolares. Outro aspecto que havia contribuído, no entendimento do Secretário, teria sido a nova forma de encaminhamento das práticas pelos professores. “Tem sido coroada do mais brilhante exito a applicação do methodo analytico, tendo sido extraordinario o aproveitamento nos grupos onde foi introduzido. [...] apresentando resultados os mais satisfactorios, conforme já tive o prazer de expor a V. Exa.” (PARANÁ, 1917, p. 8).

Após essa etapa de implantação, as professoras escolhidas para atuarem no Grupo Escolar Modelo foram deslocadas para outras escolas, nas quais deveriam atuar como reformadoras. Elas eram inseridas nas regências de classes de outras escolas, nas quais apresentavam as práticas que haviam desenvolvido nas suas turmas, aos alunos das escolas que haviam sido designadas para reformar, enquanto a professora responsável pela turma observava.

O systema adoptado para que os professores aprendam o Methodo é o seguinte; em cada anno o reformador assume a regencia da classe por algum tempo, dando todas as aulas, afim de que o professor da classe assista e observe o modo de dar a aula, maneira de estimular as creanças, meios de conseguir disciplina; depois, este, passa a dar uma materia, sendo corregidos os defeitos que apresentarem, só passando para as outras materias quando a anterior estiver sendo lecionada corretamente. Assim irá o professor assumindo a regencia integral da sua classe sem acumulo de materias, sem imperfeições em sua methotização e com consciencia do serviço. (PARANÁ, 1918, p. 7).

Para o desenvolvimento dessa prática, era dada preferência às classes nas quais os professores eram iniciantes.

Foi esse o único meio, mais racional e proficuo, de reformar o antigo e contraproducente systema de se entregar uma classe a um professor que comquanto normalista e com o devido preparo, ao assumir a regencia da sua aula, não sabia por onde iniciar, que fazer, onde chegar, por nunca ter

---

<sup>39</sup> A partir de 1917, quatro grupos escolares da capital começaram a funcionar em dois períodos. O primeiro horário compreendia das 8h às 12h30e, no segundo horário, os referidos estabelecimentos de ensino funcionavam das 12h30 às 16h30. Os grupos escolares eram “Professor Cleto”, “Dezenove de Dezembro”, “Carlos de Carvalho” e “Oliveira Bello”.

visto como se organiza uma escola, nem se exercitado na processuação das diferentes materias do curso primário. (PARANÁ, 1918, p. 7).

Em 1917, foi publicado o “Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares”.

Com o objetivo de dar sequência ao projeto de ampliação da quantidade dos grupos escolares pelo interior do Paraná, a Secretaria do Interior, Justiça, Negócios e Instrução Pública, via Conselho Superior de Ensino, elaborou o Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares. O Regimento dava conta de maneira detalhada especialmente das questões administrativas e das atribuições que competiam a cada segmento que havia na organização e no funcionamento dos grupos escolares. No que se referia às questões do ensino, limitava-se a prescrever que cada segmento deveria seguir rigorosamente o que estava prescrito no Código do Ensino. Trata-se de um documento relativamente pequeno, contendo sessenta e cinco artigos, cuja função era regulamentar as diretrizes postas pelos Códigos do Ensino de 1915 e 1917.

O Código do Ensino de 1915 já havia estabelecido a constituição de um Grupo Escolar Modelo na capital, o qual deveria servir de referência para os demais grupos escolares em funcionamento ou que viessem a ser construídos no estado do Paraná. O Regimento previa que as práticas que obtivessem resultados positivos pelos professores no Grupo Escolar Modelo serviriam como parâmetro para o trabalho de todos os professores de outros grupos escolares e similares do Estado.

Quanto às condições para a construção de novos prédios para o funcionamento dos grupos escolares nas sedes dos municípios, necessitava que houvesse interesse das lideranças municipais.

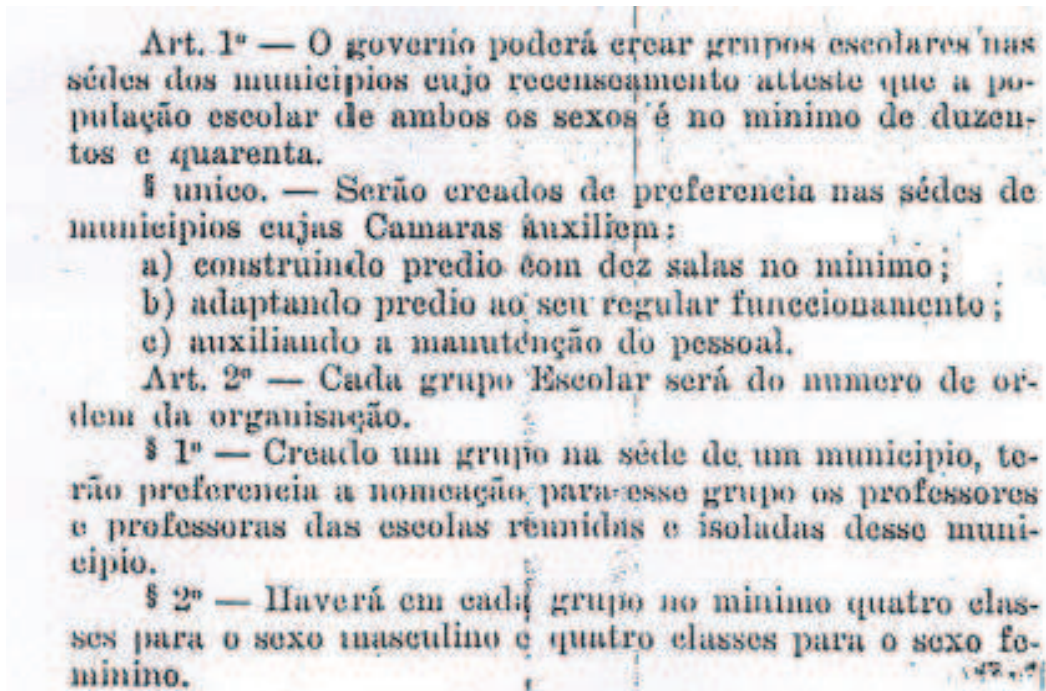


Figura 2 – Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares  
 Fonte: PARANÁ (1917, p. 3).

Quanto ao quadro de pessoal, cada grupo escolar seria composto por um diretor, três professores, cinco professoras, um substituto, duas substitutas e dois zeladores. Em algumas dessas funções, poderia haver alteração de acordo com o tamanho do estabelecimento e a quantidade de séries atendidas. Teriam preferência para a composição do quadro de pessoal dos novos grupos escolares servidores do Estado que residissem ou já atuassem no município.

Na última parte do documento, nas Disposições Gerais, o artigo sessenta e dois dizia que “[...] o governo poderá instituir premio de (100\$000) cem mil contos de reis aos professores que derem a promoção mais de 80% dos seus alumnos, em dois annos consecutivos e pelo Methodo Analytico” (PARANÁ, 1917, p. 16).

No início da década de 1920, o Paraná aderiu ao projeto nacional de combate ao analfabetismo proposto pelo governo federal. De acordo com Nagle (1974), a ausência completa de instrução de mais da metade da população brasileira era compreendida como um dos principais obstáculos impostos ao desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, o projeto do governo federal era que os estados investissem fortemente no combate a esse mal, propondo inclusive que o foco da escola primária fosse a alfabetização. Para tanto, o governo federal comprometia-se a subvencionar escolas primárias nos estados.

A preocupação maior nesse período era alfabetizar a maior quantidade de crianças possível em idade escolar, visto que, naquele período, aproximadamente dois terços da população brasileira era analfabeta. Entretanto, apesar das dificuldades, o professor Martinez defendia a ideia de que havia maneiras de fazer mais e melhor com os poucos recursos que o Estado dispunha. Para ele, mais que mudar métodos, rediscutir programas e construir novas escolas, era necessário pensar formas para que as estruturas das escolas que existiam funcionassem regularmente.

Para tanto, elencou três causas entendidas como mais prejudiciais, que emperravam a obtenção de melhores resultados da instrução pública no Paraná. Eram questões que estavam diretamente relacionadas à postura dos professores, como as constantes faltas injustificadas, as licenças obtidas e quase sempre prorrogadas e as remoções sem critérios estabelecidos. “Neste caso não foram os métodos, os processos, os programas, os livros e os horários que influíram para a bancarrota do ensino, mas tão somente o mau funcionamento do aparelho escolar que não teve mãos a medir nas remoções, licenças e permutas” (PARANÁ, 1920, p. 7).

De acordo com o diretor, essas questões não eram discutidas nas conferências e congressos de pedagogia da época. Quanto ao fato de os pais não mandarem os filhos para a escola, ele entendia que, em partes, essa ação era motivada pelo fato de a escola não cumprir minimamente com a missão de ensinar, que lhe fora conferida pela sociedade. Então, as faltas e desistências dos alunos não aconteciam somente porque os pais privavam seus filhos de ir à escola para auxiliá-los no trabalho da lavoura, como era recorrente ouvir nas falas de professores e inspetores de ensino. “Quem se der ao trabalho de indagar, verificará que o nosso caboclo, como o nosso colono, quando quer um favor dos políticos, em troca de uns poucos votos, pede uma escola para o seu bairro ou então reclama a permanência do professor” (PARANÁ, 1920, p. 7).

O diretor apontou também para a mudança de percepção da sociedade paranaense em relação à necessidade de escola para a classe popular. “Antigamente a escola era vista como um luxo de que só se podiam servir os ricos e os que pouco amavam o trabalho. Hoje em dia o pobre, por mais ignorante que seja, compreende o valor da instrução e almeja-a para os seus filhos como uma felicidade” (PARANÁ, 1920, p. 7).

Entre as ações tomadas naquele início de trabalho, já havia procurado resolver um antigo problema da instrução pública, ou seja, a uniformização de livros didáticos e dos métodos de ensino em todas as escolas. Para tanto, havia criado programas específicos para cada tipo de escola existente no Paraná, além de distribuir nos grupos escolares da capital os alunos da primeira série de acordo com o adiantamento. O objetivo, nesse caso, era tornar as classes mais homogêneas, “[...] dando logar a que os alumnos retardatarios possam receber o ensino com mais intensidade” (PARANÁ, 1920, p. 9).

A prioridade de combate ao analfabetismo fazia com que em especial as escolas mais retiradas da capital tivessem como prioridade a preocupação de ensinar a criança a aprender a ler, escrever e contar, ação que, para o professor Martinez, não era o ideal para a instrução popular, mas era o que se fazia mais urgente e o que a escola tinha condições de oferecer de modo imediato. Para o êxito dessa tarefa, uma das estratégias era tomar como modelo as práticas docentes que estavam sendo desenvolvidas nos grupos escolares, especialmente aqueles sediados na capital. Também era tomada como referência, para o funcionamento das demais escolas instaladas pelo interior do Estado, a maneira como se dava a organização e o funcionamento desses estabelecimentos.

No Paraná, o governo utilizava-se de todos os meios para propagar a campanha de combate ao analfabetismo. Informava a primeira edição da revista *O Ensino* (1922, p. 8), que “[...] com poucas exceções, suprimiu nos grupos escolares do interior o 4º anno para dar logar a formação de classes para analphabetos”. Essa foi uma ação desenvolvida também nos grupos escolares da capital.

O Diretor Geral do Ensino, professor Cezar Prieto Martinez, informou que para essa tarefa de discussão junto aos professores sobre as práticas pedagógicas modernas, a Inspeção Geral do Ensino determinou que fossem instituídos os

[...] modernos metodos de ensino, generalizando-os a todas as escolas por meio de palestras na capital e no interior, por meio de folhetos largamente distribuidos e ainda por acção directa de inspectores technicos competentes, conseguiu tornar mais rapido o aprendizado da leitura, da escripta e do calculo [...]. (O ENSINO, 1922, p. 8).

Sobre as visitas que fez às escolas durante o ano de 1920, o professor Martinez anotou alguns problemas que foram identificados, tomando como base os



alunos das séries iniciais do ensino primário. “Notei que em muitas casas de ensino só se cuidava da escripta e do calculo depois que o alumno sabia ler. Desse modo, as creanças que estavam no 2º livro eram incapazes de escrever um bilhete ou de resolver o problema mais simples” (PARANÁ, 1920, p. 9).

Para que se tornasse possível estabelecer um melhor acompanhamento do andamento da aprendizagem das crianças, determinou aos professores que fossem arquivadas as atividades e as provas feitas por elas no decorrer do ano letivo.

Recomendei e exigi que sejam colleccionados os trabalhos tanto nos grupos como nas escolas isoladas [...].  
O colleccionamento de todas as provas escriptas representa a escripturação e o balanço da officina escolar. Nellas está patente o progresso de cada alumno e registrado o dia de trabalho que ocorreu para esse progresso [...].  
Nenhuma prova é a meu ver mais patente. Vale por todos os exames de fim de anno. [...] A escola que se descuida de guardar essas provas é porque as não realisa e nesse caso é porque não trabalha. (PARANÁ, 1920, p. 10).

Entre as ações desenvolvidas visando minimizar o problema da falta ou da pouca preparação dos professores e o estabelecimento de um método homogêneo de ensino, o diretor criou as “Palestras Pedagógicas<sup>40</sup>”. Nesses eventos, nos quais participavam principalmente os professores das escolas da capital, eram tratadas “[...] as lições dadas sobre multiplos assumptos” (PARANÁ, 1920, p. 12).

A segunda ação consistia no projeto que fora denominado “Prática de Ensino”. Destinado especialmente aos diretores dos grupos escolares do interior, tinha como objetivo que eles viessem a Curitiba para exercitarem, nos grupos escolares da capital, questões inerentes às atribuições da função de direção do estabelecimento, aos métodos e processos de ensino. Nessas atividades, era permitida também a participação dos professores desses estabelecimentos e de outros que tivessem interesse.

---

<sup>40</sup>Já em 1906 havia a recomendação de encontros de professores para discutir sobre as questões da sala de aula. O senhor Caio G. Machado Lima sugeria que fossem realizadas anualmente conferências com todos os professores que atuavam na instrução pública, com o propósito de discutir temas relevantes sobre o desenvolvimento do ensino. De acordo com o inspetor, essa era uma prática desenvolvida em vários países nos quais o ensino era avançado e que estava dando bons resultados. “Para aperfeiçoar a competencia profissional do professorado publico, aconselha-se em todo o mundo culto a celebração de conferencias periodicas dos membros da classe. Na Allemanha ellas são apreciadissimas, tendo sido iniciadas em 1763 na Prussia com o famoso *Regulamento geral das escolas* [...]. Na Suissa, na Belgica e na França se lhe reconhecem beneficos effeitos. Nos Estados Unidos estão consagradas por quase todas as legislações estadoaes. Na Argentina e no Chile teem produzido optimos resultados; e até o escarnecido Paraguay já as aceitou como úteis, antes dos seus antigos civilizadores” (PARANÁ, 1906, p. 16).

Dada à dificuldade em conseguir melhores resultados face aos sérios problemas decorrentes da falta de formação dos professores que, em geral, atuavam nesses estabelecimentos, estas seriam, a princípio, ações representativas para mediar os problemas de melhoria da formação para atender a essa população que morava no interior do Estado. Quanto às crianças, ressaltava: “Não sendo possível, porém, levar a todos os pontos uma instrução completa, consignamos ao menos ensinar a ler, escrever e a contar, onde não pudermos fazer mais” (PARANÁ, 1920, p. 23).

Nesse período, o Paraná contava com 669 classes, sendo que 115 delas estavam funcionando nos 26 grupos escolares distribuídos em 10 municípios do Estado.

Essas ações parecem ter produzido resultados relevantes para as escolas que compreenderam e aderiram à proposta. Também foram positivos os resultados atingidos com a organização da fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. As escolas da capital e das proximidades apresentavam menos problemas que as instaladas no interior do Estado. Porém, com a fiscalização intensa, verificou-se melhora no número de matrículas e na frequência das crianças às escolas providas no interior do Estado.

Percebe-se um período de relativa euforia dos membros do governo ligados à instrução pública com o aceite dos professores em relação às orientações sobre os métodos de ensino recomendados para a escola primária.

No que se referia às práticas para exercitar as orientações prescritas, afirmava o diretor que havia uma procura significativa pelos professores para trabalhar de acordo com os preceitos estabelecidos pela diretoria geral da instrução pública.

Os novos métodos não se generalizaram ainda a todas as escolas, o que levará alguns anos, como é natural, pois isso depende de um trabalho demorado e constante [...].

Nota-se, contudo, que mesmo os não diplomados, isto é, os que no sertão ensinam rudimentos por falta de professores competentes, se interessam pela actual orientação, procurando segui-la [...]. Muitos dirigem-se aos grupos para praticar ou pedem por escripto explicações, ou então solicitam a indicação de livros onde possam melhorar seus conhecimentos. (PARANÁ, 1921, p. 4).

Na quase totalidade dos grupos escolares e em muitas escolas isoladas, porém, os métodos já se firmaram e com tão excelente resultado que as promoções de fim de anno atingiram sempre a mais de 60%, tanto na classe de analfabetos como nas demais séries. (PARANÁ, 1921, p. 5).

Quanto à quantidade de recursos dispensados pelo Estado à instrução pública, disse o diretor:

[...] com o mesmo dinheiro dispendido em 1916, custeamos o mesmo numero de escolas em 1921 e duplicamos a matricula. De pouco mais de 16.000 que era, atingiu a 30.800. [...] dos 13.000 alumnos matriculados analphabetos, mais de 8.000 aprenderam a ler, escrever e contar [...]. (PARANÁ, 1921, 13).

As mudanças implicaram no aumento da quantidade de alunos atendidos nas escolas em funcionamento, aumento motivado em parte pela obrigatoriedade de os alunos filhos de imigrantes frequentarem também as escolas públicas (WACHOVICZ, 1984). Animado com os resultados alcançados, Prieto Martinez destacou o aumento das matrículas e a frequência dos alunos nas escolas públicas. “No anno de 1922 nossos estabelecimentos foram frequentados por 34.274 alumnos, sendo 8.189 na Capital. Verifica-se, pois, um augmento de 3.471 sobre o movimento de 1921; de 16.763 sobre o de 1920 e de 17.832 sobre o de 1919” (PARANÁ, 1922, p. 4).

A partir desse quadro de crescimento, as autoridades do ensino projetavam um cenário próspero para o ensino primário paranaense para os anos vindouros.

Para tanto, citava como referência os índices de matrículas do ensino primário, secundário e superior, conseguidos pelos Estados Unidos<sup>41</sup> a partir de ações similares.

Nesse cenário descrito pelos documentos, observa-se um contato muito próximo do Diretor da Instrução Pública com as regiões do interior do estado do Paraná. Ele descrevia com detalhes particularidades dos lugares aos quais fazia referência.

Da Palmeira a S. Matheus, atravessando-se Palmyra e Triumpho, o mesmo espetaculo. Onde surge uma colonia, com a sua egrejinha de torre ponteaguda, ao lado de um cemiterio de muros e tumulos muito brancos, pode ter certeza de encontrar uma escola quasi sempre duas, funcionando das 8 ás 12 ou das 12 ás 16 1/2, consoante a preferencia dos moradores. (PARANÁ, 1922, p. 11).

---

<sup>41</sup> De acordo com o relatório (PARANÁ, 1922), os Estados Unidos contavam com uma população em idade escolar de aproximadamente vinte e dois milhões de crianças e jovens, com idade entre cinco e dezoito anos de idade e haviam conseguido atingir aproximadamente dezessete milhões de matrículas. Considerando apenas o ensino primário, os Estados Unidos haviam conseguido chegar a um índice superior a noventa por cento das suas crianças matriculadas. “Convem ainda considerar que na quase totalidade dos Estados, o curso primario é de oito annos, o dobro do normalmente adoptado em quase todo o Brasil”. (PARANÁ, 1922, p. 7).

Assim seguiu descrevendo outros cenários de outras localidades que teria visitado.

Nesse período, os relatórios de inspetores e subinspetores de ensino do Estado apresentaram os relatos de suas visitas feitas às escolas de ensino primário espalhadas pelo território paranaense. Nesses documentos constavam informações sobre diversos assuntos. No que se referia à educação, diziam da precariedade da maioria das escolas pelo interior. Esporadicamente discorriam sobre uma ou outra escola que surpreendiam de modo positivo. Também informavam ter encontrado, em algumas dessas escolas, materiais enviados pela diretoria da instrução pública, que iam desde mobiliário até material didático.

Sobre a revista pedagógica sugerida pelo Regulamento da Instrução Pública de 1915, o diretor anunciou que seria criada a revista *O Ensino*, para substituir a revista *A Escola*, na função de informar os professores do Paraná.

Para propagar cada vez mais as ideias suas em relação aos métodos e processos e bem assim indicar medidas que favoreçam especialmente a criança, quer quanto à sua saúde, quer quanto ao seu caráter, a Inspeção publicará a 1º de janeiro de 1922 o primeiro volume do “O Ensino”, revista que sairá à luz trimestralmente [...]. Publicaremos em abril o 2º número e a 7 de setembro uma edição especial, para comemorar o primeiro Centenário da nossa Independência. (PARANÁ, 1921, p. 15).

Retomando a necessidade da guarda pelos professores das atividades e das provas realizadas pelos alunos durante o ano letivo, assegurou que “[...] esses elementos verdadeiramente preciosos comprovam todo o seu trabalho inteligente e mostram, gradativamente, o progresso de seus alunos” (PARANÁ, 1921, p. 27).

Na cruzada pela implantação do método intuitivo em todas as escolas do Estado, o professor Martinez disse: “[...] abolimos, pois, em todos os grupos, uns cadernos de lições modelo que o professor executava invariavelmente e os alunos decoradamente repetiam, palavra por palavra” (PARANÁ, 1921, p. 31).

Entretanto, relatou o subinspetor de ensino da região de Palmas sobre uma das visitas feitas às escolas sob sua responsabilidade:

[...] conduzido à classe dos alunos mais adiantados, pedi à respectiva professora que examinasse os alunos em História, sobre um ponto qualquer de importância. Ela disse-me que o único ponto bem sabido era o de “Capitanias” e abrindo uma velha História de perguntas e respostas, de Lacerda, entrou a ler as perguntas para ouvir as respostas decoradas;

ingenuamente aproximou o livro dos olhos para eu me certificar de que não havia uma só omissão das palavras do compendio. (PARANÁ, 1921, p. 38).

De acordo com o professor Martinez, nas primeiras visitas feitas pelos inspetores às escolas, em boa parte delas foi encontrada irregularidades de toda ordem, sendo a falta de registros de matrículas a mais comum. O principal motivo para tantas irregularidades seria o fato de muitas escolas que existiam há anos nunca terem sido visitadas por um inspetor de ensino. Porém, a partir da regularidade dessas visitas, observou-se uma melhora significativa dessas situações.

Nesse documento, começaram a aparecer os primeiros sinais efetivos da necessidade de ajustes dos métodos de ensino, fazendo referência aos elementos relacionados à educação, com o que estava sendo identificado na área pela Psicologia.

Baseado nesses estudos, disse o professor Martinez, “[...] antigamente o trabalho fatigante das letras, depois a soletração incompreensível e só muito mais tarde a palavra e a sentença. O que devia vir em primeiro lugar, a idéia que é a centelha, vinha por ultimo” (PARANÁ, 1921, p. 48).

Reforçando a necessidade de atualização ou modernização da forma de ensinar, afirmava:

Hoje o segredo dos metodos psicologicos consagraram a nova escola e firmaram novos principios. Não há intelligencia que não se aperceba do saber e em pouco tempo. A leitura que era um espantelho é uma questão de mezes, de semanas até. Não se perde tempo: todos os conhecimentos se harmonizam e a sêde de aprender sacia os sequiosos. (PARANÁ, 1921, p. 48).

Na cruzada de combate ao analfabetismo, Cesar Prieto Martinez informava que havia recomendado “[...] as turmas de analfabetos, preferindo esses alumnos aos da 3ª e 4ª serie” (PARANÁ, 1921, p. 49) e argumentava que os professores deveriam alegrar-se mais com aquelas crianças que procuravam suas escolas para aprender os primeiros rudimentos das letras e dos números, do que com aquelas que já tinham algum conhecimento. Assim teriam mais chances de mostrar, ao final do ano, resultados muito melhores. Isso traria ao professor mais reconhecimento e respeito da comunidade e das autoridades do ensino.

Em meio às ações contra o analfabetismo, havia a preocupação de que a distribuição no ensino deveria ser feita de modo a não fatigar as crianças, evidenciando que havia uma hierarquia das matérias do programa de ensino. O referido diretor defendia o princípio de que em “[...] toda a escola, seja da cidade ou da aldeia, deve ser a cartilha, a escripta e os números” (PARANÁ, 1921, p. 4). O eixo norteador da proposta para a instrução pública primária que consistia na alfabetização das classes populares reafirmava que o compromisso estabelecido pela diretoria da instrução pública era o “[...] de tornar effectivo o aprendizado da leitura, da escripta e da arithmetica aos alumnos analphabetos, tanto dos grupos como das escolas isoladas [...]” (PARANÁ, 1922, p. 27).

Ensinæ pois, a ler, escrever, e a contar, sem vos esquecerdes que, durante o horário escolar, para amenizar e completar o ensino, deveis leccionar a Historia, a Geographia Patria e todos os conhecimentos que visam preservar a saúde contra as doenças, ou aconselhar a cura dos males que nos afligem. (PARANÁ, 1921, p. 5).

Reforçando a ideia de que as matérias de Aritmética e Língua Portuguesa deveriam ser prioridade em detrimento das demais matérias do programa, Martinez fez as seguintes recomendações para a distribuição dos trabalhos diários em sala de aula:

É indispensavel que se distribua o trabalho diario de accordo com o numero e a cathegoria das aulas. O primeiro periodo deve ser bem aproveitado nas lições que demandam maior esforço. O segundo periodo, em geral, não rende tanto porque a creança depois de 2 ou 3 horas de aula sente-se cansada. As aulas de Calligraphia, Desenho, Sciencias Naturaes, Geographia e Historia, podem ficar para o segundo periodo e devem ser dadas em conjuncto, tanto para os atrasados como para os adiantados. (PARANÁ, 1921, p. 6).

Enfatizou no parágrafo seguinte que “[...] no primeiro periodo, pois, devemos ensinar a ler e a contar principalmente” (PARANÁ, 1921, p. 6) e as turmas com número superior a quarenta alunos poderia dividir o grupo de crianças em duas turmas para tornar mais fácil e mais produtivo o trabalho com as atividades das matérias de Aritmética, Linguagem Oral e Linguagem Escrita. De acordo com as orientações, essa organização também contribuiria para melhorar a disciplina da classe.

Nesse encaminhamento pedagógico e motivacional visando o combate ao analfabetismo, o referido diretor continuava destacando pontos importantes no processo de alfabetização das crianças. Ressaltava que nem todos os professores tinham preferência pelo trabalho de alfabetizar e advertia que com os modernos métodos, “[...] ensinar a ler, escrever e contar é tão fácil, [...] que a ninguém mais é dado apresentar desculpas” (PARANÁ, 1921, p. 5).

A solicitude e a sensibilidade do professor Cesar Prieto Martinez para perceber a escola como um local diferenciado e mais agradável chegou aos pormenores de ambientes normalmente menos percebidos na sala de aula. Dizia que “[...] a escola é um lugar distinto e a lição é um acto solenne. A meza de trabalhos do professor, embora tosca, comporta um ramalhete de flores” (PARANÁ, 1921, p. 6).

Para combater a indisciplina, recomendou que o professor não deveria impor a ordem pelo medo e ameaças, mas o professor deveria desenvolver a habilidade de conquistar o respeito das crianças pelo seu talento e competência. Alertava dizendo que quando a criança ocupava seu tempo com atividades úteis e interessantes, não havia problemas de comportamento.

No que se referia à formação, o professor Prieto Martinez ressaltou que todos os professores em atividade deveriam dar continuidade aos estudos mesmo após a sua formação inicial na Escola Normal. Alertava que “[...] o professor conciso de sua responsabilidade deve habilitar-se cada vez mais para ensinar com proveito. [...] deve melhorar seguidamente a sua habilitação para tornar as lições mais completas [...] e a escola mais agradável e atraente para as crianças” (PARANÁ, 1921 p. 13).

No que dizia respeito aos professores leigos, argumentava:

Forçoso é confessar que muitos professores, por circunstancias especiaes, não estão em condições de bem exercer a sua missão educativa e isso porque lhes falta o preparo indispensável. Inibidos, por esse motivo, de desempenhar o programma official, limitam-se a receber alumnos e a ensinar-lhes de um modo empírico as letras do a b c, ou a fazer traslados no papel de um modelo mal traçado. [...].

Todo aquelle que é incapaz de ensinar de facto a ler, escrever e contar não pôde ser professor, pois só se ensina aquillo que se sabe. (PARANÁ, 1921, p. 13).

Desse modo, o ensino primário no Paraná passou a ser obrigatório apenas para os dois primeiros anos, como no estado de São Paulo (NAGLE, 1974). Essa obrigatoriedade de escolarização para os dois primeiros anos do primário foi

observada pela forma como passaram a ser organizadas as modalidades de escolas públicas. A Diretoria Geral da Instrução Pública colocou como prioridade que as escolas deveriam dar prioridade às crianças que estavam iniciando às que já tinham sido alfabetizadas.

No início da década de 1920, com as medidas tomadas por Martinez de concentrar o combate ao analfabetismo, 60% das crianças matriculadas nas escolas públicas do Paraná eram iniciantes (MIGUEL, 1992). A campanha pela alfabetização dizia dos malefícios que a condição de analfabeto acarretava às pessoas e conseqüentemente à sociedade. Afirmava que a ignorância do povo implicava diretamente na diminuição da sua capacidade produtiva.

O analfabetismo configurava-se como um problema grave para um estado jovem como o Paraná. Por outro lado, já começavam a ecoar, com cada vez mais força, os sinais da mudança da base econômica que já estavam ocorrendo de modo bem definido nos estados mais adiantados do país. Naquele contexto, Martinez afirmava que “[...] o homem analphabeto é, alem de tudo, uma força de resultados quase nullos, incapaz de luctar contra o meio e, portanto, de vencer para produzir” (PARANÁ, 1921, p. 4).

E finalizou dizendo que

Si todos esses estabelecimentos *funcionassem com regularidade* e si cada professor conseguisse alphabetizar vinte creanças annualmente, - o que não é difficil -, *dentro de poucos annos* o Paraná levaria a dianteira aos demais Estados, pois a porcentagem de analphabetos nos collocaria em posição invejavel. (PARANÁ, 1921, p. 45).

De fato, observa-se que durante a década de 1910, toda a organização da instrução primária no Paraná procurou estabelecer-se a partir dos princípios que orientavam as propostas de funcionamento dos grupos escolares paulistas que, conseqüentemente, estendiam-se aos demais tipos de escolas que existiam no Estado. No entanto, é importante ressaltar que os dois estados tinham realidades muito distintas na instrução pública. Essa admiração em relação ao modo como funcionavam os grupos escolares em São Paulo parece ter atrapalhado a capacidade de os dirigentes paranaenses perceber que havia um distanciamento enorme entre as duas realidades (BENCOSTTA, 2001).

O Paraná estava começando a implantar os grupos escolares, enquanto em São Paulo os grupos escolares já estavam funcionando à plena força. Eles



possivelmente já haviam tido problemas, mas já haviam discutido e avançado. Enquanto aqui, o Estado não dispunha sequer de professores normalistas em quantidade suficiente para atender à demanda criada pelos poucos grupos escolares que haviam sido construídos na capital e em algumas cidades do interior (BENCOSTTA, 2001). A quantidade de grupos escolares que estavam funcionando no estado de São Paulo, em meados da década de 1910, o Paraná só foi atingir no início da década de 1930 (REVISTA O ENSINO, 1907).

Assim caminhava a tentativa de reorganização do ensino primário no Paraná: com a proposta de distribuição dos alunos por séries, a reunião de escolas isoladas em espaços únicos para formar novos grupos escolares, as reformas dos programas de ensino visando atender aos preceitos da pedagogia moderna e, no início da década de 1920, o estabelecimento de estratégias para combater o analfabetismo, que se estende a todas as modalidades de escolas. Foi o cenário que se apresentou nos primeiros quinze anos do século XX. Entretanto, os problemas para a efetivação dessa organização e modernização do ensino primário continuavam.

## 2 A ARITMÉTICA DO ENSINO PRIMÁRIO EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO PARANÁ – 1901 A 1917

Tomando como referência as primeiras décadas de emancipação política, à época da publicação do Regulamento da Instrução Pública de 1901, é possível constatar que mesmo com toda a precariedade, o Paraná já tinha constituído uma rede de ensino público e apresentava um quadro de professores com estrutura de trabalho definida. O cenário denotava vestígios de um contexto que refletia as preocupações com o ensino, ditadas pelos ideais do regime republicano, no entanto, não é possível afirmar o mesmo no que se refere às práticas.

Observa-se, também, que uma década de república já havia possibilitado uma relativa estabilização das questões administrativas do Estado. Salvo alguma situação de excepcionalidade, os governadores ou presidentes do Estado, bem como seus secretários, começaram a cumprir com regularidade o período de mandato de quatro anos para os quais eram “eleitos” ou nomeados.

Voltando o olhar para o Regulamento da Instrução Pública do Paraná de 1901, no que se referia às matérias que compunham o Programa de Ensino, o referido documento trazia a relação delas, especificando quais integrariam o programa do ensino primário do primeiro e do segundo graus, e fazia constar brevemente os tópicos que deveriam ser ensinados em Aritmética, bem como nas demais matérias.

No período em estudo, a matéria Aritmética era ensinada separadamente dos demais campos da matemática. Era entendida como mais uma das matemáticas lecionadas no ensino primário. Conforme Oliveira (2011), havia compreensão mais delimitada para cada área da Matemática. A Aritmética compreendia “[...] o ensino de conhecimentos numéricos básicos que envolviam as quatro operações, regra de três, números decimais, sistema de pesos e medidas e outros aprendizados de cálculo” (OLIVEIRA, 2011, p. 29).

O Regulamento da Instrução Pública de 1901 precisou de menos de uma página para apresentar o programa de matérias e conteúdos para o ensino primário.

Para a Aritmética, ao final do primeiro grau<sup>42</sup>, correspondente aos dois primeiros anos do que posteriormente passou a ser denominado ensino primário, os

---

<sup>42</sup> Nesse período, vigorava o Regulamento da Instrução Pública de 1901, que organizava a instrução primária em primeiro e segundo graus, com dois anos de duração cada um.

alunos deveriam saber operacionalizar com “[...] as quatro operações<sup>43</sup> sobre todas as especies de numeros” (PARANÁ, 1903, p. 92). Para o segundo grau, que corresponderia aos dois últimos anos do ensino primário, definia em duas palavras o que caberia ao professor ensinar: “aritmética em geral” (PARANÁ, 1901, p. 91).

A recomendação para ser trabalhado no primeiro grau “[...] as quatro operações sobre todas as espécies de números” foi apresentada de modo mais objetivo no Programa das Escolas Primárias, anexo ao Regimento Interno das Escolas Públicas do estado do Paraná, de 1903.

Para a primeira série do primeiro grau, estabelecia para a Aritmética que o professor deveria “[...] começar ensinando a contar até cem e a ler os numeros simples; taboada; contas de sommar, diminuir, multiplicar e dividir numeros inteiros com applicações praticas. Contagem dos dias da semana, dos mezes e do anno. Conhecimento das horas de um relógio” (PARANÁ, 1903, p. 99).

Para a segunda série do primeiro grau, o professor deveria ensinar “[...] as quatro operações fundamentaes sobre fracções ordinarias com applicações praticas. Systema metrico theorica e praticamente” (PARANÁ, 1903, p. 100).

Para as duas séries que compunham o segundo grau, o Regulamento recomendava que fosse ensinada uma “aritmética geral ou prática”. O Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná, de 1903, dizia que o professor deveria fazer a revisão do conteúdo das séries imediatamente anteriores, com acréscimo de novos conteúdos, na segunda metade do programa de cada série. Para a primeira série do segundo grau, o programa consistia em fazer a “[...] revisão do 1º gráo. Equidiferenças e proporções. Regra de tres. Noções do quadrado e da raiz quadrada, cubo e raiz cúbica”. Para a segunda série do segundo grau, o professor deveria fazer “[...] Revisão. Regra de tres, porcentagem, juro, desconto, Problemas, especialmente sobre o systema metrico” (PARANÁ, 1903, p. 100).

Nesse período, o método intuitivo começava a ganhar mais espaço nos discursos e nas legislações educacionais paranaenses. A recomendação de uma “aritmética geral” ou “aritmética prática” pressupõe que as atividades de Aritmética necessitavam ser gravadas de modo duradouro pelos alunos. O ensino intuitivo seria uma maneira de tentar superar a prática de apenas memorizar elementos aritméticos e sem relação com as coisas (COSTA, 2010).

---

<sup>43</sup> Compreendem as quatro operações: somar, diminuir, multiplicar e dividir.

De acordo com Souza (1998, p. 88), a tradição da memorização configurava-se como um recurso “pedagógico” que tinha na sua base uma cultura “[...] profundamente oralizada, em que a Igreja fizera a escrita ser apresentada sob a perspectiva da oralização, que tanto tinha repercussões na cultura das elites urbanas, quanto na própria percepção popular, onde uma forma de catolicismo rústico deitara raízes profundas”. Para o ensino que se pretendia implementar em Aritmética, esses elementos necessitavam ser superados.

Para Pinto, Portela e Claras (2014, p. 5-6), “[...] a Aritmética prescrita nos programas oficiais da escola primária do Paraná mostra que no momento de implantação dos grupos escolares no estado [...] a modernidade pedagógica era dada pela aura do método intuitivo”.

Fundamentado no Regulamento de 1901, o Regimento de 1903 foi redigido em dez capítulos que tratavam respectivamente: Do Ensino; Da Escola; Da Matrícula e Frequência dos Alunos; Dos Professores; Da Inspeção do Ensino; Do Funcionamento das Escolas; Da Escrituração Escolar; Da Disciplina Escolar; Dos Exames e Das Disposições Gerais.

Após as Disposições Gerais, o Regimento apresentava quatro anexos. O anexo 1 tratava dos programas das escolas primárias e elencava o rol de matérias que seriam trabalhadas no primeiro e no segundo graus, como descrito no artigo 21º do Regulamento da Instrução Pública de 1901, porém, relacionava, de modo detalhado, os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada grau de ensino. O anexo 2 compreendia um modelo de ata, denominado “Termo de exame final da escola pública”, que deveria ser preenchida pelo professor regente incumbido da classe e seria acompanhada das assinaturas de todos os integrantes da referida banca. Esse documento, depois de preenchido, era enviado à Diretoria de Instrução Pública, informando escola, os examinadores, os nomes dos alunos que haviam participado e o resultado final dos exames aos quais os alunos haviam sido submetidos ao final do primeiro ou do segundo grau. O anexo 3 era um “Modelo de certificado de exame do curso primário”, que poderia ser emitido, aos alunos aprovados, pelo inspetor escolar. Já o anexo 4 era o “Modelo de termos de visita dos Inspectores Escolares”, que deveria ser preenchido por ocasião das visitas surpresas, dos inspetores de ensino, às escolas primárias sob sua responsabilidade (PARANÁ, 1903).

Tendo como referência o objeto desse estudo, analisou-se, de modo mais cuidadoso, o Capítulo I, que tratava do Ensino; o Capítulo IV, que estabelecia os deveres dos Professores; e o Capítulo VI, que instituía como deveria ser o Funcionamento das Escolas.

Seguindo o estabelecido no Regulamento da Instrução Pública de 1901, o Capítulo I, que tratava do ensino, prescrevia no artigo 1º do referido Regimento, colocado em vigor pelo Decreto 263, de 1903, que “[...] o ensino publico primario do Estado do Paraná consta dos dois grãos seguintes, subdivividos de conformidade com o programma annexo” (PARANÁ, 1903, p. 92).

Em relação ao tempo mínimo estabelecido para cursar o ensino das primeiras letras, estabelecia: “[...] o estudo de cada um desses grãos fica dividido em duas series ou annos, conforme consta no programma que vae annexo” (PARANÁ, 1903, p. 92), além de prescrever a metodologia que os professores deveriam empregar no trabalho em sala de aula com os alunos.

Art. 3º O processo de ensino deve ser intuitivo, visando desenvolver no alumno a faculdade de observação, habituando-se a pensar por si mesmo. Exercitando-se-lhe a memoria, cumpre evitar que elle decore automaticamente, como papagaio; transmita-se-lhe a idéa, para elle produzir por suas proprias palavras, quando possivel, sem se escrivizar ás palavras do livro.

Art. 4º As lições devem ser mais praticas e concretas que theoricas e abstractas, promovendo-se gradualmente o desenvolvimento das faculdades infantis. (PARANÁ, 1903, p. 92).

A prescrição do ensino intuitivo para o ensino primário denota sinais nas legislações da necessidade que se fazia da superação dessa representação que estava consolidada “[...] do ensino tradicional, o ensino antigo que deveria ser ultrapassado, com processos que apelavam à memória, que usavam, no caso da aritmética, a lógica interna do conteúdo matemático diretamente para o ensino” (VALENTE, 2012, p. 34).

A classificação das escolas primárias em primeiro e segundo graus era feita a critério do diretor de ensino, que determinava que os estabelecimentos que atendessem a alunos do primeiro grau não poderiam atender a alunos do segundo grau, e vice-versa. Além dos afazeres pedagógicos, o Regimento estabelecia as tarefas administrativas, como efetuar matrículas, “[...] organizar o horario de sua escola, de conformidade com o programma da categoria a que ella pertencer”

(PARANÁ, 1903, p. 94), bem como informar, à Diretoria da Instrução Pública, sobre quaisquer questões relacionadas à escola.

Quanto aos encaminhamentos pedagógicos, o documento estabelecia que o professor deveria “[...] dar ao ensino caracter essencialmente pratico, tendo sempre em vista a applicação ás necessidades da vida, á utilidade directa” (PARANÁ, 1903, p. 94). Era “[...] imperativo abandonar as formas antigas do ensino dos conteúdos escolares”, do modo como estava organizado (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p. 862).

O documento recomendava que fosse feita uma organização pedagógica, de modo a evitar a fadiga e obter uma melhor aprendizagem das crianças. Entre as recomendações para a distribuição dos horários, aconselhava que o professor deveria programar as atividades de Aritmética para as primeiras horas do dia, enquanto o aluno ainda não estivesse cansado e que o horário, após elaborado, deveria receber a aprovação do Inspetor Escolar

Art. 31. O tempo da sessão escolar será dividido pelo professor em horario por elle organizado de accordo com o programma, o qual deverá ser afixado na parede em logar accessivel aos alumnos.

Art. 32. Esse horario, que será sujeito á apreciação do Inspector Escolar, deve ser confeccionado de modo tal que as primeiras horas de trabalho sejam occupadas de preferencia com exercicios e estudos de arithmetica, linguagem e outros que exigem maior esforço mental. (PARANÁ, 1903, p. 96).

De acordo com Pinto, Portela e Claras (2014, p. 119), na primeira década dos novecentos, “[...] momento do ensino intuitivo e de instalação dos grupos escolares, o prático da Aritmética tinha um caráter educativo, dar formação cívica e patriótica desejada para o cidadão virtuoso, ou seja, disciplinado e trabalhador”.

Esses vestígios do ensino intuitivo, praticado nas primeiras décadas do século XX no Paraná, indicavam uma ofensiva rumo à modernidade pedagógica, cujo objetivo era contrapor-se ao ensino tradicional de Aritmética “[...] de caráter mecânico, abstrato e memorizante [...]”, responsável pela “educação prática”, quiçá “regeneradora” do cidadão produtivo, em tempos republicanos (PINTO, 2015, p. 4).

O Regulamento da Instrução Pública do Paraná de 1901 e o Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná de 1903 estiveram em vigor até a Reforma Geral do Ensino, ditada pela Portaria n. 4, de 1914, sendo substituídos definitivamente pelo Código do Ensino Público do Estado do Paraná de 1915.

## 2.1 DA ORGANIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE ARITMÉTICA

Em meio aos embates políticos visando a regulamentação das novas ideias que representassem o momento atual pelo qual passava a sociedade paranaense, duas leis foram promulgadas e sinalizaram mudanças importantes na forma de organização pedagógica e administrativa da educação paranaense: O Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado do Paraná”, em 1909, e a “Portaria n. 4,” em 1914.

O Regulamento Orgânico do Ensino, de 1909, estabelecia: “O Ensino Primário é o que se destina a transmitir os conhecimentos litterareos essenciaes e os primeiros rudimentos scientificos, que vão servir de base necessária para os estudos superiores” (PARANÁ, 1909-1910, p. 115). Nessa ocasião, o Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Macedo, afirmava que caberia ao ensino primário “[...] somente estimular as creanças para os estudos mais elevados” (PARANÁ, 1914, p. 6), diferente, portanto, da proposta de ensino prático e utilitário estabelecido pelo Regimento de 1903.

O Regulamento Orgânico tomava como referência a ideia de que o ensino ministrado nas escolas paranaenses precisava encontrar aplicações “[...] práticas e imediatas, e que nem o estado nem o país cuidaram de adaptar o ensino público às necessidades de suas funções, econômica e cívica”. Os reformadores defendiam o princípio de que “[...] os programas deveriam seguir em desdobramento lógico, sem fracionamento, desde as escolas primárias aos cursos secundários” (PINTO, 2015, p. 7).

Visando melhorar a instrução primária, o Congresso Legislativo do Estado do Paraná decretou, em 19 de fevereiro de 1908, uma reforma do ensino<sup>44</sup>. O documento instituiu mais uma vez “[...] o ensino elementar livre e a *instrução obrigatoria* em todo o Estado do Paraná”. Para atender ao interior do estado, criou “[...] a classe de professores itinerantes ou ambulantes, afim de leccionarem nos bairros ou povoados, cujas populações escolares não atinjam o numero exigido por lei para a criação de escolas effectivas” (A ESCOLA, 1908, p. 17) e regulamentou as comissões de professores públicos primários para irem a outros estados estudar

---

<sup>44</sup> A Revista *A Escola*, que publicou o decreto, não informou o número do referido documento.

sobre os métodos de ensino mais adiantados. Essas comissões perduraram ao menos até o final da década de 1910.

O poder executivo deverá commissionar annual ou biannualmente, por tempo determinado, até 3 professores ou professoras de instrução primaria, dos mais hábeis e aptos, para estudarem a organização, disciplinas e methodos adoptados nos Estados onde a educação for mais moderna e completa, afim de fazerem nas escolas das diversas circumscripções escolares do Estado preleções, oraes sobre os methodos mais preconizados de ensino, seguidos nos centros mais adiantados, mostrando ao mesmo tempo como devem ser ensinadas pratica, intuitiva e synteticamente todas as materias ou disciplinas do ensino elementar primario, intermediario e complementar, principalmente qual o methodo mais facil e racional de ensinar a ler e escrever, e quaes as vantagens decorrentes das *lições de cousas*, base fundamental de toda a educação e instrucción elementar. (A ESCOLA, 1908, p. 18).

O Decreto informava também que o governo promoveria, anualmente, nos principais centros do Estado, conferências pedagógicas e exposição das atividades escolares produzidas pelos alunos. Para motivar os professores a desenvolver novas práticas de ensino, o governo criaria incentivos desde reconhecimento público à premiação em dinheiro aos “[...] professores publicos e *particulares*, mais habeis e de vocação reconhecida e aproveitamento do ensino, e mais os professores publicos e *particulares* de instrucción primaria que tiverem publicado [...] *a sua custa*, pelo menos tres obras didacticas, julgadas boas” (A ESCOLA, 1908, p. 18).

O período da década de 1910 foi marcado por reformas e pela implantação de novas leis à instrução pública. Deu-se atenção especial aos grupos escolares, criando regulamentos que determinavam que o seu funcionamento deveria obedecer ao modo como funcionava no estado de São Paulo. O Regulamento Orgânico de 1909 estabelecia que, assim como nos grupos escolares, também nas escolas isoladas, os alunos deveriam ser distribuídos em quatro séries ou quatro salas, observando o grau de adiantamento de cada um, sendo um professor para cada série. De modo geral, pode-se constatar que a instrução pública recebeu uma atenção particular à reorganização administrativa e pedagógica.

O Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, bradando pelas mudanças, assinalou:

Constitue de novo inadiável necessidade, impondo-se com urgencia, a um estudo sério e criterioso do Poder competente a reorganização definitiva do ensino publico em nossa terra, sob a forma compativel com os principios pedagogicos modernos e tambem de accordo com os resultados da



experiencia, colhidos nos centros mais adiantados do Paiz. (PARANÁ, 1910, p. 13).

Quanto ao Regulamento Orgânico de 1909, no que se referia às questões administrativas, manteve basicamente as mesmas regras do Regulamento de Ensino de Instrução Pública de 1901. As mudanças relevantes em relação ao Regulamento anterior deram-se nas questões pedagógicas.

Houve uma redefinição do modo de composição do ensino primário, que passou a ter três níveis: Ensino Infantil, com duração de um ano; Ensino Elementar, com duração de quatro anos; e Ensino Complementar, com duração de dois anos. Com a nova proposta, passava a ser necessário um período mínimo de sete anos para que o aluno concluísse o ensino primário. Era um modelo parecido com o que funcionava nos Estados Unidos e na França (PARANÁ, 1910). O referido documento estabelecia o ensino elementar de quatro anos e, para tanto, a organização das turmas deveria ser feita em classes ou séries que seriam atendidas por um professor, sendo a distribuição das turmas feita de acordo com o adiantamento de cada aluno.

Também aumentou de três para quatro anos o curso da Escola Normal; redefiniu a função dos inspetores de ensino, que passaram a ser exercidas pelos promotores públicos de cada localidade; estabeleceu em lei a obrigatoriedade do ensino da língua vernácula nas escolas estrangeiras; criou o Conselho Superior de Ensino (CSE) para auxiliar o diretor da instrução pública em questões administrativas e pedagógicas, e classificou e agrupou as escolas existentes em três “entrâncias”<sup>45</sup> (PARANÁ, 1909).

O CSE foi incumbido de funções administrativas, mas principalmente de questões pedagógicas, como a escolha dos livros didáticos que deveriam ser utilizados pelos professores, bem como a recomendação e a fiscalização da aplicação dos métodos de ensino<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> O critério utilizado para o enquadramento das escolas em entrâncias dava-se em razão da localização e da distância das escolas em relação aos bairros, cidades e a capital. Desse modo, ficou estabelecido: “[...] do município da capital constituindo a 3ª entrância e as demais escolas, de acordo com a maior ou menor proximidade das estradas de ferro, formam a 2ª e a 1ª entrâncias” (PARANÁ, 1909, p. 16).

<sup>46</sup> Parte dessas funções até então eram atribuições da Congregação do Ginásio Paranaense e da Escola Normal.

Como mais uma tentativa de sanar o problema da falta de uniformidade dos livros didáticos, o novo regimento criava um concurso para escolher as obras que seriam recomendadas pelo Conselho Superior de Ensino às escolas públicas de ensino primário.

O CSE deveria ser constituído por quatro comissões permanentes: a comissão de legislação; a comissão pedagógica; a comissão de justiça e a comissão de recenseamento. Nessa nova organização, foi estabelecido que:

A comissão pedagógica emitirá parecer sobre os assumptos referentes aos methodos e systemas práticos de ensino, organização e revisão de regimentos internos e de programmas de ensino, designação de compendios e livros a adoptar nas escolas e mais negocios de natureza propriamente pedagogica. (PARANÁ, 1909, p. 123).

Logo a seguir, o Regulamento detalhava as funções primeiras, para as quais fora criado o CSE. Dizia o texto:

Compete ao conselho superior do ensino:  
1º emitir parecer sobre methodos e sytemas praticos de ensino e sua applicação ao meio paranaense e resolver sobre quaesquer outras questões pedagogicas, procurando, mais possivel, estabelecer a uniformidade dos methodos de ensino nas escolas publicas primarias;  
2º indicar annualmente os compendios e livros a adoptar nas escolas publicas e que melhor correspondam aos intuitos do ensino primario de forma a estabelecer a unificação dos livros didacticos;  
3º organizar os regimentos internos das escolas e grupos escolares de ensino primario. (PARANÁ, 1909, p. 125).

A fiscalização para verificação da aplicação, nas escolas, das medidas deliberadas pelo CSE caberia ao próprio diretor da instrução pública e aos seus subordinados imediatos, a compreender os delegados de ensino, os inspetores de ensino e, quando fosse o caso, pelos diretores dos grupos escolares.

Para esse estudo, dos três níveis que compunham o ensino primário, analisou-se o ensino elementar, que compreendia o nível intermediário prescrito pelo Regulamento e o único posto como obrigatório às crianças de sete a quatorze anos de idade.

No que se referia à organização do ensino, o documento indicava quais deveriam ser os métodos e como deveria ser a postura do professor diante do método prescrito.

O ensino nas escolas primarias terá o character intuitivo e pratico e será transmittido de perfeito accordo com os respectivos programmas e pelos methodos autorisados pelo conselho superior do ensino, na conformidade deste Regulamento e dos regimentos internos e instrucções especiaes que foram competentemente expedidos.

Os professores procurarão desenvolver a intelligencia das crianças, systematizando as suas inclinações expontaneas para os factos concretos, por meio do ensino de cousas. (PARANÁ, 1909, p. 134).

Uma das preocupações manifestadas no documento consistia em alertar aos professores para que evitassem o uso do recurso da memorização pura e simples das atividades, bem como o excesso de tarefas atribuídas aos alunos. Entendiam que a não utilização dessas práticas ajudaria a diminuir a fadiga e poderia melhorar os resultados nos exames aos quais as crianças seriam submetidas ao final de cada ano.

Para a Aritmética, o Regulamento estabelecia que durante os quatro anos, o professor deveria ensinar a “[...] Pratica das quatro operações (adição, subtracção, multiplicação e divisão); sobre numeros inteiros e fraccionarios; noções sobre numeros e systemas de numeração” (PARANÁ, 1909, p. 138). Observa-se que não houve diferenças substanciais nem quanto aos conteúdos, nem quanto aos métodos, em relação ao que havia sido estabelecido pelo Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná de 1903.

Para os exames finais e parciais, estavam previstas duas provas: uma escrita e outra oral, que seriam julgadas separadamente. A prova oral deveria ser aplicada pelo professor da turma e contemplaria todas as matérias do programa (PARANÁ, 1909). Observa-se, nessa forma de encaminhamento, que havia a possibilidade de maior controle do professor sobre o que seria avaliado. Afinal, ele tinha a prerrogativa de inquirir seus alunos sobre os conteúdos que julgasse mais apropriado. Quanto ao Regulamento, ao mesmo tempo em que recomendava a não utilização do recurso da memória, colocava-o como necessário à realização dos exames. Feito dessa forma para o ensino da Aritmética, “[...] seria muito difícil precisar se quando a criança recitava a tabuada de cor tratava-se de uma lição de Matemática ou de um exercício de memorização de um texto” (PINTO, 2015, p. 49).

Em meio às mudanças anunciadas pelo novo Regulamento, um dos inspetores de ensino expunha, com apurado cuidado, suas inquietações acerca das condições estruturais em que se encontravam as escolas públicas.

Uma das minhas preocupações, em materia de Instrucção, foi a de estudar, de improviso, as condições das escolas publicas, salas e mobiliario e methodo adoptado no ensino infantil [...].

E, si ampliar-se o estudo até as escolas dos arredores e as cidades do interior que visitei, então é forçoso confessar que, afora pequenas excepções quanto ás condições das salas, são todas ellas acanhadas, escuras, sem o ar necessario ao numero de creanças que abrigam, sem as indispensaveis condições de asseio. (PARANÁ, 1909, p. 58).

Sobre a falta de estrutura, que era uma questão perene na maior parte das escolas paranaenses, o inspetor reafirmou que “[...] muitas escolas existem em que, na falta de mobiliario adequado, as creanças sentam-se em caixotes, tijolos e outros moveis, na occasião arrançados” (PARANÁ, 1909, p. 59).

Com certa resignação, o inspetor continuou:

Ora, si os predios escolares, as salas, o mobiliario fossem organizados de fórma a ferir o espirito das creanças, a lhes mostrar a disparidade de conforto existente entre a casa de habitação dos seus progenitores e o tempo da instrucção, certamente, chegadas á idade viril, e já possuindo o germen do progresso, bebido na comparação quotidiana, não se contentariam com a primitividade em que nasceram, e procurariam, quando não sobrepujar, pelo menos egualar, nas condições de vida, aquillo que viram e observaram na casa destinada, não só a lhes fazer conhecer as letras do alfabeto, mas tambem os meios e os modos de conseguir um sempre crescente bem estar physico, moral e intellectual (PARANÁ, 1909, p. 59).

Entretanto, o entusiasmo com as possíveis mudanças que poderiam ocorrer com a implantação do novo Regulamento contagiava outros espaços nos quais se discutia a escola primária.

Imbuída desse espírito de mudanças que permeavam os discursos sobre a instrução pública, foi criada, no Paraná, a revista *A Escola*. Nas primeiras páginas da primeira edição, em 1906, um texto em letra capitular informava o seu pertencimento e a que se propunha. Criada pelo Grêmio de Professores Públicos do Estado do Paraná, “Ella vem, não só preencher uma lacuna mas ainda lidar sincera e descabelladamente em pró do progredimento da instrucção publica do nosso futuroso Estado e da classe que a dirige, em labuta quotidiana e profícua”. Logo após apresentados os objetivos, os professores que a idealizaram, impelidos das ideias republicanas, afirmavam que “[...] ignorancia e Republica são idéas que se repellem” (A ESCOLA, 1906, p. 1).

O primeiro número da revista *A Escola*, de 1909, começou com um texto de Dario Vellozo<sup>47</sup> discorrendo mais uma vez sobre a “Escola Moderna”. Tratava-se de um novo modelo de escola que, do ponto de vista dos seus defensores, ocupar-se-ia mais com os conhecimentos práticos do que com o modelo de escola em vigência. Pretendia que o aluno, ao concluir a escola moderna, com duração de seis anos, distribuídos em três cursos – o primário, o secundário e o especial –, teria adquirido habilidades para seguir sua vida fora da escola. O diferencial da escola moderna era que além das matérias do programa de ensino, os alunos trabalhariam com atividades práticas no turno em que não estivessem em sala de aula. De acordo com Pinto (2015), a Escola Moderna, defendida Vellozo, seria um trabalho de mãos e cérebro, “[...] nem *theoristas* somente, nem somente *rotineiros*” [...], “*A escola actual* encaminha à burocracia; a *Escola Moderna*, dando utilitários ensinamentos, indica ao alumno a *agricultura, o commercio, as artes e industrias*” (A ESCOLA, 1909, p. 4).

Na primeira edição de 1910, a revista falou sobre o Regulamento Orgânico de 1909 e fez elogios à sua aprovação. Porém, no mesmo texto, já sinalizava para o recuo do Estado em relação às mudanças que o novo documento propunha.

Está em vigor o novo regulamento da instrução publica, o melhor que temos tido até hoje, comquanto contenha alguns defeitos.

Em suas linhas geraes é muito bom, pois é o primeiro que estabelece a organização de grupos escolares, escolas complementares e conselhos de instrução, instituições importantissimas, que (dizem) não serão levadas a effeito, porque entendem autoridades do ensino que – “essas medidas estão bem além das aspirações do Paraná”. (A ESCOLA, 1910, p. 132).

Confirmando a denúncia feita pela revista *A Escola*, o Diretor Geral da Instrução Pública, doutor Arthur Pedreira de Cerqueira, comentou sobre a expectativa positiva que causava a reformulação do Regulamento do Ensino que fora publicado em abril de 1909, passando a vigorar em janeiro de 1910. No entanto, ressaltava que o estado do Paraná não dispunha de estrutura para atender às mudanças e atualizações prescritas. “D’ahi resulta que, em quanto o Governo não estiver devidamente aparelhado para dar-lhe fiel execução, terá esta de ser feita sómente em parte, dando isso logar a uma verdadeira balburdia, que nos acarretará inconvenientes maiores que dantes” (PARANÁ, 1910, p. 61).

---

<sup>47</sup> Dario Vellozo era professor do Ginásio Paranaense e o editor-chefe da revista *A Escola*, de 1906 a 1910, e fundador, no Paraná, do movimento neo-pitagórico.

Entendendo não haver possibilidade para sua execução, o Regulamento Orgânico do Ensino de 1909 foi revogado três meses após sua promulgação, voltando a vigorar o Regulamento da Instrução Pública de 1901.

A recusa às mudanças propostas pelo novo regulamento, materializada pela sua revogação, não significou fracasso aos defensores das ideias que nortearam sua construção. Os embates ideológicos e políticos continuaram e encontraram ressonância em novos apoiadores nos anos seguintes.

As críticas aos encaminhamentos prescritos pelas legislações que regiam a Instrução Pública do Paraná continuaram. Para o Diretor Geral de Ensino, Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, “[...] a deficiencia dos methodos e processos que o prendem ainda ao velho carro, por vezes entravado, da rotina, que o comprime na marcha, entre o aperto do velho regulamento e a desharmonia de programmas e de aspectos” (PARANÁ, 1912, p. 4). No entanto, “[...] a maior de todas as preocupações concernentes ao problema da instrucção e educação patricia repousa innegavelmente, no professor” (PARANÁ, 1912, p. 4). Finalizava acenando ao fato de que de todos os problemas que assolavam a instrução pública, o maior deles consistia na dificuldade de formar um bom grupo de professores.

Para o Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Azevedo, a escola pública primária do Paraná carecia de uma completa reorganização. Do seu ponto de vista, o Regulamento de 1901, que voltara a vigorar, não satisfazia mais às exigências da década de 1910, a começar pelo programa de ensino.

A meu ver, programmas não são materia para fixar-se em lei ou regulamento, materia essencialmente pedagógica, deve ser de facil modificação ou alteração, acompanhando as necessidades instaveis decorrentes da evolução social; por isso a organização de programmas deve ser considerada de competencia do Conselho da Instrucção ou do Director Geral, ainda que sujeita a approvação do Secretario do Interior ou do Presidente do Estado. (PARANÁ, 1914, p. 11).

Esse argumento sinalizava para a grande reforma da instrução pública que se realizaria alguns anos depois.

No que se referia à Aritmética, nos dizeres de Pinto (2015, p. 2), entre outras coisas, isso talvez fosse “[...] uma crítica ao despreparo matemático da população, nas primeiras décadas do século XX [...]”, ou a inaplicabilidade de muita coisa que estava prescrita nos programas e que não funcionava, ou ainda, ao modo como o professor conduzia “[...] o ensino dessa matéria de Aritmética na escola primária e,

também ao espírito utilitário atribuído à instrução matemática nos primórdios do século XX”. Poderia também significar uma limitação dos conteúdos prescritos que pareciam não mais atender à perspectiva de modernização que se anunciava para os anos vindouros.

Os defensores de uma reforma ampla para a instrução pública apontavam para a necessidade de estabelecimento de um planejamento para o ensino no qual o aluno pudesse ter uma visão sistêmica do caminho que traçaria do início da sua vida escolar no jardim da infância, ao ensino superior. Seguindo o princípio de organização estabelecido pelos grupos escolares, defendiam “[...] o ensino seriado, distribuído em classes, series ou annos, successivamente ligados, desde a instrução infantil até ao ensino superior [...]” (PARANÁ, 1912, p. 9). Marcado por um discurso que tinha como base a necessidade de efetivação do método intuitivo, alertava:

O ensino de hoje não é mais abstracto, o insubsistente, das gerações passadas, elle não repousa nessa instrução puramente *livresca*, [...] no trabalho da memoria exhaustivo por vezes, nesse ideal rotineiro cujo fim era fazer da escola uma prisão e do mestre um algóz [...].  
O ensino hodierno é mais concreto e mais pratico; e nessas condições justo é lembrar que as escolas devem ser dotadas de apparatus taes de ensinamento material de modo que o alumno pela lei do menor esforço enriqueça o seu espirito sem fadiga nem cansaço. (PARANÁ, 1912, p. 9).

Para essa nova pedagogia intuitiva que se pretendia, deveria ficar longe “[...] o tratamento da aritmética de modo a mecanicamente decorar tabuadas e cantá-las sem compreender os seus resultados” (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p. 862).

No que se referia à formação dos professores, o diretor apontava para a necessidade de criação de cursos superiores que viabilizassem a formação de professores para que pudessem lecionar no “[...] Gymnasio e Escola Normal, Escola Profissional Feminina, Grupos Escolares [...]” (PARANÁ, 1912, p. 11).

Entendia que não bastava que o professor ensinasse as crianças a ler, escrever e contar e alguns outros conhecimentos elementares das ciências de modo geral. Era necessário ir além. Era preciso formar um indivíduo útil à sociedade em que estava inserido e ao mundo. Para isso, a ação do professor era imprescindível.

Formemos em primeiro logar o professor, dotando-o de uma capacidade real, á altura da missão; reorganizemos a Escola Normal, de accordo com os avanços e praticas do moderno ensino, para a cultura e a formação do professorado; demos á escola um character eminentemente pratico,

dispertando no alumno, pela decoraçãõ tecnica e esthetica da mesma o gosto pelo estudo e modelemos os methodos e processos adoptados, adaptando-os á pedagogia moderna para que pela simplificaçãõ, facilidade, pratica, estudo de cousas, approximaçãõ da natureza, disperte-se na alma da creança o prazer pela aprendizagem para que esta lhe seja amena e consequentemente proveitosa. (PARANÁ, 1912, p. 15).

Fazendo referênciã ao modo como eram desenvolvidos os trabalhos com as criançãs nos Estados Unidos, na França, na Argentina e na Bêlgica, o referido diretor sugeriu a organizaçãõ de conferênciãs pedagógicas periódicas e a urgente “[...] creaçãõ de uma revista pedagogica onde se divulgue tudo que seja concernente ao ensino e onde o professorado veja consolidado tudo que lhe diz respeito” (PARANÁ, 1912, p. 16).

Em 1913, foi proposta uma “Reforma Geral da Instruçãõ Púbclica”, que fora colocada em vigor pela Portaria n. 4, de 17 de janeiro de 1914. Esse documento retomava os pontos mais relevantes apresentados pelo Regulamento Orgânico do Ensino, de 1909. Partindo do poder executivo, significou a implementaçãõ imediata dos ajustes e de algumas mudançãs na forma de organizaçãõ da instruçãõ púbclica que vinham sendo apregoadas há mais de uma dêcada.

A Reforma elencou as questões consideradas mais importantes, categorizando-as por ordem de prioridade:

- 1º Levantamento do nivel moral e intellectual dos professores atuaes e melhor aparelhamento da Escola Normal para a formaçãõ dos futuros professores.
- 2º Creaçãõ das Escolas Complementares.
- 3º Inspecçãõ tecnica das escolas.
- 4º Organizaçãõ de grupos escolares.
- 5º Meios de executar a obrigatoriedade do ensino. (PARANÁ, 1913, p. 6-7).

Os relatórios que se seguiram denotam que para boa parte desses apontamentos foram implementadas ações de cunho mais administrativo, visando a melhora da qualidade do ensino primário. Dos cinco pontos destacados anteriormente, observa-se que todos, em alguma medida, foram contemplados até o final da dêcada de 1920.

Para o primeiro tópicõ, que pretendia a melhora da qualidade intelectual e da formaçãõ dos novos professores, foram criadas duas novas escolas normais no Estado: em Ponta Grossa e em Paranaguá. Esse ponto, de acordo com França (2015), foi reforçado com a criaçãõ das escolas complementares. Um contingente



representativo de professores leigos, que compunham a rede pública de ensino nesse período, recebeu formação via as escolas complementares.

Para resolver o terceiro item, os inspetores de ensino também passaram a, além da função de fiscalizar as questões burocráticas para o funcionamento da escola, orientar os professores quanto aos encaminhamentos que deveriam ser dados nas suas aulas no que se referia às novas metodologias do ensino.

Quanto aos grupos escolares, contemplado no quarto item, esses passaram, de modo imediato, a funcionar nos moldes prescritos pelo modelo paulista, ou seja, passaram a ser organizados em série e em período de quatro anos, desde o início do ano letivo de 1914.

Para o quinto item, ou seja, a falta de estrutura física, de pessoal e a escassez de recursos financeiros que havia para suprir a demanda de alunos que havia em especial no interior do Estado, as ações consistiram em aderir ao programa federal que subvencionava as escolas primárias, dispensando também alguns recursos do tesouro estadual para outra parte e, ainda, alguns grupos escolares, em especial, passaram a receber alunos em dois períodos: manhã e tarde. Houve um aumento considerável do número de matrículas, conforme destaca Wachovicz (1984), chegando a trinta e cinco por cento de atendimento à população em idade escolar, um aumento expressivo se comparado aos números informados na tabela 1, dessa pesquisa.

Para melhorar a qualidade pedagógica do trabalho dos professores, a Reforma estabeleceu questões pontuais que também deveriam ser contempladas, as quais foram denominadas de ações diretas e indiretas do Estado. Eram medidas que seriam implementadas com as ações administrativas e tinham como objetivo atingir os resultados almejados via formação dos professores que já estivessem atuando e dos que viriam.

Os meios diretos observavam três pontos:

1º – A manutenção constante de uma revista pedagógica oficial para ser distribuída gratuitamente pelos professores [...].

2º – As conferências e congressos pedagógicos.

3º – As instruções e conselhos do Director ou de seus Delegados para a correção dos erros e defeitos encontrados nas escolas que visitarem. (PARANÁ, 1913, p. 8).

Para o primeiro, foi retomada no início da década de 1920 a publicação da revista *A Escola*, que havia cessado sua circulação no final de 1910.

Começaram a ser observados registros mais regulares, a partir de 1917, das conferências e dos congressos pedagógicos, a partir da criação do Grupo Escolar Modelo e consistiam em eventos organizados tanto pela Diretoria Geral da Instrução Pública, como por alguns diretores dos grupos escolares, prolongando-se ao menos até o final da década de 1920.

A terceira ação era similar à inspeção técnica das escolas posta pelas melhorias administrativas, o seja, os delegados e inspetores de ensino deveriam também, nas suas fiscalizações, orientar os professores sobre como proceder pedagogicamente com seus alunos.

Foram quatro os meios considerados indiretos para fazer avançar a instrução pública:

- 1º – Aumento de vencimentos [...].
- 2º – As garantias contra as remoções ou demissões caprichosas ditadas pelo interesse partidário ou por intrigas de aldeia.
- 3º – As melhorias de vencimentos de 10 em 10 annos desde que o professor tenha as qualidades moraes e intellectuais do verdadeiro professor [...].
- 4º – A condição de professor normalista para exercer o cargo de Delegado do Ensino. (PARANÁ, 1913, p. 8).

O governo propôs uma remuneração mais robusta aos professores normalistas desde meados da década de 1910. Desse modo, a Reforma de 1914 só fez reforçar essa ação. Entretanto, por não ser objeto desse estudo, não nos detivemos com mais profundidade a essa questão.

Para os demais meios denominados indiretos, a partir do início da década de 1920, quando o professor Prieto Martinez assumiu o comando da Diretoria Geral do Ensino, esses pontos foram duramente criticados e ao que nos pareceu foram tomadas medidas visando minimizar essas questões, visto que eram apenas de ordem administrativa, com reflexos bastante significativos para a melhoria da qualidade do ensino primário.

Essas mudanças foram sendo implementadas gradativamente até pelo menos o início da década de 1930.

A Reforma aumentava o tempo de duração do curso da Escola Normal de três para quatro anos. A justificativa era para que pudesse ser feita uma formação

melhor dos professores normalistas, a criação do Grupo Escolar Modelo e, posteriormente, as escolas de aplicação. Entendia ser necessário um período maior para exercitar os conhecimentos adquiridos.

Quanto ao programa de matérias para o ensino primário, a proposta era que este se tornasse mais flexível, ajustável às mudanças sociais e que não ficasse sujeito aos regulamentos, tendo em vista que cada vez que fosse necessário efetuar alguma alteração, demandaria mudar também o Regulamento.

Para demonstrar o grave inconveniente de estarmos jungidos á formula estagnante de um programa legal, basta o facto de, por não se querer contrariar o regulamento de 1901, não se terem ainda organizado, pela seriação do ensino, os *grupos escolares* não obstante possuirmos com esse nome casas onde funcionam duas, quatro e até mais de quatro escolas, que, independentes sem a minima relação entre si, naturalmente se fazem concorrência e se perturbam, em vez de se combinarem e se auxiliarem. (PARANÁ, 1913, p. 12).

Assim, propunha a organização do ensino primário em quatro anos, distribuídos em séries pares, em todas as modalidades de escola, que deveriam organizar suas turmas de acordo com o adiantamento dos alunos. Essa nova forma de organização dos alunos por séries traria muitos benefícios às escolas, dentre eles, a melhora na qualidade do ensino ministrado. Outra vantagem elencada seria o fato de cada professor poder acompanhar a turma em todas as séries que a escola oferecesse, do início ao final da sua escolaridade.

Em meio às mudanças anunciadas pela Reforma implementada pela Portaria n. 4, de 1914, o diretor da instrução pública manifestou sua preocupação em relação à insuficiência do número de alunos atendidos nas escolas em funcionamento no Estado.

Parece-me que a população escolar no Brazil deve corresponder a 20%, pouco mais ou menos, da população geral. Assim, tendo actualmente no Estado do Paraná 600.000 habitantes, a sua população escolar deve ser aproximadamente de 120.000 creanças. Estando matriculadas nas escolas publicas e particulares 24.330 creanças segue-se que ha 95.670 sem escolas! Quatro quintos da população do Estado privada de ensino! Somente um quinto goza desse grande bem! (PARANÁ, 1913, p. 15).

Essa constatação levou o Estado a otimizar a estrutura das escolas, reorganizando seu funcionamento. Para aumentar a quantidade de alunos

atendidos, nos anos finais da década de 1910, algumas dessas escolas passaram a funcionar com melhores condições, em dois horários.

Voltando à Reforma, esta recomendava que as turmas compostas por meninos e meninas passassem a ser denominadas turmas “mistas” em vez de “promíscuas”. Também restabeleceu o Conselho Superior de Ensino com uma estrutura semelhante à apresentada pelo Regulamento de 1909. A esse órgão fora atribuída a função de responder pelas questões técnicas e pedagógicas, atribuições similares às que constavam no Regulamento de 1909.

- 1º –Emitir parecer sobre métodos e processos de ensino e resolver qualquer questão pedagógica.
- 2º – Designar os livros a adoptar nas escolas.
- 3º – Emitir parecer sobre livros didacticos submettidos á sua apreciação.
- 4º – Estudar as questões de hygiene escolar.
- 5º – Propor ao governo com exposição de motivos as reformas convenientes reclamadas pelo ensino.
- 6º – Dar parecer sobre os projectos de regimentos internos de todos os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado e sobre as alterações e reformas desses regimentos. (PARANÁ, 1913, p. 18).

De modo geral, verificou-se que os itens mais importantes que reclamavam melhorias desde os últimos anos da década de 1900 foram contemplados pela Reforma Geral da Instrução Pública, proposta pelo Secretário de Estado, Doutor Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, sendo depois incorporados ao Código do Ensino de 1915.

A mudança mais relevante e imediata por ocasião da Reforma foi a implementação do sistema de seriação nas escolas públicas. O ensino primário, que era composto pelo primeiro e pelo segundo graus, conforme estabelecido pelo Regimento da Instrução Pública de 1901, manteve o período mínimo de quatro anos de duração e dividido em quatro séries. Essa mudança era esperada desde o advento dos grupos escolares no Paraná, em 1903.

Entusiasmado com as mudanças, o secretário entendia que tais ajustes representavam atualizações do funcionamento da instrução pública e trariam benefícios imediatos que seriam sentidos por todos. Aquele momento significava a superação de uma legislação educacional que estava defasada em relação ao tempo político, econômico e social para o Estado paranaense que se apresentava em meados da década de 1910. “[...] A reforma da instrução, já cercado o professorado de melhores garantias, estabelecendo forte e intensa fiscalização,

seriando o ensino, determinando uma franca revisão na distribuição das escolas [...]” (PARANÁ, 1914, p. 15). Outro objetivo almejado pela Reforma era que não houvesse municípios com escolas sobrando ou vazias, enquanto outros sequer tinham escolas. Isso, ao que parece, não representou modificação significativa.

Os ajustes determinados pela Portaria n. 4 seguiam a passos firmes. O Diretor Geral da Instrução Pública, Doutor Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, informava que já havia colocado em execução a Portaria n. 4, de janeiro de 1914: “Reuni escolas systematisando e dividindo os trabalhos, por séries, entre os respectivos professores e confiando a um destes a função de director; formei, assim, o que em falta de melhor denominação, chamamos *grupos e semigrupos escolares*” (PARANÁ, 1914, p. 3).

Em meio aos seus relatos e as suas constatações enquanto operacionalizava as mudanças, afirmou: “[...] sem duvida, esses estabelecimentos não são organizados á feição dos afamados grupos escolares paulistas [...]” (PARANÁ, 1914, p. 3). Para acelerar o processo de reorganização, em todas as localidades, sempre que possível, as escolas próximas existentes eram reunidas em grupos ou semigrupos, de acordo com o número de estabelecimentos instalados na região.

Quanto ao método, no “[...] nosso programma, o ensino ministrado nos grupos e semigrupos e nas escolas simples, é objectivo e pratico”. Ainda sobre o método de ensino, continuou: “Nos lugares que pude visitar pessoalmente durante o anno, implantei com proveito a reforma pedagógica, tendo depois a satisfação de verificar que os professores trabalharam com verdadeiro entusiasmo” (PARANÁ, 1914, p. 4).

Como havia dificuldade de uniformização do sistema de ensino para todos os tipos de escolas vigentes, a Reforma abriu a possibilidade para que houvesse programas diferentes para as escolas rurais e para as escolas ambulantes, dada as suas particularidades de funcionamento.

Nesse período, verifica-se novamente a preocupação crescente em reafirmar que o professor deveria valer-se dos recursos do método intuitivo. Observa-se que o apelo verificado nos documentos para a utilização do ensino intuitivo no ensino primário no Paraná foi crescente desde meados da década de 1900. As referências ao método e a seus autores foram sendo citadas de modo cada vez mais recorrente e com uma crença quase absoluta de que seria este um dos recursos que ascenderiam a instrução pública no Paraná.

Talvez esse novo modelo de educação almejado representasse o início efetivo da “[...] renovação pedagógica e o desafio de romper com os modos considerados tradicionais” (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p. 864), no estado do Paraná.

A Portaria n. 4 trouxe as “Instruções sobre Organização Escolar e Programma de ensino para as escolas publicas do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1914, p. 13), que estabeleciam simultaneamente e no mesmo texto conteúdos e objetivos. Com o programa de ensino primário disposto em quatro anos, mostrava-se como uma forma de organização diferente do modo como era feito até então em primeiro e segundo graus, com dois anos de duração para cada um, prescrito pelo Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná, de 1903. Analisando os dois documentos, é possível observar que esse novo programa apresentado pela Portaria n. 4, de 1914, sinalizava para uma mudança na finalidade do ensino primário e conseqüentemente para o ensino da Aritmética.

Para a primeira série do ensino primário, foram prescritos quinze eixos, distribuídos dentro das matérias previstas no programa de ensino, os quais se misturavam a conteúdos e metodologias de ensino sendo fundamentados nas lições de coisas.

Quanto aos conteúdos, as mudanças foram menos representativas quando comparadas a 1903. Estes seguiram sem grandes modificações, atendendo ao estabelecido pelo “Método Intuitivo Sintético<sup>48</sup>”, que segue a lógica interna dos conteúdos, uma forma de organização tradicional consagrada aos conteúdos de matemática desde longa data (VALENTE, 2015).

Já as recomendações feitas aos encaminhamentos das atividades de Aritmética apresentaram evidências de mudanças mais substanciais. Enumerados cardinalmente, do número um ao número quinze, identificamos no eixo cinco, quatro conceitos prescritos de Aritmética que deveriam ser trabalhados com os alunos da primeira série: O “[...] programa de Ensino para as Escolas Públicas do Paraná”, de 1914, apresentou as expressões “Idéas elementares<sup>49</sup> de *numero*” e “[...] *solução ou*

---

<sup>48</sup> Para Valente (2015, p. 202) o método intuitivo sintético “[...] implica em relacionar os ensinamentos com a vida sensível dos alunos, cada elemento precisa de concretizações. Serão elas a levar o aluno ao conhecimento que parta do sensível”.

<sup>49</sup> “[...] sobre o elementar, tem-se que a matemática a ser ensinada nos primeiros anos escolares, sob o tratamento desse saber como elementar, implica considerar os germens, as formas mais simples de um saber avançado. E essas formas são definidas de um ponto de vista da própria lógica interna

*cálculo mental de pequenos problemas*, no quadro negro ou no papel” (PARANÁ, 1914, p. 3-4). Observa-se que a preocupação em recomendar problemas e os registros escritos da resolução das atividades aritméticas são elementos evidentes na Reforma de 1914.

Para a segunda série do ensino primário, foram relacionados quatorze eixos, sendo o elemento sete, dessa sequência, pertinente à Aritmética. Esse eixo estabelecia que os alunos deveriam aprender “Operações relacionadas sobre *numeros inteiros*, exercícios de *calculo mental e solução de pequenos problemas*, no quadro negro ou no papel” (PARANÁ, 1914, p. 14).

Para a terceira série, dos dezesseis assuntos relacionados para serem aprendidos, o eixo sete determinava que o professor deveria ensinar “*Arithmetica*, operações raciocinadas sobre números inteiros e frações; problemas e operações praticas” (PARANÁ, 1914, p. 14).

Para a quarta série, assim como na terceira série, constavam dezesseis eixos que deveriam ser ensinados no transcorrer do ano letivo. O elemento cinco dessa sequência estabelecia: “*Arithmetica: recapitulação do estudo da série anterior; systema metrico; operações sobre numeros complexos*<sup>50</sup>; *regra de trez*; aplicações, solução de problemas” (PARANÁ, 1914, p. 14).

Observa-se que houve aumento na quantidade de conteúdos, se comparado ao Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná de 1903. Entretanto, como já afirmado, continuaram a ser relacionados, tendo como base uma Aritmética por meio da lógica dos conteúdos.

O sistema de seriação do ensino implicou mudanças na forma de organização em praticamente todas as modalidades de escolas que existiam no Paraná. Como já visto anteriormente, onde havia uma estrutura minimamente adequada, foram juntadas as escolas existentes e formados grupos e semigrupos escolares, organizados em séries. Nas localidades nas quais não era possível criar grupos escolares, ainda assim, eram empreendidos esforços e as escolas eram orientadas a se organizarem em séries.

Trata-se de um momento em que as funções são finalidades idealizadas para a escola primária e que possibilitam “[...] refletir sobre a praticidade do saber

---

desse saber. Por essa ótica, a matemática elementar significa o conjunto dos primeiros elementos da matemática de nível superior” (VALENTE, 2013, p. 195).

<sup>50</sup>Eram compreendidos como “números complexos” valores com unidades de medidas diferentes que precisavam ser escritos ou resolvidos na base dez.

aritmético em termos de utilidade para a vida das pessoas. Em que a modernidade pedagógica é significada pelo método intuitivo e pela racionalidade da lógica científica” (PINTO, 2015, p. 1).

Em relação aos encaminhamentos pedagógicos, os meios para que as orientações modernas sobre o ensino chegassem ao professor foram ampliados. Por serem os contatos mais rápidos e diretos com os professores, os inspetores de ensino receberam essas novas atribuições. Estes, além de fiscalizar, passaram a “[...] conferenciar com o professor sobre os métodos e processos, que devem ser adotados na execução dos programas do ensino, bem como sobre outros assuntos pedagógicos” (PARANÁ, 1914, p. 21).

Ampliando um pouco o olhar, é possível perceber em todas as mudanças editadas pela Portaria n. 4, de 1914, que apesar da revogação do Regulamento Orgânico de 1909, as ideias e as necessidades de mudanças defendidas pelo “moderno” documento ganharam força e foram implantadas.

Quanto à Aritmética, verificou-se a confirmação da relevância indicada pela permanência de alguns conteúdos nas relações dos assuntos elencados nesses documentos. Ratificando a força estabelecida pelo ensino intuitivo, observou-se reforço nas recomendações pedagógicas de que os professores deveriam sempre procurar estabelecer relações dos conteúdos aritméticos com questões problematizadas, a partir de ocorrências do cotidiano do aluno.

## 2.2 PERMANÊNCIAS NA ARITMÉTICA PROPOSTA PELOS CÓDIGOS DO ENSINO DE 1915 E 1917

Incorporando quase integralmente as propostas de mudanças estabelecidas pela Portaria n. 4, o Código de Ensino do Estado do Paraná, de 1915, apresentou o conjunto de normas que passou a reger a instrução pública paranaense em substituição ao Regulamento da Instrução Pública de 1901.

Os Regulamentos de Ensino produzidos até este período dispunham apenas sobre o funcionamento de uma lei maior elaborada por outro setor ao qual a educação estava vinculada. A partir do Código de Ensino de 1915, a instrução pública passou a ter espaço próprio dentro do Estado, tendo maior autonomia para gerenciar suas questões.



É possível notar, no decorrer dos seus 352 artigos, que o documento ampliou positivamente o olhar sobre o modo como o Estado deveria proceder em relação ao ensino nas escolas paranaenses. Por ser o que havia de mais atual, o referido documento apresentava-se mais abrangente, quando comparado ao anterior, reforçando, de modo mais consistente, sistematizado e menos subjetivo, os procedimentos que demandavam o gerenciamento do ensino em todas as modalidades. Tornaram-se mais claras e objetivas as atribuições cabíveis a cada segmento da Educação e os seus respectivos responsáveis.

Quando comparados o Regulamento da Instrução Pública de 1901, o Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado de 1909 e o Código de Ensino do Estado do Paraná, de 1915, percebe-se, do ponto de vista da estrutura, quanto a alguns conceitos relacionados à educação, que o Código do Ensino de 1915 apresentava uma proposta mais objetiva. Havia um discurso mais estruturado no que se referia à melhoria da qualidade do ensino, assim como sinalizações contínuas sobre a necessidade de melhor preparação dos professores para atuarem em sala de aula, entre outros elementos relacionados às questões pedagógicas, como os frequentemente mencionados nos relatórios sobre os métodos modernos de ensino.

Assim como no estado de São Paulo, também nesse período, no Paraná, o “[...] clima reinante na primeira década do século XX relativamente à formação de professores dada pelas escolas normais é o de aperfeiçoamento pedagógico do ensino” (VALENTE, 2012, p. 27). Parece tratar-se de um momento no qual se abrem mais espaços aos elementos da pedagogia na aritmética escolar.

O referido Código de Ensino trazia orientações mais elaboradas sobre procedimentos a serem desenvolvidos nas escolas públicas e com um foco bem definido ao ensino primário, talvez por ser, possivelmente, a única modalidade de ensino colocada como obrigatória.

Nesse sentido, ao que vem apontando os regulamentos, a implantação dos grupos escolares não trouxe apenas a ideia de modernidade à arquitetura escolar e a uma nova distribuição do espaço escolar, mas também uma preocupação com a estruturação e qualidade do ensino a ser ofertado.

O cenário político, econômico e social sinalizava para um momento propício a mudanças. Favorecia a busca por implementação de novas ideias para a educação na tentativa de alcançar o desenvolvimento idealizado há mais de duas décadas,

alardeado pela República. De acordo com Vidal (2006), houve, nessa época, um movimento de reformulação das legislações educacionais em vários estados brasileiros.

Quanto ao rol de matérias, o Código de 1915 seguiu a mesma linha de elaboração do Regulamento da Instrução Pública de 1901, ou seja, trazia uma abordagem geral de como deveria ser encaminhado o programa para o ensino primário. No que se referia à Aritmética, recomendava brevemente que nos anos iniciais deveriam ser dadas as orientações mais elementares acerca da matéria. Fazendo relação com o que foi encontrado nas fontes, essa recomendação significava que o professor deveria ensinar aos alunos a efetuarem as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão.

Entretanto, quando se analisam os parágrafos seguintes, que prescreviam os eixos às demais séries, aparecem temas que deveriam ser trabalhados em outras matérias que demandavam a necessidade de utilização de elementos da Aritmética, como era o caso, por exemplo, da matéria de Agricultura. Não seria possível, portanto, que o aluno conseguisse avançar sem uma compreensão mais elaborada dos conceitos elementares aritméticos.

Estabelecia: “[...] o ensino primário, em summa, dará á escola feição essencialmente educativa” (PARANÁ, 1915, p. 17). Esse referencial colocado pelo novo Código evidencia a mudança de finalidade do ensino primário em relação ao que era determinado pelo Regimento de 1901, ou seja, transpunha o objetivo de um ensino que fosse apenas prático.

A quantidade maior de informações orientando os professores fazia referência aos métodos de ensino e às matérias de Geografia e História.

No que se referia às questões pedagógicas, observa-se que passaram a ocupar um espaço quantitativo e qualitativo muito mais significativo que nos documentos anteriores. Nas questões administrativas, a ênfase foi para o recenseamento das escolas, isto é, a preocupação de que todas as crianças em idade escolar estivessem frequentando uma sala de aula. Mantiveram-se, ainda, as preocupações em relação à fiscalização das escolas.

Quanto aos deveres, estava prescrito, para os segmentos que compunham a instrução pública, que todos deveriam divulgar amplamente e de modo irrestrito os benefícios da escola em todos os lugares e mobilizar esforços para levar a maior quantidade possível de crianças à escola.

Para tratar especificamente das questões pedagógicas das matérias de ensino, foi elaborado, pelo Conselho Superior do Ensino, a partir do prescrito no artigo 62, do Código do Ensino do Estado do Paraná de 1915, os “Programas de Ensino e sua Execução nos Institutos Públicos do Curso Primário”, de 1916.

O documento, contendo quarenta e nove páginas, apresentou programas de ensino, quadros de horários com as respectivas cargas horárias, que deveriam ser trabalhadas em cada matéria, em cada dia da semana. Essa organização foi feita para as quatro modalidades de escolas públicas que funcionavam no Estado: grupos escolares, escolas isoladas, escolas ambulantes e escolas rurais (PARANÁ, 1915).

Os Programas de Ensino de 1916 continham uma parte geral para os grupos escolares e para as escolas isoladas; um programa especial para as escolas ambulantes; um quadro que discriminava os dias e as horas para cada uma das matérias e, ainda, nas últimas páginas, uma lista dos títulos dos livros didáticos de cada matéria, que deveriam ser adotados pelas escolas.

No que se referia à estrutura dos conteúdos, o referido Programa transcreveu de modo integral o disposto na Portaria n. 4, de 1914. O assunto que competia a cada matéria foi disposto no quadro no qual constavam os dias da semana e os horários.

Para a Aritmética, o quadro discriminativo<sup>51</sup> de horários estabelecia que deveria ser ministrada, todos os dias da semana, uma aula de quarenta e cinco minutos (das 9h15 às 10 horas da manhã) aos alunos da primeira, segunda e terceira séries. Não previa, contudo, para a quarta série, aulas de Aritmética às quartas-feiras.

Para a primeira série o professor deveria ensinar “Ideas elementares de *numero*, etc.”<sup>52</sup> (PARANÁ, 1916, p. 16). Para a segunda série estava prescrito ensinar “Operações raciocinadas sobre *numeros inteiros*, etc.” (PARANÁ, 1916, p.

---

<sup>51</sup> O Programa de Ensino continha dez “[...] quadros discriminativos dos dias e horas de trabalho dos institutos de ensino, sendo: *Quadros numeros* 1 a 4 – para uma serie a cargo de cada professor; *Quadro 5*, Para as series 1ª e 2ª a cargo de um professor; *Quadro 6*, para as series 2ª e 3ª a cargo de um professor; *Quadro 7*, para as series 3ª e 4ª a cargo de um professor; *Quadro 8*, para as quatro series a cargo de um professor; *Quadro 9*, para escola rural; *Quadro 10*, para escola ambulante” (PARANÁ, 1916, p. 15).

<sup>52</sup>A palavra *et cetera* abreviada no quadro de horários da primeira e da segunda séries significava que ali deveria ser considerado o programa completo previsto na página 3 do referido programa, transcrito da Portaria n. 4, de 1914. Para a primeira série: as “Ideas elementares de *numero*, Algarismos, exercicios de contagem por unidades e por grupos de unidades; soluçao mental de pequenos problemas” (PARANÁ, 1914, p. 13); e para a segunda série: “Operações relacionadas sobre *numeros inteiros*, exercicios de *calculo mental* e *soluçao de pequenos problemas*, no quadro negro ou no papel” (PARANÁ, 1914, p. 14).

18). Para a terceira série, o programa era “Arithmetica, operações relacionadas sobre numeros inteiros e fracções; problemas e operações praticas” (PARANÁ, 1916, p. 20).

Para a quarta série, o programa era diferente. Previa duas sequências: nas segundas e sextas-feiras, o professor deveria fazer uma “[...] recapitulação do estudo da serie anterior; *systema metrico*; operações sobre numeros complexos; regra de tres, theoria” (PARANÁ, 1916, p. 23). Nas terças-feiras e aos sábados, o professor deveria ensinar aos alunos “Arithmetica *pratica*: applicações, solução de problemas” (PARANÁ, 1916, p. 25).

Para Leme da Silva e Valente (2013, p. 865), essa proposta contendo um quadro informando a matéria e o conteúdo a ser trabalhado sugere mais uma tentativa de avançar sobre um tempo em que no ensino da Aritmética predominava “[...] à memória do cantar a tabuada”, para um momento “[...] onde a resolução de problemas da vida real das crianças pode levar à aprendizagem de aritmética escolar”.

Para esse estudo, examinaram-se, mais detidamente, as prescrições do “Programa Geral”, que deveria ser seguido pelos grupos escolares e pelas escolas isoladas, visto que os ajustes necessários ao programa às escolas ambulantes e rurais teriam como base o que estava estabelecido no programa aos grupos escolares.

No Programa de Ensino foram relacionados, para cada série, orientações didáticas e alguns princípios de métodos pedagógicos, tendo como referências as lições de coisas e os eixos que deveriam nortear o conteúdo a ser trabalhado pelo professor durante aquela série. Entretanto, não havia nenhuma orientação à matéria de Aritmética.

Seguindo o princípio da lógica interna do conteúdo matemático (VALENTE, 2012, p. 34), o programa aumentava o nível de complexidade de uma série para outra, em alguns momentos apresentava elementos novos ou recomendava o reforço de outros, sempre tendo como referência as lições de coisas: do fácil para o difícil, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato.

Para as turmas da primeira e segunda séries, era destinada uma hora-aula de quarenta e cinco minutos de Trabalhos Manuais, três dias da semana. Já para a terceira série eram destinadas duas aulas por semana. O programa estabelecia que essas aulas deveriam ser sempre ministradas no período da tarde.

Para os meninos, o programa sugeria que “[...] de acordo com o meio social e com os recursos disponíveis [...]”, os professores falassem sobre a indústria e o comércio e, se possível, deveria viabilizar

[...] a produção de objectos uteis deve destinar-se á pratica de pequenas operações de commercio, em que as creanças possam obter lucro; e, como meio de estimular a producção e desenvolver a venda de objectos da pequena industria escolar, organizar-se-á, sempre que for possivel, uma cooperativa infantil [...]. (PARANÁ, 1916, p. 7).

Além de conceitos próprios da matemática financeira, como cálculo de juros, descontos, porcentagens, utilização da regra de três, para verificar o lucro ou prejuízo obtido com uma operação de compra e venda, que são operações inerentes às práticas do comércio, percebe-se a referência feita ao conceito de produção, característico da indústria<sup>53</sup>. Esses conceitos começavam a se constituir como nova força no cenário econômico nacional e, quiçá, local. O documento também prescrevia bases à economia doméstica e à agronomia, que deveriam ser estudadas nas aulas práticas previstas pelo programa da quarta série.

Às meninas deveriam ser ensinados os trabalhos com agulha, desde o modo como colocar a linha na agulha, fazer bordados, a costura de pequenas peças. Ao final do ano, recomendava-se uma exposição desses trabalhos, que era também uma maneira de avaliar, no exame final, o desempenho delas em relação à matéria.

O documento recomendava que os livros didáticos de Aritmética, indicados pelo Conselho Superior do Ensino, deveriam ser utilizados apenas pelas terceiras e quartas séries do ensino primário, sugerindo, portanto, que possivelmente tenha havido pouca utilização, visto que a maioria das escolas oferecia apenas as duas primeiras séries do ensino primário. Essa ação foi reforçada no início da década de 1920, com a campanha de combate ao analfabetismo, em que a prioridade era a alfabetização.

No “Programma Especial das Escolas Ambulantes” constavam dois programas de Aritmética diferentes: um de conteúdos recomendados “[...] para os mais atrasados” e outro “[...] para os mais adiantados”.

O programa para os alunos “mais atrasados” estabelecia que eles deveriam aprender “[...] idéas elementares de *Numero*, exercicios de contagem por unidade e

---

<sup>53</sup> O Programa de Ensino de 1916 estabelecia que o professor deveria palestrar (colóquios) com os alunos sobre temas diversos, dentre estes, recomendava falar sobre a indústria (PARANÁ, 1916).

por grupos de unidades, leitura e escripta de numeros; solução mental de pequenos problemas” (PARANÁ, 1916, p. 10). Ao que parece, para esse primeiro grupo de alunos, o programa tinha um caráter mais prático, de aplicação imediata. O programa recomendava apenas a escrita dos números e a resolução oral dos problemas, dispensando, portanto, o registro escrito do cálculo.

Para os alunos “mais adiantados”, o programa previa “[...] operações raciocinadas sobre numeros inteiros, exercicios de calculo mental e solução escripta de pequenos problemas” (PARANÁ, 1916, p. 10). Para esse grupo, o programa estabelecia a necessidade de efetuar o registro escrito da solução das atividades, ou seja, além da aplicação prática e imediata, parecia ter um cunho mais propedêutico, indicando maior possibilidade de preparação desses alunos à continuidade na escolarização.

Para ajudar a balizar as práticas, o referido documento recomendava alguns livros que deveriam ser lidos pelos professores, cuja função era fundamentar pedagogicamente o trabalho em sala de aula. Os títulos variavam de acordo com a matéria e a série. O único título prescrito igualmente para ser utilizado no preparo das aulas de todas as matérias, assim como no preparo de ““Coloquios” e “Lições de Cousas”, foi o livro de “N. A. Calkins, vertido da quadregesima edição ingleza e adoptado ás condições de nosso paiz pelo conselheiro Ruy Barbosa, em 1886” (PARANÁ, 1916, p. 48). Dessas obras de fundamentos pedagógicos, o Programa recomendava algumas específicas às matérias prescritas, porém, nada era recomendado à Aritmética.

Comparando o Código de 1917 ao de 1915, observa-se que a versão de 1917 fez ajustes nas questões administrativas e burocráticas visando deixar o documento mais objetivo, possivelmente para tornar mais dinâmica sua aplicação e cumprimento, tendo em vista que o número de escolas e de professores do ensino primário aumentava ano após ano, o que dificultava a centralização das ações apenas na Direção Geral do Ensino, na capital, como era feito até 1914.

As modificações entre os documentos podem ser constatadas quando se compara o número de artigos que compunha os dois Códigos. O Código do Ensino de 1915 continha 352 artigos, enquanto o Código do Ensino de 1917 era composto por 332 artigos. Uma das mudanças relevantes verificadas no Código do Ensino de 1917 foi a extinção da Superintendência de Ensino. As atribuições que ficavam sob a responsabilidade dessa área, às que demandavam poder de decisão, passaram a

ser de incumbência direta do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, porém a maior parte delas foi atribuída ou absorvida pelos Delegados de Ensino.

Não houve nenhuma mudança, em nenhum dos itens, à organização pedagógica com relação às questões voltadas especificamente ao ensino primário. Todas as partes foram tratadas igualmente nos dois Códigos e o texto permaneceu o mesmo.

### 2.3 DOS LIVROS DE ARITMÉTICA RECOMENDADOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ

Nos relatórios oficiais de inspetores de ensino, diretores dos grupos escolares e professores, encontram-se poucas vezes trechos em que se fazia referência ao que era desenvolvido na matéria de Aritmética no ambiente da sala de aula. Normalmente restringiam-se a breves comentários de assuntos tratados nos livros didáticos indicados oficialmente.

De acordo com Valente (2008), a Matemática é, dentre as disciplinas que tradicionalmente formaram os programas de ensino no Brasil, a que, historicamente, mais tem suas práticas atreladas ao uso do livro didático.

Isso encontra ressonância em Portela (2014, p. 95), quando afirma que o caráter disciplinador do raciocínio que assumia a Aritmética, naquele período, fazia com que os professores se sentissem mais seguros tendo em mãos o livro didático para a condução das suas aulas. Nesse caso, “[...] um instrumento que servisse de referência, como um “manual passo a passo” pode ter sido a rota mais segura para a programação de uma escola seriada, o caso dos grupos escolares”, que se tornara a principal referência para a organização de todas as outras modalidades de escolas públicas que existiam no Paraná.

Na década de 1900, um dos inspetores de ensino incumbidos de fiscalizar o funcionamento das escolas no Paraná, entre os seus apontamentos e considerações, reforçou a recomendação dos livros didáticos para a matéria de Aritmética, atestando que deveriam ser utilizados e afirmando que “[...] os compendios de arithmetica e de geometria pratica de Antonio Trajano e Olavo Freire sastifazem regularmente” (PARANÁ, 1906, p. 15).

De acordo com os relatórios oficiais da segunda metade da década de 1900 e de duas edições de 1906 da revista *A Escola*, verificaram-se indícios de que, em

especial, as obras referidas de Antonio Trajano circularam entre professores de algumas das modalidades de escola públicas do ensino primário que existiam no Estado, como os grupos escolares e escolas isoladas da capital.

Em relação aos livros didáticos para a matéria de História, por exemplo, o inspetor ressaltava: “[...] os de história do Brazil são todos defeituosos, pelo que precisamos fazer aquisição de outros que bem satisfaçam os fins a que são destinados” (PARANÁ, 1906, p. 15).

Nesse período, foram identificados relatos de professores que mencionavam a utilização, em suas aulas, das obras de Aritmética, de Antonio Trajano, recomendadas pelo Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná, de 1903.

A professora Julia Wanderley, que regia uma cadeira na capital, informou que o livro didático de Aritmética adotado pela sua escola fora “[...] Arithmetica Progressiva, de Antonio Trajano”. Avaliando positivamente as obras recomendadas à escola primária, a professora fez a seguinte consideração: “Adoptando nesta escola os livros indicados pela illustre congregação do Gymnasio Paranaense e Escola Normal, penso que todas ellas preenchem satisfatoriamente os seus utilissimos fins” (A ESCOLA, 1906, p. 22).

O professor Lourenço, também regente de uma cadeira na Capital, informou ter seguido a lista de livros didáticos recomendada pela Diretoria Geral da Instrução Pública e, assim como no relatório do inspetor de ensino e do seu colega regente da Escola Carvalho, também na Capital, fez ressalvas ao livro *Iracema*. Reforçou que o referido material era inadequado para ensinar as crianças da sua escola.

Diferenciando-se dos relatórios dos demais professores, o professor Lourenço teve o cuidado de analisar cada uma das obras recomendadas pela Congregação do Ginásio e da Escola Normal e emitir parecer acerca dos livros didáticos recomendados. Sobre o livro didático de Aritmética, em um comentário breve, dispensou quatro linhas. “A Arithmetica Elementar do Dr. A. Trajano é um excellente livro (o melhor que conheço, dêsse gênero, para escolas primarias) e produz sempre bons resultados, porquanto nelle a exposição dessa importante materia é feita pelo methodo pedagogico por excellencia – o intuitivo” (A ESCOLA, 1906, p. 82).

Apontou pontos positivos e negativos das obras, estendendo seu parecer com sugestões, a partir do seu entendimento, de como deveriam ser elaborados os livros didáticos, possivelmente fazendo referência ao livro *Iracema*.



Diversos são os requisitos que devem estes possuir para bem preencher o duplo fim de instrução e educação, a que se destinam. Além das qualidades pedagógico-instructivas, hão de ter também os predicamentos Moraes que devem ser um dos apanagios dos livros destinados a infancia. (A ESCOLA, 1906, p. 80).

No relatório de 1907 organizado pela Diretoria da Instrução Pública, foram encontrados relatórios também de professores do interior do Estado que discorriam sobre os livros didáticos de Aritmética. O professor Antonio Gomes d'Oliveira, diretor do Instituto Becker de Guarapuava<sup>54</sup>, em um documento de três páginas, encaminhado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, em meio a queixas administrativas e pedagógicas, fez constar as dificuldades que encontrou quando assumiu a direção do estabelecimento de ensino citado, as necessidades de mudanças e adequações para a continuidade do funcionamento do Instituto e as melhorias obtidas com os ajustes feitos sob seu comando até aquela data.

Arguindo os alumnos que me eram confiados, desde logo convenci-me da inadiavel necessidade d'um remodelamento completo, não só nos compendios adoptados, como tambem nas materias a estudar [...]. O ensino era ministrado pelo professor Becker, por resumidissimas noções extrahidas de compendios de autores diferentes, formando Arithmetica, Grammatica Portugueza, Geographia, etc., cada materia uma brochura a manuscripto approximadamente 30 paginas de papel almaço aberto. (PARANÁ, 1907, p. 49).

Discorrendo sobre as mudanças que foram efetuadas, o diretor fez referências aos novos métodos de ensino implementados pelo Instituto a partir de sua regência, sinalizando a presença de conceitos do método intuitivo.

Convencido desses inconvenientes reformei immediatamente os compendios adoptados pelos que me pareceram mais adaptados ao methodo intuitivo e á intelligencia infantil, e iniciei o *verdadeiro curso do 2ºgráo*, antes do curso de materias superiores, porquanto é logico o ensino deve ser feito do simples para o composto, como ensina a Razão e os pedagogistas de todos os tempos. (PARANÁ, 1907, p. 49).

No que se referia aos livros didáticos a serem seguidos pelo Instituto Becker, informou o diretor Antonio Gomes d'Oliveira

---

<sup>54</sup> O Instituto Becker, que funcionava na cidade de Guarapuava, era um estabelecimento de ensino particular, subvencionado pelo governo do estado do Paraná no período citado.

Adoptei no Instituto, para o ensino de 2º gráo, a Grammatica Portuquza (2º anno) de João Ribeiro, Arithmetica Elementar de Trajano, Geographia Elementar, de Lacerda, Geometria Pratica, de Olavo Freire, Historia do Brazil, de Lacerda, Selecta Classica, de Alfredo Clemente Pinto, (para leituras expressivas) e Brasil e Paraná, do Dr. Sebastião Paraná. (PARANÁ, 1907, p. 50).

Assim como o professor Lourenço, o professor Becker comentou cada um dos livros didáticos escolhidos. Para a matéria de Aritmética, argumentou que “[...] o curso de Arithmetica de Trajano tem seus opugnadores, entretanto, me parece o mais claro e melhor methodisado de todos os que se adoptam nas casas escolares, de curso equivalente ao curso de 2º gráo das escolas publicas do Paraná”<sup>55</sup> (PARANÁ, 1907, p. 51).

Após esses relatos, foi possível observar indícios da possível utilização dos livros didáticos de Aritmética para demarcar o modo de organizar os conteúdos dos programas de ensino primário. As mudanças que ocorreram nos programas de ensino, a partir da segunda metade da década de 1910, sugerem uma contribuição importante dos livros didáticos para a recomendação de novas práticas de ensino, mas fundamentalmente para a prescrição dos conteúdos.

Na investigação das fontes<sup>56</sup>, identificaram-se elementos que possivelmente tenham interferido, ao longo das três décadas estudadas, nas mudanças que ocorreram nas finalidades prescritas para os programas de Aritmética no ensino primário, notadamente a mudança feita a partir de 1917.

Quando confrontados os livros didáticos de Aritmética recomendados para o período em análise com os conteúdos programados para o ensino primário, parece haver uma sinalização de que os programas oficiais de Aritmética tenderam a aproximar-se do modo de organização disposto nesses livros. Estes parecem ter funcionado como uma das “balizas” utilizadas para encaminhar a nova forma de organização dos programas na direção das novas finalidades a que se destinava o ensino da referida matéria: conhecimentos práticos de aplicação imediata na vida

---

<sup>55</sup> Esse trecho do relatório indica que os livros de Aritmética recomendados chegaram às escolas distantes da capital e que eram utilizados apenas com os alunos que cursavam o segundo grau do ensino primário, ou a terceira e quarta séries do ensino primário. Esse indício apareceu também em outros documentos analisados. Um dos motivos dos livros serem utilizados apenas nessas duas séries seria a recomendação dos autores, que indicavam que o material deveria ser utilizado nas classes mais adiantadas.

<sup>56</sup> As fontes aqui referidas são documentos oficiais, como relatórios e legislações educacionais, livros didáticos de Aritmética, recomendados durante o período, e duas revistas pedagógicas que circularam no Paraná, a revista *A Escola* e a revista *O Ensino*.

cotidiana e conhecimentos mais graduados, que preparavam as crianças para acessar os níveis secundário e superior de ensino.

Para Alain Choppin (2004), os livros didáticos constituem-se como fontes que cultivam várias funções que podem ser referencial, instrumental, ideológica, cultural e documental. Entretanto, ressalva o autor que essas funções ou finalidades podem modificar-se dependendo do ambiente, da época e das modalidades de ensino em que são utilizadas. Parece que no Paraná foram atribuídas mais de uma função aos livros didáticos e como adverte (JULIA, 2001), é necessário o olhar apurado do historiador para propor as questões certas para perceber essas singularidades de cada momento histórico.

Essa função instrumental do livro, que é a proposição de atividades para o aluno (CHOPPIN, 2002), tem como finalidade “[...] facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares e a apropriação de habilidades ou de métodos de análise” (EL HAWAT, 2015, p. 3). “Enquanto a lição é uma sistematização voltada para a organização do trabalho docente, portanto pertinente ao domínio profissional do magistério, é por meio do exercício que o aluno pode vivenciar a atividade matemática” (PAIS, 2010, p. 8).

Essa reflexão reforça a hipótese de que os livros didáticos referidos contribuíram em alguma medida para as modificações que ocorreram nos programas do ensino primário de Aritmética, especialmente das reformas feitas nos programas de ensino a partir da segunda metade da década de 1910, no Paraná.

Para chegar a esse entendimento, foram analisados os livros didáticos indicados, considerando os contextos em que os regulamentos escolares e os programas de ensino foram organizados. Esse cabedal de instrumentos possibilitou melhor compreensão dos contextos institucionais, pedagógicos e culturais do ambiente em que foram produzidos os livros citados e por onde circularam esses materiais (CHOPPIN, 2002).

Como avaliam Pinto, Portela e Claras (2014, p. 103-104),

Os discursos presentes em documentos oficiais, mais especificamente os veiculados nos programas de ensino, prescritos para a escola primária em diferentes tempos e lugares, trazem registros dos momentos de descontinuidade, permanências de conteúdos de caráter formativo, portanto, indispensáveis às primeiras aprendizagens do cidadão. Assim, a arte de programar, selecionando e ordenando assuntos em uma sequência pedagogicamente elaborada, mais que uma habilidade técnica, é um ato político no qual subjazem concepções de educação, escola e sociedade, de

ensino e aprendizagem, que encerram finalidades dos conhecimentos considerados indispensáveis à formação do cidadão.

Considerando os estudos de Valente (2008) acerca da necessidade do uso de livros didáticos que historicamente os professores de matemática sempre tiveram, buscou-se compreender as circunstâncias dos períodos da elaboração, bem como da recomendação dos quatro livros didáticos para a matéria de Aritmética no Paraná.

As duas primeiras obras didáticas referidas foram recomendadas pelo Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná, promulgado pelo Decreto 263, de 1903. O Regimento continha uma lista com os nomes dos livros didáticos aprovados para o ensino primário e que deveriam ser adotados nas escolas públicas do Estado. Para a matéria de Aritmética, o texto dizia que “[...] por indicação da Congregação do Gymnasio Paranaense e Escola Normal”, foram indicados “Arithmetica elementar<sup>57</sup> e “Arithmetica progressiva<sup>58</sup>”, de Antonio Trajano” (PARANÁ, 1903, p. 102).

Em 1916, o Conselho Superior de Ensino determinou a substituição dos livros didáticos de Aritmética, de Trajano, para o ensino primário, recomendando em seu lugar outras duas obras: a “1ª Arithmetica de Souza Lobo”, para ser trabalhada com os alunos das terceiras séries, e o livro “2ª Arithmetica de Souza Lobo”, para ser trabalhada com os alunos das quartas séries (PARANÁ, 1916, p. 47-8). Os dois títulos possivelmente deveriam ser *Primeira Arithmetica para meninos*<sup>59</sup> e *Segunda Arithmetica para meninos*<sup>60</sup>, de José Theodoro de Souza Lobo.

---

<sup>57</sup> Para esse estudo, foram localizados três exemplares da *Aritmética Elementar Ilustrada*. A sexagésima oitava edição, disponível no Repositório digital da UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104081>>. A publicação informa duas edições diferentes no mesmo exemplar. A capa informava a sexagésima oitava edição, enquanto a contracapa dizia tratar-se da septuagésima sexta edição. Editado pela Typographia Martins de Araujo, no Rio de Janeiro, não indica o ano da sua publicação. A nonagésima terceira edição foi publicada pela Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, em 1924. Esse exemplar também informa na capa que se tratava da nonagésima terceira edição, enquanto que a contracapa informava que seria a nonagésima quarta edição. Uma página adiante havia o registro a lápis indicando “28 de agosto de 1926”, possivelmente o ano em que foi utilizado. E a nonagésima oitava edição, também publicada pela Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, em 1927. As imagens que ilustravam as capas de todas as edições eram as mesmas. Nessa edição não foram observadas mudanças que mereçam ser consideradas no estudo.

<sup>58</sup> Para essa análise, tivemos à disposição um exemplar da 42ª edição. Não encontramos impresso na obra o ano da publicação. Porém, na primeira folha, logo após a capa, consta o nome, possivelmente do aluno que utilizou este exemplar, e, ao lado, está anotada a data de 4 de maio de 1914. Essa edição foi publicada pela Tipografia de Martins de Araujo & Cia, do Rio de Janeiro.

<sup>59</sup> Da *Primeira Aritmética para Meninos* tivemos acesso dois exemplares. Um exemplar da vigésima edição, publicada em 1901, por João Mayer Junior, Livreiro-Editor de Porto Alegre, RS. O outro é da trigésima sexta edição, publicada em 1924, pela Edição da Livraria Globo – Barcellos, Bertaso & Cia,

Quando essas obras foram recomendadas no Paraná já haviam sido avaliadas pela primeira vez por uma comissão formada por intelectuais brasileiros ligados à educação, no início da década de 1880, que após parecer favorável, foram autorizadas e recomendadas.

De acordo com Pais (2010/2011, p. 12), era prática comum nas últimas décadas do século XIX o autor submeter a obra a uma comissão para avaliar sua relevância. Essa prática

[...] consistia em submetê-los a um processo de avaliação por um conselho vinculado à diretoria da instrução pública de uma das unidades administrativas do país. Uma vez obtida a aprovação, o livro era recomendado oficialmente para uso nas escolas públicas. Este procedimento se constituía em um poderoso canal de divulgação da obra, pois, em certos casos, a recomendação resultava na compra de centenas ou milhares de exemplares, pelos cofres públicos, para a distribuição gratuita pelas escolas públicas. Além do mais, a relação estabelecida entre o poder público e os professores, sendo estes os efetivos agentes produtores das instituições escolares, estava sob o constante controle da *inspeção escolar*.

### **2.3.1 *Aritmética Elementar Ilustrada e Aritmética Progressiva*, de Antonio Trajano**

O livro *Aritmética Elementar Ilustrada*, de Trajano, nos pareceres que datam de 1883 e 1907, tinham, nas recomendações feitas, considerações positivas à obra nas suas primeiras edições por ocasião das suas publicações nas últimas décadas do século XIX.

---

também de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Respectivamente, os exemplares números 1492 e 8465 das edições. O exemplar de 1901 foi assinado de próprio punho pelo autor e o de 1924 foi carimbada a assinatura do autor. Da *Segunda Aritmética para Meninos* foram localizados um exemplar da 27ª edição, de 1928, e outro exemplar da 28ª edição, de 1929, ambos pela Livraria Globo, de Porto Alegre. Dos exemplares que conseguimos das obras de Souza Lobo, dois foram obtidos em visitas a sebos de Curitiba e os outros três foram via sebos virtuais do Brasil.

<sup>60</sup> De acordo com Pais (2010/2011, p. 9), nas “[...] edições lançadas a partir das primeiras décadas do século XX trazem apenas o título de *Segunda Aritmética*, mantendo os mesmos conteúdos”. Isso sugere que “[...] na época em que foram lançadas, essas obras revelam, em parte, um traço da realidade educacional brasileira do século XIX, referente à divisão de escolas primárias para meninos e para meninas”. Desta maneira, passaremos a nominar a obra suprimindo a palavra “Meninos”.

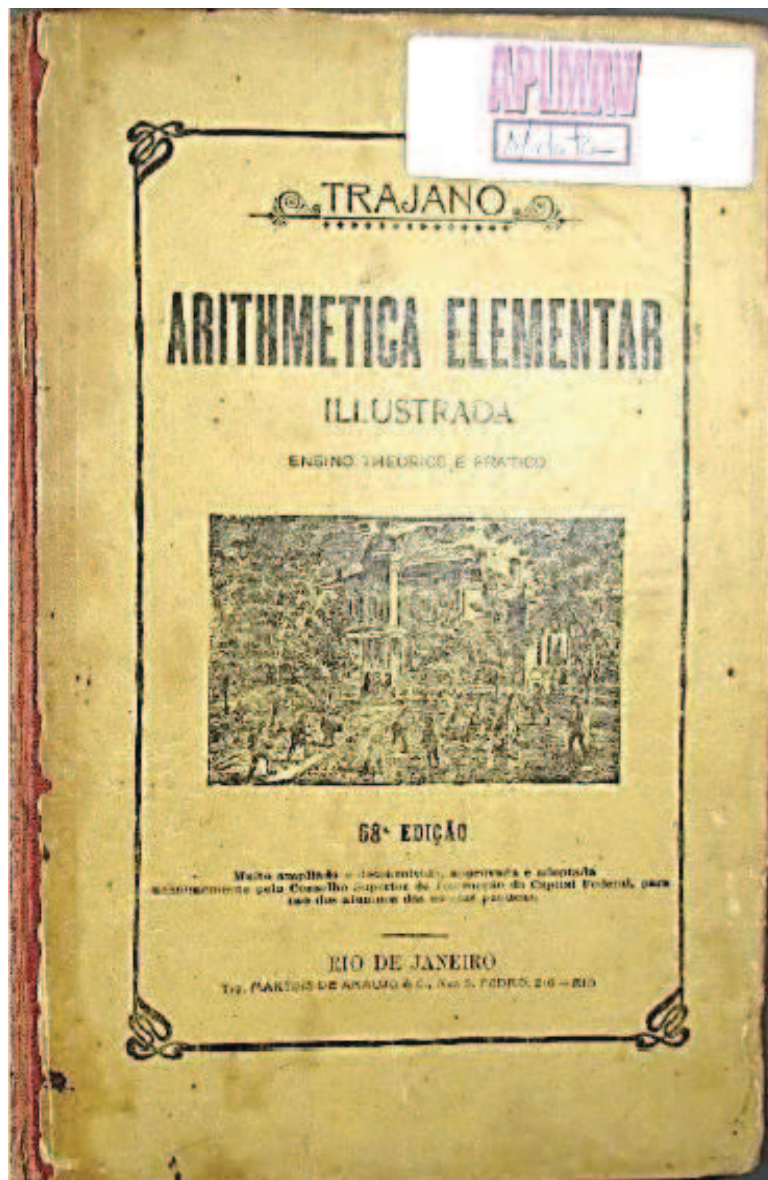


Figura 3 – Capa do livro *Aritmética Elementar Ilustrada*  
 Fonte: TRAJANO (1924)

Nas primeiras páginas dos exemplares da *Aritmética Ilustrada*, a editora destacava a aceitação e o reconhecimento que a obra obtivera pelos professores e pelos alunos.

A importância desse livro pôde ser facilmente avaliada pelo acolhimento que elle teve da imprensa, pelo professorado e até da propria infancia que por elle estudou, logo nas suas primeiras edições. Além deste acolhimento immediato e tão honroso, esta obra foi depois premiada pelo Jury da Exposição Pedagogica do Rio de Janeiro<sup>61</sup>; foi adoptada no ensino em diversos estabelecimentos importantes de educação. As cincoenta e nove edições já esgotadas attestam a sua grande utilidade no ensino desta disciplina. (TRAJANO, 1927, p. 3).

<sup>61</sup> A Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro aconteceu no período de 29 de julho a 30 de setembro de 1883. Estiveram representados no evento os mais importantes estabelecimentos particulares existentes na época apresentando materiais pedagógicos e as obras utilizadas para o ensino.

Sobre a avaliação do livro *Aritmética Elementar Ilustrada*, transcreve-se um dos pareceres da comissão de 1883, elaborado pelo Doutor Manoel P. C. de Amarante<sup>62</sup>, atestando sua qualidade e também por sintetizar melhor o que foi dito nos demais pareceres.

Nesse parecer, observa-se a referência aos conceitos que fundamentavam o ensino intuitivo e a lógica do conteúdo (VALENTE, 2012), que orientavam gradualmente o nível de complexidade do material.

Exposição clara e simples, dificuldades apresentadas gradualmente e gradualmente vencidas; figuras bem combinadas, que ilustram e embellezam o livro; grande numero de exercícios instructivos e de problemas, cujos dados são por vezes com felicidade escolhidos dentre os elementos da economia domestica, da chronologia, historia, etc., etc., nitidez de impressão, tudo contribuiu para tornar interessante a apreciável o novo compendio, do qual, parece-me, se póde dizer: é um livro util. Cada um sabe, e muitos de experiencia propria, o desgosto e o desanimo que o estudo da regra de tres, de juros, etc., causa aos principiantes, sobrecarregando-lhes a memoria, e o prazer que ao contrario, lhes dá o methodo analytico, chamado a redução á unidade, pela facilidade com que o aprendem e applicam. “É assim que o Sr. Trajano faz desse methodo com muito acerto largo uso em todo o seu livro, e é a chave de ouro com que o fecha”. (TRAJANO, 1924, p. 4).

O índice do livro contendo a relação de conteúdos abordados vinha colocado na última página, contendo ao final uma observação da Livraria Francisco Alves, informando aos professores que havia mais um livro, a *Aritmética Progressiva*, do mesmo autor, tratando de Aritmética com estruturas mais desenvolvidas, o qual era indicado aos alunos que tivessem interesse em aprofundar seus conhecimentos aritméticos. Dizia o texto: “Se os Srs. Professores quizerem dar aos seus discipulos mais completos conhecimentos desta sciencia, poderão usar o nosso curso de ARITHMETICA PROGRESSIVA, onde acharão esta materia devidamente desenvolvida para o estudo superior” (TRAJANO, 1924, p. 136). Entende-se que as obras eram recomendadas para alunos que estivessem cursando os dois últimos anos do ensino primário.

A contracapa do livro trazia informações complementares às contidas na capa. Destacava que o livro *Aritmética Elementar Ilustrada* era recomendada “[...] para uso dos alumnos adiantados das escolas primarias” (TRAJANO, 1927, p. 1).

---

<sup>62</sup> O Doutor Manoel P. C. de Amarante era lente de mecânica da Escola Militar da Capital.

Os conteúdos tratavam de ensinar os saberes elementares (VALENTE, 2015), denominado de “Operações Fundamentais”, começando pelas operações de soma, subtração, divisão e multiplicação, contendo números naturais e racionais. Para Trajano (1924, p. 13), “[...] chamam-se fundamentaes, porque servem de base para efectuar todas as outras operações de cálculos”.

Nas últimas páginas continha alguns princípios da operação de radiciação, utilizando, para isso, elementos de geometria que tratavam da raiz quadrada e raiz cúbica.

O modo de organização utilizado por Antonio Trajano implicava sempre na apresentação de um problema, contendo ao lado uma figura que remetia a um cenário com elementos do cotidiano. O objetivo era possibilitar ao aluno associar ou relacionar o conteúdo que estava sendo estudado com alguma situação prática da sua vivência e os conceitos aritméticos envolvidos e sempre apresentava a solução do problema com uma explicação detalhada de cada etapa.

Nas primeiras oito páginas, o autor procurou apresentar os principais conceitos e elementos que seriam estudados, possivelmente com o intuito de familiarizar os leitores com a linguagem Aritmética que permeava toda a obra. Na sequência, desenvolveu os conteúdos previstos no livro, porém, sempre observando esses conceitos: problema, solução, regra, demonstração e prova.

Como vamos usar constantemente das palavras problema, solução, regra, demonstração e prova, precisamos saber o que significam estes termos em Arithmetica.

**Problema** é uma questão que requer uma ou mais quantidades desconhecidas, obtidas por meio de quantidades conhecidas.

**Solução** é um processo por meio do qual se acha a resposta de um problema.

**Regra** é uma direcção geral para resolver todos os problemas que pertencem a uma especie determinada.

**Demonstração** é um raciocinio desenvolvido para provar que uma regra ou outro qualquer enunciado da Arithmetica é verdadeiro.

**Prova** é uma segunda operação para se verificar a exactidão da primeira. (TRAJANO, 1924, p. 14).

Para ensinar como resolver a soma, o autor descreveu, em um texto de aproximadamente uma página, cada etapa necessária à realização da operação, começando pelo conceito.



**Sommar** é reunir o valor de dois ou mais numeros em um numero só. Os numeros que se sommam, chamam-se **parcelas**, e o resultado da operação chama-se **somma**.

O signal +, escripto entre dois numeros, mostra que estes numeros se devem sommar; assim,  $2 + 3 = 5$  lê-se: *2 mais 3 igual a 5*. (TRAJANO, 1924, p. 16).

Também assinalou dois aspectos fundamentais para a realização da soma:

*1º Todas as parcelas de uma somma devem ser quantidades homogêneas, isto é, da mesma especie de cousas.*

*2º Seja qual for a ordem em que escrevermos as diversas parcelas, a soma será sempre a mesma.* (TRAJANO, 1924, p. 16).

Para evidenciar seus esclarecimentos acerca das condições para somar e as propriedades aritméticas envolvidas nesse processo, incluiu uma nota, que denominou “Ilustração”, escrita com letras menores, a qual continha exemplos relacionados aos dois pontos apontados anteriormente.

**Ilustração.** Não podemos reunir em um só numero quantidades de especies diferentes; assim 2 pennas e 3 lapis não são nem 5 penas, nem 5 lapis; da mesma sorte, 2 unidades e 3 dezenas não são nem 5 unidades, nem 5 dezenas; por isso todas as parcelas de uma somma devem ser quantidades da mesma especie. (TRAJANO, 1924, p. 16).

Fazendo uso de figuras para explicar os exemplos apresentados, o autor elencou três problemas resolvidos com uma estrutura bem elementar, envolvendo soma e nos quais foram aplicados e percorridos novamente os significados e a maneira como eram aplicados os termos problema, solução, regra e prova.

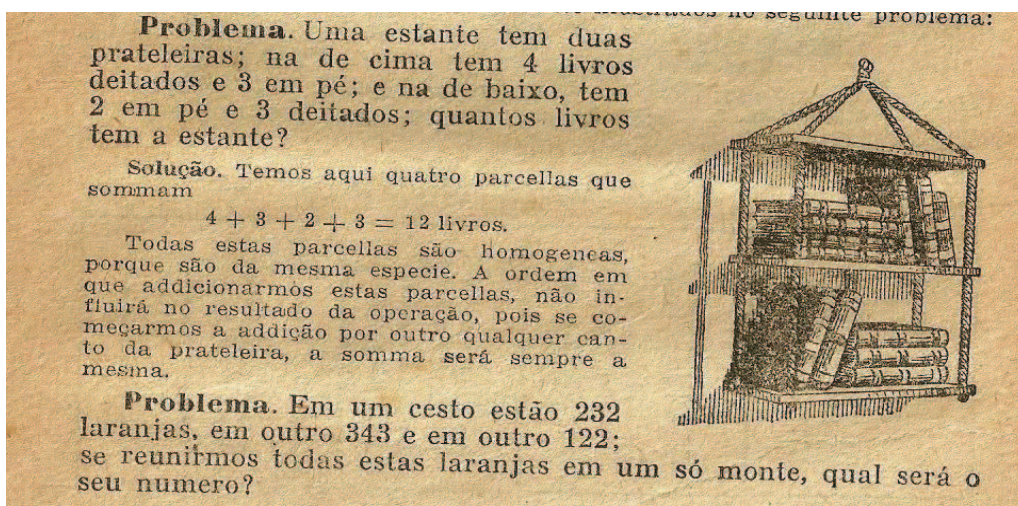


Figura 4 – Exemplo Ilustrado de Soma  
Fonte: TRAJANO (1924, p. 16)

Para Trajano, as figuras constituíam “[...] um recurso utilizado como parte da problematização. A [...] apresentação do conceito [...] da soma, ou seja, parcelas homogêneas compostas de números inteiros de um algarismo apenas” (PORTELA, 2014, p. 83). Ainda conforme definição dessa autora (2014, p. 83), “[...] o reconhecimento de quantidade conduz à realização dos cálculos” (PORTELA, 2014, p. 83).

Após a resolução dos exemplos, apresentou três sequências de exercícios para serem resolvidas pelos alunos com duas denominações: Exercícios de Aplicação e Problemas para resolver. “Nestes problemas, os alumnos devem escrever devidamente umas parcelas debaixo das outras, e depois somma-las” (TRAJANO, 1924, p. 19).

Trajano utilizou essa forma de organização do seu material para as quatro operações fundamentais. Como observa Portela (2014), as figuras utilizadas por Trajano no contexto dos conceitos matemáticos por ele discutidos possibilitavam ao aluno inferir a operação apenas observando os elementos contidos na cena descrita.

A *Aritmética Progressiva*<sup>63</sup> era uma obra mais extensa que a *Aritmética Elementar Ilustrada*, pois continha o dobro de páginas, 272.

Na capa, logo abaixo do título, centralizado, contendo uma palavra em cada linha, havia um texto dando continuidade ao título e informando o que o estudante encontraria no livro.

Arithmetica Progressiva: curso superior theorico, analytico e pratico, contendo mais de mil e seiscentos exercicios e problemas intercalados no texto não só para o tirocinio do calculo, mas também para a boa comprehensão do ensino desta disciplina. (TRAJANO, 1914, capa do livro).

---

<sup>63</sup> Para essa análise, tivemos à disposição um exemplar da 42ª edição. Não encontramos impresso na obra o ano da publicação. Porém, na primeira folha logo após a capa, consta o nome, possivelmente do aluno que utilizou este exemplar e, ao lado, está anotada a data de 4 de maio de 1914. Essa edição foi publicada pela Tipografia de Martins de Araujo & Cia, do Rio de Janeiro.

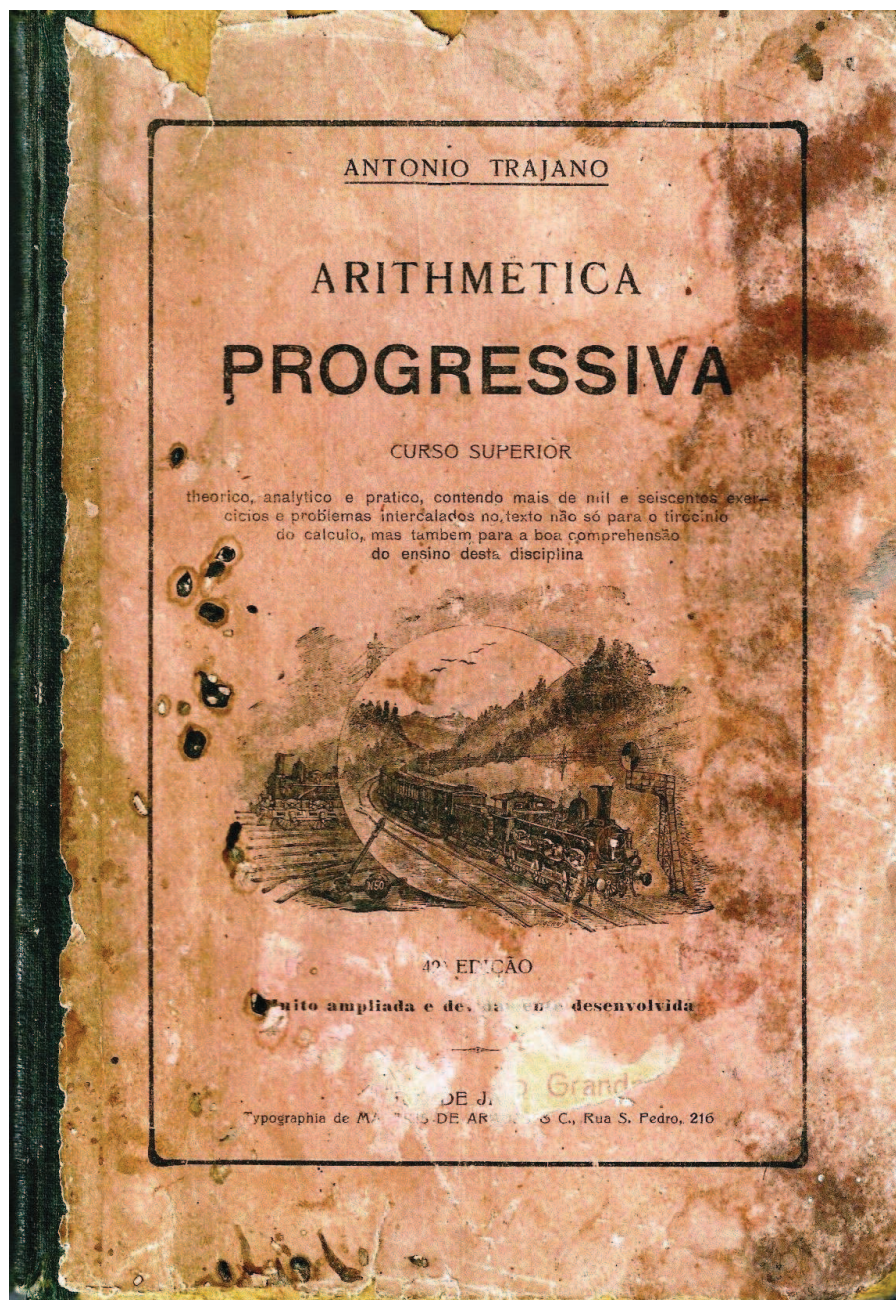


Figura 5 – Capa do livro Aritmética Progressiva  
Fonte: TRAJANO (1914)

O prefácio deste desse exemplar era o mesmo da segunda edição, elaborado pelo próprio autor. Observa-se que a obra fora organizada visando atender aos alunos, de modo que estes pudessem compreender com relativa facilidade e o mínimo de mediação do professor. Ao que pareceu, o objetivo seria que conseguissem resolver, de maneira autônoma, cada exercício apresentado. O autor informava que produzira a obra para suprir uma falta de atenção que havia com os estudos da Aritmética em níveis mais avançados para professores e alunos.

Por muitos annos, o estudo de Arithmetica esteve entre nós em quase completo abandono e deploravel atrazo. Nas escolas primarias os mestres limitavam-se a ensinar superficialmente as quatro operações fundamentaes e algumas regras cuja applicação os alumnos ficavam sempre desconhecendo. (TRAJANO, 1914, p. 3).

Nas primeiras páginas do livro, foram editadas algumas “apreciações”. Corresponhia aos pareceres que constavam no outro livro do autor, *Aritmética Elementar Ilustrada*. Datadas da década de 1880, essas apreciações foram feitas por lentes de Aritmética, jornais e periódicos da época, os quais aprovaram e recomendaram a referida obra do Senhor Antonio Trajano.

O autor e as pessoas que fizeram as apreciações destacaram como diferencial no livro o fato de apresentar elementos teóricos e práticos para o desenvolvimento de cada tema discutido. Importante ressaltar que a comissão que avaliou o livro *Aritmética Progressiva: curso superior e prático* não foi a mesma que avaliou a *Aritmética Elementar Ilustrada*, ainda que as obras tenham sido produzidas na mesma época.

Foram transcritos trechos de algumas das apreciações anotadas nas primeiras páginas da referida obra, destacando as partes consideradas mais relevantes. Observa-se que dois dos três pareceres incluídos foram atribuídos a dois jornais ou periódicos da época: o *Jornal do Comércio* e *Do Combate*, que, pelas denominações, possivelmente tinham como alvo em suas publicações, respectivamente, o comércio e as camadas mais abastadas intelectualmente.

No primeiro parecer, o senhor Antonio X. de Araújo Pitada disse: “[...] não que mais admire, se a exactidão e clareza das definições, se a simplicidade das regras, se a applicação do methodo intuitivo, se o desenvolvimento das questões, se a felicidade da escolha dos problemas” (TRAJANO, 1914, p. 2).

O *Jornal do Comércio*, de 20 fevereiro de 1880, informava em uma das suas páginas que

Com o titulo *Arithmetica Progressiva* publicou o Sr. Antonio Trajano, em S. Paulo, um curso theorico e pratico de Arithmetica, que nos parece dever apresentar ao ensino vantajosos resultados. A doutrina exposta com simplicidade em termos claros; os exemplos são bem escolhidos, e os exercicios graduados de modo que o leitor vai caminhando do mais facil para o mais difficil.

Além da theoria da Arithmetica, trata o curso do Sr. Trajano de numerosas questões praticas e freqüentes no commercio, taes como cálculos de juros simples e compostos, desconto, commissões, cambio, etc. (TRAJANO, 1914, p. 2).

Ao que parece, seguindo uma linha de análise voltada para o comércio, que era a esperada pelo seu público, o *Jornal do Comércio* deu mais destaque aos conceitos da matemática financeira tratados no livro por Trajano, sugerindo que a maior contribuição dada pela obra estava em tratar com propriedade conhecimentos matemáticos que estavam além da “theoria da Arithmetica”.

Na apreciação feita pelo *Do Combate*, cuja publicação data de 18 de maio de 1880, o parecerista, com uma linguagem mais enciclopédica, quase poética, direcionou sua apreciação mais para a maneira como o autor encaminhou pedagogicamente os conceitos matemáticos dentro da obra. Destacou, ao final, o modo particular como Trajano utilizou os conceitos do ensino intuitivo.

Caminha-se tão suavemente atravez daquellas bravezas de cifras e problemas, que nós chegamos ao fim possuidores de toda aquella fortuna de saber, quase sem percebermos a fórma por que Ella nos entrou no cerebro.

O systema natural e logico, a exposição clara e simples, que o auctor usa no seu compendio, nada deixa a desejar aos compendios estrangeiros que tratam desta materia, e a muitos excede.

Aquelle que pela primeira vez se entrega ao estudo da Arithmetica, não encontra alli as difficuldades do obscurantismo pelas syntheses dos enunciados, pois que todos os cálculos são demonstrados por exemplos tão largamente desenvolvidos, que nenhuma duvida deixam na razão do neophyto.

Caminhando do facil para o difficil, chega até ás progressões geometricas, com que dá findo o seu trabalho. (TRAJANO, 1914, p. 2).

Como pontos de convergência desses pareceres, observa-se o destaque dado aos aspectos positivos da obra, como o modo gradativo do aumento do nível de complexidade das atividades que foram feitas pelo autor ao longo da obra e o modo como utilizou os conceitos do método intuitivo para desenvolver os conceitos matemáticos.

Analisando a estruturação do livro *Aritmética Progressiva*, verifica-se que o autor fez uma ampliação especialmente das quantidades de exercícios que foram apresentados no livro *Aritmética Elementar Ilustrada*. Observamos que as definições para os conceitos e conteúdos foram mantidas. Ele utilizou basicamente os mesmos textos para as duas obras e fez uso, também, em algumas partes do livro, dos mesmos exercícios.

Para uma melhor compreensão, comparamos a operação soma nas duas obras. O objetivo foi evidenciar a maior amplitude, objetividade e síntese pensada pelo autor na elaboração da *Aritmética Progressiva*.

Observe que a definição dada por Trajano na página dezesseis do livro *Aritmética Elementar Ilustrada*, citada anteriormente, é a mesma definição apresentada na página vinte do livro *Aritmética Progressiva*.

**Sommar** é reunir o valor de dois ou mais numeros em um numero só. Os numeros que se sommam, chamam-se **parcelas** ou **adições**, e o resultado da operação chama-se **somma**.  
**O signal de sommar** é + que se lê: *mais*. Este signal escripto entre dois numeros, mostra que elles devem ser sommados, como 2 + 3 que se lê: 2 *mais* 3. (TRAJANO, 1914, p. 20)

Entretanto, o autor não fez uso de figuras para ilustrar o conceito. Possivelmente, na sequência que planejou a produção da sua trilogia didática (OLIVEIRA, 2013), essa obra deveria ser utilizada por alunos em nível mais avançado. Enquanto a *Aritmética Elementar Ilustrada*, em função da organização utilizando figuras, seria mais adequada para principiantes. Apresentou um texto menos ilustrado, porém, não menos didático. Ao que parece, a escrita pressupunha um conhecimento prévio da linguagem Aritmética pelo aluno que utilizaria o livro. Assim como na *Aritmética Elementar Ilustrada*, fazendo uso de recurso lógico-matemático (VALENTE, 2012), elevou o grau de complexidade gradativamente das atividades para os alunos e aumentou a quantidade de exercícios.

### **2.3.2 Primeira Aritmética para Meninos e Segunda Aritmética para Meninos, de Souza Lobo**

Souza Lobo propôs uma forma de organização para a *Primeira Aritmética para Meninos* diferente do modo como Trajano organizou a *Aritmética Elementar Ilustrada*.

No topo da capa da vigésima edição, publicada em 1901, consta a informação que a obra fora compilada pelo Professor José Theodoro de Souza Lobo, enquanto na contracapa aparece a seguinte informação: “A Primeira Arithmetica para Meninos compilada pelo engenheiro José Theodoro de Souza Lobo Lente Cathedratico de Mathematica da Escola Normal do Rio Grande do Sul” (SOUZA LOBO, 1901,

CONTRACAPA). Traz ainda a inscrição: “Obra aprovada pelo Conselho da Instrução e por uma Comissão da Escola Militar, adoptada nas Escolas Publicas do Rio Grande do Sul e em quase todos os Collegios Particulares do mesmo Estado” (SOUZA LOBO, 1901, CONTRACAPA).

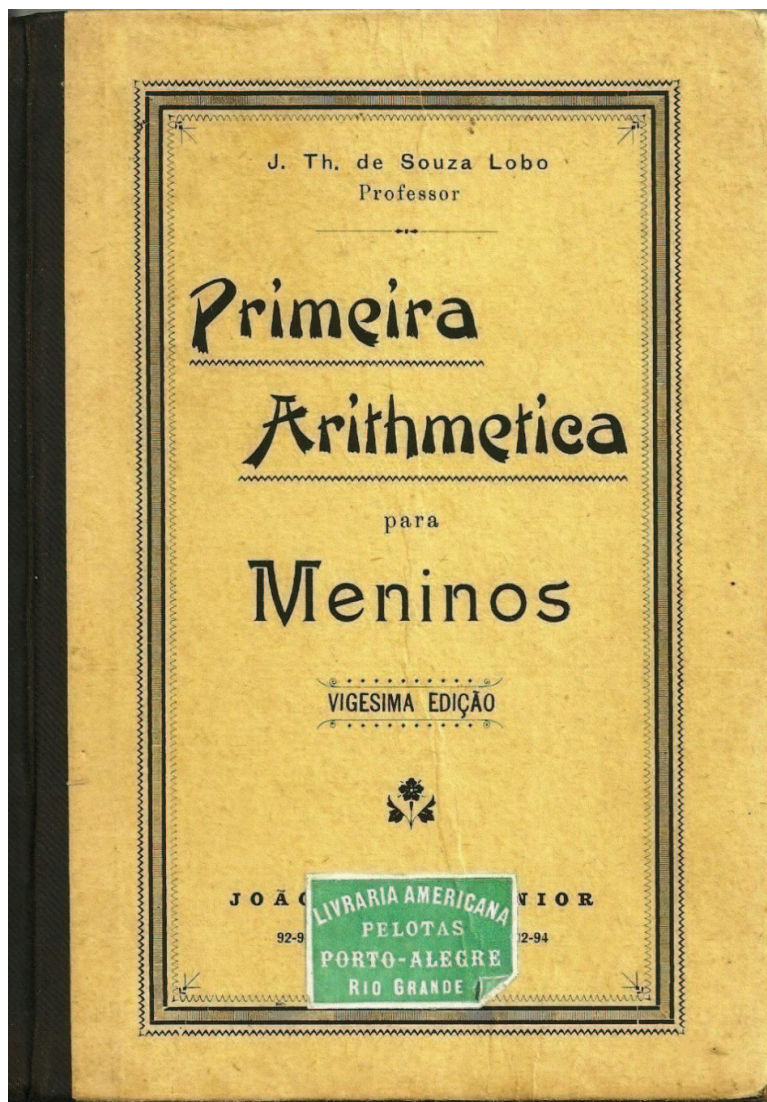


Figura 6 – Capa do livro *Primeira Arithmética para Meninos* – 20ª edição  
 Fonte: SOUZA LOBO (1901, CAPA).

Situação inversa foi observada na edição de 1926. A capa do livro informava que a obra fora compilada pelo engenheiro José Theodoro de Souza Lobo e na contracapa dizia que a obra “Primeira Arithmetica para Meninos” fora “compilada pelo professor Dr. J. Th. De Souza Lobo”.

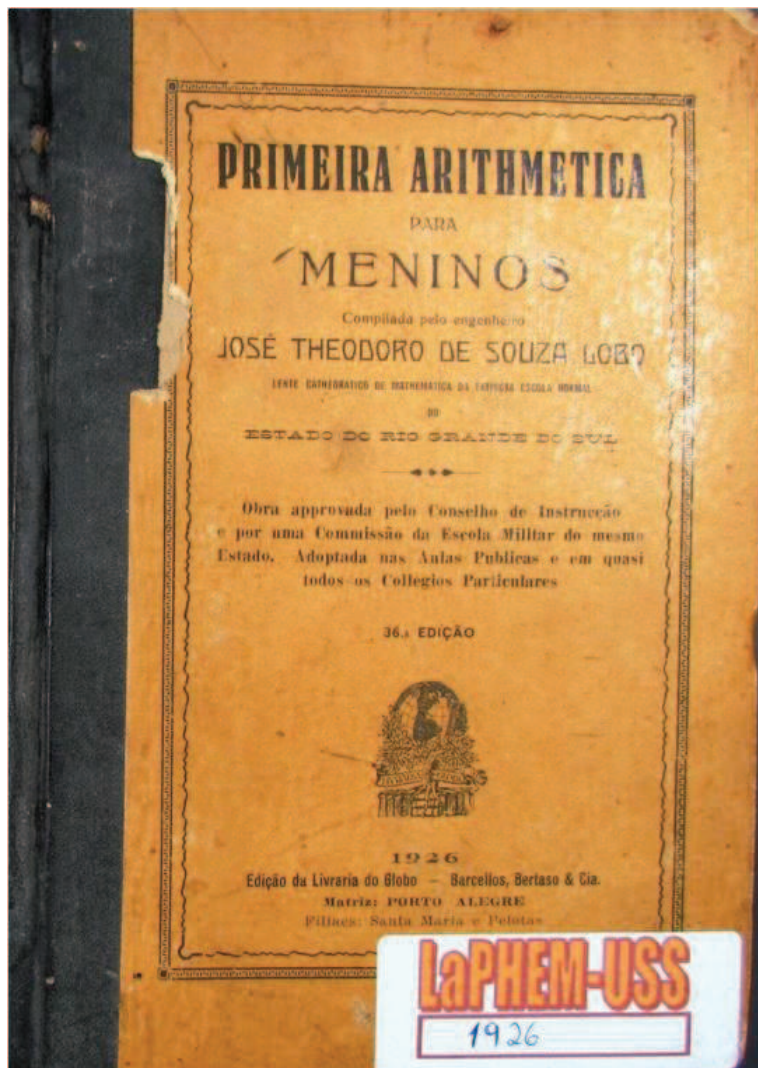


Figura 7 – Capa do livro *Primeira Aritmética para Meninos* – 36ª edição  
 Fonte: SOUZA LOBO (1926, CAPA).

Sem utilizar figuras na capa, bem como no desenvolvimento da obra, o livro *Primeira Aritmética para Meninos* apresentava, nas primeiras páginas, os pareceres de comissões, aprovando e recomendando os materiais do referido autor. Para essa análise foram incluídas duas cartas- pareceres avaliando e recomendando a obra. Além dos elogios relacionados ao modo como foram organizadas, os pareceristas apresentaram sugestões de melhoria para as edições seguintes. De fato, foi possível observar, nos materiais disponíveis várias mudanças entre as duas edições da *Primeira Aritimética para Meninos*.

Dentre as cartas- pareceres que avaliavam e recomendavam a obra, foram destacadas duas.

A primeira, de Fernando Ferreira Gomes, data de 8 de janeiro de 1874.



Com effeito, até hoje o professor via-se obrigado, logo depois das taboadas, ou a aceitar dos compendios existentes regras e definições pela maior parte incorrectas e defeituosas, ou a faze-las escrever pelos alumnos, com grande difficuldade e prejuizo de tempo, a menos que não quizesse adoptar logo compendios mais desenvolvios. [...] Foi, pois, excellente o plano por V. S. concebido, e habilmente executado, de comprehender neste seu novo trabalho unicamente aquelles rudimentos de arithmetica que são mais do dominio da memória do que do raciocinio [...].

Auguro, portanto, a V. S. o mais satisfactorio resultado para a nova obra que vai publicar, assegurando-lhe da minha parte, e como prova da sinceridade das minhas expressões, que serei dos primeiros a admittil-a para uso dos alumnos do meu collegio. (SOUZA LOBO, 1901, CONTRACAPA).

A segunda carta-parecer elaborada por Francisco Cabrita, datada de outubro de 1883, começa destacando o sucesso do livro que, em menos de nove anos, já havia atingido a oitava edição.

Sobre a sua estrutura, emitiu parecer aprovando e destacou os pontos que considerou mais relevantes.

Lendo-a com a particular attenção me despertam livros de tal ordem, fui insensivelmente levado á convicção do justo acolhimento que tem ella tido, pela clareza, e estylo correcto que de pagina em pagina patentêa o tirocinio pratico de seu auctor

Os variados exemplos intercalados no texto com a respectiva explicação e um bem elaborado questionario que se destaca no fim de cada capitulo, muito aproveitarão de certa á creança que, depois de guiada por intelligente preceptor, tentar recordar por si parte das disciplinas anteriormente estudadas. (SOUZA LOBO, 1901, CONTRACAPA).

Entretanto, sugeri mudanças para as edições que por certo viriam. Considerando toda a obra, o parecerista só não fez recomendações de alterações para os dois primeiros capítulos.

Se me fosse, entretanto, estipulado o dever de apresentar da vossa “Primeira Arithmetica para Meninos” uma nova edição, tomaria eu a liberdade de dar maior desenvolvimento pratico á – divisibilidade dos numeros, - ampliando as suas multiplas e utilíssimas applicações; eliminaria os quatro ultimos capitulos e sobre o titulo – Methodo de reducção á unidade, - um dos mais fecundos da Arithmetica e mais proprio para exercitar a gymnastica intellectual na primeira infancia, trataria dos assumptos relativos áquelles capitulos, amenisando o final do estudo imprescindível sciencia com variadissimas questões aptas a serem abordadas por esse methodo elegante, facilimo, espontaneo e geral. (SOUZA LOBO, 1901, CONTRACAPA).

Diferentemente da *Aritmética Elementar Ilustrada*, de Antonio Trajano, a *Primeira Aritmética para Meninos*, de Souza Lobo, passou por modificações ao longo dos anos, a começar pela capa.

À medida que avançamos na análise das duas edições, constatamos outras modificações em vários trechos da obra, mudanças que poderíamos denominar pequenas, como, por exemplo, a diferença do tamanho de letras entre as edições, que fez com que textos mudassem de página de uma edição para outra. Há também mudanças com relevância que implicaram na retirada ou inserção de complementos de informações sobre alguns conceitos e ainda o acréscimo de novos elementos aritméticos, percebíveis da edição de 1901 para a edição de 1926.

Mirando o objeto de estudo da pesquisa, nos detivemos aos modos utilizados para a construção do livro pelo autor, na forma como tratou cada conceito, dos exemplos utilizados e do jeito como propôs os exercícios.

Entendendo que essas alterações foram relevantes, entretanto, não poderiam trazer implicações substanciais para o desenvolvimento do estudo, optou-se por escolher uma das edições para tomar como principal referencial nas análises e nas descrições desenvolvidas. Desse modo, foi escolhida a edição de 1901, pois tendo um exemplar como principal referência facilitaria a compreensão do leitor e tornaria o trabalho mais claro e também ajudaria a compreender as mudanças feitas de uma edição para a outra. Como as alterações deram-se a partir da versão mais antiga, optou-se por tomar como base a publicação de 1901, mas cabe ressaltar que durante toda a análise os dois exemplares estiveram à disposição.

Na edição de 1901, o livro continha 160 páginas, enquanto que na edição de 1926, passou a ter 180 páginas.

O conteúdo tratado na vigésima edição era composto por seis capítulos e acrescido ao final um apêndice, que o autor denominou metrologia. Tratava-se de tabelas explicando os vários tipos de unidades de medidas utilizadas para os vários tipos de coisas. Nessas tabelas, as variações de medidas que eram utilizadas na época foram convertidas para o sistema métrico decimal.

Na trigésima sexta edição, os editores organizaram a obra em oito capítulos. Para os cinco primeiros capítulos, seguiram a mesma ordem, com algumas pequenas mudanças nos exemplos e exercícios.

O apêndice metrologia foi incluído como um novo capítulo e apresentado com a mesma estrutura de tabelas e conceitos.

O conteúdo discutido no capítulo VI da vigésima edição passou a ser o capítulo VII na trigésima sexta edição e o autor incluiu algumas definições preliminares de geometria, que denominou capítulo VIII.

A diferença mais relevante observada entre as obras *Aritmética Elementar Ilustrada*, de Antonio Trajano, e *Primeira Aritmética para Meninos*, de Souza Lobo, foi que o último não fez uso de figuras ilustrativas especialmente quando tratou das operações fundamentais. Em todo o livro, foram identificadas apenas seis figuras ilustrando os conceitos discutidos.

Destas, cinco apareciam no conteúdo Sistema Métrico Decimal, para elucidar medidas de área e volume. A sexta figura ilustrava medida de tempo. O autor anotou o esboço de um punho fechado para explicar uma maneira de identificar os meses do ano que contem trinta e um dias a partir do dorso da mão.

Quando comparadas as duas edições da *Primeira Aritmética para Meninos*, constata-se que as diferenças deram-se nas quantidades de exercícios entre as duas edições. De modo geral, a trigésima sexta edição propunha uma quantidade maior de atividades para serem resolvidas pelos alunos. Também se observa que foram feitos alguns ajustes nos textos e a inclusão de novos exemplos para alguns conteúdos. Assim, houve conteúdos que diminuíram e outros que aumentaram a quantidade de exercícios.

Nas reescritas dos textos, observam-se diferenças de interpretação de determinados conceitos, como, por exemplo, os de conjuntos numéricos<sup>64</sup>. Porém, essas questões temporais de conceitos não seriam relevantes para a análise do objeto desse estudo. Para dirimir tais problemas, tomou-se o cuidado de esclarecer no texto ou em nota de rodapé a partir de que referenciais foram desenvolvidos os encaminhamentos para a análise da referida obra.

O primeiro capítulo do livro tratava dos “Números Inteiros”<sup>65</sup>. Nesse capítulo, o autor apresentou quarenta e dois conceitos agrupados em dois temas: preliminares e sistema de numeração decimal. No tópico “preliminares”, definiu, em duas páginas, onze conceitos: matemática, grandeza contínua e descontínua, medida de uma grandeza, razão ou relação, número, número inteiro, número abstrato, número

---

<sup>64</sup> A sistematização dos conjuntos numéricos da maneira como está organizada atualmente deu-se a partir do último quarto do século XIX, com a criação da *Teoria dos Conjuntos*, por George Cantor (CLARAS, 2010).

<sup>65</sup> O conjunto dos números inteiros, denominado pelo autor, é compreendido atualmente como o conjunto dos números naturais.

concreto, número incompleto e número complexo e ao final incluiu um questionário com quinze questões sobre esses conceitos.

Definiu sistema de numeração decimal como “[...] o conjunto de regras que nos ensinam a ler e a escrever os números” (SOUZA LOBO, 1901, p. 3) e em seguida dividiu-o em dois grupos: numeração falada e numeração escrita<sup>66</sup>. Logo após definir o que seria a numeração falada, o autor incluiu um questionário contendo nove perguntas.

Para apresentar o conceito de numeração escrita, o autor fez uso de onze tópicos: numeração escrita, princípio convencional da numeração escrita, o algarismo zero, representação da centena, valor absoluto, valor local ou relativo, numeração simples e composta, leitura de um número com três algarismos, escrita de um número com três algarismos, escrita de um número qualquer e, por último, definiu o conceito de Aritmética. Para Souza Lobo, “**Arithmetica** é a sciencia que trata das propriedades mais elementares dos numeros e das operações que directamente sobre elles se podem efectuar” (SOUZA LOBO, 1901, p. 9).

Sobre a Aritmética, apresentou três questionários contendo quarenta e duas questões no total e ainda mais duas listas de “Exercícios sobre a numeração dos inteiros”, na qual, na primeira, pedia que o aluno escrevesse com algarismos os números dados por extenso e, na segunda, determinava que o aluno deveria “ler e escrever com todas as letras” os números dados. Nessa abordagem preliminar incluiu também uma lista de exercícios orais.

Após, inseriu um questionário contendo quinze questões, mais três listas de exercícios que, para resolver, os alunos necessitariam utilizar as definições dadas de numeração falada e numeração escrita. Alguns dos valores inscritos nessas três listas chegavam à casa dos trilhões.

---

<sup>66</sup> Numeração falada corresponderia à escrita dos números por extenso e a numeração escrita corresponderia à representação dos números pelos algarismos de 0 a 9.

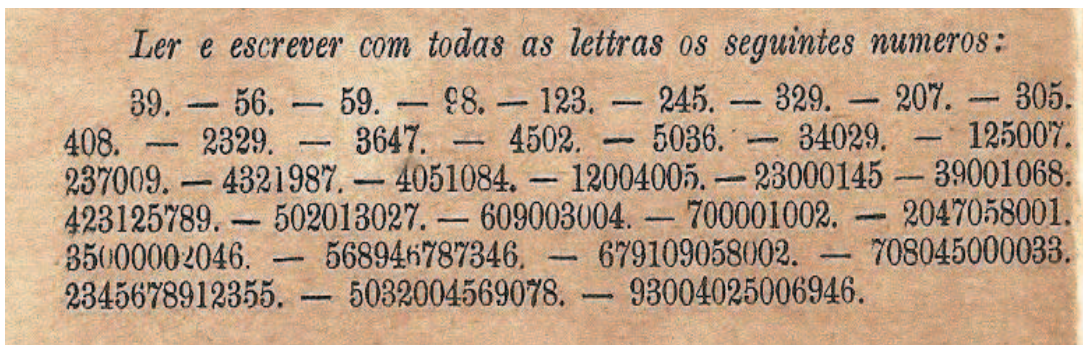


Figura 8 – Atividades de Aritmética  
Fonte: SOUZA LOBO (1901, p. 10).

Depois dessa etapa, iniciou a discussão sobre as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão ou as operações fundamentais.

Começando pela adição, definiu que “*Adição* é a operação que tem por fim reunir em um só numero todas as unidades de muitos numeros dados da mesma especie”. Após, explicou que na adição “[...] os numeros dados chamam-se *partes* ou *parcelas*, e o resultado chama-se *todo* ou *somma*” (SOUZA LOBO, 1901, p. 11).

Para efetuar a soma, explicou de modo cuidadoso como o aluno deveria proceder:

*Na adição* escrevem-se as parcelas umas debaixo das outras, de modo que as unidades da mesma especie fiquem em columna vertical; traça-se depois um risco horizontal para separar os algarismos da somma das parcelas, e somma-se columna por columna, começando-se pela das unidades. (SOUZA LOBO, 1901, p. 11).

Para as adições, em que a soma excedesse a casa da unidade, discorreu:

[...] escreve-se tal qual se acha debaixo da respectiva columna; se a *somma* exceder a 9, escrevem-se apenas as unidades n'ella contidas debaixo da columna considerada, levando a juntar á columna seguinte tantas unidades, quantas forem as dezenas contida na somma obtida. (SOUZA LOBO, 1901, p. 11).

Definidos os conceitos para operação de adição e identificadas as partes que compunham essa operação, o autor apresentou um exemplo fazendo a adição com quatro parcelas de números da unidade de milhar. Resolveu e explicou a resolução em três passos, conforme pode ser observado na figura 9. Explanou de modo detalhado como deveria ser o procedimento para a escrita das parcelas, uma abaixo da outra, sempre observando o valor posicional das classes.

**Exemplo.** — Sommar os seguintes numeros: 4862, 2597, 6789 e 3921.

Depois de escriptos os numeros segundo a regra dada, começa-se a operação pela direita, dizendo-se: 2 e 7 fazem 9; e 9, 18; e 1, 19. Em 19 unidades havendo 9 unidades e 1 dezena, escreve-se o 9 debaixo da columna das unidades e leva-se 1 dezena a juntar á columna das dezenas.

4862
2597
6789
3921
18169

1 dezena de reserva e 6 fazem 7; e 9, 16; e 8, 24; e 2, 26. Em 26 dezenas havendo 6 dezenas e 2 centenas, escreve-se o 6 debaixo da columna das dezenas e levam-se as 2 centenas a sommar com as centenas.

2 centenas de reserva e 8 fazem 10; e 5, 15; e 7, 22; e 9, 31. Em 31 centenas, ha 1 centena e 3 milhares; escreve-se o 1 debaixo da columna das centenas e levam-se os 3 milhares para serem sommados com os milhares.

3 milhares de reserva e 4 fazem 7; e 2, 9; e 6, 15; e 3, 18. Em 18 milhares ha 8 milhares que escrevem-se debaixo da columna dos milhares, e 1 dezena de milhar que se escreve á esquerda dos 8 milhares. A somma pedida é 18169.

Figura 9 – Exemplos de soma  
 Fonte: SOUZA LOBO (1901, p. 11).

Para a adição, propôs quatro sequências de atividades: questionário, exercícios orais, exercícios sobre adição e problemas sobre a adição. Essas estruturas de exercícios estabeleceram-se como os tipos de atividades utilizadas para aplicar os conceitos tratados nas operações fundamentais.

Dessas quatro sequências de atividades, sugeriu um exemplo de resolução apenas para os exercícios orais. Para os demais, o aluno deveria recorrer às definições e estruturas apresentadas anteriormente e no que se referia à quantidade de exercícios, dessas quatro listas, apenas o questionário apresentava cinco questões, os demais continham trinta ou mais exercícios para serem resolvidos.



Figura 10 – Exercícios Oraís  
 Fonte: SOUZA LOBO (1901, p. 12).

Para a resolução de exercícios sobre a adição, o autor apresentou a sequência conforme indicado na figura 11, que continha quarenta e dois exercícios.

**EXERCÍCIOS SOBRE A ADIÇÃO**

1) 123 454 121	2) 234 321 433	3) 345 212 431	4) 456 132 321	5) 567 321 166	6) 678 294 142
7) 789 103 12	8) 890 36 152	9) 901 29 34	10) 347 24 513	11) 12 493 354	12) 123 321 444
13) 345 120 321	14) 200 316 173	15) 301 24 452	16) 402 210 399	17) 525 32 240	18) 702 35 141
19) 453 342 137 624	20) 501 147 256 700	21) 743 89 167 246	22) 643 559 497 926	23) 199 98 687 95	24) 905 559 498 917
25) 240 579 1696 9784	26) 4301 3421 637 7353	27) 6173 2345 1836 4587	28) 3478 7120 2456 3897	29) 7531 2087 394 4352	30) 8675 1697 487 2563
31) 9102 473 1234 8994	32) 5438 987 253 6194	33) 4471 282 19 580	34) 3234 478 5647 12889	35) 16480 1321 792 59	36) 47 253 3795 15130
37) 9 43210 765 8948	38) 43571 33100 9735 76842	39) 50709 14988 8726 5817	40) 18908 29891 38072 19564	41) 24880 16501 89242 29425	42) 12346 23579 36478 12587

Figura 11 – Exercícios sobre Adição  
Fonte: SOUZA LOBO (1901, p. 13).

Na seção “Problemas sobre a adição”, a lista tinha trinta exercícios, dos quais apenas três não envolviam medidas de massa, comprimento ou a moeda nacional. Nessas estruturas, frequentemente com a maioria dos valores situados a partir da unidade de milhar, era possível resolver utilizando-se da regra de três simples e da progressão aritmética. Entretanto, esses conteúdos só foram discutidos no capítulo VI, da edição de 1901.



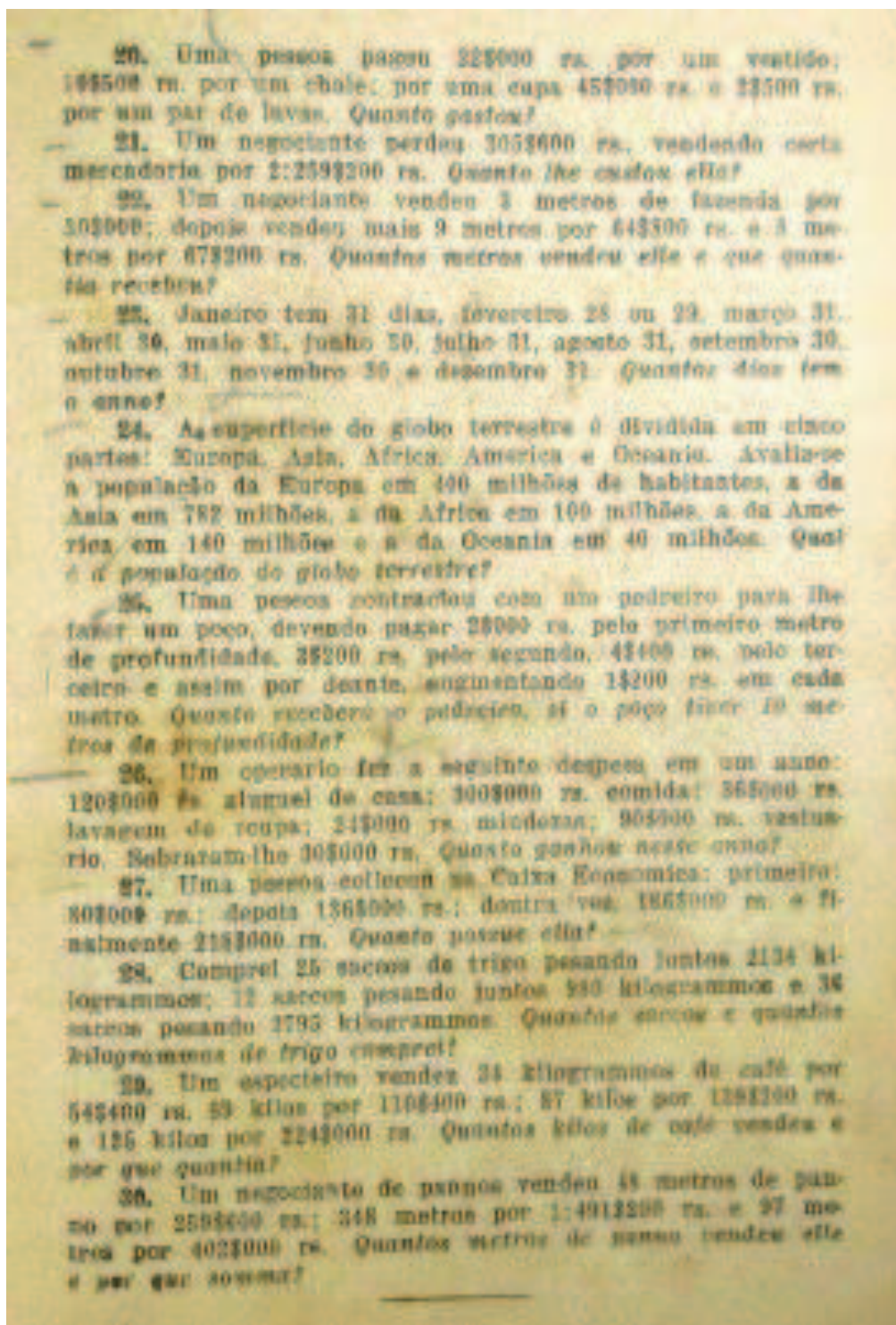


Figura 12 – Exercícios de Adição  
 Fonte: SOUZA LOBO (1901, p. 15).

Para a subtração, assim como para a multiplicação e a divisão, o encaminhamento foi o mesmo utilizado na adição. O autor apresentou quatro orientações para a realização da operação e logo a seguir mostrou três exemplos comentando as condições para efetuar a escrita do minuendo e do subtraendo.

Observou a ordem das classes, dos seus respectivos valores posicionais e as indicações de como proceder a subtração de valores com reservas. Assim como na adição, todos os valores colocados nos exemplos situavam-se, respectivamente, na casa de milhar, dezena de milhar e unidade de milhão. Para Valente (2015), o autor estruturou os exercícios a partir da lógica dos conteúdos e não levou em consideração o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Antes de apresentar os exercícios da subtração, explicou como o aluno deveria fazer para tirar a “prova real” na adição e na subtração.

Para tirar-se a prova da addição, somam-se todas as parcelas, com excepção de uma; diminuindo-se uma soma da outra, se o resto for igual a parcella que se exceptuou, considerar-se-á certa a conta.  
Para tirar-se a prova da subtracção, somma-se o numero menor com o resto, se o resultado for igual ao numero maior, estará certa a operação.  
(SOUZA LOBO, 1901, p. 19).

Seguindo a estrutura proposta para compreender a adição, o autor elencou quatro listas contendo um “Questionário” com três questões; uma lista com cento e quarenta “Exercícios orais”; trinta e cinco “Exercícios sobre a subtração” e trinta “Problemas sobre a subtração”.

Na edição de 1926, houve um complemento das informações, ao que parece, visando deixar mais compreensível para o aluno realizar a subtração com reserva ou como o autor chamou: Subtração por complemento. Para essa estrutura foi criado um subitem e apresentados exemplos e exercícios mais específicos.

Para explicar os elementos que a constituíam e as etapas necessárias para resolver a multiplicação, assim como nas duas primeiras operações, utilizou-se de quatro tópicos, que ocuparam uma página do livro. Após a exposição, apresentou três exemplos nos quais o multiplicando era, respectivamente, milhar, centena e dezena de milhar e o multiplicador era, respectivamente, unidade, centena e unidade de milhar.

Incluiu também alguns princípios da potenciação, que foi assim definido: “[...] chama-se *potência* de um numero o producto de dois ou mais factores iguaes a esse numero. O numero de factores iguaes mostra o *grau ou índice* da potencia” (SOUZA LOBO, 1901, p. 25). Entretanto, não apresentou nenhuma sequência de exercícios para a potenciação.

Para exercitar a multiplicação, o autor apresentou as quatro estruturas de atividades que havia utilizado nas operações anteriores: Um “Questionário” com três perguntas; uma lista dos “Exercícios orais”, que continha oitenta exercícios; para a série “Exercícios de multiplicação” foram apresentados quarenta exercícios e para os “Problemas sobre a multiplicação” foram prescritos trinta exercícios.

Na edição de 1926 foi inserida uma sequência de dez “Exercícios Sobre a Adição, Subtração e Multiplicação de Inteiros”. Essas estruturas correspondiam às expressões numéricas, mas não identificamos nas descrições anteriores nenhuma explicação de como resolver tais estruturas. O aluno e mesmo o professor provavelmente resolveriam por tentativas. Dos dez exercícios propostos, sete continham parênteses organizando e separando as operações de soma, subtração e multiplicação. O único recurso que o aluno dispunha para saber se havia resolvido corretamente os exercícios eram as respostas colocadas ao lado de cada expressão.

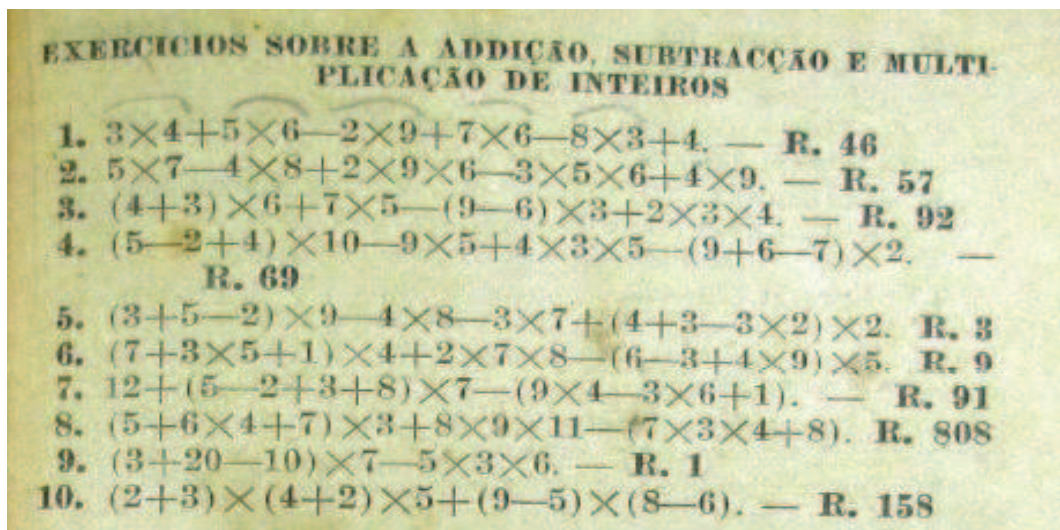


Figura 13 – Expressões Numéricas  
Fonte: SOUZA LOBO (1901, p. 31).

Em seguida, apresentou a sequência “Problemas sobre a multiplicação”. Essa série de problemas de aplicação continha trinta exercícios. As questões postas envolviam multiplicação, porém, quase todas possibilitavam a resolução pela regra de três simples.

Outra particularidade era o fato de que para a maior parte dessas questões, os resultados eram altos, como, por exemplo, o exercício número vinte e um, da página vinte e oito, que trazia a seguinte situação: “A luz percorre 310.000

kilômetros por segundo; quantos quilômetros percorre por dia?”. Ou o exercício número vinte e sete, da mesma página, que trazia: “A Terra é 49 vezes maior que a Lua; o Sol é 1400 vezes maior que a Terra. Quantas vezes o Sol é maior do que a Lua?” (SOUZA LOBO, 1901, p. 28).

Analisando as duas edições, observamos que, na multiplicação, foram feitos acréscimos que explicam conceitos, dados mais exemplos e mais exercícios na edição de 1926, quando comparada à edição de 1901. Não dispomos de fontes para afirmar se tais mudanças deram-se em decorrência das considerações feitas pelo professor Francisco Cabrita na Carta-parecer elaborada em 1883, ou se por outros motivos.

Para a operação de divisão, o autor seguiu o mesmo modo de organização e apresentação do conceito da operação utilizado nas três primeiras operações discorridas (subtração, multiplicação e divisão). Diferiu apenas na quantidade de exemplos dados. Para a divisão, apresentou cinco exemplos.

Para explicar os procedimentos para a divisão, o autor utilizou quatro tópicos, sendo que os três primeiros consistiam especificamente em conceituar a operação de dividir e no quarto tópico descreveu o passo da escrita dos fatores envolvidos em todo o processo de cálculo de uma operação qualquer que envolvia a divisão.

Quando apresentou os exemplos, o autor discorreu de modo extenso e detalhado sobre as explicações em cada uma das estruturas, tomando o cuidado de alertar para as situações que não estavam contempladas nos exemplos dados, como quando o dividendo fosse menor que o divisor e a operação de divisão envolvendo fatores com vírgula.

Para finalizar as atividades relativas à divisão, propôs quatro listas de exercícios, que denominou “Provas da multiplicação e da divisão”: questionário, exercícios orais, exercícios sobre divisão e problemas sobre a divisão. Nessas sequências, a operação de multiplicação foi indicada no título apenas para o caso de necessidade da prova real.

Para a seção denominada exercícios sobre a divisão, que era composta por exercícios de algoritmos, observamos que à medida que avançou, o divisor que começou com unidade, passou para dezena, depois para centena, unidade de milhar e dezena de milhar. Nessas estruturas, os dividendos começaram com centenas e foram sendo aumentados até chegar à classe unidade de bilhão. Para os

quatro últimos exercícios dessa lista, os dividendos eram formados por doze algarismos e os divisores eram formados por seis algarismos.

Nessas sequências, o autor intercalou com estruturas focando os conceitos da operação de divisão que acabara de apresentar com atividades voltadas à revisão ou ao reforço do que fora estudado até aquela etapa. Feito isso, as listas ficaram do seguinte modo: um questionário contendo duas questões; uma lista com sessenta “Exercícios orais”, envolvendo multiplicação e divisão; para os “Exercícios sobre divisão”, apresentou uma lista contendo oitenta e oito exercícios. Na seção “Problemas de divisão”, o autor propôs uma lista que continha trinta exercícios.

Para concluir as operações fundamentais (soma, subtração, multiplicação e divisão), Souza Lobo propôs uma lista que continha sessenta exercícios, que denominou: “Problemas de recapitulação sobre as quatro operações de inteiros”. Observando as estruturas dessa sequência, verifica-se que, por terem sido elaboradas contendo valores menores, eram questões mais fáceis de serem resolvidas, se comparadas às sequências anteriores.

O autor seguiu desenvolvendo outros conceitos aritméticos e longas listas de exercícios sobre as frações decimais, sistema métrico decimal, regra de três simples, entre outros, sempre aplicando as operações fundamentais a partir das estruturas utilizadas: exercícios orais, questionários, exercícios de adição, subtração, multiplicação e divisão para cada um desses novos conteúdos.

Numa conclusão dessas análises, a impressão é que a *Primeira Aritmética para Meninos* possivelmente tenha sido um livro que os alunos encontraram mais dificuldades para compreender do que o livro *Aritmética Elementar Ilustrada*.

Foi possível identificar falhas ou falta de informações relevantes nos exemplos que serviriam como base para resolver as listas de atividades indicadas aos alunos. Em outros momentos, verificamos que faltavam pressupostos para as crianças que estivessem iniciando seus primeiros contatos com a linguagem Aritmética conseguissem compreender o que e como deveriam ser feitas as atividades.

Uma das sequências de exercícios apresentada, de acordo com a escrita de números recomendada pelo autor, estabelecia que o aluno deveria “Reduzir à menor denominação comum as seguintes frações”. Mas não havia nas páginas anteriores à atividade que compunha o capítulo I qualquer explicação sobre como encontrar o *mínimo múltiplo comum*.

Ao que pareceu, o sistema utilizado por Trajano, fazendo uso de figuras para ilustrar e reforçar cada conceito e às vezes até nos exercícios, permitia aos alunos, pela visualização, elementos a mais para facilitar a compreensão do que estava sendo proposto.

Um dos parâmetros para conjecturar sobre essas possíveis maiores dificuldades de compreender, especialmente para os alunos, entre as duas obras, poderia ser verificada comparando as quantidades de edições a mais que foram feitas da obra de Trajano em relação à obra de Souza Lobo. Outro indicativo dessa dificuldade foi a quantidade de ajustes feitos entre as duas edições de Souza Lobo. Nos livros de Trajano não identificamos mudanças.

Para análise da *Segunda Aritmética*, dispusemos de dois exemplares de duas edições distintas: a vigésima sétima, publicado em 1928, e a vigésima oitava, publicada em 1929<sup>67</sup>. Informava na contracapa que aquela era uma “Obra adoptada nas escolas publicas do Rio Grande do Sul e em quase todos os collegios particulares do mesmo estado” (SOUZA LOBO, 1929, p. 1).

---

<sup>67</sup> A vigésima sétima edição continha 345 páginas, enquanto a vigésima oitava edição continha 355 páginas. Observamos que a variação da quantidade de páginas entre as duas edições deu-se em razão dos diferentes tamanhos das letras. As duas edições correspondem, respectivamente, aos exemplares números 6544 e 7444, conforme registrado nas primeiras páginas da obra.

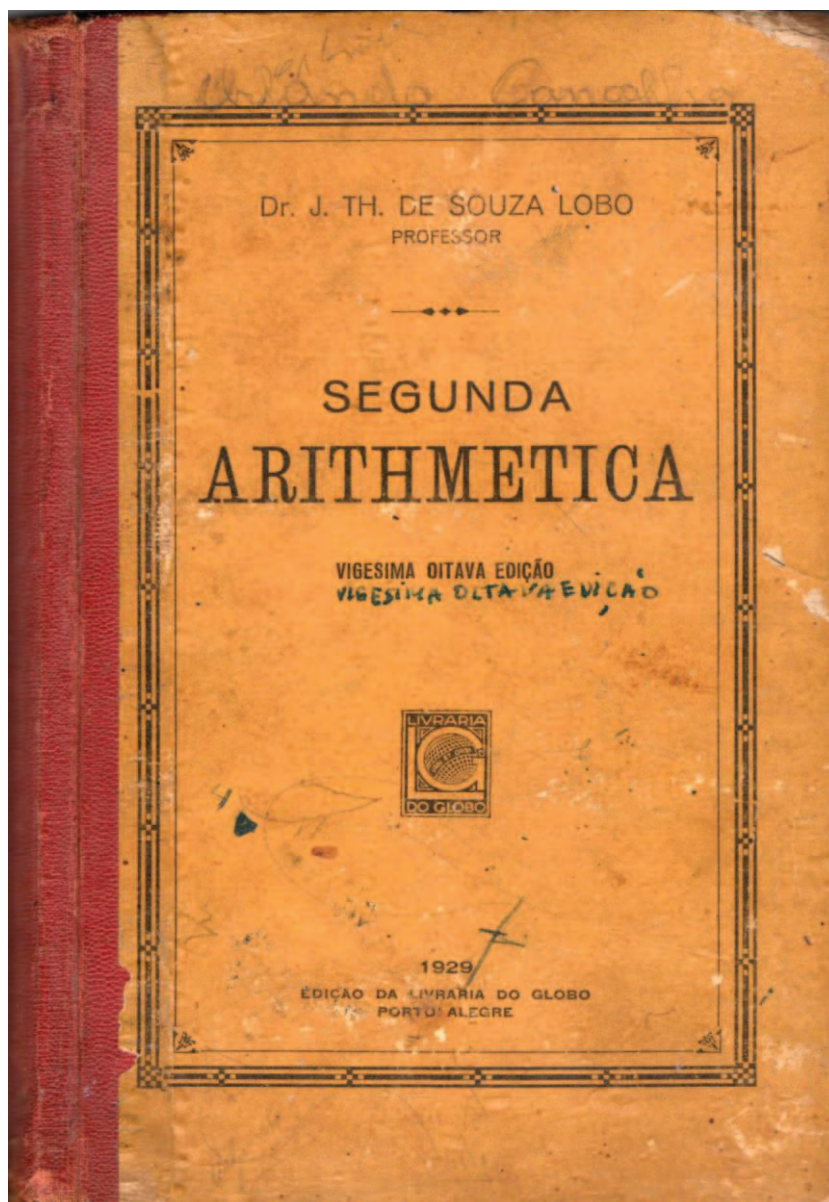


Figura 14 – Capa do livro *Segunda Aritmética*  
Fonte: SOUZA LOBO (1929).

O livro distribuiu os seus conteúdos ao longo de onze capítulos. No que se refere aos conceitos, conteúdos, exemplos e exercícios discutidos, constatamos que foram rigorosamente os mesmos.

As edições contavam também com cinco pareceres de pessoas com conhecimentos de Aritmética que avaliaram e aprovaram a obra, sendo que quatro destes pareceres foram elaborados na década de 1870 e o último foi feito em 1896.

Sem ressalvas, os comentários apresentados apontaram elementos positivos em várias partes da obra e, ao final, recomendava que fosse utilizada nas escolas primárias, especialmente do Rio Grande do Sul. Entretanto, apesar das duas obras terem sido publicadas em 1870 e 1874 (PAIS, 2010/2011), observamos que só o

relatório de 1896 fazia menção às “[...]1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> arithmeticas de *Souza Lobo*” (SOUZA LOBO, 1929, p. ix). Nos pareceres anteriores, referiam-se apenas à aritmética de Souza Lobo, sem separar as duas obras.

De acordo com a ordem em que foram editados, o quinto parecer elaborado pelo “Conselho Director da Instrucção Publica da Provincia – 1871” determinava que:

[...] a não ser a arithmetica elementar de **Theodoro Lobo** nenhuma há que se preste, como obra didactica, para o caso em questão, como a referida, não só porque declara em termos precisos e claros o objeto de cada operação, dispondo logo as analogias segundo os principios theoreticos a que se refere, como pela sua clareza, exacção e facilidade de execução. (SOUZA LOBO, 1929, p. ix).

Finalizou informando que a obra havia sido aprovada “[...] e mandada adoptar nas aulas publicas do 2º gráo [...]” (SOUZA LOBO, 1929, p. ix).

Observa-se que, na *Segunda Aritmética*, o autor fez uma retomada dos conceitos discutidos na *Primeira Aritmética para Meninos*, ampliando as definições, os exemplos e a quantidade de exercícios em relação aos conteúdos tratados. Das estruturas de atividades adotadas na primeira obra, ele suprimiu o questionário e os exercícios orais.

Nas primeiras cinquenta páginas dessa obra, Souza Lobo propôs uma revisão ampla e detalhada das operações fundamentais. Além de fornecer mais informações dos conceitos, ampliou os comentários sobre cada um deles. Como proposta de atividades apresentadas aos alunos, utilizou só duas estruturas: problemas sobre as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) e exercícios sobre as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Primeiramente, apresentou uma sequência dessas estruturas para cada uma das operações e ao final prescreveu uma lista de atividades para cada uma das estruturas utilizadas, sendo dez atividades para cada uma das estruturas sobre adição, subtração, multiplicação e divisão de números inteiros e uma sequência contendo cem exercícios que denominou “Problemas sobre as quatro operações de inteiros”.

Para a operação de potenciação que fora tratada como um assunto da multiplicação, o autor apresentou as duas primeiras propriedades: a multiplicação de



potências de mesma base e a divisão de potências de mesma base e incluiu alguns exercícios.

Assim, concluiu a retomada e a ampliação dos conteúdos e conceitos das operações fundamentais.

Na *Primeira Aritmética para Meninos*, foram destinadas trinta e uma páginas para discorrer sobre as operações fundamentais, enquanto que na *Segunda Aritmética* o mesmo assunto foi trabalhado em quarenta páginas. Verifica-se que houve um incremento do número de páginas, o que significou mais informações sobre conceitos e propriedades do conteúdo apresentado. Representou mais subsídios para o aluno no momento de compreender e realizar as atividades propostas.

Percebe-se que o autor procurou estender mais sobre esses últimos conteúdos na *Segunda Aritmética*, possivelmente por ser essa obra indicada aos alunos que estivessem estudando no segundo grau, conforme indicou o parecer.

Em relação aos conteúdos apresentados da *Primeira Aritmética para Meninos*, o autor acrescentou um capítulo para um novo conteúdo que denominou *números complexos*<sup>68</sup>, para a *Segunda Aritmética*. Os demais capítulos foram organizados a partir de subdivisões ou desdobramentos dos assuntos tratados na primeira obra: razões e proporções, que consistia numa preparação para o tema seguinte que envolvia regra de três simples e regra de três composta; aplicação, que consistia em exercícios sobre a regra de três simples e composta, juros, descontos, câmbios, etc.; e para o último capítulo, aplicações geométricas, foram acrescentadas outras estruturas da geometria plana e espacial às definições geométricas para dar maior suporte ao que seria trabalhado com os alunos que já haviam iniciado seus primeiros contatos com a Aritmética.

Entretanto, tomando como parâmetro a forma de organização utilizada pelo autor, o modo mais cuidadoso que utilizou em cada uma das etapas e a linguagem mais clara empregada na elaboração da *Segunda Aritmética* parece ter sido de mais fácil entendimento para os alunos que a utilizada na *Primeira Aritmética para Meninos*. O nível de complexidade entre as duas obras era muito próximo.

---

<sup>68</sup> Souza Lobo definiu números complexos como “[...] números concretos que encerram diferentes espécies de unidades, dependentes umas das outras segundo uma lei determinada” (1929, p. 197). O autor deu como exemplo a converter a medida: 42 braças, 6 palmos e 7 polegadas, em polegadas.

O leitor deve ter observado que se procurou estabelecer como prioridade mais a análise nos livros didáticos *Aritmética Elementar Ilustrada* e *Primeira Aritmética para Meninos*.

A escolha em assentar um olhar mais criterioso sobre essas duas obras deu-se pelos elementos verificados nas fontes anteriores, como os relatórios dos secretários da instrução pública do Paraná, as leis educacionais, os regimentos e as revistas pedagógicas. Nesse período delimitado pelo estudo, constantemente verifica-se o reforço dos discursos oficiais, das leis educacionais, delegados e inspetores de ensino de que os professores deveriam priorizar as crianças que estavam iniciando sua vida escolar e precisavam ser alfabetizadas. Que as crianças na escola deveriam ao menos aprender os rudimentos de ler, escrever e contar. Essa informação direcionou para o entendimento de que a maior parcela dos alunos matriculados nas escolas paranaenses estivesse iniciando os primeiros contatos com a Aritmética escolar, indicando, desse modo, que os professores deveriam fazer uso dos livros didáticos de Aritmética recomendados para iniciantes.

Diante do exposto, o foco maior das obras analisadas recaiu sobre o ensino das quatro operações: soma, subtração, multiplicação e divisão e, conseqüentemente, nas estruturas dos problemas que envolviam as referidas operações.

Nas quatro obras recomendadas para a Aritmética do ensino primário paranaense, diferenciava-se, basicamente, o modo de utilização do ensino intuitivo. No que se referia aos temas que norteavam as atividades, não havia diferenças. Estabelecendo relação com os estudos de Pinto (2014, p. 56-57), para os conteúdos de Aritmética prescritos para o ensino primário, os “[...] problemas considerados apropriados pela nova didática, os práticos, ao que parece, refere-se a um Brasil rural, a uma realidade de trabalho adulto [...]”. Não seria a realidade “[...] da criança que aprende brincando, mas a de que aprende a negociar a partir dos interesses de adultos”.

Trajano trabalhou suas obras tendendo a aproximar-se da perspectiva intuitivo-analítica (OLIVEIRA, 2015). Entretanto, para Valente (2015, p. 205), não é possível afirmar sistematicamente que as obras de Trajano configuram-se como livros “[...] de ensino intuitivo da Aritmética, considerando toda a extensão da obra. Verdadeiramente, o processo intuitivo é praticamente exercitado na introdução das operações”, em especial a *Aritmética Elementar Ilustrada*. Passada essa introdução,

Trajano “[...] retorna ao modo tradicional de organização dos conteúdos aritméticos. É bem verdade que não repete as formas tradicionais de abordagem deles, mas a sequência de seus ensinamentos” (VALENTE, 2015, p. 205).

Na *Aritmética Elementar Ilustrada*, Trajano inicia o ensino das quatro operações a partir de um cenário, normalmente caracterizado por uma figura que denota o cotidiano da sociedade daquele período, para depois ir para as partes, relacionando os elementos propostos na ilustração com os conceitos e a linguagem matemática. De acordo com Oliveira (2015, p. 6), “[...] pelo analítico (decomposição), a realidade é desconstruída em seus elementos. [...] o intuitivo analítico toma uma dada realidade como todo”. Desse modo, o autor parece começar seus estudos pelas coisas e não pelas palavras e, concretizando o abstrato, apresenta uma representação com coisas para depois nominá-las matematicamente. Esse modo de organização dá à obra de Trajano a conotação intuitiva-analítica.

Já Souza Lobo tende a desenvolver suas obras na perspectiva intuitivo-sintética (EL HAWAT, 2015), tentando compreender a linguagem matemática para após relacioná-la às questões do cotidiano. Desse modo, compreende-se que o autor começa pelas palavras e caminha para as coisas. Isso, conforme Oliveira (2015, p. 6), caracteriza o método intuitivo-sintético, onde por um processo de “[...] (composição), os elementos são relacionados e conectados uns aos outros para retomar e reconstruir a realidade”. Para Valente (2015, p. 201), a obra de Souza Lobo pode ser resumida a partir da seguinte ordem: “[...] as operações com números inteiros, enuncia as operações e, trata, inicialmente, da adição. Após, descreve o processo algorítmico para efetuar a adição, dá um exemplo, para, em seguida, propor exercícios por meio de um questionário”.

Sobre essas classificações e denominações acerca dos métodos de ensino: “[...] sintético (das partes para o todo), analítico (do todo para as partes), lógico-dedutivo (tendo em conta a ordenação interna dos conteúdos matemáticos), intuitivo (considerando os processos de base pestalozziana) parece pouco informar sobre os processos colocados em prática no cotidiano escolar” (VALENTE, 2015, p. 205).

Como já destacado, os livros didáticos de Aritmética prescritos para o ensino primário no Paraná, que foram analisados nesse estudo, têm suas publicações datadas das três primeiras décadas do século XX. Entretanto, observa-se que as obras foram publicadas no último quarto do século XIX e que suas estruturas, bem como os argumentos que justificavam as contribuições dos materiais, foram

mantidas desde essa época ao menos até o final da década de 1920, sem modificações substanciais no modo de organização.

### 3 A GRANDE REFORMA DA ARITMÉTICA NO ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ

No intento de modernizar o ensino primário no Paraná, inúmeras regulamentações foram prescritas nos primeiros anos de implantação dos grupos escolares no estado. Dentre elas, duas publicadas em 1917 deram mais precisão às orientações anteriores, destinadas ao aprimoramento do ensino primário do estado: o “Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares<sup>69</sup>” e o “Programma do Grupo Escolar Modelo e Similares”, publicados em 1917.

O Regimento era um documento que orientava sobre a criação e o funcionamento dos grupos escolares e instituía as regras e as incumbências para todo o quadro de pessoal.

Do ponto de vista pedagógico, o “Programa” sinalizava evidências de mudanças na forma de tratar os alunos, sugerindo a presença mais consistente dos novos conceitos da psicologia no ambiente escolar. Dentre as tarefas que competiam ao professor, no que se referia ao pedagógico, caberia “[...] tratar aos alumnos com desvelo e carinhos paternaes, esforçando-se pelo seu adiantamento, amenisando os trabalhos e tornando aprazível a escola”. Quanto aos aspectos administrativos, deveria “[...] executar fielmente os horários e aviso do director do instituto e fazer parte das commissões examinadoras [...]”, para as quais fosse nomeado. Finalmente, deveria “[...] cumprir todas as disposições deste regimento, do Código do Ensino, determinações do Secretario do Interior e do director” (PARANÁ, 1917, p. 7).

Entretanto, a mudança mais representativa para o ensino do novo “Programma do Grupo Escolar Modelo e Similares” ocorreu nos programas dos conteúdos recomendados. Tratava-se de um documento que quantitativamente era muito maior<sup>70</sup> que os que o antecederam, sendo estruturado em dois eixos: “Programma”, que tratava dos conteúdos, e o “Desenvolvimento”, que consistia nas

---

<sup>69</sup>Compunham o programa basicamente as mesmas matérias, com uma ou outra diferença dos programas anteriores: Aritmética, Linguagem: oral e escrito, Leitura, Geografia, Caligrafia, História, Geometria, Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Instrução Moral e Cívica, Higiene, Trabalhos Manuais, Ginástica e Música (PARANÁ, 1917).

<sup>70</sup> O Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná de 1903 continha onze páginas; A Portaria n. 4, que reformou o ensino primário em 1914 e que tinha cinco páginas; Os Programas de Ensino do Curso Primário de 1916, que tinham quarenta e nove páginas, sendo que referente ao programa de conteúdos, eram apenas quinze. As demais consistiam no quadro de horários, e o Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares, de 1917, que apresentava setenta e três páginas.

orientações pedagógicas. O novo Programa ampliava e mudava a proposta para o ensino da Aritmética.

As diferenças davam-se fundamentalmente na forma de organização do documento. Observa-se que os desdobramentos dos eixos de conteúdos, do modo como eram contemplados os saberes aritméticos e mesmo a forma de estruturação do Programa de 1917, sugeriam uma aproximação com o modo como estava organizada a disposição dos conteúdos nos livros didáticos de Aritmética<sup>71</sup> recomendados à época, a começar pelos novos conteúdos contemplados, um modo que se diferenciava dos modelos de organização dos programas que haviam vigorado até aquele momento.

Para França (2015, p. 185), as mudanças apresentadas pelo referido Programa devem ter se dado pela “[...] necessidade de modernização do ensino [...]”. Isso teria acontecido como “[...] uma das consequências educacionais geradas por avanços do pensamento experimental e analítico”, que permeavam o cenário educacional do Paraná naquele período.

Agora, além da distribuição do programa de ensino por série como já havia sido implementado pela Portaria n. 4 e pelo Programa de Ensino, de 1916, o Programa de 1917 foi organizado por matéria e por série, separadamente, contendo a relação de conteúdos e as orientações em cada eixo de como o professor deveria trabalhar.

Quando tratou do modo de operacionalização dos exames finais, prescreveu: “[...] os exames consistirão de provas escritas, praticas e oraes. Serão escritas as de dictado, composição e arithmetica” (PARANÁ, 1917, p. 15). Observa-se a relevância dada ao registro escrito. Entretanto, mesmo sendo escrita, para a boa realização do exame de matemática, demandava o uso da memória. Quanto mais próximo o aluno desenvolvesse os exercícios cobrados no exame com o que fora exposto pelo professor, melhor seria a nota. Conforme define Costa (2010, p. 23), era entendido como um professor capacitado aquele que conseguisse “[...] ser um bom repetidor, capaz de impor silêncio e atenção por meio de sua autoridade”. O aluno bom era aquele que tivesse “[...] uma memória fiel, frente ao outro que precisava de livro para ajudar a memória”.

---

<sup>71</sup>*Aritmética Elementar Ilustrada: ensino teórico e prático e Aritmética Progressiva: curso superior*, de Antonio Trajano, recomendados pela Congregação do Ginásio Paranaense e da Escola Normal em 1903. *Primeira Aritmética para Meninos* e *Segunda Aritmética para Meninos*, de José Theodoro de Souza Lobo, indicados em 1916 pelo Conselho Superior de Ensino.

Porém, de acordo com Souza (1998, p. 88), a memorização, recurso tão largamente utilizado “[...] não era entendida pelos professores como método de ensino”, mas “[...] vinha substituir muitas, vezes, ou mesmo suprir, não a ausência de métodos de ensino, mas a raridade de livros, outras vezes, a ausência do conhecimento dos conteúdos das próprias disciplinas”.

O novo programa estabelecia para a Aritmética do primeiro ano, em numeração ordinal, sete eixos: “1º As quatro operações de 1 a 10; 2º Uso dos signaes +, -, X, ÷ e =; 3º Contagem de 1 a 100; 4º Conhecimento pratico das fracções; 5º Noções de systema métrico; 6º Calculo mental e rapido; 7º Algarismos romanos” (PARANÁ, 1917, p. 222).

Quando comparado aos programas que o antecederam, observam-se conteúdos novos a partir do quarto tema do programa, do primeiro ano.

Outra particularidade foi o cuidado de anotar para cada um dos eixos elencados um modo de “Desenvolvimento”, entendido como mais adequado para trabalhar o assunto. Percebe-se, nessas orientações, a presença de conceitos comumente utilizados pelo método intuitivo, como, por exemplo, a sugestão de utilização de objetos manipuláveis na realização das atividades. Seguindo essa forma de sistematização, o documento elencou sete recomendações, uma para cada eixo indicado na relação de conteúdos, sendo que para a maioria havia desdobramentos mostrando algum exemplo relacionado ao modo como era dada a orientação.

O “Desenvolvimento” era colocado em todas as séries e consistia em duas novas estruturas: as orientações pedagógicas ao professor sobre o assunto ou como desenvolvê-lo, e o desdobramento em pequenas partes desses conteúdos listados no eixo “programma”, os quais eram pontuados em ordem crescente, utilizando, para isso, as letras do alfabeto.

Para ensinar as quatro operações, o “Desenvolvimento” correspondente dizia: “O estudo pratico das quatro operações é feito por meio de combinações de objectos, correspondendo a problemas dados pelo professor” (PARANÁ, 1917, p. 222). Seguia com os desdobramentos, sugerindo a utilização de situações e objetos do cotidiano, partindo de situações mais simples, que deveriam ir gradativamente aumentando o nível de complexidade, conforme sugeria o desenrolar do programa proposto. Era, conforme os dizeres de Frizzarini (et al.2014, p. 195), “[...] uma pedagogia do olhar, do tocar, do experimentar. [...] a criança era convidada a agir

sobre as coisas, partindo do todo para as partes, do conjunto para as características de seus elementos constituintes”. Os autores denominam esse método como intuitivo-analítico, sugerindo que “[...] somar, diminuir, multiplicar e dividir são processos que quando exercitados por meio de coisas, se inscrevem intuitivamente na mentalidade da criança (FRIZZARINI et al., 2014, p. 197).

Quando tratou do uso dos sinais para a realização das quatro operações (soma, subtração, multiplicação e divisão), o programa estabeleceu: “O uso de signaes irá sendo dado conjuntamente com o estudo das questões anteriores, uma vez que ellas são **praticas, oraes e escriptas** ao mesmo tempo” (PARANÁ, 1917, p. 223).

O destaque dado pelo programa às atividades práticas, orais e escritas denota a ordem de relevância dos objetivos a serem atingidos pelos alunos: primeiro desenvolver a habilidade de representar as atividades utilizando objetos, depois articular oralmente a solução de cada atividade e, por último, o mais importante, conseguir resolver as atividades, registrando de modo escrito as etapas da resolução.

Para a primeira série, o “Desenvolvimento” recomendava, para os sete itens, que o professor fizesse uso de situações práticas ou manipuláveis para facilitar a compreensão do aluno.

Para a Aritmética do segundo ano, era proposto um aprofundamento do programa estabelecido para o primeiro ano. Foram prescritos oito eixos: “1º Revisão e ampliação do programma do 1º anno; 2º Estudo pratico da numeração; 3º Exercicio de contagem; 4º Quatro operações sobre números inteiros; 5º Estudo pratico das fracções; 6º Systema métrico; 7º Calculo mental e rapido; 8º Algarismos romanos” (PARANÁ, 1917, p, 224).

O “Desenvolvimento” sugeria um encaminhamento no qual definia que “A revisão do ensino do 1ºanno é feita com o intuito de recordar e desenvolver os cálculos. Alem do serviço feito com esse objectivo, proceder a methodisação dos cálculos para della se tirem as taboadas” (PARANÁ, 1917, p. 224).

As orientações dadas ao professor sugeriam um encaminhamento que visava o desenvolvimento da criança para compreender além da prática da oralidade, seguindo, portanto, o que estava previsto no programa do primeiro ano. O encaminhamento dava-se na perspectiva de que a criança, no processo de alfabetização, já conseguisse ter o domínio da escrita sobre as atividades e os



conceitos aritméticos. Colocava que “O ensino das quatro operações deverá ser concreto, factorial como uma deducção natural dos estudos anteriores” (PARANÁ, 1917, p.225), de modo que o aluno fosse adquirindo conhecimentos suficientes para estabelecer relações entre as sequências estabelecidas a cada série subsequente. “A creança deverá ter compreendido a razão de ser de tudo quanto faz para efectuar uma operação que deve sempre ser feita pela necessidade da resolução de um problema” (PARANÁ, 1917, p. 225).

Das mudanças procedidas pelo Programa de 1917, as mais representativas foram para os dois últimos anos do ensino primário. Dos quatro anos do ensino primário, o programa de Aritmética previsto para o terceiro ano foi o mais modificado. Para essa etapa do ensino primário constavam dez eixos, sendo que os quatro primeiros conteúdos compreendiam uma revisão do que já havia sido trabalhado nos dois primeiros anos: “1º Revisão do programma do 2º anno; 2º Estudo completo das 4 operações sobre inteiros; 3º Estudo completo das 4 operações sobre decimaes; 4º Systema métrico. E a partir do eixo cinco foram incluídos seis novos assuntos: 5º Numero primos e multiplos; 6º Divisibilidade; 7º Decomposição em factores primos; 8º Maximo divisor commum; 9º Minimo múltiplo commum; 10º Calculo mental e rapido” (PARANÁ, 1917, p.226).

Também as orientações contidas no “Desenvolvimento” para esses novos conteúdos foram mais breves e subjetivas, tornando menos perceptíveis as relações dos novos conteúdos com os da vivência diária de professores e alunos.

Para o sétimo eixo, que tratava da “Decomposição em fatores primos”, as orientações ao professor informavam que deveria ser “[...] dada: pelo processo de divisão e pelo processo de factorar”. Para o nono eixo, que prescrevia o “Mínimo múltiplo comum”, o “Desenvolvimento” recomendava ao professor ensinar o aluno a resolver “[...] pelos factores primos communs e não communs”. Para compreender o que eram os números primos, o programa dizia que o professor deveria ensinar pelo “[...] methodo de crivo de Erasthenes<sup>72</sup> e pelo processo de divisões sucessivas” (PARANÁ, 1917, p. 227). Pelo modo como foi descrito, é possível deduzir que o método de resolução recomendado para o *Mínimo Múltiplo Comum* e o *Máximo Divisor Comum* deveria levar o aluno a proceder por tentativas: acerto e erro.

---

<sup>72</sup> Filósofo grego que viveu entre os séculos II e III antes de Cristo, conhecido por desenvolver uma maneira de calcular o tamanho da Terra.

Observa-se que para esses conteúdos novos, as indicações de relações com situações práticas ou do cotidiano ficaram menos explícitas. Essa mudança estaria indicando conteúdos de cunho mais propedêutico, o que incidiria em alterações de finalidades da Aritmética?

Para o quarto ano, foram estabelecidos oito eixos: “1º Revisão e ampliação do programma do 3º anno; 2º Systema métrico e medidas antigas em uso; 3º Estudo completo das fracções ordinárias; 4º Regra de trez simples; 5º Regra de trez composta; 6º Questões de juros; 7º Questões de cambio; 8º Calculo mental e rápido” (PARANÁ, 1917, p. 227).

O programa para o quarto ano também passou por modificações importantes em relação ao programa de 1916. Observou-se, no segundo eixo, preocupação que sugere uma dupla finalidade para a aritmética no ensino primário. O sistema métrico, que para os três primeiros anos aparecia sozinho, recebeu companhia, passando a ser: “Systema metrico e medidas antigas em uso” (PARANÁ, 1917, p. 227). Foram também acrescentados outros conteúdos que tinham aplicação mais prática e imediata: a regra de três, indicada em 1916, foi desdobrada em regra de três simples e composta e foram acrescentados conteúdos novos, como as “[...] questões de juros e questões de câmbio”.

O “Desenvolvimento” estabelecia que para a regra de três simples, o professor deveria trabalhar com “[...] problemas de utilidade pratica e imediata [...]” (PARANÁ, 1917, p. 229). Os demais assuntos seriam: regra de três composta e questões de juros e de câmbio, que seguiriam os pressupostos de desenvolvimento estabelecidos para a regra de três simples.

Evidenciando a relevância da matéria de Aritmética para o ensino primário, foi observada uma nota ao final do programa informando que “De todos os pontos desenvolvidos diariamente, em todos os annos exceptuando o 1º, tanto desta matéria como das outras, serão dados exercícos pequenos de 1 a 5 para os alumnos resolverem em suas casas” (PARANÁ, 1917, p. 229).

O Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares, de 1917, estabeleceu uma nova ordem para os conteúdos de Aritmética. Os recomendados nos programas anteriores foram mantidos, porém, como mencionado, houve a inclusão de novos assuntos a serem ensinados em cada série. Conteúdos como frações e noções de sistema métrico, que eram indicados apenas para o terceiro e quarto anos, foram

recomendados desde o primeiro ano e, ainda acrescentados algarismos romanos, que não constavam nos programas anteriores.

Para a terceira e quarta séries, continuou a indicação de que o professor deveria fazer uma ampla revisão do programa da série anterior. Quanto aos conteúdos novos que foram acrescentados, estes, até então, só se verificavam nos livros didáticos de Aritmética, recomendados oficialmente<sup>73</sup>. Em todo o programa, os conteúdos novos acrescentados para a Aritmética foram: números primos e múltiplos, divisibilidade, decomposição em fatores primos, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum, para o terceiro ano. Para a quarta série, foram acrescentados: regra de três composta, questões de juros e questões de câmbio. Os conteúdos mencionados no programa oficial até aquele momento, só eram encontrados nos livros didáticos prescritos para o ensino primário.

Nessa nova organização programática contém indícios de que houve aproximação dos programas de Aritmética com o que estava posto nos livros didáticos. Essa constatação sugere que os conteúdos contemplados nos livros didáticos de aritmética possivelmente tenham funcionado como uma das balizas entre os documentos que servirão como referência à reformulação apresentada pelo programa de 1917.

Esse novo modo de organização e distribuição dos conteúdos, bem como o modo de “Desenvolvimento” recomendado para a Aritmética, sugere que além das questões postas que a Aritmética teria a finalidade de preparar para estudos posteriores, portanto, o ensino atenderia a uma finalidade propedêutica. Não era mais suficiente apenas os saberes envolvidos e destinados “[...] a tornar os alunos aptos para resolver problemas de cálculo e medida, somente problemas simples relacionados às experiências infantis, mas também despertar seu interesse por problemas econômicos da família e do ambiente onde vivem” (PINTO; PORTELA; CLARAS, 2014, p. 104).

Observa-se uma sistematização dos assuntos visando explorar o conceito de concreto, prático e da resolução de problemas. O ensino desses saberes “[...] como indicam os programas analisados são permeados de observações sobre a

---

<sup>73</sup> Conforme já informado no capítulo III, os livros didáticos recomendados oficialmente durante o período delimitado por esta pesquisa foram: *Aritmética Elementar Ilustrada e Aritmética Progressiva*, de Antonio Trajano, recomendadas pela Congregação do Ginásio Paranaense e da Escola Normal de 1903, e *Primeira Aritmética para Meninos e Segunda Aritmética para Meninos*, de Souza Lobo, indicadas pelo Conselho Superior de Ensino em 1917.

necessidade de serem propostos para as crianças exercícios e problemas práticos o mais concretos possíveis” (PINTO; PORTELA; CLARAS, 2014, p. 104).

O modo de “Desenvolvimento” prescrito para as atividades envolvendo as quatro operações determinava que as atividades de Aritmética deveriam ser desenvolvidas de três maneiras: “[...] praticamente, oral ou escrito, com bastante precisão<sup>74</sup>” (PARANÁ, 1917, p. 224).

De acordo com França e Claras (2015, p. 14), nesse período, início da década de 1920, nos grupos escolares e nas escolas isoladas, especialmente, começava a passar a “[...] ensinar a ler, escrever e contar [...]” limitado a um ensino primário de quatro anos para “[...] as bases de uma educação que os prepara[sse] para os cursos superiores”.

Observa-se que houve a acentuação da recomendação de que fossem trabalhados problemas e questões do cotidiano da criança, no entanto, desde que “[...] feito praticamente somente daquilo que estiver ao alcance das crianças [...]” (PARANÁ, 1917, p. 224), o que indicava sinais de que os elementos da psicologia experimental começavam a ser observados de modo oficial nos programas de ensino.

Para Valente (2012, p. 23), as primeiras décadas do século XX representaram um período de mudança no ensino da aritmética escolar, começando pela formação dos professores. De acordo com o autor, “[...] entre as representações “tradicional” e “moderna”, no ensino de matemática, há várias outras caracterizações transitórias”. O “tradicional-intuitivo” seria uma definição que ajudaria a “[...] melhor compreender os embates sobre o ensino de aritmética” (VALENTE, 2012, p. 33).

Nos dizeres de França (2015), “[...] o Ensino Primário, para o qual os normalistas se preparavam, propunha uma Aritmética voltada para a vida prática” (2015, p. 36). Porém, a autora sugere que havia um descompasso entre a formação dada às normalistas com o rumo que o ensino estava tomando no chão da sala de aula. Elas aprendiam na Escola Normal “[...] por métodos tradicionais aquilo que deveriam ensinar pelo método intuitivo” (FRANÇA, 2015, p. 170).

---

<sup>74</sup> No contexto do documento, entende-se que o prático correspondia às atividades que deveriam ser realizadas fazendo uso de objetos manipuláveis; “oral” ou o cálculo mental e rápido, como era denominado, significava resolver verbalmente exercícios propostos pelo professor, recomendado para todas as séries, devendo ser feito uma ou duas vezes por semana. O “escrito” significava que o aluno deveria efetuar o registro da resolução da atividade proposta em um caderno ou equivalente. Essa também representava a ordem hierárquica do desenvolvimento escolar a ser dominada pelos alunos.

Os normalistas “[...] paranaenses formavam-se numa escola de cultura elitista para lecionar em escolas de cultura popular, adquiriam um saber matemático avançado para lecionar os saberes matemáticos voltados às necessidades da vida [...] cotidiana” (FRANÇA, 2015, p. 171).

Esse parece ter sido o grande embate que se deu nessa época para o ensino da Aritmética: o ensino realizado *versus* o ensino pretendido era mediado pelos desafios de equilibrar as duas situações a partir de um quadro de professores, que na sua maioria tinham uma formação deficitária, numa sociedade que começava a exigir mudanças, mas que ainda apresentava muitos problemas na sua base.

### 3.1 A MODERNIZAÇÃO NO ENSINO DA ARITMÉTICA NA DÉCADA DE 1920

A década de 1920 caracterizou-se como um momento de novas mudanças profícuas na instrução primária no Paraná, período no qual se iniciaram reformas importantes na escola primária paranaense.

Em meio às mudanças que começaram desde o início da década de 1910, com a aprovação e a imediata revogação do Regulamento Orgânico do Ensino de 1909, o processo de mudança no ensino primário ganhou corpo e passou por modificações importantes no transcorrer da década de 1910. “O argumento de fazer do ensino público paranaense um aparelho escolar remodelado continua a ser missão na década de 1920” (PORTELA, 2014, p. 101).

De acordo com Pinto (2014, p. 15),

Nos anos de 1920 o currículo da escola primária paranaense alinhava-se, de forma bem acentuada, ao ensino intuitivo, levando em conta as Lições de Coisas. Simbolicamente o ensino intuitivo materializava-se no uso das Cartas de Parker, material didático que [...] possibilitou que os saberes elementares fossem, gradualmente, distribuídos aos alunos.

O Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares foi o primeiro documento oficial que recomendou a utilização das Cartas de Parker<sup>75</sup> no ensino da Aritmética (PORTELA, 2014) e balizou os modos de organização dos programas de ensino que vieram posteriormente.

---

<sup>75</sup>As Cartas de Parker constituem um conjunto de gravuras cujo fim é o de auxiliar o professor a conduzir metodicamente o ensino, sobretudo, das quatro operações fundamentais. Junto a cada gravura, há uma orientação ao professor de como deveria dirigir-se à classe de modo a fazer uso de cada uma delas e avançar no ensino da Aritmética (VALENTE, 2012, p. 29).

Nos Programas para o ensino aprovados em 1921, a diretoria da instrução pública não prescrevia livros didáticos para a Aritmética, apenas livros didáticos para leitura e escrita. Para Portela (2014, p. 114), o fato de não haver “[...] indicação de livros para o ensino de Aritmética, [...] nos leva a presumir que o potencial das Cartas de Parker cumpria a função do ensino exigida naquele período”.

Os agrupamentos ou sequências de dois em dois, três em três, quatro em quatro, que aparecem nos programas de Aritmética, têm uma relação direta com a forma de organização trabalhada nas Cartas de Parker, assim como o conceito de fração (PORTELA, 2014).

Para isso, os regimentos e regulamentos tratando da instrução primária eram constantemente revistos, tendo como objetivo ajustar as legislações ao ensino moderno. Seguindo essa tendência de ampliar e melhorar o proposto pelo “Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares”, de 1917, em 1921 foi criado um novo “Programa para os Grupos Escolares do Estado do Paraná” e outro documento que foi chamado “Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná”. Além desses dois documentos oficiais, os vestígios substanciais da presença do ensino intuitivo nesse período foram identificados em outras fontes, como a revista *A Escola*, que após uma década de interrupção, voltava a publicar conteúdos pedagógicos, sob o comando da Diretoria Geral do Ensino. Porém, nessa segunda fase, a revista *A Escola* teve “vida” breve, editando apenas dois números, sendo, então, substituída rapidamente pela revista *O Ensino*.

Em meio às investidas para melhorar o ensino primário, observadas nos documentos que regulamentavam a instrução pública anteriormente, o “Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná”, de 1921, manteve o foco nas questões pedagógicas. Também apresentou o programa das disciplinas, assim como os conteúdos. Diferente do documento de 1917, o Regulamento de 1921 indicava os encaminhamentos metodológicos a serem aplicados em cada uma das matérias do programa apenas nas últimas páginas.

Para a Aritmética, as orientações prescritas iam desde a forma como as classes deveriam ser organizadas, aos modos de trabalhar o programa de ensino, que os professores careceriam observar para melhor desenvolver cada conteúdo. Diferente do Programa de 1917, que trazia orientação para cada conteúdo prescrito, o Programa de 1921 fazia, em cada matéria, uma única orientação para todos os conteúdos de cada série. Para conseguir obter melhores resultados, o professor

deveria examinar os procedimentos recomendados no documento para após ajustá-los às suas turmas e suas práticas de acordo com o que seria ensinado.

Observa-se, nessas recomendações, que os conceitos de “prático”, “oral” e “escrito” permaneceram, como no Programa de 1917. Assim como permaneceu a premissa de que o “escrito” prevalecia sobre os demais conceitos, o prático e o oral. O programa recomendava que o aluno só deveria passar aos cálculos escritos após dominar os cálculos concretos. “Emquanto as classes A e B<sup>76</sup> têm aula de calculo concreto, a classe C faz calculo escripto. O calculo concreto é o inicio da classe nas quatro operações por meio de tornos, palitos ou pequenos objectos que os possam substituir” (PARANÁ, 1921, p. 25). Pressupõe que o “escrito” seria a resolução de atividades de Aritmética sem o uso de materiais manipuláveis e registrando em cadernos os procedimentos utilizados para resolver as atividades. “A copia de numeros para as secções A e B poderá consistir: na copia de algarismos ou numeros escriptos pelo professor no quadro negro; Na copia das cartas de Parker, já convenientemente estudadas. Poderá tambem ser substituida pelo trabalho com tornos” (PARANÁ, 1921, p. 25).

Essas orientações descritas eram direcionadas ao trabalho com o primeiro ano. Seguindo os princípios estabelecidos pelas “Lições de Coisas”, o trabalho nas séries seguintes teria como referência o que fora recomendado para o primeiro ano, seguindo com desdobramentos necessários a partir dessas recomendações. O mais evidente consistia na indicação de supressão gradativa dos materiais manipuláveis para a realização dos exercícios propostos. “No segundo anno o processo é mais ou menos o mesmo, perdendo gradativamente a feição concreta. As taboadas serão feitas pelos proprios alumnos e depois de muitos exercícos ficarão sabidas de cor” (PARANÁ, 1921, p. 25). Verifica-se, nessa recomendação, a orientação de retirada gradual dos materiais manipuláveis para a realização do cálculo concreto. A partir do segundo ano, os exercícios deveriam ser encaminhados na seguinte ordem: “Calculos escriptos; Calculo mental e; Problemas variados interessantes, e sobretudo, graduados” (PARANÁ, 1921, p. 25-26).

---

<sup>76</sup> O Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná de 1921 recomendava organizar os alunos em seções (A, B e C) para tornar o trabalho mais produtivo. O “Regimento Interno e Programas para Grupos Escolares”, de 1932, indica que essa organização era feita como uma classificação do desenvolvimento do aluno. O documento prescrevia que “[...] somente os alunos da classe C do primeiro ano serão submetidos a exame para fins de promoção” (PARANÁ, 1932, p. 30). Prescrevia também que a organização das classes deveria ser feita de modo que todas as turmas da mesma série tivessem os mesmos conteúdos, resolvessem as mesmas atividades e no mesmo horário (PARANÁ, 1921).

“No 3º e 4º annos o ensino obdecerá aos mesmos princípios estabelecidos, sendo indispensavel que os alumnos saibam conscientemente o que fazem” (PARANÁ, 1921, p. 25). Essa orientação pressupunha que durante os dois primeiros annos do ensino primário, os alumnos haviam conseguido aprender com desenvoltura a resolver exercícius com as quatro operações, com números inteiros ou naturais.

Entretanto, havia uma ressalva para o terceiro e o quarto annos, voltando a recomendação de utilização de materiais manipuláveis para o ensino de fracções e o aprofundamento do conhecimento do sistema métrico decimal. “O ensino das fracções deve ser ministrado, de começo, de fórma que o alumno não encontre difficuldades quando tiver necessidade de jogar com ellas. O conhecimento do systema métrico será amplo tanto na theoria como na pratica” (PARANÁ, 1925, p. 25).

O Programa de 1921 parece ter tentado adequar-se ou graduar melhor as mudanças propostas pelo Programa de 1917. Para isso, propôs mudanças nas relações de conteúdos de cada anno com a inserção, retirada, deslocamento e adequação do nível de complexidade para cada anno. A diferença mais relevante em relação ao Programa de 1917 foi a recomendação do uso das Cartas de Parker para os dois primeiros annos do ensino primário.

Para o primeiro anno, foram prescritos dez eixos elencados em ordem alfabética. Comparado ao programa anterior, foram incluídos três novos assuntos: “somma directa de objectos de 1 em 1, de 2 em 2, de 3 em 3, etc. até 20 e contagem de 10 em 10” (PARANÁ, 1921, p. 6). Esse eixo indica a preparação do alumno para aprender a construir a tabuada. Os dois outros eixos foram: “exercicios oraes e escriptos sobre os cálculos da carta de Parker. E [...] Leitura das cartas de Parker” (PARANÁ, 1921, p. 6). O programa do primeiro anno sugere novamente indicativos da presença de elementos da psicologia, recomendando que deveriam ser dados às crianças “Problemas ao alcance do raciocinio infantil” (PARANÁ, 1921, p. 6).

No programa do segundo anno, de 1921, a diferença que houve em relação ao programa de 1917 foi a recomendação do uso das Cartas de Parker.

Nesse documento, a mudança mais relevante na relação dos conteúdos ocorreu no programa da terceira série. Parte dos conteúdos, como o Mínimo Múltiplo Comum, Máximo Divisor Comum e Divisibilidade, incluídos no Programa de 1917 para a terceira série, foram deslocados para o programa da quarta série. Para ocupar esse espaço, foi determinado o “Estudo completo das quatro operações



decimais, explicando-se a razão de ser de todas as operações” (PARANÁ, 1921, p. 15), seguindo a recomendação de que deveriam ter uma relação mais prática com o ensino da matéria.

Para o quarto ano, o programa recomendou maior exploração das frações ordinárias e decimais, retirou a regra de três composta e as questões de câmbio. Onde estava estabelecido “questões de juros”, ficou determinado apenas o ensino dos juros simples.

Observa-se, de modo geral, que houve um redimensionamento do programa, visando equilíbrio entre o conhecimento mais prático, aplicável de modo mais imediato, com uma dose mais moderada de conceitos mais elaborados visando preparar os alunos para o ensino secundário e superior.

No que se referia ao rol de matérias para cada série, não houve mudanças relevantes. Apenas algumas poucas alterações ocorreram nas nomenclaturas<sup>77</sup>. Porém, observa-se que permaneceu a organização “lógica dos conteúdos” (VALENTE, 2012). Se em 1917 aparecem os primeiros sinais oficiais de conceitos da psicologia nos programas de ensino, em 1921, o modo como foi organizado evidencia a efetivação desses conceitos quando recomenda que as atividades a serem aplicadas pelo professor deveriam observar as fases de desenvolvimento da criança. “O saber psicológico surge como o condutor da pedagogia, [...] estabelecendo como premissa que somente pela ação dos alunos que se dará a aprendizagem” (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p. 864).

Reforçando sobre os conhecimentos da psicologia no ensino que já haviam sido sinalizados empiricamente no Paraná pela professora Julia Wanderley Petrich, em relatório enviado à Diretoria da Instrução Pública em 1906, o professor Prieto Martinez argumentava:

É a propria psycologia infantil quem nos ensina esta verdade. A creança tem a curiosidade como ponto de partida para toda a sua actividade intellectual. Para satisfazel-a não trepida em forjar medidas de toda sorte. Enquanto não vê realizados os seus sonhos, não descança. (PARANÁ, 1922, p. 28).

---

<sup>77</sup>Para a primeira, a segunda e a quarta séries, o programa de ensino previa quatorze matérias, com algumas pequenas variações nas suas denominações: Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História da Pátria, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais – Higiene, Música, Desenho, Trabalho Manual e Exercícios Ginásticos. Para o programa da terceira série, foi acrescentada a matéria Economia Doméstica.

Nota-se que havia um cuidado frequente na organização de conteúdos e dos encaminhamentos pedagógicos para que estes fossem sempre trabalhados pelos professores de modo gradativo e contínuo e que o nível de complexidade das atividades propostas estivesse sempre adequado aos níveis de desenvolvimento e da faixa etária das crianças, assim como na recomendação de que o professor fizesse uso de materiais manipuláveis para que os alunos pudessem compreender melhor o conceito do assunto discutido, em especial para a primeira e segunda séries. Parte do material deveria ser “[...] fornecido pelo governo – mappa de Parker e torno de sapateiro” e a outra parte deveria ser “[...] organizado pelo professor – objectos diversos (bolinhas de vidro, conchas, botões grandes, palitos, varinhas, figuras, soldadinhos de chumbo, etc.)” (PARANÁ, 1917, p. 224), recomendando ao professor que apresentasse atividades práticas às crianças, relacionadas ao conteúdo da matéria que estava sendo trabalhada.

Os estudos de Leme da Silva e Valente (2013, p. 862) confirmam que essa Aritmética intuitiva deveria ser “[...] ensinada e estruturada de outro modo, com materiais onde o ensino possa ser o mais concreto possível”. Era a busca pela “[...] ultrapassagem do modo verbalístico, que segue a lógica interna do conteúdo da aritmética escolar, para a apropriação da aritmética pela via dos sentidos”.

O programa de 1917, previsto para a terceira série, continha a mesma quantidade de tópicos recomendados para a segunda série. A diferença estava no aumento do nível de complexidade exigido da criança para compreender o conceito aritmético estudado e nas orientações para o seu desenvolvimento.

O Programa advertia que quando se tratasse de conteúdos ou exercícios de maior complexidade, o professor deveria estar presente para interagir e sanar dúvidas que porventura os alunos tivessem, acompanhando-os de modo mais efetivo, para ter uma ideia mais precisa do desenvolvimento dos alunos. Para aquelas tarefas menos complexas, ou que os alunos já tivessem compreendido, o professor poderia recorrer ao auxílio dos alunos mais adiantados da classe para auxiliar os demais colegas na realização.

Para completar os documentos que orientavam o trabalho do professor, em 1921, foram elaboradas as “Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná”. Tratava-se de um documento sucinto, escrito em dezesseis páginas, que seguindo as novas orientações administrativas e pedagógicas prescritas pelo Código do Ensino de 1917 e pelo Regimento dos Grupos Escolares do Estado do Paraná

também de 1921, configurava-se como um guia didático e pedagógico aos professores.

Iniciava apresentando, aos leitores, os objetivos estabelecidos para a instrução pública e os motivos que levaram a organização das instruções aos professores. O primeiro objetivo consistia em melhorar a parte administrativa da instrução pública e o segundo era “[...] a lucta contra o analphabetismo de modo a reduzir-se, com brevidade, o espantoso numero de creanças que não sabem ler, escrever e contar [...]” (PARANÁ, 1921, p. 3).

Complementando o que estabelecia o “Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná”, de 1921, poder-se-iam definir as “Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná” como uma tradução didatizada do modo encontrado para orientar os professores públicos nas matérias que formavam o programa de ensino da instrução primária. Com um discurso informativo acerca dos métodos de ensino, alertava para os cuidados que o professor deveria ter no encaminhamento de suas aulas. Também instruía para as questões relacionadas à necessidade de envolvimento do professor com a causa da instrução pública.

Em relação à Aritmética, nos primeiros anos da década de 1920, verifica-se que houve um acréscimo em relação às orientações de como o professor deveria trabalhar a referida matéria. Foram verificados sinais dessas novas formas de abordar a Aritmética nas revistas pedagógicas e nos relatórios de governo.

Na revista *A Escola*<sup>78</sup>, foram encontradas, na segunda edição de 1921, as quatro primeiras “Cartas de Parker” publicadas. O texto apresentava argumentos sobre as vantagens do “[...] emprego das **Cartas de Parker** no ensino de arithmetica nas escolas primarias [...]” (A ESCOLA, 1921, p. 13). Para Valente (2014, p. 67), o referido material era “[...] condutor de uma metodologia moderna para o ensino do cálculo, denominação de época para os rudimentos aritméticos [...]”. Um texto fazia considerações sobre as contribuições que poderia trazer a utilização das Cartas de Parker no ensino da Aritmética. Para o professor atingir melhores resultados com esse recurso, a recomendação era que “[...] os arranjos deveriam ser explorados partindo da observação, passando pela palavra (oralidade) e só depois a forma escrita dos números” (PORTELA, 2014, p. 110).

---

<sup>78</sup> Para tal recomendação, os redatores tomaram como referência a publicação feita pela Revista de Ensino da “Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo” e, assim como a revista paulista, aqui no Paraná, também propunham publicar as Cartas de Parker em cada edição seguinte, até que se completasse o número total delas.

O texto da revista *A Escola* descreveu como era composta a primeira Carta de Parker e, após, apresentou uma “Explicação” em quatro passos, detalhando qual o encaminhamento que deveria ser dado pelo professor para a obtenção de resultados satisfatórios no trabalho com a primeira carta. Entretanto, não apresentou graficamente a primeira Carta de Parker.

De modo didático e já orientando o modo de encaminhamento a ser feito pelo professor, a partir da segunda carta, foi apresentada a figura de cada uma, até a quarta carta, e logo após foram dadas a “Explicação”, mas não apareceu mais a ordem passo a passo de como deveriam ser exploradas essas cartas.

Com certo entusiasmo, a revista *A Escola* assegurava que as Cartas de Parker “[...] representam a forma de tratar o ensino de Aritmética de modo intuitivo [...]” (PARANÁ, 1921, p. 7). No entanto, para Valente (2012, p. 31), “[...] a insistência feita aos professores para seu uso, em tempos variados, sugere a dificuldade da presença efetiva desse material no cotidiano das aulas e práticas pedagógicas”.

Na mesma edição da revista, há um texto denominado *Arithmetica*, recomendando que o “[...] o ensino da numeração ou do calculo, deve ser o mais pratico possível, intuitivo, racional e ainda graduado, pois que se deve visar não a accumulção de matéria mas a efficacia do que fôr ensinado” (A ESCOLA, 1921, p. 19). Entendia o autor que o ensino da Aritmética feito dessa forma contribuiria para que o aluno e também o professor conseguissem compreender as regras da matéria, sem a necessidade de ter que memorizar compêndios inteiros. O texto parecia fazer referência às possíveis dificuldades que professores e alunos encontravam para trabalhar com a matéria de Aritmética. Possivelmente, tratava-se de questões de formação, ou da falta de formação, para atuar em sala de aula, apesar de, nesse período, o Paraná já contar com três escolas normais.

A dimensão prática com aplicação imediata da Aritmética relacionada ao cotidiano da criança continuava, mas observa-se a ressalva de que um ensino mais completo deveria extrapolar essa dimensão. “É verdade que não é absolutamente do plano da escola primaria o estudo da theoria, pois que seu fim é essencialmente pratico: no entanto, a explicação de certas questões é indispensavel á comprehensão dos ensinamentos [...] teóricos” (A ESCOLA, 1921, p. 19).

Nos princípios que fundamentaram a Reforma proposta por Lysimaco Ferreira da Costa, em 1923, “[...] o trabalho para o qual o aluno era preparado não era um

trabalho específico, mas um aprendizado para “o pensar e o agir”, que conduzisse a uma atividade produtiva” (PORTELA, 2014, p. 127).

Esses conhecimentos consistiam no saber operar cálculos mentalmente e por escrito. Entendia que o ensino da Aritmética deveria ter como premissa “[...] pôr o aluno em condições de resolver, quer mentalmente quer por escripto, qualquer questão que se lhe apresente, com perfeita segurança e conhecimento de causa” (A ESCOLA, 1921, p. 19).

O domínio deveria se dar “[...] desde os primeiros tempos de estudo, seguindo o cálculo escripto; deve ser muito simples, sobre quantidades pequenas, principalmente no primeiro ano, em que a memória e a imaginação das crianças são geralmente acanhadas” (A ESCOLA, 1921, p. 19). Para conseguir sucesso nesse intento, havia vários métodos de ensino e, de modo reticente, afirmava que o método “[...] intuitivo e racional, produz resultados, só quando bem conhecido e melhor applicado” (A ESCOLA, 1921, p. 19).

Recentemente adoptado e por isso pouco conhecido ou mesmo desconhecido, entre nós, por alguns educadores, tem sido contra elle levantada enorme campanha, mórmente tratando-se de certas disciplinas, como sejam a Leitura e a Arithmetica; mas, graças aos resultados apresentados, vai elle pouco a pouco se introduzindo no nosso ensino primario, que conta já com muitos Grupos Escolares e algumas Escolas Isoladas onde elle é exclusivamente adoptado.

Como auxiliares ao ensino da Arithmetica, admite o methodo Analytico o uso do contador e do mappa de Parker, além de objetos indispensaveis aos primeiros passos, como sejam – bolinhas, palitos, tornos, etc. [...]. (A ESCOLA, 1921, p. 19).

Para exemplificar a aplicação do método intuitivo-analítico<sup>79</sup>, o artigo propôs o exemplo de uma situação interativa, a qual a professora poderia simular ou aplicar em sala de aula com as crianças. A situação apresentada propunha um cenário envolvendo elementos do cotidiano da criança com conceitos de Aritmética.

Por meio de uma narrativa, a professora deveria encaminhar os questionamentos de modo a relacionar acontecimentos diários com os conteúdos escolares. A partir das provocações, dos questionamentos e das respostas, o exemplo dado indicava os momentos em que a professora deveria fazer as intervenções visando encaminhar a compreensão das crianças para elementos da

---

<sup>79</sup> Em Valente (2015, p. 204), “Eles representam o início de um processo que altera os conteúdos e, neste caso, método é também conteúdo”. Ainda de acordo com o autor, pretendia-se a superação do método sintético.

Aritmética que, mesmo fazendo parte do conteúdo estudado, naquele momento estavam aquém do modelo proposto por ela.

Procurando prender a atenção da classe, toma a professora de um objecto, colloca-o sobre a sua mesa e interroga.

– Quem quererá dizer o que vê sobre a minha mesa:

Algumas dezenas de mãosinhas ansiosas por satisfazerem a pergunta, agitam-se no ar.

– Annita, tu que estás tão attenciosa!

A pequena, enthusiasmada com o elogio, levanta-se e com voz clara, responde:

– Em cima da mesa eu vejo uma laranja.

– Perfeitamente!

E tomando a laranja, a professora divide em duas partes iguaes.

– Quem diz, agora, o que fiz com a laranja?

– Tu, Maria, responde:

– A professora partiu a laranja em duas partes.

– Muito bem! Mas como são essas partes?

– Luiza?

– As partes são iguaes.

– Bem; então como foi que eu parti a laranja, Maria?

– A professora partiu a laranja em duas partes iguaes.

– Perfeitamente; é isso mesmo.

– Mas, quem saberá dizer cada uma dessas partes o que é da laranja?

– Responde, Carmen.

– Cada parte é  $\frac{1}{2}$  da laranja.

– É isso mesmo; muito bem! E quanto  $\frac{1}{2}$  tem uma laranja?

– Responde Alice, tu que estás tão quieta; que tens? Não sabes?

– A laranja tem duas metades.

– Então porque não levantaste a mão? Pois sabias!

– Quem, agora, escreverá  $\frac{1}{2}$  no quadro negro?

– Aline, vem tu.

A pequena dirige-se ao quadro negro e procura escrever; si não consegue, a professora, recorrerá á classe até que consiga a representação desejada.

Feito isso, fará escrever  $\frac{2}{2}$ ; notai que  $\frac{2}{2}$  formam o todo; generalizará e passará a pequenos problemas, como sejam:

Eu tinha uma laranja, dei  $\frac{1}{2}$  de uma laranja; com quanto fiquei?

Fará escrever no papel previamente distribuido e em seguida alguns alumnos irão ao quadro negro. (A ESCOLA, 1921, p. 20).

Para Leme da Silva e Valente (2013, p. 862-863), “A chegada do ideário do ensino intuitivo, como experimental e concreto, constrói uma representação do ensino de Aritmética tradicional no primário, profundamente negativa”. Para o novo método, o modo tradicional consistia num ensino essencialmente “[...] abstrato, com uso quase exclusivo de processos de memorização, sem utilidade. Também ela, a Aritmética, imersa nessa escola ineficiente, deve ser transformada” (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p. 862-863).

Em recomendação aos inspetores escolares, o professor Prieto Martinez determinava: “Tereis em vista, principalmente, o adiantamento das creanças que aprenderam a ler este anno, as quaes deverão ser examinadas em 1º lugar: um

pequeno dictado, leitura e contas” (PARANÁ, 1922, p. 96). Essa determinação do Diretor Geral da Instrução Pública evidencia a permanência do espaço conquistado pela Aritmética nos programas de ensino, reforçando a sua relevância para a sociedade que estava estabelecida. Como observa França (2015), a criança só era considerada alfabetizada se tivesse dominado os rudimentos das quatro operações.

Nos relatórios enviados à Diretoria da Instrução pública pelos diretores de dois grupos escolares do interior do Estado, no final da década de 1920, é possível observar, nas descrições sobre encaminhamentos feitos para o ensino da Aritmética com duas primeiras séries, o cuidado que tiveram ao relacionar o que foi trabalhado nas turmas no decorrer do ano letivo, com o prescrito pelo programa de ensino.

Conforme a figura 15<sup>80</sup>, retirada do Relatório do Movimento Anual do Grupo Escolar Visconde de Guarapuava, da cidade de Guarapuava, elaborado em formulário-padrão<sup>81</sup>, para o ano de 1928, observa-se que, no campo “Dados pedagógicos”, foram informadas mudanças feitas no programa de ensino oficial para suprir à defasagem de aprendizagem de alguns alunos da primeira série que, mesmo sem terem atingido os conhecimentos mínimos estabelecidos, haviam sido promovidos.

Perguntado se o programa de ensino prescrito fora executado, a resposta, como pode ser observada, foi negativa. Na sequência, a justificativa.

Foi executado todo o programma nas diferentes classes? *não* Em caso contrario, qual a causa e em que classes? *nos 2º anno masc. e fem. por se acharem nestas classes alumnos que apenas podiam frequentar o 1º anno, pois não conheciam as 4 operações. Sendo culpado desta irregularidade o meu antecessor Hercilio Margarida*

Figura 15 – Relatório da Direção do Grupo Escolar Visconde de Guarapuava – Guarapuava  
Fonte: PARANÁ (1928, p. 165).

<sup>80</sup> Transcrição do texto da figura 15: “nos 2º annos masc. e fem. por se acharem nestas classes alumnos que apenas podiam frequentar o 1º anno pois não conheciam as 4 operações. Sendo culpado desta irregularidade o meu antecessor Hercilio Margarida”.

<sup>81</sup> O Formulário-Padrão era um documento elaborado pela Diretoria da Instrução Pública e enviado especialmente aos grupos escolares. Deveria ser preenchido pela direção do estabelecimento e precisava constar os principais fatos ocorridos durante o ano letivo. Devidamente identificado, esse documento era composto de nove campos: Dos funcionários; Da matrícula, frequência e promoção dos alunos; Visitas e inspeções; Dados pedagógicos; Caixa escolar; Escrituração; Mobiliário; Extraordinários e Observações.

Os relatórios elaborados por professores e inspetores escolares denotam a preocupação dos grupos escolares e das escolas isoladas em cumprir o disposto no regulamento de ensino em vigor. O trecho ilustrado pela figura 16<sup>82</sup> corresponde às informações dos “Dados pedagógicos” anotadas pelo diretor do Grupo Escolar Senador Corrêa, da cidade de Ponta Grossa.

Quaes as medidas empregadas pela directoria a bem do ensino? *Completa modificação no corpo docente, distribuindo-se as professoras de accordo com a especialidade de cada uma, methodo, pratica e dedicação; desdobramento dos dois primeiros annos, então existentes, em outros quatro, organisando-se assim dois cursos especiaes de alphabetisação; observancia ao Regulamento Interno e ao Codigo do Ensino.*

Figura 16 – Relatório da Direção do Grupo Escolar Senador Corrêa – Ponta Grossa  
Fonte: PARANÁ (1928, p. 202).

Evidenciando as dificuldades pelas quais passava o estabelecimento, ao final do relatório, o diretor asseverou<sup>83</sup>:

*O programma deixará de ser devidamente executado, no futuro anno lectivo, si não for este Grupo supprido dos compendios didacticos de que se acha necessitado.*

Figura 17 – Relatório da Direção do grupo Escolar Senador Corrêa – Ponta Grossa  
Fonte: PARANÁ (1928, p. 205).

<sup>82</sup> Transcrição do texto da figura 16: “Completa modificação no corpo docente, distribuindo-se as professoras de accordo com a especialidade de cada uma, methodo, pratica e dedicação; desdobramento dos dois primeiros annos, então existentes, em outros quatro, organisando-se assim dois cursos especiaes de alphabetisação; observancia ao Regulamento Interno e ao Codigo do Ensino”.

<sup>83</sup> “O programma deixará de ser devidamente executado, no futuro anno lectivo, si não for este Grupo supprido dos compendios didacticos de que se acha necessitado”.



Na figura 18<sup>84</sup>, observa-se que a Diretora do Grupo Escolar Barão de Antonina, de Rio Negro, informa encaminhamentos dados pelos professores da escola aos alunos das respectivas turmas.

Quaes as medidas empregadas pela directoria a bem do ensino? Procurei desenvolver a cultura physica, methodizando o ensino da gymnastica. O ensino da Arithmetica nos 1º e 2º annos foi melhorado, concretizando-se mais o calculo mental, merecendo tambem toda a attenção o desenvolvimento do raciocinio infantil.

Figura 18 – Relatório da Direção do Grupo Escolar Barão de Antonina – Rio Negro  
Fonte: PARANÁ (1928, p. 233).

Sobre os programas e as aprovações que havia ocorrido naquele ano, a figura 19<sup>85</sup>, do relatório da diretora, justifica:

### Observações

A pequena porcentagem de promoção que se observa no 3º anno é devida a mudança de professoras, pois não houve substituta para a professora D. Rosa Prokopiak, quando esta pediu sua exoneração. Os alumnos dos 1º annos A e B obtiveram promoção para as classes B e C, respectivamente. Se a promoção do 1º para o 2º anno não é maior, é devido receberem-se alumnos analphabets em toda a epoca.

Figura 19 – Relatório da Direção do Grupo Escolar Barão de Antonina – Rio Negro  
Fonte: PARANÁ (1928, p. 235-236).

Observa-se, nesse período final da década de 1920, sinais da efetivação de algumas propostas discutidas há pelo menos duas décadas no Paraná. Verifica-se, também, o surgimento de novas denominações para os métodos de ensino.

<sup>84</sup> Transcrição do texto da figura 18: “Procurei desenvolver a cultura physica, methodizando o ensino da gymnastica. O ensino da Arithmetica nos 1os e 2os annos foi melhorado, concretizando-se mais o calculo mental, merecendo tambem toda attenção o desenvolvimento do raciocinio infantil”.

<sup>85</sup> “A pequena porcentagem de promoção que observa no 3º anno é devida a mudança de professoras, pois não houve substituta para a professora D. Rosa Prokopiak, quando esta pediu exoneração. Os alumnos dos 1ºs A e B obtiveram promoção para as classes B e C, respectivamente. Se a promoção do 1º para o 2º anno não é maior, é devido receberem-se alumnos analphabets em toda epoca”.

Tornavam-se, cada vez mais presentes, apontamentos sobre a importância dos estudos de conceitos sobre comportamento e aprendizagem que, investigados pela psicologia, passaram a ocupar cada vez mais espaço nos discursos. Possivelmente, alguns sinais de que o ideário da Escola Ativa estava presente no cenário pedagógico paranaense.

Na busca pela melhora do ensino primário, o diretor da Escola Normal Primária de Ponta Grossa, em junho de 1928, apresentou o que ocorrera na Escola de Aplicação. Destacou, entre outros assuntos, as palestras pedagógicas organizadas pela equipe de professores da Escola de Aplicação, nas quais participavam também professores da Escola Normal. As reuniões eram realizadas mensalmente e tratavam dos assuntos mais diversos, previamente estabelecidos, desde que tivessem relação com temas próprios da sala de aula.

Falavam os professores sobre assumptos de pedagogia e de methodologia, sem o rigor dos pontos previamente determinados [...]. Traziam umas seus contingentes proprios, adquiridos com a pratica. Outros pediam melhores esclarecimentos em materia que se lhe parecia obscura. Graças, pois, a esta reuniões umas professoras, mais talentosas, mais habéis, revelaram ás outras, no decorrer das palestras, o mysterio do progresso de seus alumnos.

[...] O resultado dessas reuniões como V. Excia bem pode aquilatar não podia ser de maior eficiencia. Despertava-se o amor da leitura, o interesse pela Methodologia; crescia a ansia de saber; procuravam-se livros, e assim, dentro de pouco, ia-se aqui criando o acendrado desejo de se conseguir o verdadeiro typo da Escola Nova. (PARANÁ, 1928, p. 5-6).

Ao final, apresentava uma lista de “[...] livros sobre Pedagogia e sciencias correlactas”, na qual solicitava, junto ao Diretor da Instrução Pública, que fosse enviada à escola para melhorar a biblioteca e conseguir um “[...] alevantamento do nivel intellectual do nosso professorado” (PARANÁ, 1928, p. 6).

A lista de dezessete títulos era predominantemente composta por compêndios de pedagogia e de psicologia<sup>86</sup>:

Pedagogie Scientifique (2 vol.)	M. Montessori
Psicologia	J. Patrascoiou
Paidologia	“ “
La Pedagogie de Froebel	Hughes
Psychologie Experimentel	Voisière
Interpretação, alcance a applicação dos principios pestalozianos	Angel Bassi

<sup>86</sup> Não foi encontrada, nos documentos seguintes, nenhuma informação que confirmasse ou não o envio dos livros solicitados.

Methodologia do ensino Intuitivo	“	“
Applicacion Del methodo Decroly		Geraldo Boou
Pedagogia		Aguayo
Psicologia Pedagogica	“	
Compendio de Psychologia		James
El trabalho Manual		Alcantara e Leal
Psicologia experimental sem aparata		Gonzales
Pedagogia de La educaciona fisica		Romero Brest
Como diagnosticar as aptidões entre os escolares		Claparede
Elementos de Psychologia Intanfil		Senet
Cinq leçons sur psychanalyse		Freud
(PARANÁ, 1928, p. 6-7).		

Como mais uma entre as iniciativas visando a melhora do ensino, o diretor informou que fora criado um espaço dentro do programa escolar, denominado “horas literárias”. Nesse ambiente, os alunos, sob a orientação de seus professores, antes do início das Palestras Pedagógicas, realizavam atividades extraclasse. “No salão nobre, com a presença dos professores e alumnos, dava-se inicio a estas reuniões onde em se entretendo o espirito, cultuavam-se as letras patrias” (PARANÁ, 1928, p. 10).

Outro instrumento destacado nesse período para ajudar a fiscalizar o cumprimento do programa de ensino foram os “Diarios de Lições”<sup>87</sup>. De acordo com o diretor da Escola de Aplicação, o documento passou a ser obrigatório, devendo ser vistado periodicamente pela direção do estabelecimento ou por seu comando.

O Inspetor de Ensino, quando aqui esteve fez lembrar que fossem postos o visto, nesses Diarios depois de examinadas as turmas, alumno por alumno, afim de se verificar si ali encontrava a expressão da verdade. Assim se fez. Diariamente a Snra Sub-Directora, por minha determinação corre as classes, examina os alumnos, consulta os diários, fiscalisa o ensino, o horário, [...] para a verdadeira eficiencia da instrucção. (PARANÁ, 1928, p. 14).

Sobre o programa de ensino estabelecido para as escolas públicas do Paraná em 1921, o referido diretor disse que já estava ultrapassado, carecendo de reformulação. Com aquele formato, os programas estavam excessivamente teóricos, não preparando os alunos para a vida prática. “Entendo, pois, que todo programma deve ser pratico, methodico e analytic. [...] Pestallozi que nos recomenda o ensino harmonico de todas as disciplinas” (PARANÁ, 1928, p. 17-18).

<sup>87</sup> Os “Diarios de Lições” consistiam no registro, em um caderno ou equivalente, do passo a passo das lições e atividades que o professor desenvolveria em aula com os alunos em cada dia da semana.

A foto de uma aula na Escola de Aplicação anexa à Escola Normal de Ponta Grossa mostra o espaço destinado aos conteúdos matemáticos. A resolução da imagem, apesar de um pouco comprometida, permitiu identificar que, naquela aula do dia 5 de maio de 1928, para a turma do quarto ano, onde se fizeram presentes pelo menos dois membros do corpo administrativo da Escola Normal, é possível presumir que se tratava de um evento especial<sup>88</sup>.

Na imagem, foi possível identificar que estavam sendo tratadas de atividades de pelo menos cinco matérias do programa de ensino: Desenho, Geografia, Aritmética, Caligrafia e Educação Moral e Cívica. Apesar de não constar no programa de ensino do quarto ano, também aparece na imagem o esboço de um círculo trigonométrico, matéria que era tratada a partir do ensino secundário.

Para ajudar na visualização das atividades matemáticas, foram feitos recortes dos trechos que contemplam os três assuntos discutidos.



Figura 20 – Turma do 4º ano da Escola de Aplicação anexa à Escola Normal de Ponta Grossa  
Fonte: PARANÁ (1928, p. 270).

<sup>88</sup> A dedução de que havia ao menos dois membros do corpo administrativo da Escola Normal entre as pessoas que aparecem em pé na foto assistindo à aula foi pela comparação feita com outra foto, anexa ao Relatório, no qual também essas mesmas pessoas aparecem, sendo informado que se tratava do corpo administrativo. São eles, da esquerda para a direita, o segundo homem, com terno escuro e usando bigode e, a segunda pessoa, é o último da sequência, de guarda-pó, ao lado do quadro apontando para o círculo trigonométrico desenhado.



Figura 21 – Recorte das atividades de Aritmética retirada da Figura 20  
 Fonte: PARANÁ (1928, p. 270).

Das três atividades de Aritmética que constavam nos dois quadros-negros dispostos na sala de aula, duas estavam no quadro da esquerda e uma no quadro da direita.

Da primeira atividade do quadro da esquerda, foi possível transcrever apenas algumas partes, mas percebeu-se que se tratava de um problema. Dizia: “Um negociante tinha uma peça de fazenda com  $82^m,25$ , vendeu .... Quantos metros...”.

A segunda atividade do quadro da esquerda, situada logo abaixo do primeiro exercício, consistia numa estrutura que trazia frações ordinárias e frações decimais, sendo ainda contempladas, na mesma estrutura, as quatro operações: soma, subtração, multiplicação e divisão.

Esses tipos de problemas eram encontrados nos quatro livros didáticos de Aritmética que foram recomendados no Paraná no período investigado por essa pesquisa. Entretanto, aquele nível de complexidade era encontrado em quantidade muito maior nas obras de Souza Lobo.

Das atividades registradas nos dois quadros, conforme mostra a foto, entre as cinco matérias contempladas, a Aritmética, com três atividades, era a que mais aparecia. Essa particularidade reforça a singularidade que havia sido conquistada por essa matéria dentro do programa do ensino primário. Tal importância possivelmente era ditada pelo modo como a sociedade estava organizada ou se organizando. Nos dizeres de Julia (2001), as leis, regras e regulamentos por si só

não têm a força de se estabelecer no espaço da escola. É necessário que seus agentes principais, ou seja, professores e alunos, estejam de acordo com o que é apresentado como relevante para o ensino. Adverte o autor que nenhum dos elementos, que regem o espaço escolar, deve ser olhado sem o estabelecimento das relações entre eles.

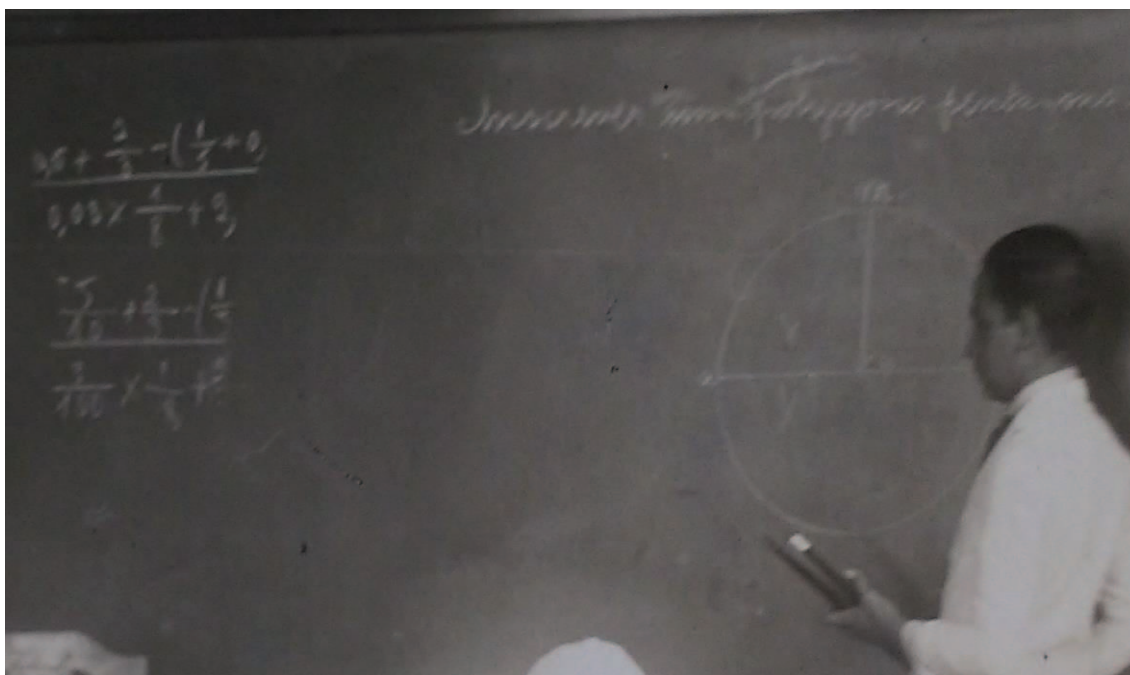


Figura 22 – Recorte das atividades de Aritmética retirada da Figura 20  
Fonte: PARANÁ (1928, p. 270).

Entre os documentos analisados, dos últimos anos da década de 1920, houve um relatório da direção da Escola Normal de Paranaguá.

A Escola Normal “Dr. Munhoz da Rocha”, de Paranaguá, apresentou, à Diretoria Geral da Instrução Pública, em 1929, uma descrição dos resultados alcançados nas escolas anexas sob sua subordinação. Essas escolas obedeciam ao regime de funcionamento estabelecido para os grupos escolares e seguiam o método de ensino recomendado aos Jardins da Infância.

O relatório informava as particularidades dessa modalidade de ensino (os Jardins da Infância), porém, ressaltava que o programa deveria seguir os mesmos encaminhamentos estabelecidos para a escola primária, fazendo apenas as adequações necessárias à idade das crianças. Quanto às matérias de leitura e de Aritmética, recomendava para o “[...] ensino da leitura pelo methodo analytico-

syntetico com o uso da estampa de linguagem; no ensino de Arithmetica com adaptação do methodo de Parcker [...]” (PARANÁ, 1929, p. 42).

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino primário, as palestras pedagógicas parecem ter se configurado como um recurso bastante utilizado pelas escolas nesse período.

O diretor do “Grupo Escolar Custodio Raposo”, de Jacarezinho, informou sobre a “Relação de Theses e seus Autores”, que deveriam ser apresentadas nas conferências pedagógicas ou palestras pedagógicas, organizadas pelas professoras daquele estabelecimento. A relação constava de sete temas ou “theses”, que seriam ministrados em forma de palestras. A preparação de cada tema ficava sob a responsabilidade de duas professoras da escola. Os títulos eram: “O Methodo do Ensino”, “Ensino Intuitivo”, “Modo de dar uma aula – Plano de aula”, “O Ensino da Leitura pelo Methodo Analytico”, “Organização de uma classe”, “Disciplina Escolar” e “Hygiene Escolar”. De acordo com o relatório, os dois últimos assuntos não foram apresentados porque, na penúltima apresentação, a dupla de professoras responsáveis faltou e, na última, a professora “[...] deixou de discorrer sobre a these Organização de uma classe por não saber” (PARANÁ, 1929, p. 130).

Entre as mudanças evidenciadas, observam-se, nessa época, os primeiros registros de mudanças nos períodos de avaliação. A escola começava a deixar de realizar só as avaliações do exame no final do ano, passando a fazer avaliações periódicas dos alunos.

O diretor da Escola Normal de Ponta Grossa falou sobre as experiências de promoção de alunos durante o ano letivo<sup>89</sup>. Tratava-se de uma categorização dos alunos dentro da própria turma, com o objetivo de auxiliar o professor no desenvolvimento de um plano de trabalho mais ajustado às necessidades da classe.

O parâmetro para essas promoções era obtido pelas contínuas avaliações realizadas pelas crianças para a verificação do desempenho. Constataram que essa prática permitia, aos professores, um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento de cada aluno. De acordo com o referido relatório, a partir dos resultados obtidos, as crianças eram promovidas dentro da própria série, de acordo com o grau de adiantamento e, desse modo, recebiam um atendimento específico, ajustado ao seu nível de aprendizagem.

---

<sup>89</sup> Essa organização dos alunos dentro das turmas, por grau de adiantamento, era prevista pelo Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná, de 1921.

O objetivo desse encaminhamento era para que, ao final do ano letivo, a escola tivesse um panorama melhor dos alunos de cada série, que seriam submetidos aos exames finais para avançar às séries seguintes.

Na primeira série, os alunos com melhor desempenho foram promovidos à primeira série especial. Para receber essa reclassificação, “[...] os alunos do 1º ano especial para a promoção fizeram calculos das quatro operações até 1000<sup>90</sup> e produzir pequenas composições, melhores que os alumnos do 2º ano, que haviam sido promovidos a quase um anno atraz” (PARANÁ, 1929, p. 167).

O programa de ensino era o principal referencial para o professor ministrar o conteúdo de cada matéria. Observa-se que os instrumentos para verificação do cumprimento efetivo dos programas estavam sendo cada vez mais desenvolvidos e aprimorados, objetivando dinamizar o processo de fiscalização do que efetivamente ocorria, no que se referia aos conteúdos trabalhados, dentro da sala de aula.

Os ajustes nos métodos de ensino e o programa de ensino bem definidos possibilitariam, cada vez mais, que as lições fossem ensinadas com maior proveito aos alunos.

[...] ministradas sem saltos e pulos pedagógicos; ha harmonia na lição de hontem com a de hoje, elos imprescindivel numa boa escola, sem o que estará mancando o ensino.

Deve o professor trabalhar orientado por um programa efficiente assim na dosagem da matéria como na distribuição diaria [...].

Assignado o ponto, collocará adiante, o professor o nº de aula que vae dar. Poderá assim perceber si está ou não sendo cumprido o programma [...].

Ficará assim facil o trabalho de fiscalisação, ameno o ensino, efficiente ao mesmo tempo, suave o trabalho do educador. (PARANÁ, 1929, p. 179).

De acordo com o relatório da Diretoria da Instrução Pública, em 1929, o Paraná contava com 1859 classes funcionando em escolas públicas. Havia 51 grupos escolares, sendo 12 instalados na capital e outros 39 funcionando no interior do Estado. Durante a década de 1920, a maior concentração de grupos escolares encontrava-se em Curitiba e no litoral, por dois fatores: “[...] a expansão do Paraná se dá do litoral para o interior e a maior concentração populacional está nessa região”. Paranaguá estava entre as cidades que contava com a maior quantidade de escolas isoladas em função do porto. “[...] A proposta de remodelação do aparelho

---

<sup>90</sup> O Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná de 1921, que era o que estava em vigor, estabelecia que para o “1º ano” os alunos deveriam aprender a resolver “[...] exercicios sobre as quatro operações até 100”. Resolver exercicios com parcelas de milhar era um conteúdo previsto para o segundo ano (PARANÁ, 1921, p. 6).



escolar existente estava atrelada ao desenvolvimento do Estado” (PORTELA, 2014, p. 105), que passava por essas bases.

Nesse cenário, as classes estavam distribuídas da seguinte forma: 1297 eram atendidas em escolas isoladas, 32 estavam estabelecidas em escolas complementares e havia 530 classes funcionando nos prédios dos grupos escolares (PARANÁ, 1929, p. 288).

Os números informados sinalizam evidências da expansão da rede escolar para o ensino primário no Paraná. Porém, no que se referia aos métodos de ensino, esses pareciam não ter se modificado. Tomando como base o descrito nos relatórios pelos diretores dos grupos escolares e das escolas normais, é possível perceber que prevaleciam os princípios estabelecidos pelo método do ensino intuitivo.

### 3.2 A ARITMÉTICA DO ENSINO PRIMÁRIO PROPOSTA PARA A ENTRADA “OFICIAL” DO PARANÁ NO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA

No Paraná, nos últimos anos da década de 1920, “[...] em decorrência da expansão da atividade econômica e do aumento da população, a educação paranaense começa a ganhar novas feições” (PORTELA, 2015, p. 144). Para Miguel (1992), o crescimento econômico contribuiu para que houvesse uma reorganização social, com a constituição de novos grupos exigindo espaços de participação nessa nova sociedade, o que fez com que a escola passasse a ocupar ainda mais lugar de destaque.

O decaimento da erva-mate como principal fonte econômica abriu espaços para que a cafeicultura e a exploração da madeira se estabelecessem como novas opções de renda para a população e para o Estado (WACHOVICZ, 1984).

As questões econômicas, somadas à efetivação dos “novos” conceitos introduzidos na educação durante a década de 1920, favoreceram a reformulação novamente dos programas para o ensino primário. Desse modo, uma década depois, em 1932, foram reorganizados os documentos que amparavam o funcionamento das escolas públicas paranaenses. O novo documento incorporava os anteriores no que se referia ao funcionamento administrativo e pedagógico dos grupos escolares, que era a referência para a organização e o funcionamento das demais modalidades de escolas públicas existentes no Estado.

Denominado “Regimento Interno e Programa para os Grupos Escolares”, esse novo guia concentrava, em apenas um, os quatro primeiros documentos tratados anteriormente: o Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares de 1917, o Regimento do Grupo Escolar Modelo e Similares de 1917, o Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná de 1921 e as Instruções aos Professores do Estado do Paraná de 1921.

No que se referia aos programas de conteúdos para a Aritmética, pode-se constatar que o Programa de 1932 consistia numa “fusão” dos programas anteriores. Conteúdos como o Mínimo Múltiplo Comum, Máximo Divisor Comum, Divisibilidade, Regra de Três Composta, Razão e Proporção, e alguns outros, que apareceram no Programa de 1917 e foram suprimidos no Programa de 1921, foram novamente incluídos no Programa de 1932. Outra particularidade observada no novo Programa foi a recomendação, aos professores, para utilizarem mais os problemas. De acordo com Leme da Silva e Valente (2013, p. 865), os problemas aritméticos se “[...] constituíram elementos centrais a fazer parte da metodologia de projetos, na dos chamados centros de interesse”.

Entretanto, como já destacado em relação ao Programa de 1917, todos os “novos” conteúdos incluídos ou reincorporados no documento de 1932 eram contemplados nos livros didáticos de Aritmética que foram recomendados no Paraná desde 1903, o que reforça, portanto, a hipótese de que os livros didáticos de Aritmética tenham servido como uma das referências para a elaboração dos programas, em especial, a partir de 1917.

Atendendo às recomendações da Diretoria Geral da Instrução Pública, na proposta de organizar e subsidiar as escolas públicas do Estado, o Regimento de 1932 foi organizado em setenta e um artigos e diferentemente dos documentos que o antecederam, apresentava, de maneira detalhada, como deveria ser o funcionamento dos grupos escolares nas áreas administrativas, pedagógica e financeira, em cada unidade que estivesse em funcionamento no Estado. Vale lembrar que os grupos escolares configuravam-se como a principal referência de organização da instrução pública do ensino primário. Os programas para as demais modalidades de escolas públicas existentes eram organizados a partir do prescrito para os grupos escolares. De fato, “[...] os Grupos Escolares, já remodelados, tinham um programa especial, enquanto nas escolas isoladas cada professor

guiava-se do modo que lhe parecia mais conveniente” (PINTO; PORTELA; CLARAS, 2014, p. 111).

O gerenciamento administrativo tinha como principal responsável a figura do diretor, que era percebido por professores, funcionários e pela comunidade atendida como um preposto do governo dentro do estabelecimento. Suas funções consistiam, basicamente, em fiscalizar o trabalho dos professores em sala de aula, dirigir o quadro de pessoal, levantar recursos junto à comunidade e gerenciar os recursos enviados à unidade escolar, disponibilizados pelo Estado.

O Documento de 1932 classificou os grupos escolares em três categorias, definidas de acordo com o número de classes que atendia. Na primeira, enquadravam-se as unidades que atendiam quinze classes ou mais; na segunda, enquadravam-se os grupos que continham de oito a quatorze classes e, na terceira categoria, os grupos escolares que tinham de quatro a sete classes. O documento não explicitava se haveria benefícios ou tratamentos diferenciados de acordo com essas categorias (PARANÁ, 1921).

Quanto ao quadro de funcionários, estabelecia que seria composto por um diretor, professores suficientes para atender a cada uma das classes oferecidas pelo grupo escolar, adjuntos (professores auxiliares), substitutos, porteiro, zeladores e auxiliar de zelador. Na sequência, estabelecia as tarefas que competia a cada uma das funções.

Em síntese, observa-se que, nesse quesito, o Regimento de 1932 era similar ao que constava no Regulamento da Instrução Pública de 1921, porém, mais detalhado.

No que se referia às questões financeiras e de materiais, a escola, sempre que pudesse ou fosse necessário, deveria mobilizar a comunidade para a obtenção. Também era responsabilidade da direção do estabelecimento obter recursos para a Caixa Escolar. O que fosse angariado junto à comunidade, acrescidos do que era disponibilizado pelo Estado, consistiam nas fontes de recursos para a manutenção do estabelecimento.

O Programa de Ensino estabelecia quinze matérias para o primeiro e segundo anos do ensino primário: Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História Pátria, Educação Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Desenho, Canto e Trabalhos Manuais, para a seção feminina. Como o nome sugere, esta última matéria aplicava-se apenas às meninas.

Para o terceiro e quarto anos, o programa estabelecia quatorze matérias. As mudanças eram pequenas, como é possível perceber. A matéria de Geografia passava a ser Geografia e Cartografia; e a matéria Canto era substituída pela Música.

Verifica-se que o Programa de Ensino era apresentado de modo cuidadoso e detalhado, descrevendo a relação de conteúdos a serem trabalhados em cada série, bem como sua carga horária diária e semanal. O documento ressaltava que para qualquer alteração no horário ou na carga horária, era necessário que a Diretoria da Instrução Pública aprovasse a justificativa apresentada pelo diretor do estabelecimento, sob a condição de punição do responsável que descumprisse essa determinação. Esse modo de organização teve início com o Programa de Ensino de 1916.

No que se referia às questões pedagógicas, o documento incluía, ao final da relação de conteúdos de cada matéria, uma seção denominada “Indicações”, cuja função era recomendar alguns encaminhamentos para a melhor condução do trabalho do professor ao que estava prescrito para o programa.

A referida seção apresentava considerações feitas pelos organizadores do Regimento/Programa acerca do método de ensino para exploração de recursos manipuláveis. Assim como no programa de 1921, permanecia a ideia de estabelecer uma relação concreta (manipulável) do que era ensinado, para atingir a finalidade de levar o aluno a compreender melhor e para além do objetivo primário estabelecido, que era o de aprender a ler, escrever e a contar a partir de elementos do cotidiano. De acordo com Portela (2014, p. 127), pelos princípios instituídos pela reforma apresentada nas novas “Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná de 1923”, elaborada pelo professor Lysimaco Ferreira da Costa<sup>91</sup>, os professores formados deveriam empreender um modo de trabalho no qual o aluno fosse sendo preparado não apenas para questões específicas e pontuais, “[...] mas um aprendizado para “o pensar e o agir”, que conduzisse a uma atividade produtiva”. Essa afirmativa foi confirmada pelos estudos de França (2015), que dizia ser essa a finalidade idealizada para a escola primária daquele período.

---

<sup>91</sup> Um intelectual paranaense que contribuiu sobremaneira para a modernização do Paraná “[...] tentando alçá-lo no panorama nacional, trabalhando como engenheiro, químico, matemático e funcionário público e [...] principalmente, dedicando-se ao ensino e às instituições pedagógicas durante a maior parte de sua vida produtiva” (FERREIRA, 2006, p. 2659)

Comparado ao Programa de 1921, o “Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares”, de 1932, propunha uma quantidade maior de temas para serem trabalhados em Aritmética na primeira série do ensino primário. Estabelecia quinze eixos que deveriam ser desenvolvidos durante o primeiro ano, enquanto o Programa de 1921 prescrevia dez conteúdos.

Entretanto, observa-se que não houve aumento da quantidade dos conceitos que deveriam ser estudados na série, apenas alguns desdobramentos dos assuntos que já haviam sido contemplados no documento de 1921, conforme indica a figura 11:

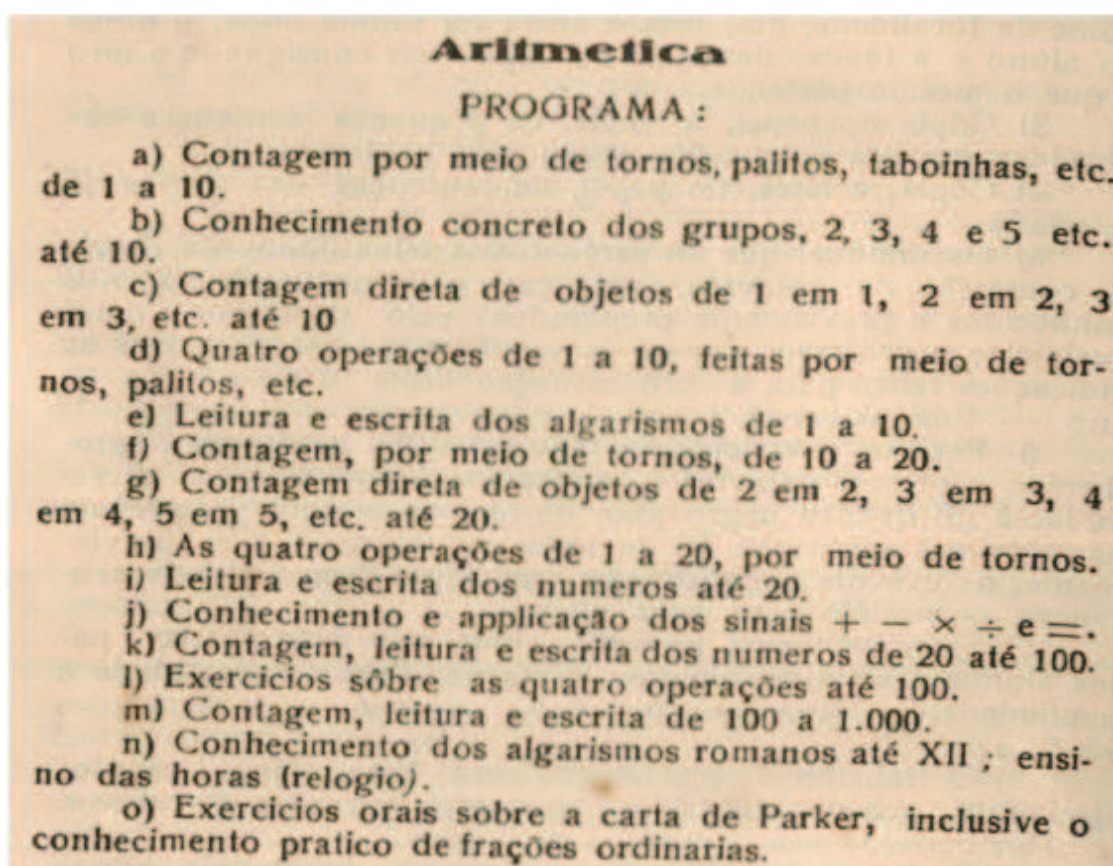


Figura 23 – Programa de Aritmética para o 1º ano – 1932

Fonte: PARANÁ - Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares (1932, p. 38).

Como já salientado, ao final da relação de conteúdos, o texto apresentava duas “Indicações”, que deveriam ser consideradas pelo professor no desenvolvimento do programa durante o ano letivo. De modo sucinto, recomendava que: “1) O ensino desta diciplina deve ser intuitivo, prático e o mais concretizado

possível. 2) O mapa de Parker deve ter constante aplicação ao ensino dos diversos pontos desta matéria” (PARANÁ, 1932, p. 38).

As “Indicações”, do Programa de 1932, assim como as “Notas” dos “Programas de Ensino e sua execução nos institutos públicos do ensino primário”, de 1916; o “Desenvolvimento” do “Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares”, de 1917; a coluna “Aritmética” do “Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná”, de 1921, tinham a mesma finalidade: orientar o trabalho dos professores para o ensino de Aritmética.

Observa-se que as Cartas de Parker passaram a ocupar lugar de referência no programa de Aritmética. Essa recomendação, de acordo com Portela (2015), sugere que o ensino intuitivo tenha sido mantido para a matéria de Aritmética, diferente, portanto, da orientação dada aos professores do Paraná, de que deveriam desenvolver seu trabalho a partir do ensino ativo, ou centro de interesses, que era a metodologia que fundamentava a Escola Nova, conforme sinaliza os estudos de Miguel (1992). Isso significa que muito mais que o “contar” por meio de uma linguagem própria, a Aritmética escolar constituiu-se, ao longo do tempo, como “[...] produto de um diálogo secular entre os mestres e seus alunos, um código entre duas gerações, que lenta e minuciosamente, é elaborado em conjunto, de modo a que uma das gerações possa transmitir à outra, uma cultura determinada” (LEME DA SILVA; VALENTE, 2013, p. 860).

No programa do segundo ano, a relação de conteúdos era quantitativamente menor que a relação de conteúdos proposta para o primeiro ano. Comparando ao Programa de 1921, a única mudança foi a retirada do último item “conhecimento da moeda brasileira”.

Ao que parece, a proposta foi explorar, com mais amplitude, no segundo ano, os conceitos dos conteúdos trabalhados no primeiro ano. O professor deveria seguir com desdobramentos do que fora aprendido na série anterior. Outra particularidade é que para o segundo ano não constava “Indicação” de metodologia ou recursos a serem utilizados. Presume-se que o professor deveria seguir o que fora recomendado para o primeiro ano. É a única matéria do segundo ano para a qual não constavam as “Indicações”. Possivelmente, pelo fato de ser uma sequência das mesmas estruturas trabalhadas durante o primeiro ano.

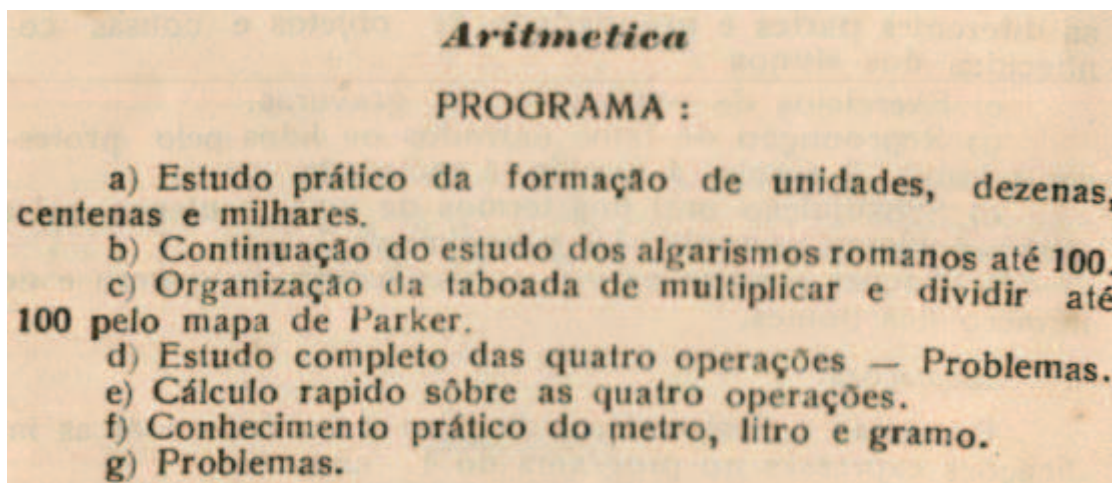


Figura 24 – Programa de Aritmética para 2º ano – 1932

Fonte: PARANÁ - Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares (1932, p. 46).

Quando analisados os temas novos acrescentados a cada série, ao longo dos programas do ensino primário desde 1917, *versus* a falta de formação da maior parte dos professores que atuava no ensino primário, é plausível acreditar que ao menos parte dos docentes teve dificuldades para seguir o estabelecido nos programas de ensino de Aritmética. Entretanto, pela dimensão da mudança proposta, é possível supor que, mesmo os normalistas, tenham tido trabalho e demandado muita preparação para conseguirem dar conta de ministrar os conteúdos recomendados.

O programa de Aritmética prescrito para o terceiro ano, em 1932, era similar ao programa de 1917. A única diferença foi que o programa de 1932 incluiu no penúltimo item da relação o conteúdo “[...] conhecimento pratico das medidas: polegadas, palmo, vara, jarda, braça, milha, legua, arroba, alqueire, quarta, etc.” (PARANÁ, 1932, p. 53), que no Programa de 1917 estava com o “sistema métrico decimal”, denominado como “medidas antigas”.

O modo como foi incluída no programa de Aritmética a recomendação de ensinar conhecimentos empíricos de medidas com o sistema métrico decimal, que era o sistema de medida oficial, evidencia a dualidade de finalidades atribuídas à Aritmética. As fontes históricas analisadas indicam que a inserção desse conteúdo não se tratava de uma orientação metodológica fundamentada nas lições de coisas para facilitar a aprendizagem pelos alunos dos conhecimentos do sistema métrico decimal.

O sistema métrico, assim como os “Caracteres de divisibilidade, Decomposição de um número em seus fatores primos, Máximo divisor comum e Mínimo múltiplo comum” (PARANÁ, 1932, p. 52) representava a modernidade, a necessidade de mudança imposta pelas mudanças econômicas e sociais que vinham na esteira do sistema capitalista industrial, no qual se pretendia um ensino cujo objetivo era formar cidadãos e mão de obra para atender a essa nova demanda nos níveis primário, secundário e superior. Por outro lado, a cultura ainda estabelecida por um contingente representativo da população demandava a necessidade do prolongamento dos conhecimentos que foram produzidos por eles, baseados apenas nas suas experiências ao longo dos anos para atender às necessidades imediatas, denominado pelo novo programa de *conhecimento prático das medidas*.

Nas “Indicações”, recomendava ao professor a distribuição da aula de aritmética para o terceiro ano em três etapas:

- 1) É conveniente dividir o tempo do horário destinado a Aritmética, em duas partes, preenchendo-se a primeira com explicação da lição e exercícios orais; a segunda com cálculos escritos e problemas de aplicação.
- 2) Nos trabalhos escritos o professor deverá exigir do aluno boa leitura, correta grafia e disposição cuidadosa da solução dos cálculos e da resposta. Mandará, por exemplo, dividir a página em duas partes, abaixo do enunciado e escrever de um lado o raciocínio e do outro as operações.
- 3) Dar, diariamente, no mínimo dois problemas ou exercícios para serem resolvidos em casa. (PARANÁ, 1932, p. 53).

Observa-se o cuidado com os registros, com a compreensão da criança em relação ao conteúdo e com o modo de proceder o registro do desenvolvimento da atividade. A ordem de desenvolvimento dos exercícios consistia primeiro na orientação dada pelo professor ao que seria realizado, aplicação de exercícios orais para, depois, realizar, de modo sistematizado, em linguagem matemática, o registro escrito da solução dos problemas apresentados.

No quarto ano, dividido em duas partes o programa de ensino prescrito, verifica-se que a primeira caracterizava-se como uma revisão cuidadosa dos conteúdos trabalhados no terceiro ano que, por conseguinte, consistia nos conteúdos ensinados no primeiro e segundo anos. Na segunda parte, o programa trazia conteúdos novos, que para desenvolvê-los, os alunos necessitariam ter compreendido bem os conceitos trabalhados nos três primeiros anos do ensino primário. De fato, dos nove conteúdos relacionados no programa do quarto ano,



apenas dois apareciam pela primeira vez: dízimas periódicas simples e compostas e conhecimento elementar sobre razões e proporções. Os demais eram similares ao prescrito pelo programa de 1917.

Nas “Indicações”, feitas para o programa do quarto ano, foi invertida a ordem das recomendações em relação ao terceiro ano. Entretanto, a relação com situações práticas foi reforçada.

- 1) Sôbre a materia devem ser dados problemas diarios para serem resolvidos pelos alunos em suas casas.
- 2) A correção desses exercicios deverá ser feita em classe no quadro negro.
- 3) Tratando-se de uma diciplina de bastante utilidade na vida prática, importa que o professor torne êsse ensino essencialmente concreto e experimental, dando especialmente problemas práticos, cuja aplicação seja de real vantagem e utilidade na vida. (PARANÁ, 1932, p. 59).

Dos aprimoramentos feitos em 1932 em relação aos documentos anteriores, observa-se que a condensação em um só documento dos programas e do regimento foi a mudança mais expressiva. As “Indicações” aparecendo logo após o programa de conteúdos prescrito para cada série também consistiram em uma nova forma de organização que, possivelmente, tornou mais prático e eficiente o modo de encaminhar, aos professores, orientações sobre os encaminhamentos dos programas de cada série. Um ambiente no qual os organizadores do documento tiveram a preocupação de relacionar e recomendar elementos que subsidiassem a prática docente em etapas menores e mais específicas dentro do programa de ensino. Dados os problemas ainda gerados pela formação deficitária de boa parte dos professores, a “Indicação” significou um recurso que ajudava a tornar aplicável, de modo mais perceptível, o conteúdo de Aritmética com o cotidiano da criança no momento em que estava sendo trabalhado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o início do texto sobre a adolescente inquieta com as respostas dadas pela mãe e pela avó...

Enquanto respondia à pergunta posta pela bisneta, a bisavó abriu um antigo armário e, em meio aos seus guardados, pegou um velho caderno já com as folhas amareladas pela ação do tempo, no qual, por algum motivo, havia anotada a receita do modo de preparo que ela havia criado para assar um peixe em duas partes, que mais lhe agradara o paladar, e o entregou à sua bisneta.

Entendo que não é razoável aceitar a ideia de respostas que tentem nos convencer de que as coisas são como são porque foram naturalmente feitas ou aconteceram assim. Tampouco que não se modificam ao longo do tempo. As necessidades, as ideias, as pessoas, o momento em cada tempo é diferente e, conseqüentemente, os resultados também o são.

Por mais determinada e inteligente que fosse a menina e tivesse a sua disposição os mesmos utensílios utilizados pela sua bisavó e o melhor dos ingredientes indicados na receita, preparar o peixe a partir da velha receita não se constituiria tarefa fácil, nem teria exatamente o mesmo resultado, porque o peixe é outro, o tempero é outro e, principalmente, as finalidades que a levaram a preparar aquela velha receita eram muito diferentes daqueles que levaram à criação da receita pela bisavó.

Nos dizeres de Le Goff (2007), para a reconstituição da história, invariavelmente estabelecemos nosso olhar a partir do momento presente, nos embrenhando nos cenários e acontecimentos do passado, um ambiente que somos seres estranhos. Nesse contexto, buscamos compreender, com o nosso ferramental de historiadores da história cultural, os acontecimentos de um período da história da educação matemática do Paraná sobre o qual, a maioria das vezes, apenas ouvimos falar.

No que diz respeito à pesquisa, entendo que as ferramentas de que dispomos na História Cultural permitir-nos-ão chegar muito próximo do que aconteceu, mas em razão dessa distância temporal, nunca chegaremos a reconstituir com precisão o que efetivamente aconteceu. Tampouco é esse o objetivo. Para Valente (2013), quem investiga a história da educação matemática tem como meta saber como se

deram os processos de ensino e aprendizagem de Matemática e seus significados ao longo da história e não sua reconstrução ou a tentativa de formar de novo.

As fontes históricas consultadas e já referidas nesse estudo indicam que a maior parte das pessoas que assumiam a função de docência no ensino primário eram indivíduos comuns. Na sua maioria, detentores de conhecimentos mínimos, mas eram transformados em professores pelas circunstâncias. Alguns por vislumbrar na escola um meio para disseminar conhecimento e melhorar a sociedade que estava se constituindo. Outros, pela necessidade de ganhar algum dinheiro para sua subsistência. Nas duas situações, era corriqueiro verificar a improvisação de salas de aula para funcionar em espaços precários, com os recursos mínimos e sem nenhum *glamour*. Definitivamente, esses nossos “avós profissionais” (VALENTE, 2008) desbravaram fronteiras.

Nesse cenário, quando são analisados os modos de elaboração dos relatórios, dos programas de ensino, das legislações e dos regulamentos educacionais ao longo do período de 1903 a 1932, percebe-se que o programa de Aritmética passou por algumas alterações, ora acrescentando, ora se mantendo e outros permanecendo sem mudanças ao longo dos anos, porém não é possível dizer a mesma coisa sobre as finalidades.

No período delimitado por essa pesquisa, o Paraná teve ao menos dez legislações que regulamentaram o funcionamento da instrução primária: O Regulamento da Instrução Pública de 1901; o Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná de 1903; o Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado de 1909; a Reforma Geral do Ensino pela Portaria número 4 de 1914; O Código do Ensino do Estado do Paraná de 1915; os Programas de Ensino e sua Execução nos Institutos Públicos do Curso Primário de 1916; o Código do Ensino do Estado do Paraná de 1917; o Regimento Interno e o Programa de Ensino do Grupo Escolar Modelo e Similares de 1917; o Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná e as Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná de 1921 e o Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares de 1932. Em 1923, também foram publicadas as “Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná”, elaboradas por Lysimaco Ferreira da Costa.

As mudanças sociais e econômicas ocorridas no Estado no transcorrer da primeira década do século XX, em certa medida e também por influências do vizinho estado de São Paulo, acirraram discussões em torno de mudanças. Aquele ensino

de Aritmética herdado do Império, com a finalidade de disciplinar o espírito, com forte interferência religiosa e com a recomendação de uma aplicação prática imediata, tomando como base fundamentalmente o saber “contar”, não atendia mais às expectativas da sociedade paranaense. O novo cenário do Paraná requeria mudanças.

Seguindo o espólio programático herdado do período imperial, o Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná de 1903<sup>92</sup> propunha uma Aritmética prática: saber contar. Essa era a condição para que o aluno fosse considerado alfabetizado: “ler, escrever e contar”. Significava que a criança precisaria apenas aprender a resolver, de modo rudimentar, atividades de Aritmética que contemplassem os “números inteiros” ou naturais, com alguma variação, envolvendo outros conjuntos numéricos, como os racionais, por exemplo, abrangendo as quatro operações fundamentais: somar, diminuir, multiplicar e dividir. Esse exame das contas “[...] juntamente com a escrita e leitura, mostram o lugar da matemática na alfabetização das crianças, ou seja, o ‘contar’ era parte integrante desse processo” (FRANÇA, 2015, p. 177).

Em síntese, podemos dizer que até o final da década de 1900, havia a manutenção de um modo de organização mais breve para o programa de Aritmética, com a finalidade de disciplinar o raciocínio, tendo em vista sua aplicação às necessidades da vida prática, em um Estado que estava iniciando sua maior idade política e econômica.

Essa forma de organizar começou a ser rompida com o *Regulamento Orgânico do Ensino de 1909*. As ideias que fundamentaram o novo Regulamento estabeleciam que o ensino primário deveria “[...] transmitir os conhecimentos litterareos essenciaes e os primeiros rudimentos scientificos, que vão servir de base necessária para os estudos superiores” (PARANÁ, 1909-1910, p. 115). O pensamento prático empirista abria espaço à inserção de conhecimentos que excedessem a percepção da sua aplicação apenas para os problemas aritméticos que estivessem ao alcance das mãos.

A revogação do *Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado de 1909*, três meses após ter entrado em vigor, acirrou os debates sobre a necessidade de transformações na instrução, configurando-se como o marco que disparou as

---

<sup>92</sup> Tratava-se de um documento que teve como base para sua elaboração o Regulamento da Instrução Pública do Paraná de 1901.

mudanças ocorridas no ensino primário público do Paraná durante a década de 1910.

Após uma década da implantação dos grupos escolares, por meio da *Portaria n. 4 de 1914*, finalmente foi determinada a organização das turmas por séries e o ensino primário com duração de quatro anos. Essas mudanças foram consolidadas transformando-se em lei pelos Códigos do Ensino do Estado do Paraná de 1915 e 1917. O objetivo de chegar a um ensino primário fundamentado em princípios científicos começava a configurar-se de fato na organização escolar.

Na primeira mudança em 1914, os conteúdos, as orientações pedagógicas e as matérias foram colocados juntos em forma de tópicos e enumerados cardinalmente. As prescrições sobre o encaminhamento que deveria ser dado para cada matéria foram ordenadas alfabeticamente em meio aos conteúdos. Não havia clareza de onde começava uma matéria e onde terminava a outra. Mas, ainda assim, aquele modelo de organização do programa de ensino sinalizava para uma mudança ampla nas finalidades do ensino primário no Paraná.

Os conteúdos relacionados à Aritmética estavam indicados nos itens cinco na primeira e na terceira séries e no item sete, para a segunda e a quarta séries. Entretanto, para as orientações pedagógicas, o professor deveria consultar as três páginas que compunham o programa para tentar encontrar alguma informação que direcionasse o modo de desenvolver sua aula.

*Os Programas de Ensino e sua Execução nos Institutos Públicos do Curso Primário de 1916* mantiveram na íntegra o programa de ensino estabelecido pela Portaria número 4 de 1914, acrescentando um quadro com a carga horária e os dias em que deveria ser trabalhada cada matéria. Esse quadro estabelecia com mais clareza o que competia a cada matéria do programa.

Entretanto, a grande mudança na forma de organização e na relação da quantidade de conteúdos e das orientações pedagógicas acerca da Aritmética no Paraná ocorreu em 1917. Além da ampla reformulação na maneira de organizar o programa de Aritmética, observamos os primeiros sinais da presença de elementos da Psicologia no *Regimento Interno* e no *Programa de Ensino do Grupo Escolar Modelo e Similares*.

Com um modo de organização que poderíamos definir como cartesiano, o Programa de 1917 relacionou as matérias, elencou os conteúdos e as orientações pedagógicas, para os quatro anos do ensino primário, ao que parece, a partir da

relevância que estas tinham dentro do ensino primário. Os programas foram apresentados começando pela Aritmética, Linguagem, Leitura, Geografia, Caligrafia, História, Geometria, Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Instrução Moral e Cívica, Higiene, Trabalhos Manuais, Ginástica e Música.

Evidenciando a mudança sinalizada no início da década de 1910, o Programa de Aritmética de 1917 propôs uma ampla reformulação. Foram acrescentados aos saberes elementares ratificados pelas quatro operações sobre números inteiros as noções do sistema métrico decimal e o estudo de frações, conteúdos como mínimo múltiplo comum, máximo divisor comum, decomposição de fatores em números primos, regra de três composta, entre outros, que até então só eram encontrados nos livros didáticos de Aritmética recomendados na época.

Essas modificações indicavam que a Aritmética passava a ter uma nova finalidade dentro da sociedade que se organizava. Tratava-se de um momento de transição que exigia um modo diferente de ensino, determinado pela criação e organização de novos grupos sociais, decorrentes da nova base econômica industrial que já estava em fase adiantada nos estados desenvolvidos, como São Paulo, por exemplo, e que começava a chegar ao Paraná. Nesse novo cenário, era atribuída à Aritmética do ensino primário a função de preparar a mão de obra para atender às demandas de mão de obra operacional para o nível primário, bem como a preparação de pessoas que pudessem, em alguns anos, suprir também a demanda de força de trabalho necessário aos níveis secundário e superior no estado do Paraná.

As novas demandas sociais fizeram aumentar a necessidade de modernização dos métodos do ensino e da preparação melhor de um contingente maior de professores. Verifica-se a preocupação com a melhoria da qualidade da preparação dos professores que atuavam no ensino primário, em especial na rede pública, para a matéria de aritmética, visando atender à nova procura por mão de obra melhor preparada, ditada pelo novo cenário montado sob os princípios modernos anunciados desde o início do século XX, fato ratificado com a criação de duas novas escolas normais no estado, em Ponta Grossa e Paranaguá.

Os conteúdos programáticos da Aritmética apresentaram desdobramentos mais abrangentes a partir desse período. Percebe-se, como já foi afirmado, que conteúdos que até então só eram encontrados nos livros didáticos foram recomendados oficialmente e, pela primeira vez, elencados no *Programa de Ensino*

*do Grupo Escolar Modelo e Similares*, integrando os programas de Aritmética. A partir desse período, as mudanças na forma de organização dos assuntos a serem ensinados e as orientações pedagógicas que passaram a integrar os programas duraram ao menos até o início da década de 1930.

Nos três programas (1917, 1921 e 1932), organizados a partir de 1917, recomendava-se aos professores que o ensino fosse de fato concreto, sendo necessário, para isso, que o professor utilizasse quase que irrestritamente materiais manipuláveis para facilitar, ao aluno, intuir, observar, estabelecer relações entre o que era ensinado pelo professor, com elementos do seu cotidiano, para iniciar o processo de escolarização formal.

A pesquisa indicou que o conceito de prático que permeou todo o período demarcado encampava dois sentidos dentro da matéria de Aritmética e que pareciam se complementar.

No primeiro, a preocupação estava voltada à questão do método intuitivo. Nesse caso, o objetivo era que o professor procurasse ensinar ao aluno os conteúdos de Aritmética de maneira a tornar fácil sua compreensão e o conceito matemático implicado.

O segundo estava voltado à necessidade de o professor apresentar aos alunos atividades que tivessem relação com o ambiente do cotidiano das crianças. Observa-se que as maneiras diferentes de compreender o referido conceito complementavam-se no dia a dia da sala de aula no trabalho do professor.

O Paraná das três primeiras décadas do século XX caracterizava-se por ser um estado que estava “nascendo” para o Brasil, com uma base econômica insuficiente para dar conta das demandas públicas e uma representação política que lentamente começava a desvincular-se do estado de São Paulo depois de cinco décadas, marcadas pelas inúmeras alternâncias no seu comando.

Na educação, também se começava a formar efetivamente uma rede de ensino com características próprias, ainda que tivesse como referência o que acontecia em São Paulo. No que se referia aos objetivos macros, enquanto por aqui a prioridade era ocupar as regiões ainda despovoadas, em São Paulo já estava acelerado o processo de industrialização.

Entendemos essas diferenças como algo positivo, pois mesmo antes de ocupar demograficamente os espaços do território, já se tornara possível, ao Paraná, estabelecer novas metas para o seu desenvolvimento, ou seja, em meio à

precariedade de uma agricultura extrativista e rudimentar que se configurava como principal elemento econômico, o Estado já poderia perceber no horizonte novas possibilidades para o seu desenvolvimento.

Essa dualidade de finalidades atribuídas à Aritmética pelo gérmen do desenvolvimento que contagiava o ideário paranaense fica evidenciado nas palavras de Martinez, quando bradou que “[...] onde anda o arado, anda o livro; e a mão callosa que guia o instrumento folhea a sciencia que ensina e na observação do seu trabalho rendoso descobre novos segredos e promessas” (PARANÁ, 1921, p. 48).

A expansão do número de escolas e de formação de professores é notória. Por questões estruturais, ainda que esse aumento seja representativo, não foi suficiente para dar conta de atender à demanda reprimida que havia de crianças em idade escolar. Percentualmente, os índices não se alteram ao longo das quatro primeiras décadas da república. Entretanto, em números absolutos, esses valores mostram uma realidade muito diferente. Apresentam uma expansão significativa da instrução primária pelo Estado em direção aos rincões mais distantes no interior.

A indústria custa a chegar. De acordo com Miguel (1992), a expansão industrial ocorre a partir da segunda metade do século XX, com a propagação da rede elétrica pelo interior do Estado. Entretanto, o Estado foi construindo ao longo dos anos condições para que isso acontecesse. Apesar da precariedade, é possível afirmar que o Paraná conseguiu se adiantar no seu tempo. Conseguiu implementar elementos modernos no seu ensino primário e a indústria extrativista da madeira e da erva-mate, ainda que feita de modo rudimentar, contribuíram para que houvesse mudanças na base da economia, avançando para modificações nas ideias políticas e colaborando para as reformas no ensino ocorridas nesse período.

É nesse cenário que a Aritmética do ensino primário passa, em três décadas, dos rudimentos de saber resolver as quatro operações com números naturais para um programa amplo e ambicioso. A base econômica do Estado continua centrada na agricultura, entretanto, o ensino da Aritmética remete seus aprendizes ao que viria na segunda metade do século XX, propondo conteúdos e métodos que estavam aquém do cenário e da estrutura que estava posta no Estado no final da Primeira República.

A modificação do Programa de ensino de Aritmética ao longo das três décadas denota o empenho do Estado em deslocar o foco do ensino das questões



práticas de aplicação imediata para um ensino que os preparasse para receber um ensino mais completo, para que as gerações futuras tivessem melhores condições.

Mesmo nos embates da luta combatendo o analfabetismo, em que era recomendada uma redução no tempo de escolarização obrigatória, percebe-se o olhar sempre para frente.

Nesse contexto, a Aritmética que tinha o foco no saber “contar” apenas teve que se ajustar mais rapidamente a essa nova demanda que se anunciava pela busca de um Estado moderno.

Assim, chega à década de 1930 com uma proposta muito diferente daquela do início do século XX. Permanecia a prescrição de que a criança deveria sair do ensino primário sabendo “contar”, entretanto foram acrescentados outros conhecimentos matemáticos por meio de conteúdos mais graduados. Agora, era prescrito que a criança deveria também saber como aplicar os saberes elementares em outras áreas e em outros níveis do conhecimento matemático.

Ainda prescrevia o ensino de saberes empíricos nos seus programas, como os tipos de medidas: braça, palmo, vara, jarda, quarta, etc. Porém, deixava evidente que o aluno deveria saber relacionar os conhecimentos aprendidos, com rudimentos de potenciação e radiciação, com elementos da geometria, da trigonometria, bem como aplicar as primeiras quatro operações em áreas que compreendiam as razões e proporções e na regra de três composta, por exemplo.

O modo como chegou a organização do ensino da Aritmética no início da década de 1930 transpunha os conhecimentos dos rudimentos da Aritmética do início do século XX.

A Aritmética do ensino primário chega ao início da década de 1930 com uma dupla finalidade: preparar o aluno para questões da vida prática e também um ensino que introduzia conceitos mais elaborados das ciências, preparando-os para receber um ensino mais completo. Um ensino que visava desenvolver o disciplinamento mental da criança para adquirir os conhecimentos necessários para avançar aos níveis secundário e superior.

## REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, M. L. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar**, n. 18, Curitiba, 2001. p. 103-141.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCONSTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense: 1989. (Coleção Tudo é História).

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a república que não foi. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **SciELO, estudos avançados**, v. 24, n. 69, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 3 out. 2015.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, v. 11, p. 5-27, Pelotas, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, São Paulo, set./dez, 2004. p. 549-566.

CLARAS, A. F. **A teoria dos conjuntos proposta pelo NEDEM**: do ideário do MMM às práticas escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2010. 141f.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, Porto Alegre, 1990. p. 176-229.

CORDEIRO, Rogério dos Santos. **O método intuitivo na aritmética primária de Calkins e Trajano**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Severino Sombra, Vassouras, MG, 2014. 122f.

COSTA, David Antonio. **A Aritmética Escolar no Ensino Primário Brasileiro: 1890-1946**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 279f.

DAS VIRGENS, Wellington Pereira. **A resolução de problemas de Aritmética no ensino primário**: um estudo das mudanças no ideário pedagógico (1920-1940). Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014. 81f.

EL HAWAT, Joseane Craveiro. A circulação da Aritmética de Souza Lobo nas aulas públicas de Porto Alegre (1892-1921). **VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**. UEM, Maringá, PR, 2015.

FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. **A concepção de concreto na Aritmética da Escola Primária do Paraná (1901-1932)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. 108f.

FERREIRA, Ana Célia da Costa. **Propostas pedagógicas de geometria no movimento paranaense de matemática moderna**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. 142f.

FERREIRA, Suzana da Costa. **Lysimaco Ferreira da Costa. Um educador. Memórias e esquecimento**. Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, PR, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/236SusanaFerreira.pdf>>. Acesso em: 18 novembro de 2015.

FRANÇA, Iara da Silva. **Do Ginásio para as Escolas Normais**: As mudanças na Formação Matemática de Professores do Paraná (1920-1936). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. 287f.

FRANÇA, Iara da Silva; CLARAS, Antonio Flavio. **Os Programas das Escolas Normais e Primárias Paranaenses**: possíveis articulações. III Congresso Ibero Americano de História da Educação Matemática. UFPA, Belém, PA, 2015.

FRANÇA, Iara da Silva. Diário de Classe, Arquivo Pessoal, 1971.

FRIZZARINI, Claudia Regina Boen et al. Os Saberes Elementares Matemáticos e os Programas de Ensino, São Paulo (1894-1950). In: COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. **Saberes matemáticos no curso primário**: o que, como e por que ensinar?. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2014.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan/jun, 9-38, Campinas, 2001.

LE GOFF, J. **Uma vida para a História: Conversações com Marc Heurgon/Jacques Le Goff**; trad. José Aluysio Reis de Andrade. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

LEME DA SILVA, Maria Célia; VALENTE, Wagner Rodrigues. Uma breve história do ensinar a aprender Matemática nos anos iniciais: uma contribuição para a formação de professores. **Educação Matemática**, v. 15, número especial, São Paulo, 2013, p. 857-871.

MAROCHI, Maria Angélica. **Imigrantes 1870-1950: os europeus em São José dos Pinhais**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A pedagogia da Escola Nova na formação do Professor Primário paranaense: início, consolidação e expansão**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. **Tendências pedagógicas na educação Brasileira: permanências e mudanças**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. **Antônio Bandeira Trajano e o Método Intuitivo para o ensino da Arithmetica (1879-1954)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, SE, 2013. 142p.

\_\_\_\_\_. Sobre o Método Intuitivo Analítico para o Ensino dos Saberes Elementares Matemáticos. XI Seminário Nacional de História da Matemática. SBHMat, UFRN, Natal, 2015.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. **Ensino Primário e Sociedade no Paraná durante a Primeira República**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação USP – Universidade de São Paulo, 1994. 324f.

\_\_\_\_\_. O ensino da aritmética nas escolas primárias do Paraná na primeira república. **Revista Zetetikê**, ano 21, n. 36, Campinas, p. 27-49, 2011.

PAIS, Luiz Carlos. Traços Históricos do Ensino da Aritmética nas últimas Décadas do Século XIX: livros didáticos escritos por José Theodoro de Souza Lobo. **Revista Brasileira de História da Matemática**, v. 10, n. 20, out./2010 – mar./2011, São Paulo, p. 127-146.

PALUCH SOARES, Elenir Terezinha. **Zoltan Paul Dienes e o Sistema de Numeração Decimal na Cultura Escolar Paranaense (1960-1989)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. 288f.

PINTO, Neuza Bertoni. A Aritmética Prática na Revista “A Escola” (1906-1910). XII Seminário Temático: A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970. GHEMAT. PUCPR, Curitiba – PR, 2015.

\_\_\_\_\_. Renovação dos Programas de Ensino de Aritmética da Escola Primária em São Paulo e no Paraná, nos anos de 1930: um estudo histórico comparativo. **História da Educação** (online). Porto Alegre, n. 44, set./dez., 45-59, 2014.

PINTO, N. B.; PORTELA, M. S.; CLARAS, A. F. A Aritmética Prática nos Programas do Ensino Primário do Estado do Paraná (1901-1963). In: COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?**. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2014.

PORTELA, M. S. **As Cartas de Parker e a Aritmética da Escola Primária na Revista “A Escola”, em tempos de César Prieto Martinez (1920-1924)**. Disponível em: <[http://www2.td.utfpr.edu.br/seminario\\_tematico/artigos/97.pdf](http://www2.td.utfpr.edu.br/seminario_tematico/artigos/97.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **As Cartas de Parker na Matemática da Escola Primária Paranaense na Primeira Metade do Século XX: circulação e apropriação de um dispositivo didático**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. 191f.

\_\_\_\_\_. **Práticas de Matemática Moderna na Formação de Normalistas no Instituto de Educação do Paraná na década de 1970**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

SOARES, Flávia dos Santos. **O professor de Matemática no Brasil (1759- 1879): aspectos históricos**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 172f.

SOUZA, Carlos Alberto Marques de. **Às portas da República: curso primário e aritmética escolar em Vassoura, 1887-1904**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Severino Sombra, Vassouras, MG, 2013. 166f.

SOUZA, M. C. C. C. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUSA, C. P. (Org.). **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. Prefácio. In: BENCONSTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. O “Bandeirismo Paulista no ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 42, Cuiabá, UFMT, 2011, p. 123-143.

SOUZA, R. F; FARIA FILHO, L. M. A Contribuição dos Estudos Sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, Diana G. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: 2. ed. Editora Juriscredi Ltda., 1972.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando lições de coisas: análise dos fundamentos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

VALENTE, Wagner Rodrigues. Elementar. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Cadernos de Trabalho**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

\_\_\_\_\_. **Quem somos nós, Professores de Matemática?**. Cad. Cedes, Campinas, SP, v. 28, n. 74, jan./abr./ 2008, p. 11-23. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Oito temas sobre a educação matemática**. Rematec, Natal (RN), ano 8, n. 12, jan-jun, 2013, p. 22-50.

\_\_\_\_\_. O que é número? Intuição *versus* tradição na história da educação matemática. **Revista Brasileira de História da Matemática**. Publicação Oficial da Sociedade Brasileira de História da Matemática, v. 12, n. 24, Abr./Ago., 2012, p. 21-36.

\_\_\_\_\_. Como Ensinar Matemática no Curso Primário? Uma questão de conteúdos e métodos, 1890-1930. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)**, v. 8, n. 12, 2015, p. 192-207.

\_\_\_\_\_. Lourenço Filho e o Moderno Ensino de Aritmética: produção e circulação de um modelo pedagógico. **História da Educação (Online)**. Porto Alegre, v. 18, n. 44, set./dez. 2014. p. 61-77.

VIDAL, Diana G. (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1984.

## IMPRESSOS PEDAGÓGICOS

ESCOLA CARVALHO. Relatório. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**, Curitiba, ano I, n. 2, p. 43-45, mar. 1906. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116186>>. Acesso em: 24 out. 2014.

P. M. Aritmética. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**, Curitiba, ano I, n. 2, p. 19-20, jun. 1921.

\_\_\_\_\_. Cartas de Parker. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**. Curitiba, ano I, n. 2, p. 13-15, jun. 1921.

PARANÁ, Sebastião. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**, Curitiba, ano I, n. 1, p. 1-2, fev. 1906. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116188>>. Acesso em: 24 out. 2014

PARANÁ. Instrução Pública. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**, Curitiba, ano III, n. 1, p. 16-18, mar. 1908. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123681>>. Acesso em: 24 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Instrução Pública. **O Ensino – Revista da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná**, Curitiba, ano I, n. 1, jan. 1922. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105386>>. Acesso em: 24 out. 2014.

PEREIRA, Esther. Curso de Pedagogia. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**, Curitiba, ano I, n. 7, p. 122-126, ago. 1906. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116193>>. Acesso em: 24 out. 2014.

PETRICH, Julia Wanderley. Relatórios. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**, Curitiba, ano I, n. 1, p. 17-25, fev. 1906. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116188>>. Acesso em: 24 out. 2014.

ROMÉRO, Sylvio. Uma página de Sylvio Roméro. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**, Curitiba, ano II, n. 5, p. 52-53, maio 1907. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117112>>. Acesso em: 24 out. 2014.

PARANÁ. Instrução Pública. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**. Curitiba, ano III, n. 1, p. 16-18, mar. 1908. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123681>>. Acesso em: 24 out. 2014.

SÃO PAULO. **Revista de Ensino**. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, ano VI, n. 4, Typographia Tolosat, set. 1907. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97512>>. Acesso em: 24 out. 2014.

SOUZA, Lourenço A. Relatório. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**. Curitiba, ano I, n. 4, p. 78-83, maio 1906. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116190>>. Acesso em: 24 out. 2014.

VELLOZO, Dario. Escola Moderna. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**. Curitiba, ano III, n. 1, p. 3-15, mar. 1908. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123681>>. Acesso em: 24 out. 2014.

\_\_\_\_\_. O novo Regulamento. **A Escola – Revista do Gremio dos professores públicos do Estado do Paraná**, Curitiba, ano V, n. 1 a 3, p. 133, mar. 1910.

## LEGISLAÇÃO

PARANÁ. Decreto 419, de 19 de junho de 1917. **Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares**. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1917. Curitiba, PR: Typ. D' A República.

PARANÁ. Decreto n. 17, de 9 de janeiro de 1917. **Código do Ensino do Estado do Paraná**. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1917. Curitiba, PR: Typographia D' A República. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125257>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

PARANÁ, Decreto n. 459, de 16 de fevereiro de 1933. **Atos do Governo do Estado**. Atos, Decretos e Despachos do Poder Executivo, 1933. Curitiba, PR. Diário Oficial do Estado do Paraná.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1874 de 29 de julho de 1932. **Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares**. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1932. Curitiba, PR: Irmãos Guimarães e Cia. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104589>>. Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 263, de 22 de outubro de 1903. **Regimento Interno das Escolas Públicas**. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1903. Curitiba, Typographia da Penitenciária Geral do Estado. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134515>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 510, de 15 de outubro de 1909. **Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado**. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1909. Curitiba: Typographia D' A República. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99855>>. Acesso em: 18 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 710, de 18 de outubro de 1915. **Código do Ensino do Estado do Paraná**. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1915. Curitiba, PR: Typographia da Penitenciária do Ahú. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99744>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 93, de 11 de março de 1901. **Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná**. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1901. Curitiba, PR: Typographia da Penitenciária do Ahú. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123700>>. Acesso em: 07 ago. 2013.



\_\_\_\_\_. **Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná.** Inspeção Geral do Ensino, 1921. Curitiba, PR: Livraria Econômica. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105309>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 4 de 17 de janeiro de 1914.** Aprova as instruções e a nova organização do programa. In: PARANÁ. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública do Paraná pelo Dr. Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo. Curitiba: Tipographia. da Penitenciária Geral do Estado, 1914, 79 p.

\_\_\_\_\_. **Programas de Ensino e sua execução nos Institutos Públicos do Curso Primário.** Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1916. Curitiba, PR. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123959>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Programma dos Grupos Escolares do Estado do Paraná.** Inspeção Geral do Ensino, 1921. Curitiba, PR: Irmãos Guimarães e Cia. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105310>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo.** Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1921. Curitiba, PR: Typographia D' A República.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares.** Decreto 419, de 19 de junho de 1917. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1917. Curitiba, PR: Typographia D' A República.

## RELATÓRIOS

PARANÁ. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado na 2ª sessão da 5ª Legislatura, no dia 1º do corrente, pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva. Curitiba: Typographia d'A República, 1901. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135345>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

PARANÁ. Relatório apresentado ao DD. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva. Curitiba: Typ. e Lith. a vapor da Companhia Imprensa Paranaense, 1894. 19p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Diretor Geral de Ensino Hostilio Cesar de Souza Filho pelo Professor Roberto Emilio Mongruel. Curitiba, 1928. 35p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Diretor Geral de Ensino Hostilio Cesar de Souza Araujo por Amarylio Rezende de Oliveira. Curitiba, 1928. 35p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Diretor Geral de Ensino Hostilio Cesar de Souza Araujo por Osmar Bastos Conceição. Curitiba, 1928. 33p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Diretor Geral do Ensino Hostilio Cesar de Souza Araujo por Margarida Kirchner. Curitiba, 1928. 30p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Diretor Geral do Ensino Hostilio Cesar de Souza Filho pelo Professor Joaquim Loyola. Curitiba, 1929. 88p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Diretor Geral do Ensino Hostilio Cesar de Souza Filho pelo Professor Newton Guimarães. Curitiba, 1929. 20p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Diretor Geral do Ensino Hostilio Cesar de Souza Filho pelo Professor Roberto Emilio Mongruel. Curitiba, 1928-9. 26p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Governador do Estado do Paraná Dr. Francisco Xavier da Silva por Caetano Alberto Munhoz. Curitiba: Typ. e Lith. a vapor da Companhia Impressora Paranaense, 1895. 28p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Governador do Estado do Paraná Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva pelo Dr. Octavio Ferreira do Amaral e Silva. Curitiba: Typ. Livraria Economica, 1900. 74p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Governador do Estado do Paraná Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva pelo Dr. Octavio Ferreira do Amaral e Silva. Curitiba: Atelier Novo Mundo, 1901. 16p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99752>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Governador do Estado do Paraná Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva pelo Dr. Octavio Ferreira do Amaral e Silva. Curitiba: Typographia d'A República, 1902. 43p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99760>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente da Província do Paraná pelo Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa. Curitiba: Typographia de Candido Martins Lopes, 1871. 29p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente da Província do Paraná pelo Dr. Moyses Marcondes. Curitiba: Typ. Dezenove de Dezembro, 1882. 13p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Affonso Alves de Camargo pelo Dr. Enéas Marques dos Santos. Curitiba: Typographia da República, 1918. 8p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Carlos Cavalcanti de Albuquerque pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos. Curitiba: Typ. do Diario Official, 1913. 25p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Carlos Cavalcanti de Albuquerque pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos. Curitiba: Typ. do Diario Official, 1914. 117p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Dr. Vicente Machado da Silva Lima por Bento José Lamenha Lins. Curitiba: Typographia D'A República, 1905. 13p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Dr. Francisco Xavier da Silva por Luiz Antonio Xavier. Curitiba: Typographia D'A República, 1908. 116p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Dr. Francisco Xavier da Silva pelo Coronel Luiz A. Xavier. Curitiba: Typographia D'A República, 1909. 107p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Dr. Affonso Alves de Camargo pelo Dr. Enéas Marques dos Santos. Curitiba: Typographia d'A República, 1916. 249p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99761>>. Acesso em: 14 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Dr. Affonso Alves de Camargo pelo Dr. Enéas Marques dos Santos. Curitiba: Typ. d'A República, 1917. 213p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Sr. Dr. Vicente Machado da Silva Lima por Bento José Lamenha Lins. Curitiba: Typographia D'A República, 1906. 38p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva pelo Coronel Antonio Xavier. Curitiba: Typ. D'A República, 1910. 64p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99856>>. Acesso em: 14 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública Sr. Dr. Marins Alves de Camargo pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos. Curitiba: Typ. do Diario Official, 1913. 144p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Octavio Ferreira do Amaral e Silva pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva. Curitiba: Typographia d'A República, 1903. 19p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99762>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira. Curitiba: Typographia D'A República, 1905. 24p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira. Curitiba: Typographia D'A República, 1907. 68p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123701>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez. Curitiba: Typographia. da Penitenciaria do Estado, 1920. 35p.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99764>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado pelo Professor Cesar Pietro Martinez. Curitiba: Typographia da Penitenciaria do Estado, 1921. 127p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez. Curitiba: Typographia Penitenciaria do Estado, 1922. 107p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99957>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao Vice Presidente do Estado do Paraná Sr. Joaquim Monteiro de Carvalho e Silva por Bento José Lamenha Lins. Curitiba, Typographia D'A República, 1907. 33p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123701>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado Governador do Estado do Paraná Dr. Francisco Xavier da Silva por Caetano Gilberto Munhoz. Curitiba: Typ. e Lith. a vapor da Companhia Impressora Paranaense, 1894. 16p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública Dr. Reinaldo Machado. Curitiba: Typ. e Lith. Impressora Paranaense, 1904. 52p.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado por Lysimaco Ferreira da Costa. Curitiba, 1922. 7p.

## LIVROS DIDÁTICOS

SOUZA LOBO, J. Th. **Primeira Arithmetica para Meninos**. 20. ed. Porto Alegre: Edição da Livraria Globo – Barcellos, Bertaso & Cia., 1901.

\_\_\_\_\_. **Primeira Arithmetica para Meninos**. 36. ed. Porto Alegre: Edição da Livraria Globo – Barcellos, Bertaso & Cia., 1914.

\_\_\_\_\_. **Segunda Arithmetica para Meninos**. 27. ed. Porto Alegre: Editores: Barcellos, Bertao & Cia. – Livraria do Globo, 1928.

\_\_\_\_\_. **Segunda Arithmetica para Meninos**. 28. ed. Porto Alegre: Editores: Barcellos, Bertao & Cia. – Livraria do Globo, 1929.

\_\_\_\_\_. **Arithmetica Elementar Illustrada**: ensino theorico e pratico. 93. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.

\_\_\_\_\_. **Arithmetica Elementar Illustrada**: ensino theorico e pratico. 98. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1927.

\_\_\_\_\_. **Arithmetica Elementar Illustrada**: para uso dos alumnos adiantados das escolas primarias. 68. ed. Rio de Janeiro: Tipografia Martins de Araújo, [s. d.], 135p.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104081>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Arithmetica Progressiva:** curso superior, theorico, analytico e pratico. 32.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914.