

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

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**

CURITIBA

2014

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 PEDAGÓGICO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
como exigência parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto

CURITIBA

2014

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

P843c
2014

Portela, Mariliza Simonete
As cartas de Parker na matemática da escola primária paranaense na primeira metade do século XX : circulação e apropriação de um dispositivo didático pedagógico / Mariliza Simonete Portela ; orientadora, Neuza Bertoni Pinto. – 2014
189 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.
Bibliografia: 171-179

1. Aritmética – Estudo e ensino (Primário). 2. Matemática. 3. Material didático. 4. Ensino primário – Paraná. I. Pinto, Neuza Bertoni, 1939 -. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

A PRESENTE FOTOCOPIA É REPRODUÇÃO FIEL DESTA FACE DO DOCUMENTO APRESENTADO NESTE CARTÓRIO. NESTA DATA, 7.º TABELIÃO VOTIVO

01 DEZ. 2011

MAURÍCIO F. DE...
ADRIANO...
CARME...
CLEYSON...
DANIEL...
LARI...
PATRÍCIA...

TABELIÃO DE NOTAS
FCY61353

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 043
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Mariliza Simonete Portela

Ao primeiro dia do mês de dezembro do ano de dois mil e quatorze, 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. Dr. Wagner Rodrigues Valente, Prof. Dr. David Antonio da Costa, Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Correa e Prof. Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa, para examinar a Tese da candidata Mariliza Simonete Portela, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "AS CARTAS DE PARKER NA MATEMÁTICA DA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 13h 30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca considerou o trabalho relevante e original relativamente ao estudo da história da educação na temática. Sugere futura publicação.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto [Assinatura]

Convidado Externo:
Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente [Assinatura]

Convidado Externo:
Prof. Dr. David Antonio da Costa [Assinatura]

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Correa [Assinatura]

Convidado Interno:
Prof. Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa [Assinatura]

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho aos meus familiares,
aos professores que fizeram parte desta caminhada,
aos amigos, pelo apoio e incentivo,
e aos colegas do grupo de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, pela inspiração nesta escrita, pela força e sustento nos diversos momentos difíceis.

Ao meu esposo, Nivaldo, pela paciência, carinho e dedicação.

Aos meus filhos e netos, para os quais a minha ausência, neste período, foi maior que a presença.

À professora Neuza Bertoni Pinto, que mais do que orientadora, foi a estrela-guia desta caminhada, não medindo esforços para ensinar e conduzir.

Aos colegas de pesquisa com os quais partilhei alegrias e tristezas.

Aos professores que não se furtaram em dedicar seu tempo e compartilhar saberes.

À banca, pelas sábias contribuições.

*O que é, com efeito, o tempo presente?
No infinito da duração, um ponto minúsculo e
que foge incessantemente;
um instante que mal nasce, morre.*

Marc Bloch

RESUMO

A presente pesquisa trata da Aritmética na escola primária no estado do Paraná, na primeira metade do século XX. O estudo focaliza um material didático que foi amplamente utilizado nas escolas primárias brasileiras, denominado Cartas de Parker. Um material produzido pelo professor norte-americano Francis Wayland Parker, que compreendia lições apresentadas passo a passo nas Cartas ou quadros-murais. Um dispositivo que trazia uma proposta moderna para o ensino da Aritmética nos anos iniciais de escolarização, a partir do ensino intuitivo, método que se contrapunha à tradicional memorização, repetição e abstração, práticas muito em voga desde a escola de primeiras letras, dos tempos imperiais. A questão central do estudo é: Como as Cartas de Parker circularam e foram incorporadas às propostas preconizadas para a escola primária do estado do Paraná, no período de 1900 a 1950? O objetivo principal do estudo foi: Compreender a circulação e apropriação das Cartas de Parker no ensino primário paranaense no período de 1900 a 1950 e sua relação com o método intuitivo recomendado para o ensino da Aritmética. A pesquisa foi realizada a partir da perspectiva da história cultural, abordagem que contemplou conceitos históricos como a operação historiográfica (CERTEAU, 1986); apropriação (CHARTIER, 1990); história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990); cultura escolar (JULIA, 2001). Para a construção do objeto, foram constituídas fontes, como: Relatórios da Instrução Pública; Relatórios de Secretários de Governo; Relatórios de Diretores da Instrução Pública e Diretores de Grupos Escolares; Programas de Ensino; Revistas Pedagógicas e livros indicados para o ensino Primário. Os resultados apontaram a presença das Cartas de Parker em documentos oficiais paranaenses no período entre 1900 e 1950. Mostraram ainda que além de um método avançado para ensinar Aritmética, as Cartas de Parker traziam ao professor um direcionamento para o ensino e aos alunos instigavam a intuição e o raciocínio. A proposta de ensino era dotada de uma organização que exigia, do aluno e do professor, ordem, disciplinamento e atenção, elementos valorizados e mantidos desde a escola primária republicana, considerados essenciais para a formação da nacionalidade do povo brasileiro. A circulação, a apropriação e a inserção das Cartas de Parker aos programas de ensino das escolas primárias justificam-se na busca pelo progresso do Estado associado à modernização do ensino primário e à formação do povo paranaense.

Palavras-chave: História cultural. Ensino primário. Aritmética. Cartas de Parker.

ABSTRACT

The current research is about arithmetic in primary schools in Paraná's State, in the first half of the twentieth century. The study is focused in educational material that was widely used in Brazilian primary schools, named Parker's letters. This material produced by American professor Francis Wayland Parker included lessons, presented step by step in the letters or wall boards. This material brought a modern proposal for Arithmetic's teaching in initial schooling years, based on intuitive teaching, that was a method opposed to the traditional memorization, repetition and abstraction, that were practices in vogue since the first letters' schools of Brazilian imperial times. The central question of the study is: How Parker's letters circulated and were incorporated into the recommended proposals for primary schools in Paraná's State, in the period 1900-1950? The main objective of the present study was: To understand the circulation and appropriation of Parker's letters in Paraná primary education in the period 1900-1950 and its relationship with intuitive method recommended for the arithmetic's teaching. The survey was conducted from the perspective of cultural history, with an approach including concepts such as historiographical operation (CERTEAU, 1986); appropriation (CHARTIER, 1990); history of school subjects (CHERVEL, 1990); scholar culture (JULIA, 2001). For the object construction the following records were used as sources: Public Instruction Reports; Government Secretaries Reports; Officers and Directors of Public Instruction School Groups Reports; Teaching Programs; Pedagogical Journals and books indicated for the Primary school. The results pointed out the presence of Parker's letters in official Paraná's documents within the period from 1900 to 1950. Besides, the results showed that in addition of an advanced method for teaching arithmetic, the Parker's letters pointed to the teacher a direction for teaching and to the student instigation to use intuition and reasoning. The teaching proposal was endowed with an organization that required from teacher and students: order, discipline and attention, valued elements maintained since the Brazilian Republican primary school and considered essential for the formation Brazilian's people nationality. The circulation, the appropriation and the insertion of Parker's letters in teaching programs for primary schools was justified due to the progress search associated to the primary teaching modernization as well as to the Paraná's people formation.

Keywords: Cultural history. Primary teaching. Arithmetic. Parker's letters.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ideia de valor utilizando as Cartas de Parker.....	42
Figura 2 – Programa do Jardim de Infância	42
Figura 3 – Contracapa e preâmbulo do livro	81
Figura 4 – Ilustração de um problema de somar.....	83
Figura 5 – Ilustração e tabuada de somar	84
Figura 7 – Ilustração de um problema.....	85
Figura 8 – Nota demonstrativa de divisão de números inteiros.....	86
Figura 9 – Coleção de Mapas de Parker recebidos da Secretaria do Interior.....	98
Figura 10 – Coleções de Mapas de Parker registradas pelo almoxarifado	98
Figura 11 – Coleções de Mapas de Parker registradas pelo almoxarifado	99
Figura 12 – Capa do livro e informações estatísticas do ensino	104
Figura 13 – Mapa do Paraná (1922)	105
Figura 14 – Primeira Carta de Parker publicada na <i>Revista Paranaense</i>	110
Figura 15 – Segunda Carta de Parker publicada na <i>Revista Paranaense</i>	111
Figura 16 – Coleção de Mapas de Parker fornecido às escolas em 1921	113
Figura 17 – Terceira e Quarta Cartas de Parker, publicadas na <i>Revista do Ensino</i>	117
Figura 18 – Quinta Carta de Parker publicada na <i>Revista do Ensino</i>	118
Figura 20 – Orientações para ensinar a multiplicar e dividir – <i>Revista do Ensino</i>	119
Figura 21 – Relação de Mapas de Parker enviados às escolas do Paraná	130
Figura 22 – Relação de material do Grupo Escolar de Teixeira Soares (1928).....	140
Figura 23 – Capa do Regimento e Programa para Grupos Escolares.....	147
Figura 24 – Programa de Aritmética para o primeiro ano	149
Figura 25 – Programa de Aritmética para o segundo ano.....	150
Figura 26 – Economia paranaense na década de 1930.....	152
Figura 27 – Proposta para a formação de professores	154

Figura 28 – Capa do livro de Inventário Escolar	157
Figura 29 – Inventário de Material do Grupo Escolar Faria Sobrinho (1)	158
Figura 30 – Inventário de Material do Grupo Escolar Faria Sobrinho (2)	159
Figura 31 – Inventário de Material do Grupo Escolar Faria Sobrinho (3)	159
Figura 32 – Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Faria Sobrinho (1)	163
Figura 33 – Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Faria Sobrinho (2)	164
Figura 34 – Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Faria Sobrinho (3)	164
Figura 35 – Abertura da revista <i>O Ensino</i> de São Paulo.....	183
Figura 36 – Primeira Carta de Parker	184
Figura 37 – Segunda Carta de Parker	185
Figura 38 – Terceira e Quarta Cartas de Parker.....	186
Figura 39 – Quarta (cont.) e Quinta Cartas de Parker.....	187
Figura 40 – Sexta e Sétima Cartas de Parker.....	188
Figura 41 – Oitava e Nona Cartas de Parker	189
Figura 42 – Décima Carta de Parker.....	190

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 AS CARTAS DE PARKER NA MATEMÁTICA ESCOLAR PRIMÁRIA	29
2.1 A CIRCULAÇÃO DAS CARTAS DE PARKER EM ESTADOS BRASILEIROS.....	34
2.1.1 No estado de São Paulo	35
2.1.2 No estado de Santa Catarina.....	36
2.1.3 No estado do Mato Grosso.....	40
2.1.4 No estado de Sergipe	40
2.1.5 No estado do Rio Grande do Norte.....	41
2.1.6 No estado de Goiás.....	41
2.1.7 No estado do Espírito Santo	43
2.1.8 No estado do Alagoas	43
3 A ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE E AS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PARA O PROGRESSO	45
3.1 A MÚSICA NA ESCOLA DISCIPLINANDO E FORMANDO O CARÁTER	51
3.2 O MÉTODO INTUITIVO NA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE.....	55
3.3 PRESCRIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NAS ESCOLAS NORMAL E PRIMÁRIA DO PARANÁ.....	68
3.4 O ENSINO INTUITIVO DE ARITMÉTICA NOS LIVROS E NAS CARTAS DE PARKER	77
3.5 A ARITMÉTICA NORMALIZADA PELOS CÓDIGOS DO ENSINO	90
4 CARTAS OU MAPAS DE PARKER – DISPOSITIVO PRESENTE NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PARANAENSES	96
4.1 OS MAPAS DE PARKER EM UM PERÍODO DE REVONAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE	101
4.2 AS CARTAS DE PARKER NA ESCOLA PRIMÁRIA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA NORMAL	122
4.3 OS MAPAS DE PARKER NA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	135
4.4 A PERMANÊNCIA DAS CARTAS DE PARKER NAS DÉCADAS DE 1930 A 1950	145
4.4.1 A circulação dos Mapas de Parker na década de 1930	146
4.4.2 A circulação dos Mapas de Parker na década de 1940	152
4.4.3 As Cartas de Parker na década de 1950	160
4.4.4 Novos elementos na década de 1950	162
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXOS	181

1 INTRODUÇÃO

Ter conhecimento da trajetória na qual se constituíram os saberes matemáticos é uma das formas, quem sabe a mais expressiva, para alicerçar a tomada de decisões na organização dos saberes e dos métodos de ensino da matemática dos anos iniciais da escolarização.

Pressupondo que o papel da pesquisa em educação seja, por essência, aproximar o conhecimento produzido pela investigação da elaboração de um processo reflexivo no contexto educacional, asseguramos nosso compromisso com a academia em produzir referencial teórico para a reflexão dos sujeitos envolvidos na construção de uma identidade educacional e, nesta, a identidade da matemática da escola primária.

A pesquisa aqui apresentada tem sua gênese nas discussões surgidas na sala de aula, na educação básica e superior, sobre os saberes matemáticos, presentes nas séries iniciais da escolarização. Ganhou corpo nos estudos desenvolvidos junto aos grupos dedicados a compreender, além dos saberes, os usos dos instrumentos ou dispositivos didáticos, e métodos de ensino a eles incorporados, instigando-nos a conhecer com maior profundidade os caminhos percorridos pela matemática escolar ao longo do século XX, na escola primária. Dispositivo didático ou instrumento para o ensino são expressões que utilizamos no sentido explicitado por Anne-Marie Chartier (2002, p. 12), como um conjunto de procedimentos associado a um método no qual as operações mentais contam mais que as ações que as manifestam.

Reconhecendo que as particularidades de cada estado brasileiro conduzem a apropriações diferentes das normas e orientações preconizadas em leis, manuais pedagógicos e livros, dedicamo-nos a investigar, no estado do Paraná, como circularam e foram apropriados determinados saberes e instrumentos de ensino pertinentes à matemática escolar primária.

Dentre os métodos e instrumentos, popularizados no ensino primário brasileiro, encontram-se as Cartas de Parker, dispositivo didático que, mais que um material, configurou-se como uma proposta moderna para os professores conduzirem o ensino da matemática elementar.

Originário da América do Norte, de autoria do professor norte-americano Francis Willand Parker, o material intitulado Cartas de Parker, constituído por quadros e gráficos acompanhados de explicações e instruções ao professor, também denominado Mapas de Parker no contexto da educação brasileira, foi difundido no Brasil no início do século XX. A utilização do vocábulo “Mapas” substituindo “Cartas”, segundo Valente (2013), não se deu apenas na nomenclatura em si, mas na materialidade do instrumento que passa de um dispositivo didático para um modelo de ensino de matemática. Os Mapas Parker nasceram das Cartas de Parker e foram publicados pela Editora Melhoramentos, de 1909 até 1956. Lourenço Filho reorganizou a 12ª edição, reformulando orientações para o uso do material.

Proposto como um guia do professor das séries iniciais do ensino primário para inserir o aluno no estudo dos números e das operações, as Cartas de Parker estiveram presentes em diferentes escolas primárias brasileiras. O direcionamento oficial para o ensino nas escolas primárias, embora tenha sido prerrogativa de cada Estado, seguiu, em certa medida, as teorias da educação em evidência no contexto brasileiro.

O interesse pela temática moveu-nos para uma investigação inicial que mostrou as Cartas de Parker publicadas em revista pedagógica (1902), no estado de São Paulo, orientando o trabalho do professor primário. Ao mesmo tempo, a leitura de documentos oficiais do estado do Paraná, do início da primeira metade do século XX, mostrou que o ensino primário paranaense tinha como referência o Estado paulista. Considerando que ações relacionadas à educação paulista tinham reflexo no estado do Paraná, o pressuposto de que as Cartas de Parker também estiveram presentes em território paranaense foi estabelecido. Desse modo, elencamos a questão que norteou a pesquisa:

Como as Cartas de Parker circularam e foram apropriadas incorporando-se às propostas educacionais para a escola primária paranaense na primeira metade do século XX?

Investigar os caminhos percorridos pelas Cartas de Parker e as relações da orientação de uso desse material com os objetivos descritos em documentos oficiais para o ensino primário paranaense constituiu-se o centro dessa pesquisa.

Constatando que na primeira metade do século XX o estado do Paraná começa a organizar a educação primária em termos de orientação oficial para as

escolas primárias brasileiras, consideramos o espaço temporal de cinco décadas (1900-1950) para a realização dessa pesquisa. Esse espaço temporal foi delimitado levando em conta as primeiras tentativas de organização do ensino primário, expressas no Regulamento da Instrução Pública (1901) e a publicação dos Programas Experimentais, em 1950.

Duas importantes ações motivaram essa delimitação: o período preparatório para a instalação dos Grupos Escolares que ocorreu em 1903 e as evidências de princípios da Escola Nova, encontradas no documento Curso Primário: Programas Experimentais de 1950, orientando o ensino pela teoria desenvolvida por Maria Montessori e não mais pelo modo de ensino intuitivo preconizado nas Cartas de Parker.

O Regulamento da Instrução Pública para o Estado do Paraná, de 1901, tomado, no sentido cronológico, como a primeira fonte para a escrita dessa tese, justifica-se pelo fato de ter sido o direcionador da instrução na primeira década. Houve, porém, a exigência de leitura e citação de documentos anteriores sobre a organização da instrução pública, particularmente, do ensino primário e, na sequência, das mudanças ocorridas nas orientações oficiais para o ensino da Aritmética. O documento que marcou o limite final do período da pesquisa, Curso Primário: Programas Experimentais de 1950, foi o último documento oficial paranaense no qual encontramos indicações de uso das Cartas de Parker para o ensino da Aritmética.

Iniciando com um levantamento junto à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (Capes), foi possível verificar a ausência de estudos relativos à circulação e à apropriação das Cartas de Parker no Paraná, o que me permitiu considerar viável o investimento nesse objeto.

A apropriação nesse contexto, interpretada como uma incorporação em documentos oficiais direcionadores das práticas de ensino, envolve a cultura tanto interna quanto externa ao espaço escolar, dependente, também, da atuação dos sujeitos envolvidos, dos relacionamentos mantidos com seus pares e dos objetivos em questão. Entendemos que ao tomar posse de uma ideia ou objeto, os sujeitos possam fazer uso ou incorporá-los de modos diversos. Assim, a interpretação das ideias contidas nas Cartas de Parker pode não ter sido a mesma nos diversos estados brasileiros e o valor atribuído à sua utilização ou à inserção destas nos

programas de ensino também pode não ter sido o mesmo, o que supõe usos diferenciados do material em análise.

O primeiro propósito dessa pesquisa foi verificar a apropriação das Cartas de Parker na escola primária paranaense, cotejando sua circulação com registros de práticas de alunos e professores. No entanto, dada a distância que separa esta escrita da temporalidade do objeto e da pouca valorização da memória escolar como livros de registros de aulas e cadernos de alunos, esta ação tornou-se inviável. Por outro lado, entendemos que no caso das Cartas de Parker, as ideias e métodos nela contidos poderiam ter sido materializados em outros produtos escolares ou normativos, como livros e programas prescritos para a escola primária. Assim, tomando o caminho da apreciação de documentos oficiais do estado do Paraná, decidimos levar adiante nossa intenção de pesquisa.

Visitando arquivos públicos e particulares, físicos e virtuais, como Arquivo Público do Estado do Paraná; Biblioteca Pública Paranaense; Bibliotecas Escolares; Instituto Histórico Geográfico do Paraná; Instituto Histórico Geográfico de Paranaguá; Casa da Memória e Museu Paranaense; Biblioteca do Arquivo Nacional e nele, a Hemeroteca Digital Brasileira¹; Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Catarina², coletando, entre outras fontes, Relatórios de Governo, Programas de Ensino e Regulamentos da Instrução Pública, fomos à busca de evidências das Cartas de Parker no ensino primário paranaense.

O acesso às fontes, mesmo sendo arquivos públicos e escolares, nem sempre é imediato, a consulta aos documentos, muitas vezes, depende da boa disposição dos guardadores. A dificuldade na localização de fontes também se deve à dispersão dos arquivos e, por vezes, à inadequação dos espaços destinados à guarda de documentos ou à inexistência de catalogação e à precária formação dos funcionários, representando os primeiros obstáculos enfrentados pelo pesquisador. Entretanto, nem mesmo tais obstáculos inibem o trabalho do pesquisador, que considera a possibilidade de localizar fontes em lugares pouco prováveis.

¹ Na Hemeroteca Digital Brasileira foram localizados quatorze números da Revista *A Escola*, publicada pelo Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, sendo sete números do ano de 1906; dois de 1907; dois de 1908; um de 1909 e dois de 1921. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 19 set. 2014.

² O Repositório Digital da Universidade de Santa Catarina disponibiliza, entre outros, a produção de pesquisas do Centro de Educação e, nele, um *DSpace* com documentos digitalizados sobre a Educação Matemática. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>. Acesso em: 19 set. 2014.

Indica-nos Bacellar (2006, p. 46) que os arquivos públicos nascem com o agrupamento de documentos para atender consultas próprias do período sobre correspondências e registros de atos, cabendo ao historiador “desvendar onde se encontram os papéis que lhe podem servir”.

A experiência na busca de fontes em arquivos permite verificar a afirmação de Bacellar (2006) de que uma única fonte pode servir de base para que pesquisadores diversos possam constatar, validar, ou negar suas premissas. Ao longo do tempo, os arquivos tornam-se cobiçados por historiadores ávidos por contextualizar e compreender o tema investigado.

A busca de arquivos, a reunião e a organização das fontes, bem como o relato escrito exigiram como base duas posturas: a primeira delas foi a visualização do objeto de modo a minimizar o julgamento, justapor dados buscando interpretá-los no seu próprio contexto, com as lentes de uma história, cuja escrita pretendeu apoiar-se na cultura na qual os elementos estavam inscritos. A segunda postura foi pesquisar e escrever tomando consciência do lugar no qual estamos assentados, a educação, do qual brota a discussão e para onde devemos retornar as respostas. Outras posturas e ações se fizeram presentes ao longo do caminho de construção da escrita, levando em conta a perspectiva da história, da cultura e da própria educação.

A história, nesse entendimento, como um conhecimento de objetos pertinentes à educação, entre eles as disciplinas escolares, investigadas a partir de vestígios encontrados em objetos materiais, sejam escritos, como livros, jornais ou outros documentos, ou de outra natureza, como dispositivos manipuláveis utilizados na mediação do processo de ensino.

A escrita, tomando como perspectiva a História Cultural, distingue-se pelo seu jeito próprio de retratar a abordagem investigativa, não fazendo distinção entre teoria e metodologia, uma vez que se utiliza de ferramentas históricas que contenham vestígios da prática cultural investigada, e no caso dos saberes escolares, as normas, os códigos e os programas de ensino ou manuais que servissem de bússola ao professor da escola primária (PINTO, 2014).

Escrever a história a partir das indagações que emanam no interior das salas de aulas tem sido uma forma de estimular consciências mais críticas sobre o ensino escolar atual. Parafraseando De Certeau (1982), ainda que o passado não possa renascer das cinzas, pode-se prestar atenção às novas notas ditadas pelo tempo

presente, observar a fusão de microexperiências ocultas nas palavras impressas reveladoras das estratégias e regras combinadas utilizadas para validar ideais sociais e educacionais.

A história, não um simples relato, mas um conjunto de representações, situa um conhecimento, direciona um pensamento ou, ainda, numa dimensão maior, abre portas para conhecer as estratégias utilizadas, para validar as teorias que tomam assento nas escolas, junto aos professores. Chartier afirma que as percepções sociais não são discursos neutros, utilizam estratégias e táticas para legitimar um ponto reformador ou justificar as escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

O anseio de aprofundar conhecimentos acerca da matemática escolar e a busca por resposta às indagações de sua história motivou meu ingresso, em 2007, no Grupo de Pesquisas de História da Educação Matemática (GPHEM), hoje Grupo de Pesquisas de História das Disciplinas Escolares (GPHDE), marco inicial dos estudos na perspectiva da História Cultural.

Originário no Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GPHEM), o GPHDE iniciou em 2003 com pesquisas voltadas à história da educação matemática, posteriormente, agregando pesquisas da história de outras disciplinas e passou a denominar-se GPHDE. Sediado na PUCPR, o Grupo tem como objeto de estudo a história das disciplinas escolares, investiga reformas e movimentos que marcaram o currículo escolar, os saberes docentes, a constituição e as finalidades das diferentes disciplinas escolares, ao longo do século XX, no Brasil. Privilegiando a análise dos processos de recepção dos conteúdos escolares nas práticas de diferentes níveis de ensino, enquanto produção de uma cultura escolar, localiza e inventaria suas fontes históricas em arquivos públicos, escolares e pessoais e em depoimentos orais de ex-professores e ex-alunos.

No caminho percorrido, os estudos foram ampliados no Programa de Mestrado e Doutorado sob a orientação da Professora Dra. Neuza Bertoni Pinto, tendo como ponto de partida a Dissertação de Mestrado (2008-2009) abordando as práticas de ensino de Matemática Moderna na formação de normalistas no Instituto de Educação do Paraná, na década de 1970. As pesquisas e leituras que resultaram na dissertação, voltadas à formação de professores, permitiram conhecer um pouco mais da matemática do nível escolar inicial, estendendo-se posteriormente e convergindo para o estudo aqui apresentado.

As interlocuções com autores como Michel De Certeau, Roger Chartier, André Chervel e Dominique Julia, entre outros, têm permitido compreender conceitos históricos como de operação historiográfica; de apropriação; das disciplinas escolares e da cultura escolar. Outros historiadores e pesquisadores foram referência, dada à possibilidade de estabelecer uma conexão desta escrita, com seus trabalhos de pesquisa.

O vínculo dessa pesquisa com a história da educação e a história das disciplinas escolares, bem como a construção de sua escrita, integrou-se às práticas investigativas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa História das Disciplinas Escolares (GPHDE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e, por conseguinte, ao Grupo de História da Educação Matemática (GHEMAT)³, que engloba grupos de pesquisas sediados em diferentes universidades brasileiras. Em uma dimensão maior, está vinculada ao Projeto de Cooperação Internacional⁴ intitulado “O ensino da Matemática na escola primária nos séculos XIX e XX: estudos comparativos entre Brasil e França”.

O GPHDE investiga, entre outras compreensões, a constituição matemática escolar enquanto produção de uma cultura presente na escola, a cultura escolar, que, apoiada nos escritos de Julia (2001), trata-se de “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”. Os pesquisadores, alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) têm reunido fontes históricas e fundamentado suas pesquisas na História Cultural. O GPHDE, em parceria com os demais grupos, congrega pesquisadores e pesquisas disponibilizando inúmeras fontes para a compreensão de elementos pertinentes a esse campo do saber, como documentos e programas de ensino de diferentes estados brasileiros.

Considerando essa parceria, constatamos que a pesquisa tem reforçado o pensamento que nos conduz nessa tarefa: nossa postura como professores, diante das escolhas e desafios com os quais constantemente nos deparamos, está

³ Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT), criado em 2000 e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, tendo como líderes os professores Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP - Câmpus Guarulhos) e Neuza Bertoni Pinto (PUCPR). O Grupo é formado por pesquisadores de diversas universidades brasileiras, cujos projetos de pesquisa têm por objetivo produzir a história da educação matemática no Brasil. Disponível em: <http://www.unifesp.br/centros/ghemat/paginas/about_ghemat.htm>. Acesso em: 19 set. 2014.

⁴ Trata-se um Projeto que pretende pesquisar distanciamentos e aproximações da matemática escolar primária do Brasil e da França, coordenados no Brasil pelo Professor Dr. Wagner Rodrigues Valente (GHEMAT/Unifesp) e, na França, pelo Professor Dr. Renaud D’Enfert, da Université de Paris.

diretamente relacionada ao conhecimento dos elementos sobre os quais foram construídos os saberes com os quais lidamos nas nossas práticas de ensino. Com base nas teorias e nos instrumentos da historiografia, dos quais temos no apropriado, é que nos utilizamos de ferramentas próprias da História Cultural no intento de produzir um conhecimento histórico sobre os saberes elementares matemáticos da escola primária. A história cultural é, de acordo com Roger Chartier (2002), um campo do saber que busca identificar os modos como uma realidade social é pensada em diferentes lugares e momentos.

Com o olhar sobre o ensino primário paranaense do início do século XX e sobre a organização das escolas primárias, registradas nos programas de ensino criados naquele período e nas leis que regiam a educação primária, procuramos conhecer a Aritmética⁵ do ensino primário e os saberes⁶ a ela atribuídos. Com o intuito de situar as Cartas de Parker no escopo educativo, lançamos mão da estratégia de inquirir os documentos. Para algumas perguntas, as respostas estavam evidentes, para outras tantas, a evidência remetia a novos questionamentos. Nesse processo, foi possível observar alguns detalhes com relação à Aritmética da escola primária. Vimos que, em algumas épocas, ela se apresentava com maior destaque e, noutras, nem tanto. Vimos também que estava associada ao ensino da agricultura em alguns níveis de ensino e períodos. Ao que indicavam as leituras, havia uma relação entre o método intuitivo e as Cartas de Parker, orientando o ensino com instrumentos, como sementes, tabuinhas e figuras e que havia também uma relação do modo de conduzir o ensino, com os ideais propostos para a escola primária, no período. A relação estabelecida entre os Mapas ou Cartas de Parker com as propostas de formação presentes nos documentos oficiais, programas, manuais de ensino no contexto em que figuravam, foi um dos aspectos que procuramos compreender.

Os conhecimentos decorrentes de tais observações, aliados a outros elementos, como estatísticas da população em idade escolar, número de escolas, formação da população para o progresso econômico, dentre outros, ofereceram o suporte para investigar a presença das Cartas de Parker no contexto do ensino

⁵ O vocábulo *Arithmética* era utilizado nas décadas iniciais do século XX para designar o estudo dos números e suas operações.

⁶ Para essa pesquisa, tomou-se como base a classificação de Hébrard (1990) para saberes disciplinares, sendo epistemológicos (saber escolar constituído); pedagógicos (prática escolar caracterizada por exercícios específicos) e culturais (possui um valor formativo).

primário e averiguar sua circulação e a apropriação no estado do Paraná. Para esse fim, dentre outros documentos, tomados como fontes, foram os Regulamentos da Instrução Pública, Relatórios de Secretários de Governo, de Diretores da Instrução Pública, Programas de Ensino, Revistas Pedagógicas e livros de Aritmética indicados para alunos e professores da escola primária.

A Instrução Pública, no Paraná, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, estava vinculada à Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Para essa Secretaria cabia, dentre outras incumbências, prestar contas ao governo, fiscalizar e regulamentar a instrução pública. Além do relato do Secretário, era comum anexar os Relatórios dos responsáveis pela seção administrativa que estivesse sob sua responsabilidade, como, por exemplo, as seções de Negócios do Interior, da Justiça, da Segurança, da Saúde e da Instrução, entre outras.

Nesse estudo, tendo os Relatórios como correspondência oficial entre as Secretarias do Estado e Governo, observou-se a evidência de três aspectos: primeiro como prestação de contas, segundo como justificativa das obras não realizadas e terceiro como uma proposição do que se pretendia realizar, o que nos permitiu estabelecer ligações do objeto da pesquisa com o contexto do período. Os Relatórios continham informações sobre o ensino que, confrontadas com outras fontes, como livros e revistas pedagógicas do período, permitiram a análise das propostas e ideais de ensino voltados à escola primária na primeira metade do século XX.

A escola primária, vista como um dos pilares da formação da nação brasileira, no final do século XIX e início do século XX, sofreu ao longo do tempo modificações, aliada às condutas do progresso socioeconômico brasileiro, ficando, desse modo, longe da neutralidade do sistema que a regulamentou. No estado do Paraná, com a instabilidade apresentada na condução da instrução pública, devido às constantes trocas de dirigentes e alteração de discurso, constitui-se um desafio construir um diálogo entre as pretensões de formação dos paranaenses e as orientações pedagógicas para o ensino dos saberes elementares, exigindo, assim, discussões constantes advindas da antropologia, da psicologia, dentre outras. Entretanto, tal fato encontra respaldo nas palavras de Chartier:

[...] El trabajo de um historiador debía repartirse entre dos exigencias. La primera, clásica y esencial, consiste em proponer la inteligibilidad más adecuada posible de um objeto, um corpus, um problema. [...] uma segunda exigencia: la que obliga a la historia a entablar um diálogo com otros cuestionamientos – filosóficos, antropológicos, semióticos [...]. (CHARTIER 1990, p. 10).

Com o intuito de compreender como se deu a circulação e a apropriação das Cartas de Parker nas escolas primárias do Paraná, no período compreendido entre 1900 e 1950, buscamos inicialmente compreender o contexto educacional do Estado, cuja economia estava alicerçada na extração de madeira, erva-mate, produção agrícola e de independência política, relativamente recente.

As mudanças do panorama econômico e político, que geraram ações governamentais educativas buscando criar uma identidade nacional nas escolas brasileiras, foram aspectos que nos ajudaram a pensar nas ações que permearam a educação dispensada à escola primária. No recorte temporal estabelecido (1900-1950), localizamos fontes sobre a criação de escolas, a formação de professores primários, os discursos contidos em Relatórios e as indicações de métodos e materiais pedagógicos. Dentre elas, estão as Cartas ou Mapas de Parker, materiais sobre os quais nos detemos com o intuito de conhecer os espaços de sua circulação, as orientações preconizadas para o seu uso e sua possível apropriação no ensino primário paranaense.

Nas palavras de Pinto (2014, p. 131), as disciplinas escolares constituídas pelo aparato didático-pedagógico que orienta o ensino, possuidoras de normas e condutas próprias, são responsáveis pela transmissão de conteúdos e saberes escolares que ajudam a moldar a cultura escolar, um espaço por excelência repleto de códigos para serem decifrados. Códigos que, no nosso entendimento, não são compreendidos se vistos isoladamente, parecendo-nos pertinente o estudo da cultura escolar, sobretudo da cultura presente na escola primária paranaense.

Nessa perspectiva, a narrativa do processo de “decifrar códigos” construindo o objeto de estudo, ou seja, a circulação e a apropriação das Cartas de Parker no ensino primário paranaense, passou pela reunião e análise de fontes locais (do Paraná), considerando a circulação em outros estados brasileiros.

Dentre os fatores que moveram o estudo está a pressuposição de que as pesquisas, relacionadas à história da disciplina Matemática, sobretudo dos saberes elementares preconizados para a escola primária, ao serem discutidas e

socializadas, oferecem condições para a compreensão das práticas, dos métodos e das tendências que refletem no ensino.

Pesquisar, entre os saberes escolares, os saberes elementares matemáticos, como o ensino de números, noções de quantidade e operações, compreendendo como os instrumentos pedagógicos indicados nos livros e programas oficiais da escola primária foram utilizados, mostra-se essencial para a escrita da história da matemática escolar primária. Não só dos “saberes escolares”, mas da forma particular com que os representantes da educação paranaense fizeram uso de dispositivos destinados ao ensino dos saberes matemáticos e os transformaram em documentos produzidos para servir de bússola aos professores primários. Uma escrita na qual a cultura constitui-se como elemento essencial para interpretar as relações nas quais as escolhas dos programas de ensino são feitas.

Cultura, no sentido exposto por Geertz (1989, p. 15), é a teia de significados que o próprio homem teceu e cuja análise busca um significado. História, uma escrita que reúne dados significados pela cultura, na qual estão imersos, ainda que os dados tenham sido produzidos em um tempo distante, necessitando de um trabalho de garimpagem de fontes para reuni-los.

Utilizando a metáfora dos mortos, empregada por De Certeau (1982, p. 108), as fontes são túmulos que abrigam seus mortos e tornam-nos “vocabulário de uma tarefa a empreender”, permitindo, pela pesquisa, a escrita de suas histórias e o reconhecimento de sua outrora existência. As fontes são os documentos elegidos por contemplarem as informações de que necessitamos e de que falamos com os historiadores, na medida em que as indagamos.

Dentre as fontes estão os livros didáticos, porque contêm uma maneira prática de ordenação de conhecimentos, que figuraram como instrumentos de controle estatal no início do século XX. A exigência do uso deste ou daquele livro nas escolas brasileiras tinha como “garantia” uma educação uniforme com os ideais preconizados pela nação, as lições aprendidas deveriam induzir hábitos, contribuindo para o alcance de um amplo projeto educativo. De modo igualitário, encontram-se os documentos oficiais paranaenses, produzidos pelos representantes do governo para comunicar aos seus superiores os serviços prestados à população e ao próprio governo, configurados como Relatórios, Regulamento e Códigos do Ensino, com as determinações preconcebidas apontando a direção da instrução.

A seleção das fontes permitiu não somente encontrar registros dos modelos que serviram de guia para o professor, como conhecer aspectos da cultura presente nas escolas primárias paranaenses. Denominada por Julia (2001) como “cultura escolar”, seus traços podem ser encontrados em documentos, sejam oficiais ou escolares, não podendo ser estudada alheia às relações que mantém em cada período histórico “com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p. 10).

Na perspectiva posta por Julia (2001), observamos que a compreensão da circulação e a apropriação das Cartas de Parker, no contexto das escolas primárias paranaenses, requer considerar os diversos aspectos da cultura que constituiu o estado do Paraná, iniciando com a caracterização social em 1900.

Wachowicz (1984) apresenta o Paraná como uma organização social acentuadamente oligárquica, ou seja, de poder concentrado em pequenos grupos e mesmo com uma expressão econômica importante, não se comparava aos grandes centros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e o sul do país⁷. Com aproximadamente 240 mil km², tinha na entrada do século XX uma população esparsa ocupando as cidades de Paranaguá e circunvizinhança no litoral, Curitiba, Castro, Vila do Príncipe (hoje Lapa) e Guarapuava, expandindo-se lentamente para o interior. A formação social paranaense nasce nas relações de produção, a saber, extração de erva-mate, comércio de tropas e exploração de pinho, que não percebia, pelo contexto econômico, como necessária a função da escola. Na primeira década, duas correntes contraditórias começam a manifestar-se com relação à educação escolar:

[...] de um lado, um governo que procura instalar um tipo de ensino cuja função é mediar os interesses da classe dominante; e de outro, os grupos que se organizavam na população, adquirindo a consciência da necessidade da educação escolar como via de acesso a novas relações de produção. (WACHOWICZ, 1984, p. 19).

Tais indicações remetem à constituição dos documentos oficiais e das instruções neles presentes das mudanças que vão ocorrendo ao longo das cinco primeiras décadas em função da atuação de educadores paranaenses e das relações políticas, estabelecidas com o Estado, refletidas na cultura do interior das escolas.

⁷ Para aprofundamento no assunto, consultar: “Estudos Regionais – Relação Professor Estado no Paraná tradicional”, WACHOWICZ, Lilian Anna (1984).

A cultura escolar é discutida por Julia (2001) sob três eixos: as normas e finalidades que regem a escola; a profissionalização do educador escolar; e os conteúdos ensinados e as práticas presentes nas escolas.

As escolas são organizações com regras de conduta, definidas pelo poder público, mas nem sempre cumpridas na íntegra, por vezes, adaptadas ao contexto e de acordo com o público que a constitui. As regras incluem as leis que a regem, a adoção dos instrumentos de ensino, sua circulação e as orientações para seu uso que, embora tenham finalidades educativas amplas, são apropriadas e adaptadas às suas particularidades. Mesmo para as orientações gerais, as apropriações dependem de fatores específicos, a começar pela organização do grupo que as recebe.

Os estados brasileiros tiveram divisões políticas, econômicas e sociais diversas e, ainda que regidos por uma mesma Constituição, tiveram autonomia para elaborar seus próprios documentos de Instrução Pública e a eles atrelar orientações para a escola primária. Realizar um cotejamento de documentos levantados no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, mostrando a presença das Cartas ou Mapas de Parker em diferentes estados brasileiros, foi uma das ações nessa pesquisa.

Conectada a pesquisas que investigam os saberes elementares matemáticos da escola primária em diversos estados brasileiros, conduzimos essa investigação para o estado do Paraná. O caminho percorrido foi orientado pela busca dos vestígios de um modelo de ensino de aritmética norteado pelo uso das “Cartas”, também denominadas Mapas de Parker, escritas por Francis Wayland Parker, cujos estudos foram desenvolvidos dentro de uma educação progressista no século XIX. As Cartas traduzidas para o português foram publicadas em revistas direcionadas aos professores, entre elas a Revista de Ensino, da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. A Revista de Ensino tinha publicação bimestral e era subsidiada pelo governo do estado de São Paulo. O redator oficial era Arnaldo de Oliveira Barreto, que também traduziu outras obras do Professor Francis Parker.

A investigação em documentos de oito estados brasileiros – São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso, Sergipe, Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo e Alagoas – além do estado do Paraná, mostrou-nos que as Cartas de Parker fizeram-se presente em programas de ensino da escola primária. No caso do Paraná, orientaram, passo a passo, o trabalho com a Aritmética na escola primária, no início

do século XX, uma vez que as ideias nelas contidas, ao que nos parece, foram incorporadas aos objetivos de formação do escolar paranaense. A esse processo chamamos de apropriação, conceito que será discutido ao longo do presente estudo.

A consulta a documentos de diferentes estados brasileiros, as discussões propiciadas por eventos da área de História da Educação Matemática, além de consultas a estudos já realizados sobre a temática, deram maior visibilidade ao caminho percorrido pelas Cartas de Parker em território paranaense. Os documentos analisados possibilitaram verificar não apenas caminhos percorridos, mas também as indicações de uso das Cartas de Parker, tanto comuns quanto distintas, permitindo articular as prescrições de uso no Paraná com as prescrições de uso de outros estados.

Entretanto, o investimento na leitura, na interpretação e no cotejamento das fontes foi um exercício desafiador, necessitando de um diálogo entre a História, a História da Educação e a História da Educação Matemática.

Pinto, ao analisar os desafios da operação historiográfica, relata que:

[...] reunir arte e ciência para fabricar essa história não é tarefa simples, exige um esforço triplicado quando se trata de dialogar com três áreas distintas de conhecimento. Mais ainda, quando se trata de um educador matemático que é desafiado a compreender o impacto de uma complexa reforma na cultura escolar de um passado que só pode ser conhecido de modo indireto, através dos vestígios das práticas escolares. (PINTO, 2009, p. 19).

Os desafios inerentes à leitura das fontes, por não se tratar de uma simples decodificação de palavras, exigem a busca de vestígios nas entrelinhas do texto, nas quais não há palavras. Enfrentar os desafios da escrita de uma história com códigos próprios não é uma prática familiar aos educadores matemáticos. Há, pelo menos, dois motivos para que nos lancemos nessa seara: o primeiro deles é o elevado grau de importância que atribuímos ao conhecimento histórico de uma disciplina escolar; o segundo é a relevância de tal conhecimento para a formação do professor.

Os estudos desenvolvidos por pesquisadores, com investigações voltadas às disciplinas escolares na perspectiva da História Cultural, tornam-se coletivo ao entrelaçar pesquisas e compartilhar fontes. A pesquisa aqui apresentada é uma tentativa de ampliar estudos sobre a constituição dos saberes elementares da escola primária com desenvolvimento no Paraná e no Brasil, contribuir para o avanço da

história da educação matemática, bem como conhecer as práticas que nos tornaram os professores que hoje somos.

O conhecimento histórico acerca dos saberes elementares matemáticos, como Geometria, Desenho e Aritmética, veiculados em escolas primárias de diferentes estados brasileiros, tem suscitado análises comparativas com a finalidade de compreender de forma mais abrangente essa temática.

À medida que tais estudos avançavam, estabelecia-se um diálogo mais intenso entre as fontes, sendo relatórios, regulamentos de ensino, programas, manuais didáticos, demandando novas buscas e compreensões acerca da temática. As fontes oficiais, justapostas a fontes escolares, como revistas pedagógicas, livros didáticos e outros dispositivos didáticos, propiciaram a visualização de vestígios dos ensinamentos ministrados pela escola primária do Estado, no espaço temporal delimitado.

Partindo dos indícios de que as Cartas de Parker tenham circulado em território paranaense, elaboramos como objetivo central “Investigar como esse dispositivo pedagógico circulou e foi apropriado incorporando-se ao ensino primário do estado do Paraná”. A partir desse núcleo norteador emergiram outras perguntas: Quando as Cartas de Parker circularam no estado do Paraná? Como foram apropriadas e incorporadas às propostas de ensino da escola primária paranaense? Qual a relação desse material com o direcionamento dado às escolas primárias do estado do Paraná?

Com o intuito de responder a tais perguntas, concentramos a pesquisa na trajetória, circulação e apropriação do dispositivo didático Cartas de Parker em termos de modernização. Considerando as práticas de ensino de período anteriores baseados na memorização, abstração e repetição, elencamos como fontes primeiras documentos oficiais do Estado do Paraná.

Para o alcance do objetivo central, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a orientação metodológica para o ensino da Aritmética preconizada nas Cartas de Parker.
- Apresentar considerações acerca das orientações metodológicas para o ensino da Aritmética para a escola primária paranaense no período proposto.

- Relacionar o direcionamento dado à escola primária paranaense com as orientações para o ensino da Aritmética, presentes nas Cartas de Parker.

A busca de respostas e o alcance dos objetivos propostos impulsionaram constantes leituras e principalmente observação ao que recomenda De Certeau (1982) sobre a operação historiográfica:

Em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transformar ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (CERTEAU, 1982, p. 81).

Cabe ao historiador comparar os documentos com outras produções fora das fronteiras do seu uso e neles encontrar as possíveis ligações. Ações que se tornaram presentes no decorrer da construção dessa tese.

Tomando como base os documentos oficiais do Estado em sua relação com os outros estados brasileiros, buscamos identificar indícios da circulação e da apropriação das Cartas ou Mapas de Parker no ensino primário paranaense do período delimitado, utilizando, para esse fim, tanto o vocábulo “Cartas” como “Mapas”, de acordo com as fontes que permearam as discussões.

Não tendo encontrado pesquisas que abordassem as Cartas ou Mapas de Parker como instrumento direcionador do ensino de aritmética da escola primária paranaense, consideramos que esse estudo possa contribuir para uma escrita mais ampliada da história da disciplina Matemática. Nesse sentido, a pesquisa foi organizada de modo a responder aos questionamentos levantados nessa introdução. Como a constituição das fontes para essa pesquisa foi em grande parte de documentos oficiais, como já citado, optamos por manter a grafia do período e apresentá-los em quadros destacados para que o leitor possa distingui-los das demais citações.

No capítulo dois apresentamos, inicialmente, um levantamento de trabalhos que fazem menção às Cartas de Parker e ao método de ensino nelas recomendado. Em seguida, são analisados documentos oficiais, portadores de indícios da presença desse material na escola primária em diversos estados brasileiros. Para compreensão da abrangência da circulação do referido material em outros estados,

foram consultados documentos oficiais disponíveis no Repositório Digital mantido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estabelecendo uma ordem cronológica que apresenta evidências da presença das Cartas de Parker em escolas primárias de diferentes estados brasileiros. Fugimos à regra apenas para com o estado de São Paulo, iniciando por ele, uma vez que os documentos indicam que foi a partir desse Estado que o material ganhou espaço no estado do Paraná. Abordamos nesse capítulo também as orientações da escola primária para a formação patriótica. Incluímos nesse capítulo as argumentações que construímos sobre o método intuitivo presente nas propostas de ensino e a matemática preconizada para as escolas primária e normal do estado do Paraná.

No terceiro capítulo, tratamos das estratégias de formação para o povo paranaense, como a inserção do ensino da música e a formação para a agricultura enfatizada nos documentos oficiais. Discorremos sobre a preconização de uso do método de ensino intuitivo no período que antecedeu a criação dos grupos escolares. Abordamos dispositivos didáticos que orientavam o ensino, entre eles, o livro *Arithmetica Elementar*, de Antonio Trajano, fazendo uma aproximação com as preconizações das Cartas de Parker indicadas nos documentos oficiais do Paraná e a normatização do ensino da Aritmética pelos Códigos do Ensino de 1914 e 1917.

Os primeiros registros oficiais das Cartas de Parker e as orientações para seu uso nas escolas primárias paranaenses são apresentados no quarto capítulo, assim como os meios materiais nos quais elas foram divulgadas, fazendo uma aproximação das indicações de seu uso com a formação de professores. Discutimos, nessa seção, ações do Inspetor Geral do Ensino, Prieto Martinez, para renovar a escola primária e combater o analfabetismo. E também mostramos dados estatísticos que apontam o crescimento das escolas primárias isoladas e grupos escolares. Apontamos Programas de Ensino do estado do Paraná com orientações do material de Parker das décadas de 1920 a 1950 e, nesta, os últimos documentos oficiais que preconizam o ensino da Aritmética com as Cartas ou Mapas de Parker.

Assinalamos, na primeira metade do século XX, o encaminhamento dado ao ensino da Aritmética na escola primária paranaense e as indicações de uso do dispositivo didático Cartas ou Mapas de Parker por meio de documentos oficiais, revistas e livros indicados para o ensino primário. Finalizamos nosso trabalho e apontamos, nas considerações, quinto e último capítulo, os resultados da pesquisa.

2 AS CARTAS DE PARKER NA MATEMÁTICA ESCOLAR PRIMÁRIA

No âmbito da história da educação matemática no Brasil, a constituição dos saberes elementares matemáticos da escola primária vem justificando inúmeros estudos⁸. Debruçados sobre essa temática, pesquisadores de várias universidades brasileiras têm fornecido evidências sobre pontos ainda não discutidos da constituição desses saberes, elucidando questões relacionadas a conteúdos⁹ escolares e métodos de ensino, apontando permanências e transformações ocorridas nas programações da escola primária desde os tempos republicanos. A produção resultante desses estudos tem contribuído não só para responder às tantas questões levantadas, tendo em vista o avanço da história da educação matemática, como tem estimulado novos questionamentos e disponibilizado inéditas e variadas fontes históricas acerca da temática. Utilizando esse valioso documental disponibilizado por meio impresso ou eletrônico, a teia da pesquisa já cobre, na figura de seus pesquisadores, boa parte do Brasil, reunindo pesquisas vinculadas ao Grupo de História da Educação Matemática (GHEMAT).

A diversidade de fontes utilizadas nas referidas pesquisas inclui revistas e livros didáticos, materiais apontados como instrumentos privilegiados para estudos históricos dos saberes elementares do ensino primário. Dentre os temas pesquisados estão as Cartas de Parker, dispositivo didático-pedagógico criado por Francis Wailand Parker para o ensino da matemática, que circulou pelo Brasil nas últimas décadas do século XIX e na primeira metade do século XX, que ao estabelecer uma ordem para o ensino dos números, incluía o uso de objetos da realidade das crianças, como seixos, canetas, tornos e livros para serem manuseados. Nascido em 1837, em New Hampshire (EUA), Parker foi professor em localidades desse Estado, dirigindo uma escola em Dayton (Ohio) e uma escola normal em Chicago. Posteriormente, dirigiu classes experimentais na Universidade de Chicago tendo influenciado jovens universitários, dentre eles John Dewey, que foi

⁸ O projeto nacional aqui referido, aprovado pelo CNPq, denomina-se: “A constituição dos saberes elementares matemáticos da escola primária: a Aritmética, a Geometria e o Desenho (1890-1971)”, sendo coordenado por Wagner Rodrigues Valente (GHEMAT), e o projeto de cooperação internacional, citado, cuja denominação é: “O ensino da Matemática na escola primária nos séculos XIX e XX: estudos comparativos entre Brasil e França”, aprovado pela CAPES/COFECUB e coordenado por Wagner Rodrigues Valente (GHEMAT) e Renault D'enfert (GPHDSO).

⁹ Nos documentos utilizados para essa pesquisa, ao conjunto de conteúdos escolares era usado o termo “matéria”, no sentido de comportamento ou hábitos.

seu colaborador (VALENTE, 2010, p. 78). Suas ideias e inovações curriculares fizeram sucesso, sobretudo, a partir de 1883, quando Parker assumiu a direção da Escola Normal de Cook County, em Chicago. Nesse novo ambiente, o educador formalizou as suas propostas pedagógicas a partir de elementos vindos de Pestalozzi, Froebel e Herbart (MONTAGUTELLI, citado por VALENTE, 2013, p. 3).

As Cartas de Parker, prescritas em documentos oficiais, do estado do Paraná, cuja circulação e apropriação na escola primária paranaense tornaram-se o objeto de estudo dessa pesquisa, tinha, ao que parece, uma finalidade que ia além de seu uso como material didático para o ensino dos números e dos cálculos. Provavelmente, como uma proposta de instrução vinda ao encontro de outras finalidades educativas. As finalidades com as quais o ensino é pensado e organizado estão, na maioria das vezes, nas entrelinhas dos discursos¹⁰ que compõem os documentos.

O levantamento inicial de investigações sobre a indicação das Cartas de Parker para o ensino primário em teses e dissertações, além de comunicações em eventos da história da educação matemática, apontou oito trabalhos, cujo teor havia proximidade com o objeto pretendido para a essa escrita, sendo um trabalho de conclusão de curso (2013), quatro dissertações de mestrado concluídas em 2013 e três teses defendidas entre 2008 e 2011.

O trabalho de conclusão de curso de Priscila Oliveira – “Como ensinar matemática na escola ativa? As orientações ao professor primário contidas nos periódicos pedagógicos do período de 1930 a 1960” – apresentado em 2013 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), investigou periódicos pedagógicos com orientações dadas aos professores nas três concepções de ensino tradicional, intuitiva e escolanovista, tomando como eixo norteador a escola ativa. No estudo em questão, as Cartas de Parker são citadas como uma proposta de ensino intuitivo.

A dissertação de Nara Vilma Pinheiro – “Escolas de práticas pedagógicas inovadoras: intuição, escolanovismo e matemática moderna nos primeiros anos escolares” – defendida na Universidade Federal de São Paulo, em 2013, investigou as práticas pedagógicas inovadoras, entre elas as Cartas de Parker, para o ensino de Aritmética na escola elementar, nos primeiros anos escolares. Analisa transformações do significado do conceito de número, no período de 1880 a 1970,

¹⁰ Adotamos o vocábulo “discurso” associado aos documentos oficiais como um conjunto de ideias organizadas por meio de uma linguagem formal com o objetivo de demarcar um ideal ou posição.

marcada por três grandes movimentos educacionais: a pedagogia intuitiva, a pedagogia renovada e a pedagogia moderna, abordando o ensino de Aritmética em três instituições-modelo para práticas pedagógicas inovadoras na cidade de São Paulo: a Escola Americana, a Escola Normal da Praça e a Escola Experimental Vera Cruz.

A dissertação – “A matemática na formação do professor primário nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro (1932-1938)” – defendida por Denis Herbert de Almeida, em 2013, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), ao focalizar a matemática ensinada em cursos de formação do professor primário na década de 1930, nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro, faz uma incursão aos métodos que se contrapunham aos tradicionais e memorísticos que eram utilizados para ensinar matemática, apontando as Cartas de Parker como uma proposta moderna, que foi discutida nos referidos cursos.

A dissertação – “Escola Nova, Escola Normal Caetano de Campos e o Ensino de Matemática na Década de 1940” – defendida por Aduino Douglas Parré, em 2013, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), faz menção às Cartas de Parker ao discutir as apropriações do movimento da Escola Nova nas mudanças ocorridas na estrutura do Curso Normal paulista e em que medida o movimento altera o ensino da matemática na Escola Normal Caetano de Campos, mais especificamente na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino Primário, responsável pela formação pedagógica dos futuros professores.

A dissertação – “Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de escola nova” – defendida por Josiane Acácia de Oliveira Marques, em 2013, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), aborda orientações dadas aos professores primários para o ensino da matemática durante o Movimento da Escola Nova no Brasil. A análise é realizada em manuais didáticos que trazem referência do material elaborado por Parker, considerado precursor das práticas escolanovistas de ensino de matemática.

A tese de doutorado – “A presença da matemática na formação do professor primário no estado de São Paulo, no período de 1890 a 1930” – de Maria Carmen Lopes Silva, defendida em 2008 no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPGEMPUC-SP), busca compreender como a matemática se fez presente na

formação do professor primário do estado de São Paulo. Na construção do objeto, a autora faz menção às palestras proferidas por Francis Parker, autor das Cartas de Parker, material indicado no Regulamento de Ensino do Estado de São Paulo.

A tese de doutorado de David Antonio Costa, intitulada “A aritmética escolar no ensino primário brasileiro (1980-1946)”, defendida em 2010, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPGEMPUC-SP), analisa a construção do conceito de número no ensino primário brasileiro e as transformações ocorridas ao longo do período delimitado. O estudo do autor sobre o ensino da Aritmética destaca o material Cartas de Parker, tema da pesquisa aqui apresentada. As análises realizadas por Costa (2010) relacionam esse material ao ensino intuitivo, concepção pedagógica que orientou a escola primária brasileira no início da República.

A tese de livre docência de Valente – “A matemática na formação do professor do ensino primário em São Paulo (1875-1930)” – defendida pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em julho de 2010, trata da formação matemática do professor do ensino primário paulista desde a segunda fundação da Escola Normal de São Paulo até o tempo que ficou conhecida como República Velha, utilizando como fontes a legislação escolar, livros didáticos, provas e cadernos de alunos. O estudo aponta Francis Parker como uma nova referência para a Escola Normal e mostra que as orientações das Cartas de Parker constituíram-se em referência pedagógica para o ensino da matemática escolar primária no Brasil em tempos de Escola Nova.

As pesquisas selecionadas, embora não tenham como centralidade as Cartas de Parker, inserem-nas no contexto da discussão ao tratar de propostas pedagógicas para a matemática escolar do ensino primário até meados do século XX.

A leitura dos trabalhos mencionados suscitou uma análise preliminar das Cartas de Parker¹¹, material que mostrou inicialmente o detalhamento da forma de apresentar as quantidades aos alunos e os exercícios a elas relacionados, que

¹¹ Pela organização sequencial com que foram publicadas e pela qualidade gráfica dando maior visibilidade ao leitor, utilizamos as revistas do estado de São Paulo para expor ao leitor, na seção de anexos dessa pesquisa, as dez primeiras Cartas de Parker que foram publicadas na Revista do Ensino, de abril de 1902. Nesse período, a Revista do Ensino (SP) teve periodicidade bimestral, era subsidiada pelo governo do Estado, impressa na Typografia do Diario Oficial e tinha como redator-chefe Arnaldo de Oliveira Barreto, que traduziu outras obras do Professor Francis Parker.

deveriam ser realizados passo a passo, viabilizando o aprendizado da Aritmética. A condução do processo de ensino recomendava questionamentos aos alunos e a utilização de objetos que lhes fossem familiares.

Os exercícios, sob o olhar do professor, têm, de acordo com Chervel, maior possibilidade de sucesso:

O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios susceptíveis de serem realizados. De fato, se denominamos exercício toda atividade do aluno observável pelo professor, deve-se concordar que copiar uma aula ditada, este não se configurará como o melhor dos exercícios. [...] Os exercícios podem, portanto ser classificados dentro de uma escala qualitativa. (CHERVEL, 1990, p. 107).

Na matemática escolar primária, o sucesso no aprendizado dos saberes, ao que nos parece, exigia mais do que a organização destes, mas uma sequência preestabelecida, sem deixar margem para dúvidas. Tomamos como exemplo a observação constante na 1ª Carta de Parker¹² após a indicação de uma série de atividades de contagem com “cousas”, como livros, lápis, canetas e perguntas sobre os objetos e quantidades que o professor deveria fazer ao aluno:

Quando as respostas a estas perguntas forem bastante prontas e corretas, então está fora de dúvida que a criança já conhece os números como um todo assim como também conhece outras qualidades das cousas como cor, forma, etc. (PARANÁ, 1921, p. 13).

As perguntas direcionadas ao reconhecimento de quantidades, cor e forma pretendiam fazer com que a criança, intuitivamente, passasse da experimentação, do concreto ao abstrato. Com as perguntas, o professor estaria avaliando o aprendizado do aluno e ao mesmo tempo preparando-o para trabalhar um novo conhecimento matemático.

Ao estudo das Cartas de Parker era atribuído o sucesso escolar do aluno, no aprendizado da matemática. Possivelmente esta tivesse sido uma das razões de sua indicação para o ensino primário do período que buscava contrapor-se às práticas tradicionais de ensino.

¹² No estado do Paraná, as quatro primeiras Cartas de Parker foram publicadas em 1921, na revista *A Escola*, organizada pelo Órgão do Gremio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, dirigida pelos membros da Diretoria e Conselho Fiscal, tendo como Diretor João Carmeliano de Miranda.

A investigação inicial que realizamos indicou as Cartas de Parker como instrumento modelar para ensinar Aritmética em escolas primárias brasileiras. Com esse intento, fizemos uma incursão em documentos oficiais de diversos estados brasileiros, localizando, dentro do período proposto (1901-1950), documentos que apresentavam as Cartas como proposta para o ensino de Aritmética nos primeiros anos escolares.

2.1 A CIRCULAÇÃO DAS CARTAS DE PARKER EM ESTADOS BRASILEIROS

Inúmeras fontes que vêm subsidiando o projeto nacional “A Constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no Curso Primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970”, e que se encontram no Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), contêm indícios de que as Cartas de Parker marcaram presença no ensino primário de inúmeros estados brasileiros. Nesse espaço virtual, alimentado com fontes históricas selecionadas e enviadas por pesquisadores vinculados a dezesseis universidades de diversos estados do Brasil, dentre outras a PUCPR, além de identificar vestígios da presença das Cartas de Parker no ensino primário de diversos estados brasileiros, fizemos uma primeira aproximação com os métodos de ensino indicados para a escola primária.

Utilizando fragmentos de documentos do início do século XX, a opção que nos pareceu mais adequada para apresentar essa pesquisa foi transcrever as fontes documentais quando a figura original estivesse ilegível. Optamos também por destacar em quadros com bordas para diferenciar citações de fontes documentais oficiais de citações de fontes bibliográficas. A escolha que fizemos para ordenar a análise das fontes de diferentes estados foi temporal. Entretanto, abordamos primeiramente o estado de São Paulo, por ter sido apontado como referência para o Paraná e outros estados brasileiros.

2.1.1 No estado de São Paulo

As Cartas de Parker foram divulgadas sequencialmente em 1902, no estado de São Paulo, pela Revista de Ensino, editada pela Associação do Professoado Público do Estado, com a observação de virem acompanhadas da explicação em português, de modo que o professor pudesse utilizar o material de forma metodicamente organizada, lendo e copiando-as no quadro-negro segundo orientação.

Ainda em São Paulo, o Programa de Ensino para as Escolas Isoladas Estado, Decreto 2.005 de 13 de fevereiro de 1911, aponta o uso da leitura e cópia das Cartas de Parker concretizando os primeiros passos no ensino da Aritmética. Indicação apresenta também no Programa de Ensino para as Escolas Primárias do estado de São Paulo e Programa Mínimo para o Curso Primário de 1925, aprovado por José Manoel Lobo, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, preconizavam um ensino intuitivo e prático, envolvendo, na 1ª série, rudimentos das quatro operações, não excedendo uma centena. O Programa era claro com relação à evolução do ensino:

Só após o estudo oral e concreto dessas diversas operações sobre os números de 1 a 10, é que ensinaremos a escrita e a leitura desses números e a representação gráfica das diferentes combinações apreendidas, para habilitá-los a ler e copiar os mapas de Parker. (SÃO PAULO, 1925, p. 12).

Para o segundo ano, o Programa indicava também o uso das Cartas de Parker:

Escrever números em que há casas preenchidas com zeros. Ensinar a subtração. Usos dessa operação. Leitura das cartas de Parker. Recordar as tabuadas de multiplicar e dividir até o cinco. (SÃO PAULO, 1925, p. 26).

Comparando as citações, observa-se a denominação Mapas de Parker para o primeiro ano e Cartas de Parker, para o segundo ano.

Segundo o Programa (1925), com objetos fáceis de manusear, o professor ensinaria, simultaneamente, todas as operações que se pudessem fazer com um dado número e todas as combinações possíveis, reconhecendo depois o agrupamento em desenhos e estampas. Tais procedimentos podem ser pensados no âmbito do ensino intuitivo, que de acordo com Valdemarin (2004), “aliando

observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio [...]” (p. 107). O exercício da observação passa pelo exercício dos sentidos.

Ao que indicam os documentos oficiais do Repositório, São Paulo foi o polo irradiador das Cartas aos demais estados brasileiros. Possivelmente isso se deve ao fato de ter sido berço dos grupos escolares, modalidade de escola primária organizada em quatro séries.

2.1.2 No estado de Santa Catarina

As indicações das Cartas de Parker estão presentes nos documentos de diversos períodos do estado de Santa Catarina. Encontramos indicações de uso dos Quadros de Parker no Relatório de Orestes de Oliveira Guimarães (Diretor em Comissão do Colégio Municipal de Joinville), referente ao período de 1907 a 1909, dirigido ao Prefeito Municipal. Segundo o Relatório, o ensino da Aritmética estava descrito considerando sua modificação recente pela introdução sistemática da leitura dos Quadros de Parker, mencionados como: “excelente processo de calculo mental usado nas escolas de S. Paulo [...] poupando tempo ao professor [...] prendendo extraordinariamente a atenção de toda a classe” (SANTA CATARINA, 1909, p. 25/26). Ainda segundo o Diretor, todos os professores teriam apreciado o valor dos quadros pelo progresso e atenção dos alunos que “manejavam com perfeito conhecimento todas as tábuas ou lições do dito quadro” (SANTA CATARINA, 1909, p. 26).

Em 1914, pelo Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914, o Regimento Interno dos Grupos Escolares de Santa Catarina, assinado pelo governador do Estado, Cel. José Vidal de Oliveira Ramos, apresenta no Capítulo IV, do Título IX, referente aos deveres dos alunos, as normativas quanto aos exames e promoções no Art. 240: “Os exames [...] constarão somente das provas abaixo: a) cópia do livro; b) cópia de Parker; c) leitura no quadro e na cartilha (p. 62)”.

No mesmo ano (1914), pelo Decreto n. 796, de 2 de maio de 1914, o Programa dos Grupos Escolares adverte, em nota, quanto ao método de ensino que:

[...] as crianças entram na escola com a ideia dos cinco primeiros números sem as ideias das combinações ou operações sendo de toda conveniência que o professor pratique-as por todos os meios ao seu alcance partindo das combinações do mais concreto para o abstrato. (SANTA CATARINA, 1914).

O documento, assinado pelo Governador do estado, Cel. José Vidal de Oliveira Ramos, continua advertindo, quanto à condução de ensino, que o professor não deve ter pressa “pois é uma fase educativa” (p. 25).

O documento finaliza prescrevendo:

Copia e leitura do quadro de Parker. Solução completa e perfeita das 24 primeiras paginas do quadro de Parker para a secção **A**; até a 16 para a secção **B** e até a 12 para a secção **C**.

(O professor antes de ministrar as lições de cada pagina do quadro, deve estudar os conselhos relativos às mesmas, afim de tornar profícuas as suas aulas). (SANTA CATARINA, 1914).

O programa era organizado em “phases” e de acordo com o conhecimento dos alunos, observado pelo professor, estes eram divididos em “secções” A, B e C. Essa organização foi observada no Programa para os Grupos Escolares de 1920, visto a seguir.

Segunda phase: IDEA DO ALGARISMO.

Para as secções **A, B, C**.

Copia e leitura do quadro de Parker Solução completa e perfeita das 24 primeiras paginas do quadro de Parker, para a secção **A**; até a pagina 16 para a secção **B**, e até a pagina 12 para a secção **C**. (SANTA CATARINA, 1920).

A indicação de Parker é mantida no Programa para os Grupos Escolares, prescrito em 1920 (p. 11), pelo Decreto n. 1322, de 2 de janeiro de 1920, assinado por Hercílio Pedro da Luz, vice-governador em exercício no cargo de governador do estado de Santa Catarina.

Em 1928, aprovado pelo Decreto n. 2218, de 24 de outubro, o Programa de Ensino para os Grupos Escolares do mesmo Estado traz, para a Aritmética do primeiro ano (p. 8), a seguinte nota:

Sommar, diminuir, multiplicar e dividir em pequenas operações e problemas. (usando o quadro de Parker).

Ler e escrever até mil. (SANTA CATARINA, 1928).

Em cada fase do ensino, o documento apresentava uma nota complementar à indicação das lições. A indicação era apontada ao professor como nota de rodapé¹³. Também nas notas, observamos a orientação quanto ao uso do “quadro de Parker”.

Para o primeiro ano, o Programa para as Escolas Isoladas (p. 19) indicava também o “Quadro de Parker” na contagem até a centena, bem como para as quatro operações, destacando o “não uso do compêndio”, o que pode indicar uma intenção de limitar o ensino à proposta de direcionamento dada pelas Cartas de Parker:

ARITHMETICA - 1º ANNO

Programma – Contar de um até 10, de 10 até 20; de 20 até 50; de 50 até 100. (Quadro de Parker). De 100 até 200; de 200 até 300; de 300 até 500; 600; 700; 800; 1000.
Sommar, subtrair, multiplicar e dividir, usando dos sinais + , - , x , ÷ e =, no quadro de Parker.
Somma e subtração.
(Não é permitido o uso de compêndio). (SANTA CATARINA, 1928).

A frequência com que se repetia a indicação de uso do Quadro de Parker na exposição do Programa, tanto de primeiro quanto de segundo anos, mostra o cuidado em manter vínculo com a proposta de ensino do material de Parker.

Para o segundo ano, o Programa de Ensino para as Escolas Isoladas (p. 16) recomendava:

ARITHMETICA - 2º ANNO

1. Recapitulação do programa do 1º anno.
2. Calculos mentais do quadro de Parker, de páginas 25 a 32.
3. Ensino mais desenvolvidos da leitura e escrita dos números.
4. Noções praticas sobre o valor relativo dos números.
5. A função do zero.
6. Organização da taboada de multiplicar e dividir até 100 segundo o quadro de Parker.
7. Organização da taboada de Pythagoras.
8. Divisão de quantidades em décimos, centesimos e milésimos com exercicios concretos no metro.
9. Estudo elementar completo da somma e subtracção de inteiros. (SANTA CATARINA, 1928).

A recomendação para as escolas de Santa Catarina, inserindo Quadros de Parker no ensino da Aritmética do segundo ano, parece não ter ocorrido nos demais

¹³ As observações eram feitas em notas: “O professor, antes de ministrar as lições de cada página do quadro de Parker, deve estudar os conselhos relativos da mesma (nota de rodapé de cada página), afim de tornar profícuas as suas aulas” (SANTA CATARINA, 1928, p. 9).

estados, com exceção do Paraná, conforme documentos analisados, uma vez que o material era recomendado para o primeiro ano¹⁴.

Outro documento que traz vestígios da presença das Cartas de Parker no estado de Santa Catarina é a Ata da Primeira Sessão Ordinária da Conferência Estadual do Ensino Primário, com abertura em 1º de agosto de 1927. Na tese de número 49, intitulada *Quaes as vantagens do uso dos mappas de Parker no Ensino Inicial de Aritmetica Pratica? Será possível a usança desses mappas nas Escolas Ruraes?*, de Albano Monteiro Espinola (p. 519), defende o uso desse material, argumentando que ele confere um ensino racional, com estampas conhecidas pela criança, com aumento gradativo dos números, dos grupos e, conseqüentemente, do conhecimento da criança, sendo que o ensino proposto complementa o ensino oral, aumentam as regras, os agrupamentos e a complexidade, as operações decorrendo dos agrupamentos.

Nessa ata consta que a tese recebe um parecer favorável, justificando relacionar-se com uma das mais importantes disciplinas escolares, a Aritmetica, “matéria cujos conhecimentos terá o alumno de empregar amplamente na vida. [...] Dahi a grande vantagem que não podemos deixar de reconhecer o uso dos mappas de Parker”. O parecer ainda explica que os mapas não oferecem o mesmo risco do contador mecânico, “o de os meninos memorizarem com facilidade”. Entretanto sua utilização nas escolas rurais seria inviável “porque o fornecimento desses mappas a todas as escolas tiraria aos cofres do Estado um onus considerável” (p. 519).

No estado de Santa Catarina, tanto no primeiro ano quanto no segundo, de acordo com os documentos analisados, a nomenclatura “Quadro de Parker” mantém-se até a década de 1920, quando na Conferência Estadual do Ensino Primário¹⁵ (1927) aparece a nomenclatura “Mappas de Parker”.

¹⁴ Dos documentos disponíveis no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, até o momento de elaboração deste relatório, oito estados (SP, SC, MT, AL, ES, RN, SE, GO) indicavam o uso das Cartas de Parker e apenas nos documentos de Santa Catarina é recomendada a continuidade de uso das Cartas de Parker na segunda série.

¹⁵ Nesse mesmo ano (1927), em dezembro, ocorre em Curitiba a I Conferência Nacional de Educação, realizada na capital do Paraná, na qual foi apresentada uma tese que tratava do ensino por meio dos Mapas de Parker, estudo que será detalhado mais adiante.

2.1.3 No estado do Mato Grosso

O Programa de Ensino para as Escolas Isoladas do Estado de 22 de julho de 1916 (p. 2), do estado do Mato Grosso, indica as Cartas de Parker para a matéria de Aritmética, na primeira seção, de modo que o aluno fizesse observações diretas sobre quantidade “*ver e tocar*, com enumeração das mesmas, para *contagem prática oral* até 10. Indica além da leitura da carta de Parker, a reprodução da página lida por meio de tornos, grãos de milho, varetas, etc.”. Na continuidade às orientações, o documento recomendava: “exposição *muito simples* pelo professor das questões que ilustram e acompanham as cartas de Parker”.

As indicações continuam na segunda seção, prescrevendo a revisão e a ampliação da matéria estudada na primeira seção, seguidas das: “quatro operações elementares mais desenvolvidas. Estudo de tabuada geral até 9. Cálculo mental rápido. Leitura e cópia da carta de Parker”.

As orientações de “leitura” e “cópia” das Cartas de Parker indicam que o aluno deveria ter acesso ao dispositivo durante as aulas.

No inventário do material existente no Grupo Escolar de Rosário do Oeste, do mesmo Estado, consta na relação, em 31 de março de 1927, “coleções de Parker” com cavalete, ou seja, onze anos depois de ter sido recomendado no Programa Oficial, o material encontra-se na escola. Nesse documento (1927), o dispositivo é tratado apenas como “coleções”.

2.1.4 No estado de Sergipe

Em Sergipe, o Programa para o Curso Primário nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas, de 1915, detalha a orientação de ensino da Aritmética para professor, devendo este fazer uso de coleções de objetos, como sementes, palitos, botões, moedas, ou ainda, traços no quadro-negro. Os objetos deveriam ser dispostos e sobre eles o professor levantaria questionamentos, solicitando que fossem apontadas as quantidades até nove, indo adiante quando verificasse que a classe sabia contar. Os cálculos viriam na sequência “primeiro exercício na carta de Parker, contador ou caderno de Ramon Rocca. [...] Leitura e cópia de Parker até as 24 primeiras páginas, conforme o adiantamento dos alunos, nos grupos e escolas

que dispuserem da carta” (p. 12). A ordem estabelecida, primeiro coleções de objetos, depois exercícios “na Carta de Parker”, subentendendo-se orais e só depois o contador, permite-nos inferir que havia uma preocupação com a sequência que parte da contagem de quantidade dos objetos em si, sua relação com o número e depois o reconhecimento nas Cartas de Parker.

2.1.5 No estado do Rio Grande do Norte

O Regimento Interno dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte, publicado em 1925, apresenta para a primeira classe: Noções concretas de unidade e quantidade; contagem de 1 a 10 e a 100; rudimentos de cálculo por meio de tornos, cubos, palitos e contador mecânico; formação e leitura dos números bem como as operações de somar, diminuir, multiplicar, dividir e igualar de modo prático. “Leitura dos Mappas de Parker. Cópia e resolução oral e escrita dos cálculos dos mapas de Parker” (p. 51).

O documento aqui analisado é de 1925 e a nomenclatura utilizada para o dispositivo didático é “Mappas de Parker”.

2.1.6 No estado de Goiás

O Regulamento e Programa do Ensino para os Grupos Escolares do estado de Goiás, em 1925, determina para o primeiro ano, no primeiro semestre, o trabalho do professor com a ideia dos valores de um a nove por meio da contagem de coisas, comparando pela quantidade e utilizado “a taboa de Parker”, como se vê a seguir (Figura 1):

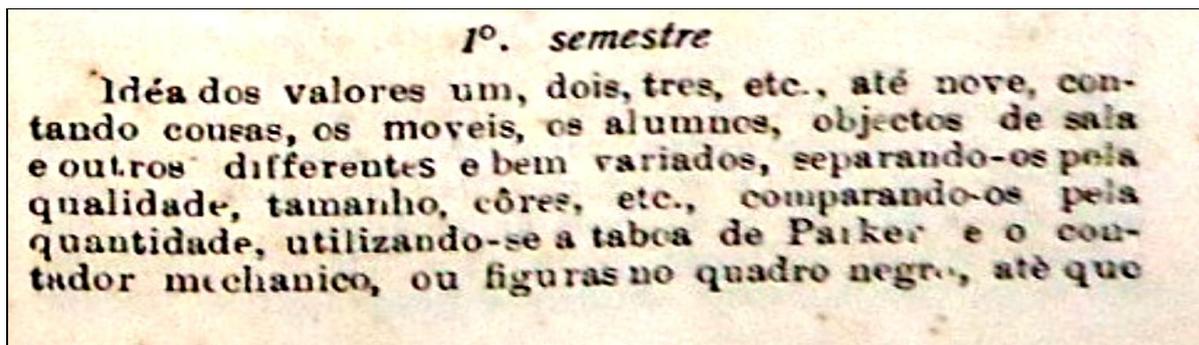


Figura 1 – Ideia de valor utilizando as Cartas de Parker

Fonte: GOIÁS (1925, p. 31).

Há ainda a presença das Cartas de Parker em outros documentos no estado de Goiás. O que nos chama a atenção no documento de 1928 são os mapas para contagem, mencionados no Regulamento e Programa do Jardim da Infância, terceiro item da Figura 2, sendo que as indicações de uso se dão em geral para o primeiro e segundo anos do ensino primário:

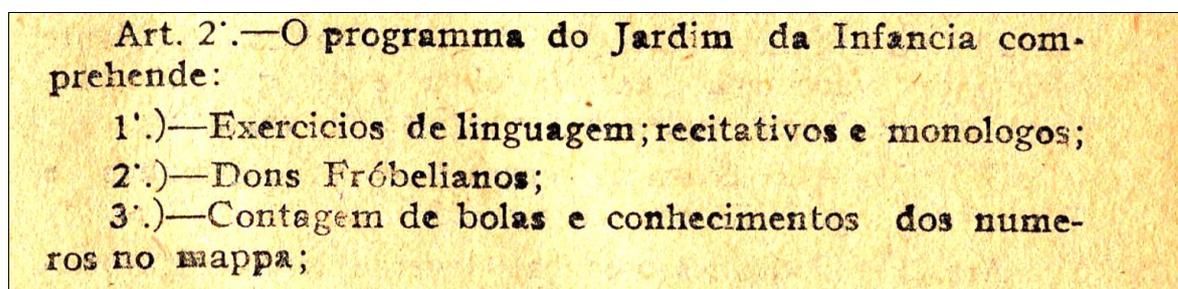


Figura 2 – Programa do Jardim de Infância

Fonte: GOIÁS (1928, p. 5).

Em 1930, o Programa de Ensino para as Escolas de Goiás publica detalhadamente as orientações e programa para cada uma das quatro séries, sendo que para a primeira série as orientações são assim explicitadas:

[...] as verdadeiras ideias de um número pertencem aos factos cuja concepção devemos principalmente ao sentido da vista [...] fornecendo aos alumnos objetos fáceis de manusear como tornos, palitos, taboinhas, cabos lápis, favas, pedrinhas, etc. [...] o professor ensinar-lhes-á simultaneamente todas as operações que se pode efectuar com um determinado número [...] só após o estudo oral e concreto dessas operações sobre os números de 1a 10 é que ensinaremos a escripta e a leitura [...] para habilitá-los a ler e copiar os mapas de Parker. (GOIÁS, 1930, p. 9).

2.1.7 No estado do Espírito Santo

A Resolução n. 892, de 22 de agosto de 1936, do estado do Espírito Santo, prescreve o Programa de Ensino para os Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas do Estado e dedica três páginas e meia para orientar para o ensino de Aritmética no primeiro ano. O documento alerta que o professor deve desprezar por completo o ensino mecânico, empírico e memorizado, uma vez que o espírito infantil só aprende as noções concretas e intuitivas. Assim, o ensino de Aritmética deve ser acompanhado de representações: “bastões, bolas de vidro, tentos, sementes, jogos de pedrinhas, figuras geométricas, cartões coloridos, coleções de figuras, taboinhas [...] semelhantes exercícios devem ser adotados para substituir as lições abstratas, monótonas e fatigantes [...] evitem-se as contas com números abstratos” (p. 21). Determina para o exercício da Aritmética “[...] exercícios da carta de Parker. Cópias das questões com as respectivas respostas” (p. 23).

2.1.8 No estado do Alagoas

No estado do Alagoas, em 1938, foi publicado no periódico “Almanaque do Ensino”, número 1º, p. 25, o Programa de Ensino para as Escolas Primárias e Jardim Infantil do Estado de Alagoas, aprovado pelo Conselho de Educação em 6 de novembro de 1937, com a seguinte determinação para o ensino da matemática no 1º ano: “[...] IX – a ideia da multiplicação e divisão pela carta de Parker” (p. 35). Os periódicos eram publicações com periodicidade predeterminada, de circulação estadual ou nacional, por meio do qual eram veiculadas informações de interesse de determinadas classes ou comunidades.

Ao analisar Programas de Aritmética da Escola Primária, tanto do Espírito Santo quanto de Alagoas, na década de 1930, observamos que diferentemente dos demais estados, a nomenclatura utilizada era Cartas de Parker, enquanto que nos demais estados também se utilizava o vocábulo Mapas. Esse fato, porém, merece um aprofundamento de estudos que não cabe a essa pesquisa.

A incursão que fizemos em documentos oficiais, embora tenha se limitado a algumas regiões do Brasil, mostrou que o dispositivo didático Cartas de Parker foi prescrito para as escolas primárias brasileiras. A presença das Cartas de Parker

apontadas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, nas primeiras décadas do século XX, mostrou-nos que sua utilização deu-se do “Jardim da Infância” ao “2º Ano”. Foi indicada para as modalidades¹⁶ de escola tanto Isoladas quanto Grupos Escolares. Além da circulação do material e da variedade de denominações, “mappa”, “quadro”, “taboa” e, por vezes, apenas “Parker”, foi possível associá-lo ao método intuitivo pelo direcionamento dado ao ensino.

Valdemarin (2004) descreve que “O ensino de cálculo, essencialmente abstrato, tem como ponto de partida o manuseio de objetos para a aprendizagem dos números, podendo constituir-se, portanto, numa lição intuitiva” (VALDEMARIN, 2004, p. 109). A prescrição dos documentos aponta, em linhas gerais, que a iniciação ao ensino de Aritmética considerasse a experimentação, a sensibilidade, o trabalho com objetos conhecidos da criança, de sua vivência.

As orientações da escola primária para a formação patriótica e as argumentações que construímos sobre o método intuitivo presente nas propostas de ensino e na matemática preconizada para as escolas primária e normal do estado do Paraná, bem como as considerações que fizemos depois de cotejar documentos de diferentes estados brasileiros e da hipótese de que se o material foi prescrito em documentos oficiais, de outros estados do Brasil, teria sido prescrito também para o estado do Paraná, geraram algumas questões:

Quais registros atestam sua presença em escolas primárias do estado do Paraná? Quando as Cartas de Parker circularam no Paraná? Como foram apropriadas, incorporando-se às propostas de ensino da escola primária paranaense? Qual a relação desse material com o direcionamento dado às escolas primárias? Embora tais perguntas fossem o norte de nossa pesquisa e respondê-las nosso primeiro objetivo, as respostas estariam comprometidas se não olhássemos outros elementos, como objetivos, organização, métodos de ensino, que envolviam a escola primária no período demarcado para o presente estudo, constituindo, assim, o relato apresentado nos capítulos seguintes.

¹⁶ Pelo Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catharina, de 1913 (p. 19), as escolas primárias do Estado tinham como denominações: Escolas Complementares, Grupo Escolar, Escolas Preliminares, Escolas Intermédias, Escolas Provisórias e Escolas Ambulantes, não citando, nesse regulamento, as escolas rurais.

3 A ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE E AS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PARA O PROGRESSO

No intuito de responder às questões postas anteriormente, não necessariamente na ordem apresentada, analisamos as fontes constituídas pelos documentos oficiais do estado do Paraná, Relatórios de Secretários de Governo, de Diretores da Instrução Pública, de inspetores escolares e de professores. Buscamos estabelecer uma relação do contexto educacional paranaense posto pelos documentos com os métodos indicados para o ensino, evidenciando as pretensões para com a escola primária. Buscamos também destacar dificuldades apontadas como impedimento do progresso e utilização de novos métodos de ensino na escola primária, passando pela formação dos professores nele atuantes.

No sentido de melhor compreender a constante citação de Relatórios utilizados nessa escrita, ressaltamos que havia diferentes tipos de relatórios que informavam a situação do desenvolvimento da Instrução Pública no estado do Paraná: aqueles apresentados pelos Diretores Gerais e Inspectores da Instrução Pública ao Secretário do Estado, os Relatórios dos próprios Secretários apresentados ao presidente ou governador do Estado e relatórios pontuais de professores, como prestação de contas de algum trabalho.

Mostraram-se evidentes, nos documentos analisados, propostas de ensino nas quais os discursos oficiais apontavam a expectativa de desenvolvimento econômico. Assim como estão evidentes, também, alguns dos instrumentos utilizados na pretensão de alcance de tais intuítos, como disciplinar as ações desenvolvidas no âmbito escolar para que refletissem na vida profissional e social e educar para o civismo.

Nas seis décadas percorridas pelo presente estudo, iniciando com o Regulamento para a Instrução Pública no Estado do Paraná de 1901 e culminando com os Programas Experimentais para o Curso Primário, da década de 1950, foram consideradas as ações e os relatos de personalidades da educação e da política brasileira. Entremeados em ideais pedagógicos que se revelam na cultura escolar do ensino primário, foram selecionados os discursos presentes nos documentos de cujas ações constituíram as bases da escola primária paranaense e refletiram na organização do ensino, na seleção das matérias e dos métodos adotados.

A busca, a seleção e a leitura que realizamos de documentos relativos à escola primária do início do século XX indicaram que as intenções de modernização do ensino eram elementos presentes nos discursos oficiais e nas propostas para a escola primária. Ainda que o ensino primário paranaense não avançasse proporcionalmente ao crescimento populacional e econômico¹⁷, nesse período, ao desenvolvimento da escola primária atrelaram-se os ideais inovadores de educadores paranaenses natos, ou por escolha, nomes que são apontados no decorrer dessa escrita por apresentarem contribuições que ficaram registradas nos meios educacionais.

Nos documentos oficiais paranaenses há indicativos de que a busca pelo progresso, pelo desejo de formação e fomento do espírito patriótico, no início do século XX, figuraram entre as finalidades do ensino primário, assim como em âmbito maior, figuraram nas pretensões da educação brasileira. O nacionalismo foi definido por Nagle (1976) como um ideário que acompanhou o desenvolvimento da formação econômica e social da nação brasileira, provocando o desenvolvimento de novos padrões de cultura. Segundo o autor, o ideário “esteve associado a uma intensa preocupação com a educação em primeiro lugar e com a escolarização em segundo lugar, que se transformaram em instrumentos para dar solidez às bases da nacionalidade” (p. 231). Nagle explica que no primeiro caso o objetivo era superar o imobilismo arregimentando forças para alavancar a nação, e no segundo caso, concentrar esforços para desanalfabetizar amplas camadas da população. Nesse aspecto, o que se propõe também é a formação do caráter nacional ressaltando a importância do ensino da língua vernácula, da geografia, da história pátria e instrução moral e cívica.

A projeção sobre a Instrução Pública faz-se nos anseios de vê-la contribuindo para o avanço do país orientado para a formação do povo brasileiro. Tal pretensão, ao que tudo indica, fazia parte do pensamento político no início do século. É o que se observa no Relatório apresentado em 31 de dezembro de 1900, pelo Secretário dos Negócios, Justiça e Instrução Pública do Paraná¹⁸, Octávio Ferreira do Amaral e

¹⁷ Esta afirmação se deve à leitura interpretativa que fizemos dos documentos oficiais, como Relatórios de Secretários de Governo e de Diretores da Instrução Pública, apresentando os relatórios de finanças, de censo populacional, as necessidades de investimento financeiro e abertura de novas escolas justificada pela demanda de crianças em idade escolar.

¹⁸ A Secretaria de Estado dos Negócios, Justiça e Instrução Pública do Paraná foi criada pela Lei n. 1, de 27 de abril de 1892. (RONCAGLIO, 2000, p. 64).

Silva¹⁹, ao Governador Francisco Xavier da Silva, no qual estava incluso o Relatório do Diretor da Instrução Pública Victor Ferreira do Amaral e Silva.

Esse documento informa que o Diretor, nomeado “para exercer a direção suprema do ensino público do Estado” (p. 71), em 22 de outubro do mesmo ano, como Diretor Geral da Instrução Pública, está descontente com a marcha da instrução pública paranaense:

Para que a luz da instrução se difunda em todas as camadas sociais [...] e neutralize a nefasta influencia do analfabetismo, que, como um mal endêmico, autochtone, entorpece e paralisa a vitalidade de nosso povo.
 [...] precisamos atingir esse ideal a começar pela base (referindo-se à escola normal), [...] preparemos professores iluminando-lhes o espírito, revigorando-lhes o caráter, fortalecendo-lhes o civismo, exalçando-lhes o moral [...] façamos d'elle o modelo de cidadão, conservando e cultivando o espírito nacional, para que pelo exemplo e pela palavra, iniciar e fortalecer a criança na religião do amor à Patria e do culto à honra e à dignidade. Para a consecução de tal desideratum, que a muitos corroído pelo bacilo da descrença e do septicismo, parecerá uma utopia, é necessário além de outras depurações que o espírito de politicagem, que tudo atrofia, seja banido por completo da organização e que se deixe de fazer do magistério publico primario uma confraria de pensionistas do Estado, um refúgio onde se acastela a inépcia para outras carreiras, um asylo de senhoras pobres, aliás, respeitáveis, que visam, não ministrar à infancia a hostia sagrada da instrucção, mas somente sentar à parca mesa do orçamento do Estado. (PARANÁ, 1900, p. 71-72).

Ao mesmo tempo em que aponta problemas, sugere soluções, investindo no combate ao analfabetismo e no cultivo do amor à Pátria.

Não se tratava apenas de extinguir o analfabetismo e reformular propostas pedagógicas, mas iluminar o espírito dos professores, fortalecer neles o aspecto cívico para que, pelo exemplo e pela palavra, formassem novos cidadãos para a amada Pátria. Sobretudo, recuperar, pela educação, o espírito cívico, depurando a politicagem que pudesse tornar-se obstáculo às pretensas intenções para a instrução primária, ou seja, moldando comportamentos e atitudes que estivessem em acordo com as finalidades estabelecidas, a formação cívica do cidadão.

Estabelecer um conjunto de práticas e regulá-las por meio de regras e rotinas visa, nas palavras de Hobsbawn (2012), estabelecer valores, normas e comportamentos e que qualquer prática social ao ser “muito repetida tenda, por conveniência e para maior eficiência, a gerar certo número de convenções e rotinas,

¹⁹ Octavio Ferreira do Amaral e Silva, filho de Seraphim Ferreira de Oliveira e de Julia Moreira do Amaral e Silva, nasceu na Lapa, Paraná, em 1869. Entre outros cargos políticos, ocupou o de Secretário do Estado, abrangendo a Secretaria de Instrução Pública, Memorial do Ministério Público do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.memorial.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=94>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

formalizadas de direito ou de fato, com o fim de facilitar a transmissão do costume” (HOBSBAWN, 2012, p. 8-9).

O descontentamento apontado no Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública referia-se, também, à precária condição material das escolas, como falta de casas apropriadas para o ensino, falta de móveis e materiais adequados, além da falta de professores para reger as salas e também o despreparo deste para atuar na instrução primária.

O ensino primário era um dos temas abordados nos relatórios de instrução pública apresentados aos governadores do Estado no período em questão. A leitura da sequência de documentos mostrou que apesar de novas propostas serem apresentadas, poucas eram executadas, ao que indicam os documentos, por impedimento de ordem político-financeira, mais importância era atribuída ao discurso do que a efetivação prática.

De acordo com Schena (2003), o ensino continuava a ser ponto de discussão pelo interesse de alguns homens públicos:

[...] os primeiros quinze anos do século XX são caracterizados por uma certa desolação dos poucos homens públicos que ainda nutriam a esperança na difusão de novos hábitos e modos de pensar, em consequência das virtudes do novo regime, bem como da multiplicação das instituições escolares. (SCHENA, 2003, p. 11).

O apoio do governo e a concretização de suas ações foram, de acordo com a leitura dos relatórios, lentamente aplicados à escola primária. Reivindicações como a expansão do número de escolas primárias, de formação de professores e materiais pedagógicos, entre outras, repetem-se ano a ano nas primeiras décadas do século XX.

A remodelação da escola, segundo as proposições estabelecidas por seus governantes, incluía também a via dos manuais e livros didáticos. Estes poderiam difundir o direcionamento proposto nos discursos oficiais, entre eles, as regras de moral e de respeito à Pátria veiculadas pelo então governo²⁰.

Nos produtos escolares, como livros e manuais didáticos que circularam nas primeiras décadas do século XX, estavam presentes as aspirações contidas nos

²⁰ Francisco Xavier da Silva atuou como Presidente do estado do Paraná, de 1900 a 1904, e posteriormente, de 1908 a 1912. Como Diretor Geral da Instrução Pública, de 1900 a 1903, atuou Victor Ferreira do Amaral e Silva.

discursos oficiais que, replicados, enfatizavam o anseio de pertencimento à Nação. Tal aspiração ficava visível nos discursos e impressos nas folhas dos livros que enalteciam o amor à Pátria, mas invisível na realidade nacional traduzida na falta de escolas e de formação adequada aos anseios nacionais para conduzi-las.

Souza (2009)²¹ apresenta uma análise de livros de leitura realizada por Cátia Oliveira, entre eles, o livro de leitura João Kopke, adotado em vários estados brasileiros, incluindo o estado do Paraná. A autora faz conjecturas sobre a intencionalidade implícita nas lições.

As lições condensam informações úteis e preceitos morais, Partem de conceitos, características, utilidades e apreciações valorativas. Os livros de leitura ofereciam muitos exercícios – dispositivos para fixação de aprendizagem e de práticas que se pretende inculcar nos alunos – cópia de pequenas frases, exercícios de recapitulação, de associação, de invenção, de elocução, recitação, redação e ditado, especialmente de trechos que reforçam a boa conduta e os valores desejáveis. (SOUZA, 2009, p. 104).

A análise permite observar a inculcação de ideias contida nos livros. Estes eram vistos como instrumentos essenciais na formação que garantia a veiculação dos saberes escolares e, ao mesmo tempo, a inculcação de ideais.

Bittencourt (2008) também discorre sobre o livro didático como ferramenta. Para a autora, os livros que os professores deveriam utilizar foram pensados pelas autoridades brasileiras pelo custo e raridade das obras propriamente didáticas e pelo sistema de ensino que ele abrangia. Esclarece que as concepções dos franceses foram assimiladas e copiadas pelos educadores brasileiros sobre a produção na forma de livros como um sistema de ensino, um plano dirigido de instrução servindo para desenvolver o espírito e fazer germinar as ideias, atingindo, diretamente, o espírito e a inteligência. Aponta que “vários personagens da nossa elite cultural assumiram a tarefa ‘patriótica’ que lhes era destinada” (BITTENCOURT, 2008, p. 30).

Tomamos como exemplo um livro indicado para uso na instrução primária paranaense das primeiras décadas do século XX: *Nossa Pátria*²², de Rocha Pombo.

²¹ A obra em questão “Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)”, de Souza (2009), foi de grande valia para a compreensão do ensino primário no que se referiu à busca de identidade cívico-patriótica.

²² A obra apresentada nessa escrita é de 1927, trata-se, porém, da 33ª edição em que o Prefácio data de 1917 e está assinado pelo próprio Rocha Pombo. A indicação de utilização desse livro na escola primária é do início do século XX. De acordo com a Academia Brasileira de Letras, seu autor, Rocha

Nele, a intenção de formar um povo que reconhecesse sua pertinência à pátria é manifesta no prólogo, ao propor o conhecimento da história pátria: “fixa-las em suas linhas geraes na alma das gerações, é, pois, o processo mais prático e seguro de melhor crear e nutrir o sentimento da pátria” (POMBO, 1927, p. 3).

O livro que relata cinco séculos de história do Brasil apresenta, tanto no prólogo como nas entrelinhas, a finalidade de imprimir o sentimento de pertencimento e considera a escola como um lugar adequado para desenvolver o respeito e o amor ao chão brasileiro. Ao final da edição, um reforço à missão do povo, “uma nobre função”.

Rocha Pombo argumenta que é muito grato aos corações sentir a beleza da história e tornar mais vivo o sentimento pela Pátria. O autor encerra a lição com as palavras: “[...] é muito natural que todo o nosso entusiasmo se volte para o pendão estrellado, e que saudemos com orgulho, porque elle representa para nós o que temos sido, o que somos e o que havemos de ser no mundo”. O autor ratifica suas palavras com a figura da Bandeira Brasileira trêmula ao vento (POMBO, 1927, p. 154).

A escola primária representou, nesse período, um solo fértil para a germinação do patriotismo e a formação de cidadãos identificados com o destino de seu país. No entanto, as finalidades, explícitas ou não, precisam ser consideradas vinculadas ao tempo e ao espaço no qual estão inseridos. Chervel alerta-nos que finalidades diversas são reservadas à escola, sendo que seu conjunto designa sua função educativa. Adverte, também, que o papel das escolas não se limita às disciplinas escolares.

[...] a instituição escolar é em cada época tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentam fazer um modelo [...] e [...] as disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (CHERVEL, 1990, p. 188).

Os livros pertencem às disciplinas escolares e, nestas, as finalidades educativas estão impressas e vinculadas à organização dos conteúdos, ou seja, dos

Pombo, nasceu em Morretes, no Paraná, em 1857. Foi jornalista, professor, poeta e historiador e consta na abertura do livro citado, com mais de 40 edições, que foi aprovado oficialmente em São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Maranhão e adotado no ensino desses estados e nos estados do Paraná, Bahia e Rio Grande do Norte.

saberes que as compõem. Uma vez constituídos, os objetivos a ela associados tanto preconizam os conhecimentos escolares quanto a postura patriótica.

Se a função da escola é educar e as disciplinas escolares estão no seu núcleo, seu estudo deve ser evidenciado, uma vez que, de acordo com Chervel (1990, p. 184), pode desempenhar um papel tanto para a história da educação quanto para a História Cultural: “[...] desde que se reconheça que uma disciplina escolar não são somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição”.

Ainda de acordo com Chervel (1990, p. 180), a disciplina escolar após a Primeira Guerra Mundial ganha ares de matéria de ensino e, embora mantendo o contato com o verbo disciplinar, permanece nos domínios de conteúdo de ensino: “[...] sendo impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual se banha [...]”, estabelecendo, assim, as regras consideradas socialmente necessárias. Daí a importância da compreensão de suas finalidades no estudo dos saberes aqui proposto.

As disciplinas que no ensino primário configuravam-se como matérias de ensino e estavam carregadas de intencionalidade, compuseram a programação escolar no período demarcado (1901-1961). Para algumas, como a Música, por exemplo, que figurou como matéria do ensino primário, nas décadas iniciais do século XX, a intencionalidade era clara. Pretendia moldar o caráter, inspirar um sentimento de amor e disciplinar os ouvidos, tornando o aluno um bom ouvinte. Para outras, como a Aritmética, a intencionalidade estava implícita na condução do ensino, incluindo o rigor e o disciplinamento, que eram habilidades que dignificavam um cidadão em tempos republicanos.

3.1 A MÚSICA NA ESCOLA DISCIPLINANDO E FORMANDO O CARÁTER

A preconização do ensino da música em documentos oficiais no ano de 1914 e no ano de 1920 mostra sua associação à moralidade e ao civismo, como apregoado no Relatório de 1914. O ensino dessa matéria era proposto como capaz de transpor a escola e harmonizar a família com reflexos na pátria:

A canção escolar reúne evidentemente estas vantagens:

1º É exercício physico dos orgams da respiração e da voz.

2º É exercicio intellectual e esthetico: ligando a Poesia à Musica, desperta intensa emoção artística, eleva o espírito, cultiva o amor do bello, desenvolve a imaginação, dá prazer, torna a vida melhor.

3º É lição de moral: [...] porque a música é harmonia [...] transpõe os umbrais da escola, vae de lar em lar [...] o ensinamento se transmite naturalmente [...] de nação da escola passa a ser canção da família; de canção da família passa a ser canção do povo, em cuja tradição se perpetua, em cuja vida se dilue, vindo afinal a constituir atributos essenciaes do caráter nacional. (PARANÁ, 1914, p. 24).

No Relatório de 1924, a música ocupava um posto de relevância e a atribuição ao ensino da música ia além da harmonia e do trabalho do aparelho respiratório e auditivo. Pretendia disciplinar inspirando o amor pela causa, influenciar o intelecto, dulcificar o caráter e extinguir os maus instintos. O documento considerava o ensino da música como aperfeiçoamento intelectual, moral e físico:

Entre as disciplinas que compõem o programma da escola primaria, merece a musica um posto de relevância pela poderosa influencia que exerce entre os educandos **como fator de aperfeiçoamento moral, intelectual e physico**. Sob vários aspectos podem ser estudados os benefícios resultantes de um racional ensino dessa matéria, sendo de mencionar, entre outros, o seguinte:

1º da influencia sobre o desenvolvimento do aparelho respiratório e aperfeiçoamento do aparelho auditivo;

2º da influencia pedagógica, facilitando a disciplina e inspirando o amor pela causa da instrução;

3º da influencia sobre o intelecto, pela aprendizagem da leitura musical;

4º da influencia na **formação do civismo, pelo entusiasmo que despertam as canções patrióticas**.

5º da influencia sobre o moral, **provocando o aparecimento e reforço da boas inclinações, dulcificando o caráter, predispondo para o affecto, atenuando os instintos maus**;

Sobre tantas e tão consideráveis vantagens, actua de maneira preponderante na formação do sentimento esthetico. (PARANÁ, 1920, p. 17, grifo da autora).

O ensino da música era visto como de grande utilidade para a formação da criança. Para Souza (2009, p. 78), “a cultura musical foi concebida para a escola primária tendo em vista seu caráter moral e utilitário” (p. 78).

O pressuposto de que a escola ensina música, história, matemática ou saberes decorrentes de outras áreas porque quer educar nos aspectos moral, intelectual, físico, patriótico e adequar às normas sociais preestabelecidas leva-nos a considerar a importância de analisar o contexto e a apreciação dos currículos e programas de ensino. A justaposição dos discursos que alimentavam os documentos oficiais, dos programas e dos ideários é que nos permite tecer tais considerações, no entanto, certos de que ao historiador cabe encontrar, nos meandros dos registros, as informações as quais busca.

Para De Certeau (1982, p. 70), “que o discurso como tal, obedeça a regras próprias, isto não o impede de articular-se com aquilo que não diz”. Mesmo porque, os documentos analisados não foram construídos com a intenção de serem objetos de estudo na produção de história, mas para atender às exigências do momento, sejam de ordem política, social/administrativa ou de quaisquer outras ordens. A leitura da sequência de documentos, a exemplo dos relatórios escritos por Inspectores e Diretores da Instrução Pública, mostram a continuidade ou mudanças das finalidades do ensino de determinados saberes escolares.

Para Souza (2009), uma das formas mais interessantes é o estudo dos conteúdos de ensino, sejam em termos dos programas, currículo ou disciplinas escolares, “pois, além de estar diretamente relacionada às finalidades educativas, permite penetrar no âmago da escolarização, no sentido precípua da existência da escola como instituição sociocultural e em suas complexas relações com a sociedade” (SOUZA, 2009, p. 19).

Os discursos ao articular as ações propostas, seja na elaboração de regulamentos de instrução pública, seja nos manuais ou nos livros produzidos, estavam impregnados de intencionalidades que não se revelava senão pela cuidadosa leitura que separa as informações, como o garimpeiro separa a pirita²³ do ouro puro. Cotejar documentos do período delimitado foi a tarefa exigida para esse fim.

A eleição de documentos como fontes de pesquisa, considerando a conjuntura em que foram produzidos, permitiram visualizar uma memória coletiva, histórias cujas ações se entrecruzam e geram novas histórias, tendo o historiador um papel fundamental nessa interpretação. É nessa perspectiva que Le Goff (2003) considera os documentos como monumentos ou “heranças do passado” (p. 536), um produto que a sociedade fabricou segundo as relações de poder que detinha. A análise científica do documento é o que permite ao historiador recuperar a memória coletiva daquele grupo social e daquele espaço.

²³ Pirita, também chamada “ouro dos trouxas” por possuir cor amarelada e o mesmo brilho metálico e o mesmo brilho do ouro verdadeiro, porém de densidade menor (HOLANDA, 2009, p. 1539).

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto de dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelos menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade, de sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento, devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando o seu significado aparente. (LE GOFF, 2003, p. 538).

Nesse sentido, a apreciação dos documentos paranaenses no contexto de sua criação, bem como o conhecimento das normas e das leis que os mantiveram em vigência e aquelas que os suplantaram, contribuiu para evidenciar os métodos e os dispositivos utilizados no ensino da matemática escolar primária na primeira década do século XX. Observamos que mesmo com lentidão, inúmeros obstáculos e contradições entre discursos e práticas, a escola primária buscou atender às exigências do seu tempo e espaço.

O estudo da legislação educacional, vigente no período estudado, dos relatórios de governo, decretos, portarias, livros didáticos indicados nos programas de ensino, dentre outros com preconizações para o ensino da Aritmética, evidenciou aspectos dos programas relacionados à ordenação de ações, à familiarização com objetos da vida diária, bem como, resolução de problemas. E, não tão evidentes, porém observáveis, algumas concepções que influenciaram as orientações para a escola primária.

Valdemarin (2010, p. 20) alerta que para além das finalidades educacionais estão os modos de concretizá-las e que tanto a escolha dos métodos de ensino quanto a forma de divulgá-los é decisiva para alcançar os objetivos.

Produzir manuais didáticos, revistas pedagógicas ou livros e determinar sua adoção oficialmente é um exemplo disso. A volumosa produção desse tipo de material escolar, nas primeiras décadas do século XX, decorre da difusão da escolarização e do aumento das funções atribuídas à escola primária e além de serem depositários dos métodos de ensino, foram a esperança de realização de tais propósitos.

3.2 O MÉTODO INTUITIVO NA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE

Uma análise dos Relatórios de Diretores da Instrução Pública do Estado do Paraná²⁴, nos primeiros anos do século XX, mostrou que dos três níveis de ensino (primário, normal e secundário), cujas ações são abordadas na apresentação dos relatos, o ensino primário configurou-se como o nível que apresentava maiores deficiências. A falta de casas escolares, de móveis adequados, de professores formados e de material para o ensino está presente em todos os relatos e também é sobre a instrução primária que convergem as maiores expectativas de formação do povo brasileiro.

O analfabetismo, que era visto como um mal endêmico que entorpecia e paralisava a vitalidade, deveria ser combatido e neutralizado. Nesse contexto, os modelos de ensino sugeridos assentavam-se “nos métodos pedagógicos modernos”, a começar pela formação de professores (PARANÁ, 1900). Em defesa da formação na Escola Normal, diferenciá-la do Ginásio, nas disciplinas e métodos, é ponto de destaque: “os Programas tem que ser diferentes, as matérias a ensinar tem que ser outras, os métodos de ensino, também não devem ser os mesmos [...] precisa ser mais intuitivo” (PARANÁ, 1904).

Ao abordar historicamente os métodos de ensino nas escolas primárias Oliveira (1986), observa que método é um conjunto de normas que busca atender a um objetivo, ou seja, “um caminho para se chegar ao um fim” (p. 114) e, para a escola normal, prescrevia o procedimento do professor em relação às aulas (p. 120), sendo o método intuitivo indicado no final do século XIX, transferindo aos poucos esse tipo de aprendizagem para as escolas primárias, “evidenciando as ideias renovadoras que aparecem no sistema de ensino do Paraná” (p. 121).

Os “métodos pedagógicos modernos” são exaltados no Relatório de Amaral e Silva, no ano de 1902, e o discurso a ele associado, dizia respeito à formação e ao cultivo do espírito nacional e aos grupos escolares que se pretendia instalar no estado do Paraná.

²⁴ Victor Ferreira do Amaral, paranaense nascido no município da Lapa, em 1862, foi Diretor Geral da Instrução Pública (de 1900 a 1903), diretor do Ginásio Paranaense, vice-governador do Paraná, deputado federal e reitor da maior Instituição Pública de Ensino do Paraná, da qual foi um dos fundadores em 1912, a Universidade do Paraná, hoje UFPR (HISTEDBR, 2014). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_victor_ferreira_amaral.htm>. Acesso em: 28 jun. 2014.

Os grupos escolares no estado de São Paulo²⁵ eram apontados como inovadores, tanto no que se referia à organização do espaço físico, quanto à utilização de novos métodos de ensino. O agrupamento dos alunos por série, de acordo com o grau de adiantamento, com programas de ensino bem definidos e calendário com divisão cronológica pretendia facilitar o trabalho do professor e maximizar o aproveitamento, constituindo-se em uma nova racionalidade escolar.

Tomando como exemplo o bem-sucedido estado de São Paulo para o desenvolvimento do ensino público, Amaral e Silva defendia a construção de grupos escolares nos locais mais populosos e a realização de novos concursos públicos ou exames de habilitação para o magistério público.

E, a propósito de grupos escolares de que sou apologista entusiasta, lembro a necessidade de irem-se criando paulatinamente nas principais cidades do Estado. Na capital já temos três meios grupos, cada um com duas escolas de séries ou graus diferentes: na Escola Tiradentes, na Escola Oliveira Bello e na Escola Carvalho. Há apenas, por enquanto um grupo completo em construção – o Grupo Escolar Xavier da Silva. Quando ele estiver instalado, com as seis escolas, o que se realizará dentro de três meses, haverá necessidade de um diretor. [...] cargo que poderá ser ocupado por um professor normalista de reconhecida competência [...]. (PARANÁ, 1903, p. 8).

O diretor geral da Instrução Pública argumenta ainda a falta de recursos sofrida pelo Estado para pôr em prática as leis e cobrir as necessidades do povo paranaense: “Faltam-nos recursos pecuniários para criar maior número de escolas e prover-as do mobiliário e do material didático necessário [...]” (PARANÁ, 1903, p. 12).

Os grupos escolares, mais do que uma reunião de escolas isoladas, representavam a sistematização de um ensino progressivo, um ensino seriado contendo salas de diversos graus, uma nova concepção e racionalidade escolar. A concentração de escolas isoladas e a divisão em classes era o ponto central para a criação dos grupos escolares. Para o estado do Paraná, que apresentava dificuldades financeiras e falta de professores, é possível que os Grupos Escolares tenham sido uma tentativa de amenizar o problema, uma vez que neles se concentravam classes, material pedagógico e certamente diminuiria o número de professores.

²⁵ No início do século XX, o sistema de ensino público adotado no estado de São Paulo era tido como referência para outros estados brasileiros. “Com ou sem reparos” foram adotados em várias regiões do país (SOUZA, 2009, p. 69).

A ação para essa modalidade de ensino, no estado do Paraná, ocorreu a partir do final de 1903, na gestão do Dr. Victor Ferreira do Amaral como Diretor Geral da Instrução Pública no Estado, quando se deu a criação do Grupo Escolar Xavier da Silva, nome dado em homenagem a Francisco Xavier da Silva, que foi Presidente do Estado em três períodos: o primeiro de 1892 a 1900; o segundo de 1900 a 1904 e o terceiro de 1908 a 1912. Inaugurado no aniversário de 50 anos da Província do Paraná, em 19 de dezembro de 1903, o edifício passou a funcionar no ano seguinte.

Os grupos escolares paulistas mantêm-se como referência para o Paraná em boa parte do século XX. Missões são enviadas ao estado de São Paulo para observar a organização do sistema escolar e a aplicação dos métodos de ensino na tentativa de inovar o ensino nas escolas paranaenses.

Tomemos como exemplo o envio a São Paulo da Professora Carolina Pinto Moreira, que retornando da uma missão²⁶, em 1907, com o objetivo de estudar os métodos aplicados ao ensino primário e a organização dos grupos escolares, elogia tanto a “escola maternal modelo” como a “escola modelo”, ambas destinadas às práticas de ensino de alunos da escola normal, “modelo em toda a acepção da palavra” (p. 9), ao qual afirma estar disposta a habilitar-se e transmitir aos alunos “pelo ensino intuitivo e prático os variados conhecimentos que eles devem ter ao saírem da escola” (PARANÁ, 1907, p. 13).

O envio de professores em missão ao estado de São Paulo tinha por objetivo, ao que tudo indica, formar escolas-modelo para serem reproduzidas nas diversas regiões do Estado. No Paraná, além da uniformização do ensino, fatores como a formação dos professores continuaram em pauta nos relatórios de instrução pública até meados do século XX.

O alcance dos objetivos propostos para a escola primária via formação de professores e estava respaldado no Regulamento da Instrução Pública de 1901, do estado do Paraná. Este previa uma escola maternal modelo anexa à escola normal, destinada aos exercícios práticos na formação dos normalistas (Art. 38), com a adoção do método intuitivo, o ensino por meio de lições de coisas (Art. 40). O Regulamento é retomado nos relatórios para justificar a necessidade de reformar o ensino, tanto da escola primária quanto da escola normal.

²⁶ A professora Carolina Pinto Moreira apresentou um relatório ao presidente do Estado em 19 de outubro de 1907, da missão da qual participou no estado de São Paulo, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino primário no Paraná.

No Relatório de 1903, faz-se alusão às palavras de Ruy Barbosa: “Reforma dos mestres e dos métodos, eis n’uma expressão completa a reforma escolar inteira, eis o progresso todo e ao mesmo tempo toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica” (PARANÁ, 1903, p. 7). Discurso este repetido no ano seguinte, no Relatório de 1904, destinado a prestar contas da Instrução Pública, em 1904. Os argumentos de Amaral e Silva são elaborados com base nas reformas que ele propõe para a Instrução Pública. Seu argumento é de que “para reformar a Instrução é preciso antes de tudo reformar o professorado. Sem bons professores e bons métodos não é possível melhorar o ensino público”. Em síntese, reformar a instrução passa pela reforma do professorado, uma vez que “sem bons professores e bons métodos não é possível melhorar o ensino público” (PARANÁ, 1904, p. 48). A formação dos professores deveria passar também pelo conhecimento dos métodos, o que se propõe na sequência, ou seja, aprender nas escolas-modelo.

Para a Escola Normal, ainda vinculada ao Ginásio, Reinaldo Machado, diretor geral interino da Instrução Pública, em 1904, propõe a separação e a adoção de Programas e Métodos diferenciados: “essa medida se torna indispensável, caso se queira obter professores aptos para o fim a que se destinam. [...] O ensino na Escola Normal precisa ser mais intuitivo” (PARANÁ, 1904, p. 48).

Para os Jardins de Infância, a adoção do “methodo intuitivo de Froebel²⁷” é, segundo Machado, o mais indicado. Na sequência do Relatório, o método é exaltado pelos “extraordinários resultados” com base em exemplos e opiniões favoráveis a sua aplicação em institutos de ensino. Nesse documento, Machado informa ter mandado a São Paulo uma professora com o intuito de adquirir conhecimentos no método Froebel:

27 Friedrich Froebel viveu na Prússia, de 1782 a 1852. Tendo trabalhado com Pestalozzi, em 1837, abriu o primeiro jardim de infância e passou a dedicar toda sua vida a ações relativas aos jardins de infância, como formação de professores e elaboração de métodos apropriados ao ensino. Embora Froebel tenha trabalhado com Pestalozzi, foi independente e crítico, formalizando seus próprios princípios educacionais.

Em toda parte em que o methodo intuitivo de Froebel, tem sido executado, extraordinários são os resultados obtidos. Poderia citar exemplos numerosos a respeito e valiosas opiniões favoráveis a esses institutos de ensino.

Como a organização de um estabelecimento dessa natureza exige preparo especial o Governo resolveu mandar a S. Paulo a conhecida professora D. Maria Francisca Correia de Miranda, comissionada para estudar ali no Jardim da Infancia o methodo de Froebel, adquirindo as necessárias habilitações para installar o Jardim de Infância em Coritiba. [...] A mesma professora ainda se acha em S. Paulo, onde teve o mais benévolo acolhimento por parte das autoridades, que tudo tem feito para facilitar a obtenção de seu desideratum. (PARANÁ, 1904, p. 52).

O método de ensino intuitivo, também conhecido como Lições de Coisas, foi estudado por Valdemarin (2004) ao analisar o *Manual Primeira Lição de Coisas*, de Norman Allison Calkins²⁸. Tal método foi entendido por seus propositores europeus e americanos, em meados do século XIX, como “instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” (p. 103).

Com a finalidade de combater a ineficiente leitura e escrita, as insatisfatórias noções de cálculo, resultado de uma valorização excessiva de repetição, o Manual apresenta-se como proposta de efetivação do método de ensino intuitivo, definindo seus princípios norteadores e “expressa a pretensão de adotar um método didático consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade” (p. 119). Os valores e as ideias educacionais vinham acompanhados de prescrições para transformá-los em prática pedagógica, na “forma de conteúdo a ser ensinado” (p. 1). Ainda de acordo com Valdemarin (2004), a organização e aplicação do método de ensino intuitivo podem ser creditadas a Pestalozzi, cujas ideias entremearam o ensino primário.

A referência ao método intuitivo vai permear também as indicações para o ensino, sendo citada em documentos oficiais também das décadas de 1920 e 1930²⁹.

O manual americano *Primeira Lição de Coisas*, segundo Valdemarin, foi traduzido na década de 1880, por Ruy Barbosa, educador e estadista de grande influência na política brasileira, que segundo a autora:

²⁸ O estudo deste manual foi realizado pela autora por considerá-lo um “objeto cultural” revelador de valores e ideias educacionais. O *Manual Primeira Lição de Coisas*, de Norman Allison Calkins, foi, de acordo com Valdemarin (2004), traduzido por Ruy Barbosa com o intuito de vê-lo adotado nas escolas brasileiras. Ainda segundo a autora, a tradução teria sido feita por Ruy Barbosa, em 1881, porém publicada somente em 1886 (p. 2).

²⁹ Sobre essas décadas trataremos em um tópico específico por considerar um período marcado por diversas mudanças no ensino primário paranaense.

[...] certamente acompanhava a valorização imputada à renovação dos métodos de ensino, uma vez que o método de ensino intuitivo é concebido por seus elaboradores como um poderoso instrumento pedagógico, capaz de modernizar o ensino e, principalmente, formar estudantes mais adequados às transformações políticas e econômicas em curso nas décadas finais do século XIX. (VALDEMARIN, 2004, p. 2).

O método intuitivo foi defendido por Rui Barbosa no final do século XIX e início do século XX. A essência do método, de acordo com o estudo proposto por Valdemarin (2004, p. 104), é a prescrição de um ensino baseado em novos materiais, na criação de museus pedagógicos e excursões pedagógicas. Inclui, ainda, o estudo do meio com materiais que, além do mobiliário escolar, utilizava “caixas para o ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis, etc.”. Um método “concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo”.

O que nos parece pertinente referenciar é que mesmo com dificuldades financeiras, com um número insuficiente de professores e, deste, nem todos com a formação desejada, a adoção de métodos, propostas e materiais para o ensino na escola primária paranaense, ao longo da primeira metade do século XX, tenha, em certa medida, seguido o curso dos ideais inovadores da educação brasileira.

Nos primeiros anos do século XX, no estado do Paraná, de acordo com o *Relatório* (1902, p. 38) do diretor geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva, nomeado em 20 de outubro de 1900, havia obstáculos para o ideal funcionamento da instrução pública. A concretização das propostas de maior oferta de escolas do ensino primário esbarrava na falta de professores: contando com 196 escolas primárias, sendo 58 para o sexo masculino, 29 para o feminino e 109 promíscuas. As cadeiras de instrução primária eram em número de 340, porém 144 achavam-se vagas. Além da deficiência do número de profissionais, muitas escolas situavam-se em locais de difícil acesso, o que dificultava a inspeção, e tinham mobiliário em condições precárias e professorado sem formação adequada.

Nas considerações sobre o ensino, enviadas ao diretor geral da Instrução Pública, o professor Laurentino de Azambuja, delegado da Primeira Circunscrição Escolar, relata ter se ocupado de visitas a escolas de sua circunscrição, investigando, entre outros, “os métodos de ensino seguidos pelos professores”, no

entanto, das 17 escolas da capital, 26 escolas suburbanas e 4 escolas estrangeiras visitadas, sobre as quais relata diversos aspectos, apenas no Jardim de Infância dirigido pela Professora Maria Correia de Miranda há referência ao programa de ensino com estudos baseados nos “methodos de Froebel”, destacando que o programa de ensino compreendia “gymnastica [...] marcha, cânticos, [...] exercícios sobre os órgãos dos sentidos, [...] letras do alfabeto, [...] elementos de educação cívica [...] baseados nos métodos de Froebel” (PARANÁ, 1907, p. 68). Associados aos métodos de ensino estão os saberes escolares que, uma vez eleitos, marcam o rumo da educação escolar.

As ideias pedagógicas de Pestalozzi³⁰, Froebel, entre outros, que influenciaram os sistemas educacionais de países europeus, repercutiram na organização do ensino público americano. A constatação, pelos intelectuais brasileiros, do progresso econômico e social que tais nações alcançaram, adotando a educação como base, reforçou a ideia de orientar o ensino pelos princípios de tais teóricos já no período provincial³¹ (OLIVEIRA, 1982).

Para o período que delimitamos (1900-1950), além de Froebel, teórico citado no documento de 1907, as preconizações para o ensino primário apoiaram-se em proposições de teóricos como Pestalozzi, Decroly³², Dewey³³ e Montessori³⁴, cujos nomes são assinalados em documentos referenciados ao longo dessa escrita, justificando a escolha dos métodos de ensino adotados.

O método intuitivo, conhecido como Lição de Coisas, parece ter sido a grande inovação pedagógica, no final do século XIX e início do século XX. Baseado na capacidade humana de reconhecer racionalmente o mundo sensível e por ele

³⁰ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, nasceu em Zurique. Foi participante ativo de reforma política e social. Entre seus feitos está a criação do Internato de Yverdon, frequentado por estudantes de vários países da Europa. O currículo adotado dava ênfase à atividade dos alunos, iniciando por objetos simples para chegar aos mais complexos, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. O Método de Pestalozzi foi adotado e difundido na Europa e América. Froebel e Herbart estudaram sua obra. Pestalozzi morreu na Suíça (GADOTTI, 2008, p. 98).

³¹ Para melhor compreensão da organização da escola primária no Paraná, consultar a dissertação de mestrado de Maria Cecília Marins de Oliveira “O ensino primário na província do Paraná (1853-1889)”, defendida pela Universidade Federal do Paraná, em 1982.

³² Jean Ovide Decroly (1871-1832), educador belga, cujo método de ensino estava voltado para o centro de interesse da criança.

³³ John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil, suas ideias estiveram presentes, entre outros espaços, no Movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira.

³⁴ Maria Montessori (1870-1952), educadora italiana, formada em medicina, dedicada a estudar a capacidade intelectual de crianças com métodos ativos, visando desenvolver as habilidades motoras e sensoriais de crianças tidas como “anormais”.

chegar à abstração, o método encontrava respaldo nos princípios enunciados por Pestalozzi. As faculdades perceptivas eram a base para aquisição de novos conhecimentos, assim o processo educativo natural deveria “partir do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, dos fatos para as causas e do concreto para o abstrato” (SOUZA, 2009, p. 40).

Para a autora, a escola foi vista como “um lugar por excelência para difusão dos saberes elementares (leitura, escrita e cálculo)” e o método intuitivo, por meio do qual era possível conhecer “racionalmente o mundo sensível”, tinha nos princípios gerais de Pestalozzi aspectos a serem considerados no processo de ensino, sendo uma referência na organização dos programas para a escola primária:

Os princípios gerais enunciados por Pestalozzi postulavam que a educação deveria desenvolver a unidade harmoniosa do desenvolvimento humano, isto é, desenvolvimento moral, físico e intelectual; afirmava ainda que havia uma ordem natural na evolução das faculdades as quais deveriam ser desenvolvidas mediante exercício apropriado. (SOUZA, 2009, p. 40).

Estudos voltados às contribuições de teorias de alguns estudiosos no conceito de número e, entre eles, Pestalozzi, foram apresentados por Costa (2010):

Na origem dos movimentos de renovação do ensino, a posição de Pestalozzi é geralmente associada na importância de suas ideias sobre a educação das crianças, na intuição, no uso dos objetos na aprendizagem, na educação popular, isto é certo, principalmente, no que se refere as suas ideias acerca do número e das formas no ensino de matemática. (COSTA, 2010, p. 103).

Ainda segundo o autor, o nome de Pestalozzi é associado ao método que prima pelo conhecimento das características das crianças, especialmente “das leis psicológicas do conhecimento” (p. 104), o que reforça o conhecimento pela intuição.

O uso dos objetos no contexto da aprendizagem é amplamente discutido por Valdemarin (2004) nas atividades propostas com base na teoria de ensino de Pestalozzi. Para a autora, “o elemento pedagógico mais significativo aqui introduzido são os objetos didáticos: eles são para o método intuitivo aquilo que os fenômenos e as leis naturais são para a teoria empirista” (VALDEMARIN, 2004, p. 117).

Assim como atender à demanda criando e mantendo em funcionamento, em condições favoráveis escolas primárias, no estado do Paraná, a aplicação dos métodos indicados nos documentos oficiais encontram obstáculos, como a

precariedade das escolas, a inadequada formação de professores e, até mesmo, as finalidades educativas que se distanciavam de concentrar-se no desenvolvimento intelectual do homem e concentravam-se na formação da mão de obra para o desenvolvimento do país. Na primeira década do século XX, havia propostas diferenciadas para as escolas das zonas urbanas e rurais, dos grupos escolares e escolas isoladas, tanto na eleição e exposição dos saberes escolares quanto na adoção de livros. Embora esbarrasse nos obstáculos citados, a formação da população paranaense via escola primária continuava a ser objetivo da instrução pública.

Amaral e Silva, em 1903, valendo-se da exclusão do ensino religioso da Instrução Pública, apontou o ensino cívico como uma alternativa para moldar a população paranaense:

Uma das minhas mais constantes cogitações no exercício d'este cargo tem sido o estabelecimento do ensino cívico nas escolas [...] o ensino tornou-se leigo, pela exclusão do ensino religioso, assegurou-se-me de ineluctavel importância a instrução cívica. Que o sentimento cívico seja um poderoso iman de coesão, um foco luminoso a irradiar sentimento nobre, qual uma verdadeira religião erigida nas aras sagradas da pátria. (PARANÁ, 1903, p. 13).

A formação cívica no ensino primário tinha um peso significativo, no discurso dos governantes, assim como as referências de progresso, de escola, de métodos de ensino paulistas. Se o estado de São Paulo é próspero, é porque cuida da infância, pensamento observado, entre outros temas, na exaltação dos grupos escolares como modalidade de escola. Mas não podemos deixar de considerar nessa análise que o Paraná fora Província do estado de São Paulo até 19 de dezembro de 1853, quando, pelo decreto n. 704, nasceu a nova Província, até então Quinta Comarca do estado de São Paulo. Embora independente politicamente, o Paraná teve, nas primeiras décadas do século XX, o estado de São Paulo como referência em termos de educação. Os estudos de Souza (2009, p. 82) apontam que mesmo com falhas no sistema educativo no início do século XX, os responsáveis oficiais pela educação, atuando no governo de diversos estados brasileiros, viam o sistema de ensino público implantado em São Paulo como uma referência, um sistema escolar a ser adotado.

Os Relatórios de 1902 e 1903, apresentados por Amaral e Silva, diretor da Instrução Pública, ao governador, sugerem tomar como exemplo o Estado citado:

Um dos escolhos para uma boa distribuição das escolas, não só nas cidades como nos pequenos povoados, continua a ser a falta de prédios apropriados, dificuldade que só será sanada quando o Estado puder mandar construir casas escolares adequadas nos lugares mais convenientes [...] Uma inovação que convém ser instituída entre nós e que tão belos resultados têm dado no prospero Estado de São Paulo é a criação de Grupos escolares, podendo-se logo iniciar estabelecendo um nesta capital (PARANÁ, 1902, p. 38).

No Estado de São Paulo cujos mais importantes estabelecimentos de ensino tive a ventura de visitar [...] a plethora de recursos de anos atrás, [...] deram àquelle prospero Estado uma organização modelo, [...] que não se arreceia do conforto dos países mais civilizados. (PARANÁ, 1903, p. 7).

Nas primeiras décadas do século XX, sobressaíam-se as suntuosas construções dos Grupos Escolares no Paraná, já que sua construção, de acordo com o Código do Ensino de 1917, estava atrelada à reunião de salas ou escolas combinadas. A busca de referência “do bem-sucedido estado de São Paulo” é, ao mesmo tempo, um pedido de maior investimento financeiro, elemento que também se faz presente nos relatórios dos anos que se seguem.

A instalação do primeiro Grupo Escolar no estado do Paraná ocorre dez anos depois de ter sido criado o primeiro em São Paulo (1893). O discurso presente no Relatório leva a presumir que ideais de educação e proposta presentes nos Programa de Ensino tenham seguido em parte o exemplo do estado de São Paulo.

Bencosta (2011) sinaliza que havia um projeto atrelado à criação dos Grupos Escolares para além do seu projeto arquitetônico, como a proposta para novas metodologias de ensino. Segundo o autor, as autoridades afirmavam que essa modalidade deveria possuir uma “sequência metódica e sistemática”, devendo ser submetida a uma regulamentação científica e que além de prédios próprios para racionalização dos espaços, outras novidades integravam o ensino primário:

O método intuitivo ou lições de coisas – que previa o uso de mapas, gabinetes, laboratórios, globos, figuras e quadros de Parker, dentre outros, a fim de facilitar o desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos, a instrumentalização das leituras didáticas repletas, diga-se de passagem, de uma linguagem que, a todo momento procurava enaltecer os brios republicanos. (BENCOSTA, 2011, p. 71).

No início do século XX, a economia brasileira estava baseada na plantação e extração de café e de cana-de-açúcar e a valorização do produto transformou-se no principal instrumento do domínio de uma parcela da população. A situação do café era preponderante e sua lavoura foi a que mais mereceu cuidados dos órgãos

públicos. De acordo com Nagle (1976)³⁵, os interesses fundiários dos estados de São Paulo e Minas Gerais demarcavam os quadros políticos da Nação. É a década de 1920 que se define como um período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial.

No estado do Paraná, a exploração agrícola e a pecuária são os setores que se expandem na primeira metade do século XX e a educação se mantém em segundo plano. A construção dos grupos escolares, no início do século, parece não representar solução para problemas gerais, como a falta de elementos básicos: o financeiro e a deficiente formação de professores.

O Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, construído em 1903, contava com seis salas de aula para atender às quatro séries primárias em seções separadas para meninos e meninas. Porém, não havia mobiliário nem material adequado, nem todos os professores eram formados e faltavam inspetores escolares e sua situação era precária (CASTRO, 2009).

Os investimentos na educação dependiam, quase na sua totalidade, de recursos do próprio Estado. Embora os suntuosos projetos arquitetônicos dos grupos escolares tivessem início em 1903, os recursos financeiros destinados às escolas primárias eram escassos e as dificuldades decorrentes de tal fator eram constantes. A necessidade de investimento nas escolas distantes dos centros mais populosos era questionada e tal constatação se dá no relatório de Octavio Ferreira do Amaral e Silva, secretário de Estado, dos Negócios, Interior, Justiça e Instrução Pública, apresentado ao governador do Estado, em 1902, ao considerar a instrução elementar como uma parcela elevada no orçamento da despesa pública sem produzir frutos que a justificasse: “principalmente nas escolas situadas em bairros mais remotos, não se pode esperar resultado que compense aos sacrifícios do erário publico” (PARANÁ, 1902, p. 52).

Mesmo com investimentos escassos, a projeção para obtenção de bons resultados revela-se no desejo de inovação como a construção nos centros mais populosos de “casas escolares adequadas nos lugares mais convenientes”, os grupos escolares aos moldes do “próspero estado de São Paulo” (PARANÁ, 1902, p. 52).

³⁵ Ver Jorge Nagle (1976), *Educação e sociedade na Primeira República. Setor econômico*, V capítulo.

Nas quatro primeiras décadas do século XX, a economia paranaense estava voltada à produção de gêneros alimentícios, erva-mate e extração de madeira, constituída de uma população concentrada em zonas agrícolas e madeireiras³⁶. Nesse sentido, compreende-se que a mão de obra para esse fim necessitava de uma escolarização voltada à zona agrícola, assim, onde a escola primária estava presente, o currículo incluía um ensino voltado à valorização do uso da terra.

É com grande satisfação que vos communico que o ensino de noções de agronomia, incluído no programa das escolas primarias não é letra morta e tem sido tomado na devida consideração por alguns professores, nomeadamente pela talentosa e proveccta Professora Normalista D. Julia Wanderley Petrisch, da primeira cadeira para o sexo feminino da capital, onde via as alunas exhibirem-se com muita promptidão sobre as noções hauridas no precioso livro “Cultura dos Campos” do Dr. Assis Brazil. (PARANÁ, 1903, p. 53).

Ao exaltar a atitude da Professora Julia Wanderley Petrisch³⁷, Amaral e Silva reforça a necessidade de formar novos homens do campo e ao mesmo tempo induz à ideia de que os demais professores também deveriam estar atentos a essa ação.

A manutenção desse ideário perpassa as primeiras décadas do século XX, como se observa no relatório de Ernesto Luiz de Oliveira, secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Indústria do estado do Paraná, enviado ao presidente do Estado, Carlos Cavalcanti de Albuquerque, em 1913. Nele, consta o envio para distribuição de 5000 exemplares da Revista *ABC do Agricultor*, do Dr. Dias Martins, da Secretaria de Agricultura. Relata que a obra foi bem recebida pelos professores:

[...] introduzindo a sua leitura acompanhada de explicações como matéria de ensino primário em horas dias determinados, tem tomado regular interesse em relação ao gosto dos alunos, cujo espirito infantil atrahido pela amenidade das lições ornadas de sugestivas gravuras, se deleita na leitura e vai naturalmente se inclinando a experimentar praticamente o que em teoria tanto o satisfez. E como a orientação do homem na vida é muitas vezes determinada por simples impressões da infância que delineem definitivamente a vocação para um certo ramo de trabalho, se deduz disso a eficiencia do ensino elementar da agricultura nas escolas, podendo ser o ponto de partida de uma geração [...] feitos desde o primeiro rudimento, trabalhados com o amor e a intelligencia com que o oleiro plasmando o barro informe dá ao vaso tosco a belleza e a graça dos delicados contornos. (PARANÁ, 1913, p. 21).

³⁶ Essas informações estão disponíveis no relatório do interventor federal, Manoel Ribas, referente ao período (1932-1939), apresentado a Getúlio Vargas, presidente do Brasil.

³⁷ A professora Julia Wanderley nasceu na cidade de Ponta Grossa, Paraná, em 1874 e, em 1877, veio com a família para Curitiba. Matriculou-se na Escola Normal, em 1890. Foi a primeira mulher a ocupar uma cadeira na escola normal, espaço até então aberto somente para o sexo masculino. Foi empossada em 1895, pelo Diretor da Instrução Pública, Dr. João Pereira Lago, diretora da Escola Tiradentes, que em 1914 tornou-se Grupo Escolar Tiradentes, também sob a direção de Julia Wanderley. Atuou no magistério por 25 anos. (ARAUJO, 2013).

Podemos pensar aqui na participação da Secretaria de Agricultura na educação e no meio utilizado para chegar à escola e alcançar os alunos. Os Relatórios da Secretaria de Agricultura são apresentados bem organizados, claros e objetivos. Os folhetos são impressos e distribuídos com o consentimento da Instrução Pública e contêm atividades destinadas às crianças, com gravuras sugestivas para conduzi-los da leitura à prática, apostando nas impressões da infância para definir o ramo de trabalho.

A confecção do material, possivelmente na sua forma original, seria destinada aos lavradores em atividade para divulgar técnicas de cultivo, cuidados com a terra, atividades apresentadas em linguagem infantil com a finalidade de formar possíveis futuros lavradores, o que confirma a intenção de progresso do Estado, de preparar mão de obra para o trabalho agrícola, deixando a formação de caráter intelectual em segundo plano.

Formar homens para o trabalho na agricultura é enfatizado nos discursos oficiais que perpassavam os relatórios de governo. O ensino da agronomia, ícone de desenvolvimento do Estado, é observado no mesmo Relatório de 1903, do diretor da Instrução Pública do estado do Paraná:

[...] cumpre-nos lembrar que já é tempo de se estabelecer n'Estado o ensino profissional, de tantas utilidades para a classe menos favorecida da fortuna. Podia-se iniciar desde já, com pouco dispêndio, um modesto curso de agronomia e zootechnia, de tantos e tão prometedores resultados para o desenvolvimento de nosso Estado. É tempo de formarmos agricultores competentes que abandonem funestas rotinas, para enveredarem para a cultura inteligente, racional e intensiva, única que nos pode por em confronto com os grandes paizes productores do globo. (PARANÁ, 1903, p. 19).

Como elemento de discurso, o Paraná era impulsionado a seguir os rastros dos estados progressistas, no sentido de somar forças para o desenvolvimento da economia. A manutenção do discurso nos documentos subsequentes mostra que os investimentos na formação do povo ocorrem com lentidão. O discurso se mantém no relatório do ano seguinte (1904), apresentado por Reinaldo Machado, então diretor interino da Instrução Pública do estado do Paraná:

Muitas creanças não podem frequentar as aulas, durante o dia, porque precisam com o trabalho próprio prover a subsistência. [...] não seria difícil fazer funcionar a noite uma ou duas escolas das que existem no perímetro urbano de nossa Capital. Com a mesma intenção de ir ao encontro das necessidades das classes laboriosas, lembro a grande conveniência e os indutíveis resultados que adviriam ao Paraná com a fundação de uma escola pratica de agronomia e artes manuais. O futuro deste vasto e prospero Estado, parece-nos, que estará ligado a lavra de suas fertilíssimas terras que oferecem ensanchas para todas as culturas tropicaes e dos climas temperados. (PARANÁ, 1904, p. 52).

Há de se ficar atento, porém, para o seguinte dado: o progresso aqui poderia não ter os mesmos ideários de estado de São Paulo. Enquanto este se industrializa rapidamente, o Paraná continua a ser essencialmente agrícola e seu crescimento avança no interior do Estado. O discurso em torno do desenvolvimento econômico é permeado por palavras que relacionam o progresso do Estado à fertilidade do solo, cultivado por homens instruídos no bom uso da terra e para isso a formação do povo dependia de boas escolas e bons professores.

No início do século XX, o Paraná contava com uma Escola Normal anexa ao Ginásio Paranaense, sediados em Curitiba, e convivia com um número deficiente de professores para a instrução primária e com verbas divididas entre o crescimento da capital e do interior do Estado. A necessidade de ajustes do número de escolas destinadas à instrução primária esbarrava na necessidade de formação de mais professores, bem como na necessidade de organizar o ensino atendendo às especificidades das zonas urbana e rural, discursos presentes nos relatórios de instrução pública das primeiras décadas de 1900.

A preparação do Professor era, segundo Wachowicz (1984), uma das soluções para melhorar a instrução no Estado e “sobre o professor recaíam as esperanças do estado”. Em 1903, as matrículas na escola normal já eram em número de noventa e três (p. 303). A identidade da Escola Normal é questionada, especialmente ao pensar no advento dos grupos escolares.

3.3 PRESCRIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NAS ESCOLAS NORMAL E PRIMÁRIA DO PARANÁ

Ao longo das seis primeiras décadas do século XX, do “Regulamento da Instrução Pública do Paraná”, de 1901, aos “Programas Experimentais” de 1950, a instrução pública paranaense presenciou a vigência de variadas prescrições normativas. Em 1903, Victor Ferreira do Amaral e Silva, diretor geral da Instrução Pública indica ter ele próprio elaborado um Código do Ensino para o estado do Paraná, como forma de organização, com normas direcionadas ao professor e ao aluno:

Uma das minhas mais ardentes preocupações, desde que superintendo o ensino publico, é dotar as escolas de um regimento interno, uma espécie de código de ensino, que sirva de norma de proceder ao professor e ao alumno.

Nunca entre nós tinha-se tentado tal regulamentação, de modo que cada professor dirigia sua escola a seu bel prazer, alguns segundo a mais ferrenha rotina; nem métodos nem programas detalhados lhes eram indicados.

Consegui este anno a realização desse anhelado, confeccionando o Regimento Interno das Escolas Publicas do Estado do Paraná, que foi decretado pelo Governo, sob numero 263, em 22 de outubro de 1903. (PARANÁ, 1903, p. 8).

Um regimento que, segundo Amaral e Silva, tinha sido aprovado pelos lentes do Ginásio Paranaense e Escola Normal. O Regimento, segundo o autor, acatava o Regulamento do Ensino de 1901 e trazia algumas modificações, como a divisão de cada um dos dois graus, previstos no Regulamento, em duas séries, de modo que “um menino de inteligência mediana” pudesse concluir seus estudos primários em quatro anos e o combate ao método inquisitorial de lições decoradas automaticamente, que faziam a criança sair da escola detestando o mestre (p. 9). Tais ações pretendiam trazer novo direcionamento ao ensino.

Em uma breve incursão nos Regulamentos e Programas escolares do ensino primário paranaense, observamos que a matemática presente neles, ao que tudo indica, foi a disciplina, ou matéria de ensino tratando-se da escola primária, que sofreu o menor número de modificações. A variação se dá na sequência dos conhecimentos e na ênfase dada a alguns destes. Antes de tratarmos com maiores detalhes, apresentamos um resumo das orientações para a Aritmética nos documentos norteadores do ensino.

Na leitura dos Regulamentos do Ensino, destacamos alguns pontos que consideramos relevantes. No Regulamento de 1901, a Aritmética do ensino primário tinha como orientação o ensino das quatro operações sobre todas as espécies de números (Art. 21). Nele estava prevista a organização de um calendário com o horário definido para as atividades, “as funções as escolas serão exercidas durante cinco horas diárias” (Art. 44, p. 96) e não havia prescrição de adoção de livros, deixando-a na dependência da proposição da congregação e da aprovação pelo governador (Art. 52). Havia penas disciplinadas relacionadas às matérias de ensino que eram “a) más notas nos boletins quinzenais, que devem os professores dirigir aos paes, tutores, curadores, etc.” (Art. 50, p. 97), mostrando o caráter disciplinar das escolas e das matérias de ensino. No Regulamento Orgânico do Ensino de 1909, tanto métodos, como livros e programas de ensino seriam adotados a partir do

parecer da Comissão Pedagógica (Art. 35). Para a Aritmética, estava prescrito o ensino das quatro operações, números inteiros, fracionários e sistemas de números (Art. 96). No Código do Ensino de 1915, o programa do ensino primário deveria dar à escola feições essencialmente educativas (Art. 200) e os passos iniciais da Aritmética (Art. 62). A mesma orientação repete-se no Código do Ensino de 1917, (Art. 55). O ensino de Agronomia estava presente tanto nos programas do Ensino Primário como nos prescritos para a Escola Normal.

No intervalo de tempo entre os dois Códigos do Ensino, o de 1915 e o de 1917, foi publicado um Programa de Ensino para os Institutos Públicos do Curso Primário (1916) que detalhava quais conhecimentos deveriam ser ensinados em cada uma das quatro séries. Nele, havia um programa geral organizado pelo Conselho Superior do Ensino Primário. Para as escolas rurais, o programa a ser adotado seria o geral com exceção da quarta série. Para escolas ambulantes havia um programa especial constando de uma parte comum e uma parte especial para os alunos mais atrasados e uma parte para os alunos mais adiantados.

Em 1917, também foi publicado, no Paraná, um Regimento Interno para o Grupo Escolar Modelo. Em 1921, publicado o Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná, que detalhava os conhecimentos a serem ensinados em cada série, incluindo um cronograma com indicação do tempo a ser destinado ao estudo de cada assunto prescrito no programa.

A criação de uma Escola Modelo, anexa à Escola Normal, já estava prevista no Regulamento da Instrução Pública, aprovado e publicado em 1901, sob o decreto n. 93 (Art. 38), no governo de Francisco Xavier da Silva. “D’entre as escolas primárias será designada uma pelo diretor geral, a qual ficará anexa a Escola Normal, para nella instituir-se a Escola Modelo”. A Escola Modelo era destinada ao exercício prático dos alunos, orientado pelo “método intuitivo, em linhas geraes lições de coisas” (Art. 40, § 1º), definindo ainda as matérias para o ensino primário.

Convém ressaltar que os programas de ensino das escolas primárias também orientavam os exames dos candidatos ao cargo de professor para o ensino primário. De acordo com o Art. 72 do Regulamento do Ensino de 1901, os exames deveriam contemplar o programa de ensino das escolas primárias de primeiro e segundo

graus³⁸, ou seja, dentre outros, as quatro operações sobre todas as espécies de números, aritmética em geral e noções de geometria plana. O consenso existente entre a exigência do referido conhecimento nos concursos para professores demonstrava também o consenso entre os objetivos dos dois níveis de ensino.

Para reger a Escola Modelo, de acordo com o Regulamento de 1901, era condição ser normalista e mostrar-se habilitado, tendo prestado concurso perante a congregação da Escola Normal (§ 2º). Na Escola Maternal Modelo, as crianças de quatro a sete anos de idade recebiam a primeira educação física, intelectual e moral com o método intuitivo: lições de coisas, conversação familiar, canto, ensaios de desenho e leitura, rudimentos de cálculo, recitação de exercícios manuais, jogos, brinquedos e movimentos ginásticos.

Considerada a intenção de organizar a transmissão de padrões de comportamento facilitadores da promoção e expansão econômica do país, o ensino primário estaria vinculado à formação daqueles que nele atuariam. Desse modo, as escolas destinadas ao preparo dos professores para esse nível de ensino estavam ligadas às propostas de extensão do ensino primário para todas as classes da população, embora tenha ocorrido em compassos diferentes. Os programas de ensino e sua orientação para a escola primária paranaense também delegavam sobre a formação e atuação de professores para esse nível de ensino.

Mesmo sendo a escola modelo, exigida pelo Regulamento da Instrução Pública de 1901 para o funcionamento da escola normal, ela não foi implantada de imediato uma vez que continua a ser solicitada em 1914. No Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo aponta: “Não compreendo Escola Normal sem Escola Modelo que lhe seja anexa” e defende a prática de ensino nas escolas modelos “onde os futuros professores aprendam a ensinar, ensinando sob a direção de um especialista, que, de preferencia deve ser o próprio lente de Pedagogia da Escola Normal” (PARANÁ, 1914, p. 8). O Relatório do diretor geral da Instrução Pública dá indícios de que embora estivesse prescrito no Regulamento, não estava sendo cumprido.

Ponderando-se que um regulamento não é cumprido e um método não é colocado em prática se não for apropriado pelo professor, consideramos adequado retomar os estudos de Valdemarin (2010) com relação aos objetivos e às estratégias

³⁸ A escola primária era dividida em primeiro e segundo graus, estando previsto para a atuação no magistério de segundo grau somente professores formados na escola normal.

no campo da educação. A concepção apresentada pela autora nos permite compreender a existência de uma estreita relação entre as finalidades e objetivos da educação em contextos específicos. A criação de estratégias e as formas de mediar tais estratégias, combinadas com uma teoria apresentada, permitem legitimar os interesses e validá-los. Para a autora, o modo com que se realiza a aproximação entre os interesses sociais ao qual a escola está vinculada, seja como objetivos, seja como princípios organizativos, varia ao longo do tempo, bem como varia a compreensão desses dois aspectos:

É no âmbito da formação de professores que todos esses elementos estão correlacionados e, dele, pode-se entrever as pretensões para o ensino primário, os esquemas de atuação profissional já consolidados, as políticas públicas para a educação e a adaptação dos princípios teóricos aos diferentes conteúdos escolares. (VALDEMARIN, 2010, p. 14).

Ainda segundo a autora, houve tendência de produção de materiais como auxiliares aos professores na adoção de metodologias inovadoras: “a marca dessa produção não é a reflexão sobre as finalidades educacionais, mas os modos de concretizá-los” (p. 20) e, nesse sentido, o procedimento ou método para ensinar um grande número de crianças é um fator a ser considerado. O método de ensino é apresentado “como recurso pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade, formando indivíduos portadores de habilidades básicas como ler, escrever e calcular [...]” (VALDEMARIN, 2010, p. 21).

Compreendendo aqui que a formação dos professores primários deveria manter uma relação muito próxima com a escola primária, as propostas de ensino, incluindo matemática, deveriam ser pensadas para os cursos de formação.

Reinaldo Machado, diretor geral da Instrução Pública, propõe, em 1904, que o ensino da Álgebra estivesse ligado à cadeira de Aritmética e o de Cosmografia ao de Geometria. Nesse período, a Escola Normal era regida pelas mesmas regras do Ginásio Paranaense e as especificidades dos cursos exigiam diferentes formações. A argumentação de Machado tomava por base o posterior exercício profissional:

O curso normal não deve absolutamente reger-se pelas mesmas regras do curso gymnasial: enquanto o primeiro se destina ao preparo de professores, que saibam difundir a instrução por todos os recantos do nosso vasto território, o outro destina-se ao ensino de humanidades aos candidatos aos cursos superiores ou aqueles que desejam alcançar as necessárias armas para as lutas para a lucta cotidiana pela inteligência e pelo saber. (PARANÁ, 1904, p. 48).

No estado de São Paulo, o pesquisador Wagner Rodrigues Valente (2010), em sua tese de livre docência, discorrendo sobre a formação de professores do ensino primário, aponta uma mudança nos métodos e conteúdos escolares da matemática que passaram a fazer parte dos discursos, legislação e livros didáticos. E, nesse contexto, o nome que está relacionado é o de Francis Wayland Parker.

As propostas sobre o ensino de matemática, defendidas pelos reformadores da instrução paulista, têm no nome de Parker uma garantia de mudança, de ruptura com o modelo considerado ultrapassado do ensino de matemática pela memorização, pelo verbalismo e pela ordenação lógica dos conteúdos a ensinar. Esse respeito e admiração pelo norte-americano, do ponto de vista do ensino de matemática, se evidenciam na indicação reiterada de uso das chamadas *Cartas de Parker*. (VALENTE, 2010, p. 79).

O autor observa ainda que “a chegada do ideário do ensino intuitivo, como ensino ativo, experimental e concreto constrói uma representação, para o passado do ensino de Aritmética no primário, profundamente negativa” (p. 79). Aliando-se ao fato de se caracterizar como um ensino abstrato, que fazia uso quase exclusivo de memorização junto com a escola, deveria ser transformado e ensinado de outro modo, com materiais os quais pudessem ser “o mais concreto possível”.

A proposta de uso das Cartas de Parker é, no nosso entendimento, um avanço para o ensino, embora o estudo mostre que a centralidade das propostas não tinha o sujeito como fim, mas como meio para o desenvolvimento do país.

Os documentos oficiais do estado do Paraná do início do século até a década de 1920 registram a pretensão do governo paranaense em seguir os passos do próspero estado de São Paulo, no que se refere aos rumos educacionais, porém alguns aspectos diferenciavam os dois Estados: as diferentes condições de progresso entre os dois estados e as diferenças, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista dos aspectos inerentes à região, ou seja, população dispersa geograficamente, transporte precário, dificuldades financeiras para atender às necessidades escolares básicas como construção de escolas e formação de professores.

O estado de São Paulo, ao que indicam as leituras, tinha uma condição social, política e financeira mais estável e sólida. Nas primeiras décadas, a extração de madeira e a produção de erva-mate eram o esteio econômico do estado do Paraná. A economia do Estado, agroextrativista, embora tenha chegado ao auge da

extração e beneficiamento da erva-mate no início do século XX, tinha uma formação social de pouca expressão no âmbito nacional. Essa limitação fazia com que a economia da província fosse dependente de outras províncias, produzindo uma formação social tímida e isolada dos centros decisórios do país (WACHOWICZ, 1984, p. 34). Quanto ao segundo aspecto, as diferenças regionais são compreendidas partindo da premissa de que a população era menor e esparsa, com alguma concentração nas vilas e cidades. Nas fazendas e povoados distantes havia dificuldade de locomoção, inclusive para a visita de Inspectores de Ensino, que tinham como tarefa conferir o bom andamento das escolas. A escolarização era suprida pelos moradores do próprio espaço, muitas vezes em casa improvisadas e com professores de pouca formação.

Essa argumentação é evidenciada nas queixas apresentadas nos relatórios dos Inspectores de Ensino, sobre a dificuldade de visitar escolas nas vilas mais distantes e a necessidade de formar mestres e ofertar materiais e espaços adequados para as escolas. Um exemplo disso é o relato do Inspetor de Ensino Antonio Carlos Raymundo (1922), de suas visitas às escolas do interior (município de Palmital): “não é boa esta escola. A sala de aula é imprópria e o mobiliário reduz-se a dois banco altos e uma grande mesa. O professor é um bom agricultor, mas um mau professor [...]”. O município de Herval dos Limas não fora visitado pelas dificuldades de acesso: “convidei-o (o professor) para ir esperar-me na villa para receber instrucções [...] soube que a casa escolar não tem soalho nem janelas; que é coberta de capim; mobiliário não existe; que não há livros de escripta escolar; [...] o professor é um homem edoso e sem orientação” (PARANÁ, 1922, p. 39).

A economia paranaense pode ser compreendida, entre outros documentos, no Relatório do secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Indústria do Estado do Paraná, Ernesto Luiz de Oliveira, enviado ao presidente do Estado, Carlos Cavalcanti de Albuquerque, em 1914. O comércio da erva-mate era promissor de acordo com o Relatório: “A exportação de erva mate no ano de 1914, a despeito da crise financeira e de transporte sobre toda essa anormalidade commercial que o mundo experimenta, foi considerável e atestadora do credito de que goza o nosso produto” (p. 61). Depois de apresentar uma tabela de exportação pelos portos de Paranaguá e Antonina, prossegue: “temos o prazer de constatar a valorização crescente das nossas hervaes” (p. 61).

Quanto ao Programa de Ensino de 1916 para as escolas primárias, foi definido que “Para as escolas rurais, resolveu o Conselho Superior adotar o programa geral, com exclusão da 4ª série” (p. 7). Na primeira página do Programa, encontramos a informação de que estava em elaboração o “Guia do Professor Primário Paranaense, repositório de regras e conselhos para execução fiel de cada um dos números dos programmas do ensino primário” (p. 1). Supomos que o Guia do Professor era um manual de ensino que buscava orientar e ao mesmo tempo assegurar o cumprimento das determinações oficiais. As proposições de elaboração do Guia indicam que era preciso cercar-se de todas as medidas possíveis para que as orientações fossem seguidas. Entendemos também que a elaboração de um Manual como uma estratégia para fazer com que o programa fosse cumprido somente ocorreria se o trabalho do professor fosse harmônico aos preceitos.

Nesse período, a oferta de ensino secundário se dava nos lugares mais populosos, privilegiando os habitantes daquele espaço. Nas vilas mais distantes, havia somente escolas do ensino primário, deixando a população desses espaços privada de frequentar o ensino secundário.

Até 1920, a Escola Normal³⁹, instituição destinada à formação de professores para o ensino primário, não estava totalmente desvinculada do Ginásio Paranaense, localizado na capital. Sendo a única escola de formação de professores e localizada na capital, era um fator que dificultava a frequência dos que morassem nas vilas mais distantes. Assim, nem todos os professores atuantes tinham a formação desejada.

A necessidade de ter somente professores normalistas efetivos na escola pública primária também foi objeto de discurso nos relatórios e esta era uma condição prevista no Código do Ensino de 1915 (Art. 104): “só podem ser nomeados para reger efetivamente escolas urbanas ou suburbanas, de cidade ou de vila, os professores formados pela Escola Normal deste Estado”. No Art. 102: “Para o provimento das escolas rurais e ambulantes os referidos professores serão preferidos”, considerando a possibilidade de atuação de professores leigos. O

39 A separação da Escola Normal, do Ginásio Paranaense e a reforma pedagógica era proposta nos relatórios de diretores da instrução pública desde 1908, sob a alegação da necessidade de um plano racional de estudos no qual o método prevalecesse sobre a doutrina, privilegiando a prática dos métodos de ensino. A separação física, em prédio próprio e com professores específicos, só ocorre na década de 1920 “[...] a construção do prédio da escola normal foi inaugurado em 1922, separando-se enfim, os lentes da escola normal e do ginásio”. (WACHOWICZ, 1984, p. 315).

professor que não fosse formado pela escola normal seria designado para atuar em escola pública rural ou em escola ambulante. Havendo ainda a possibilidade de atuar em escola urbana ou suburbana, em escola de vila ou cidade quando, nestas, houvesse excesso de alunos, quando houvesse falta de normalistas ou, ainda, no impedimento temporário de professor efetivo formado pela escola normal (Art. 112).

A estratégia de utilizar manuais delineados para o professorado fazia sentido se considerarmos que havia muitos professores paranaenses não formados na Escola Normal, mesmo porque uma escola apenas e localizada na capital do Paraná não era suficiente para formar professores para todo o Estado. Considerando também que mesmo os normalistas, até a proposta de reforma da década de 1920, não tinham a formação almejada, por estar ainda vinculados à escola normal e ao ginásio. Situação que, segundo Martinez, deveria ser tratada de modo diferenciado: “sendo diferente a missão de cada estabelecimento, com programma diverso, não se justificava que as aulas dadas em conjunto” (PARANÁ, 1920, p. 17). A oferta, aos professores, de manuais e programas detalhados buscava tanto a tentativa de uniformidade do ensino quanto a formação para atuação no ensino primário.

As mudanças propostas por Martinez para a formação de professores, em 1920, consideraram o estudo da natureza dos métodos em si e a metodologia aplicada, mostrando como o professor deveria ensinar cada matéria da escola primária e estavam vinculados às práticas nos grupos escolares (p. 16).

A utilização das Cartas de Parker, prevista nos documentos oficiais, estaria relacionada à orientação das práticas dos professores por tratar-se de um material que, segundo Valente (2010), viabilizava algo parecido com um estudo dirigido:

Organizado e técnico, possibilita submeter o ensino a uma sequência programada de perguntas do professor, à espera de respostas dos alunos para avançar na leitura de cada uma das Cartas de Parker. Porém, isso não está posto de modo linear, previsível e repetitivo. As ações pedagógicas, as interações professor e alunos, com as Cartas, devem ter outro caráter. Diferentemente da prática consagrada de decorar tabuada, onde está presente a repetição e a previsão das etapas seguintes com o “dois e um, três”, “dois e dois, quatro”, “dois e três, cinco” ou, ainda, do “dois vezes um, dois”, “dois vezes dois, quatro” etc. numa dinâmica de cantar a tabuada escrita na lousa e repetida pela classe ao sinal do professor, as Cartas trazem outra organização didático-pedagógica. Cada uma delas tem uma forma própria com objetivos definidos para o ensino e aprendizagem. (VALENTE, 2010, p. 80).

A proposta de ensino, baseada nas Cartas de Parker, seguia um raciocínio no qual os professores eram orientados a conduzir o aprendizado de modo intuitivo. Método que, no estado do Paraná, tinha incentivo no ensino primário e na formação de professores na Escola Normal, observado em documentos que direcionaram o ensino na primeira metade do século XX. Educar os sentidos e educar pelos sentidos parece ter sido a proposta predominante para conduzir o ensino nesse período.

3.4 O ENSINO INTUITIVO DE ARITMÉTICA NOS LIVROS E NAS CARTAS DE PARKER

A organização do ensino público no Estado paranaense, apresentada no Regulamento de 1901, foi uma das ações de Victor Ferreira do Amaral e Silva, compreendendo os ensinos primário, normal e secundário. O ensino primário obrigatório⁴⁰ era previsto para ser ofertado por escolas mantidas pelo Estado e por escolas particulares e estava dividido em primeiro e segundo graus. De acordo com o Art. 21 do Regulamento da Instrução Pública de 1901, não havia definição de limite de tempo de duração de cada um dos graus (1º e 2º) do ensino primário, apenas definia o grupo de matérias de ensino a ser ministrado em cada um deles. O Ensino Normal era ministrado na Escola Normal de Curitiba e o Ensino Secundário, no Ginásio Paranaense e em outros estabelecimentos criados por lei, dando margem à criação de novas escolas e de associações que, de acordo com o Art. 2º do mesmo Regulamento, deveriam obedecer às Leis do Ensino Público.

O referido Regulamento definia um Programa que prescrevia as matérias de ensino para a escola primária pelo Art. 21, sendo: “[...] arithmetica compreendendo as quatro operações sobre todas as especies de numeros; [...] noções de desenho linear [...]”, para o primeiro grau e “[...] arithmetica em geral; noções de geometria plana [...]” para o segundo grau. Para ambos os níveis, noções elementares de agronomia e princípios de moral. Pelo Art. 77 (p. 104), somente poderiam reger as

⁴⁰ A obrigatoriedade do ensino incluía meninos de 7 a 14 anos e meninas de 7 a 12 anos, porém, excluía os que estudassem em escolas particulares, residissem a mais de dois quilômetros (meninos) a mais de um quilômetro (meninas). Também estavam desobrigados os que tivessem impedimento físico/moral atestado por médico ou ainda provassem por exame conhecimento das matérias do ensino primário. As prerrogativas de obrigatoriedade de frequência permaneceram inalteradas no Regulamento de 1909, com exceção do raio de abrangência que aumenta para três quilômetros e não distinguem sexo (Art. 112).

cadeiras de segundo grau professores diplomados pela escola normal que, pelo Art. 216, era destinada a preparar professores para o ensino primário no Estado. O curso era de três anos e as matérias da escola normal eram ministradas em comum com o ginásio e pelos mesmos professores. A Aritmética fazia parte do primeiro e do terceiro ano.

Em 1909, foi publicado um novo regulamento, denominado “Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado”, que organizava (Art. 69) o ensino primário em três cursos: o infantil (para crianças de 3 a 7 anos), o elementar (com duração de quatro anos) e o complementar (com duração de três anos), ambos ministrados em grupos escolares e escolas isoladas.

No referido Regulamento (1909), havia detalhamento quanto às matérias de ensino, o que não ocorria no Regulamento anterior. Para o ensino elementar, de acordo com o Art. 96, em Aritmética o professor deveria ensinar a prática das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão); com números inteiros e fracionários; noções de números e sistemas de numeração, incluindo a prática elementar de agronomia. Para esse fim, o curso elementar teria um campo de experiências estabelecido pelo Estado, pelas municipalidades ou ainda em lavouras particulares (Art. 102). Os conhecimentos deveriam ser de ordem teórica e prática e fazendo uso de instrumentos oratórios pastoris.

Há indícios de que as disciplinas de Agronomia, de Geometria e Aritmética fundamentais estivessem relacionadas entre si, prevendo a formação para o uso da terra cabível para a economia paranaense do início do século XX.

Os documentos da segunda década que descrevem programas de ensino de Matemática são: Programas dos Institutos Públicos, organizados pelo Conselho Superior do Ensino Primário (1916); Código do Ensino do Estado do Paraná (1917); Regimento Interno e Programa do Grupo Escolar Modelo (1917) e Programa de Ensino elaborado por César Prieto Martinez e aprovado em 1921 por Marins Alves de Cargo, sobre os quais trataremos no decorrer desse capítulo.

No estado do Paraná, pelo Regulamento de 1909, os exames dos concursos públicos para professores efetivos atuarem no ensino primário versavam sobre os mesmos programas das escolas primárias, incluindo habilidades para trabalhos com agulhas e prendas domésticas, como se lê no texto do Regulamento (Art. 261): “O concurso para o provimento das cadeiras do curso elementar constará de um exame de habilitação, versando sobre as matérias que constituem o mesmo curso”. Na falta

de professores normalistas, poder-se-ia admitir professores provisórios. Para ambos os casos, os candidatos deveriam ter boa saúde, ser idôneos moralmente, mulheres maiores de 21 anos e homens maiores de 18 anos. Ocorria que os professores diplomados eram nomeados para as localidades mais importantes (WACHOWICZ, 1984).

A orientação para o ensino deveria ter um caráter intuitivo e prático, “transmitido de perfeito acordo com os respectivos programas e pelos métodos autorizados por um Conselho Superior de Ensino” (Art. 74), cabendo aos professores estimular o desenvolvimento da inteligência das crianças por meio do ensino de “cousas” (Art. 75) e a adoção do uniforme, de métodos e livros. Consta no Artigo 21 a constituição desse Conselho de Ensino.

A elaboração do Regulamento, porém, não garantiu sua aprovação e ele foi suspenso sob a alegação de ser “sua execução inexecutável”, tornando a vigorar o antigo Regulamento de 1901. Arthur Pereira de Cerqueira, diretor geral da Instrução Pública, em 1910, assim se pronuncia em relação ao Regulamento: “[...] enquanto o governo não estiver devidamente aparelhado para dar-lhe fiel execução, terá esta de ser feita somente em parte, dando isso lugar a uma verdadeira balburdia que nos acarretará inconvenientes maiores que dantes” (CERQUEIRA, 1910, p. 61, citado por XAVIER, 1910).

O relato mostra-se como uma reivindicação de mais atenção sobre o ensino e nos parece ter havido, até então, pouco progresso na organização da escola primária. Os alunos continuam sendo excluídos pela distância de moradia e pelos impedimentos de saúde. Tais medidas limitavam o número de crianças atendidas pela Instrução Pública. A comprovação do número de alunos era feita por meio de recenseamento realizado por Inspetores Escolares. A contagem incluía um levantamento do número de professores atuando nessa modalidade de ensino, entretanto, o número de Inspetores estava aquém do número que se fazia necessário e a dificuldade de acesso aos lugares mais longínquos também era um obstáculo no recenseamento. Questões como essa são recorrentes e perpassam as duas primeiras décadas.

Na opinião do diretor geral da Instrução Pública, o ensino deveria ser uniforme em todo o Estado e a adoção do mesmo livro nas escolas esbarrava na dificuldade financeira, um problema que, no entendimento de Amaral e Silva (1903), deveria ser resolvido.

Em relação aos livros escolares é outra grande dificuldade. Tem sido impossível uniformizá-los, porque cada criança leva para a escola o livro que possui, comprando dificilmente o exigido pelo professor.

Foram adotados pela Congregação da Escola Normal os seguintes livros: 1º, 2º e 3º livros de leitura, de Hilário Ribeiro; cartilha infantil de Jayme Ballão; gramática portuguesa (1º e 2º ano) de João Ribeiro; o Brasil e o Paraná de Sebastião Paraná; História da América, pequeno volume, de Rocha Pombo; **aritmética elementar e aritmética progressiva de Antonio Trajano**; geometria prática de Olavo Freire; Iracema de José de Alencar.

Seria de grande utilidade ser o governo dotado de recursos para compra de livros, a fim de distribuir gratuitamente pelas crianças pobres, que algumas vezes abandonam a escola por falta desse elemento indispensável. (PARANÁ, 1903, p. 11, grifo da autora).

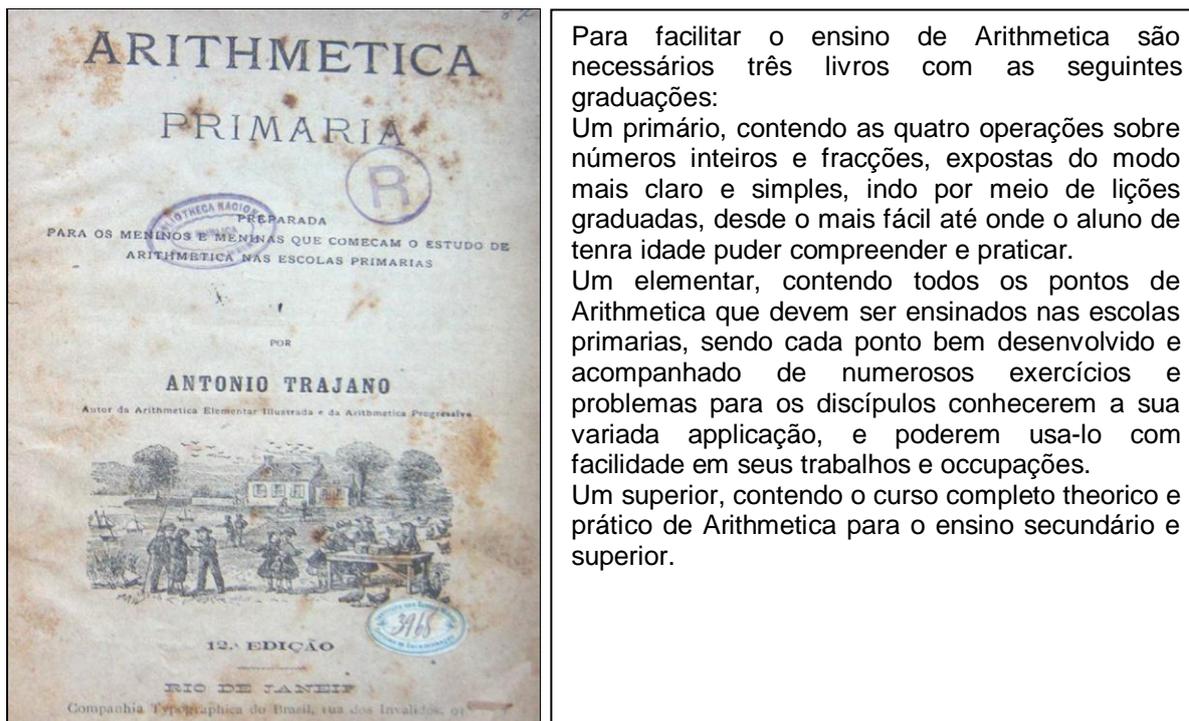
Outra dificuldade evidente nas preocupações com o ensino era o material didático: “infelizmente falta em quase na grande maioria das escolas públicas [...] quadros, mapas, murais e os mais rudimentares aparelhos para o ensino prático de geografia, aritmética, etc”, o que segundo Amaral e Silva era uma dificuldade a ser superada e a uniformização proposta (AMARAL E SILVA, 1903, p. 11).

Publicado na revista paranaense *A Escola*, ano I, n. 1, de 1906⁴¹, um relatório da Professora Julia Wanderley Petrisch, diretora do Grupo Escolar Tiradentes da capital do Paraná, confirma a adoção do livro “Aritmética Progressiva”, de Antonio Trajano⁴². Os livros didáticos dos grupos escolares eram indicados pela Congregação do Ginásio Paranaense e Escola Normal.

No sentido de ilustrar a produção de Trajano, tomamos o livro *Aritmética Primária* (ed. 98, 1927), no qual o autor, referindo-se aos três livros, argumentava sobre a importância de oferecer ao professor livros que não fossem volumosos, não cansassem o aluno, fossem adequados à inteligência do aluno e desenvolvessem o gosto pela Aritmética (Figura 3):

⁴¹ A revista *A Escola* (ano I, n. 1, 1906) publicou relatórios de professores públicos da Capital paranaense de acordo com o que preceituava o artigo 62, parágrafo 11, do Regulamento da Instrução Pública de 1901. De acordo com o Regulamento (p. 100), aos professores do ensino primário cabia remeter ao diretor geral, por meio dos inspetores escolares, no final de cada ano, um relatório sobre o estado de suas escolas e adiantamento de seus alunos. Este deveria ser acompanhado de um mapa no qual figurassem todos eles, com as declarações respectivas de cada aluno. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 16 set. 2014.

⁴² A obra pode ser consultada no Repositório Digital da UFSC. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1772>>. Acesso em: 16 set. 2014.



Para facilitar o ensino de Arithmetica são necessários três livros com as seguintes graduações:

Um primário, contendo as quatro operações sobre números inteiros e fracções, expostas do modo mais claro e simples, indo por meio de lições graduadas, desde o mais fácil até onde o aluno de tenra idade puder compreender e praticar.

Um elementar, contendo todos os pontos de Arithmetica que devem ser ensinados nas escolas primarias, sendo cada ponto bem desenvolvido e acompanhado de numerosos exercícios e problemas para os discípulos conhecerem a sua variada applicação, e poderem usa-lo com facilidade em seus trabalhos e occupações.

Um superior, contendo o curso completo theorico e prático de Arithmetica para o ensino secundário e superior.

Figura 3 – Contracapa e preâmbulo do livro

Fonte: Trajano (1927, p. 4).

Antonio Trajano foi professor e autor de livros didáticos e de acordo com as informações contidas na contracapa do livro *Arithmética Elementar – Ilustrada*, 68ª Edição, s/d, o autor teria publicado para o ensino primário três livros: *Arithmetica Primária* – para meninas e meninos que começam o estudo dos números; *Arithmética Elementar – Ilustrada*, para as classes mais adiantadas da escola primária, e *Arithmetica Progressiva* – um curso completo teórico e prático. Outras publicações como *Álgebra Elementar* e *Álgebra Superior* destinavam-se aos cursos superiores.

Na 76ª edição do livro *Arithmetica Elementar Ilustrada*, premiada pelo júri da exposição pedagógica do Rio de Janeiro, Alberto Gracine, que faz o prefácio da obra, em 20 de agosto de 1907, afirma ter lido a obra e declara que era uma das melhores, senão a melhor, de todas as destinadas à instrução da infância.

Arithmética Elementar Ilustrada, de Antonio Trajano, está entre os livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução e adotados em vários estados do Brasil, inclusive no estado de São Paulo.

Na proposta de trabalho dos livros em três graduações, primária, elementar e superior, previa em cada um dos níveis uma adequação à idade e à utilidade do

conhecimento: primária, para que o aluno de tenra idade pudesse praticar; elementar, para que os discípulos conhecessem e pudessem usar em seus trabalhos e ocupações; superior, previsto para o estudo no ensino secundário e superior. O autor anunciava, ainda, que o “mal” do ensino não vinha somente dos livros, mas do método de ensino nas escolas primárias.

O estudo da Aritmética, nesse período, tinha por característica a memorização e abstração, prática em voga desde a escola de primeiras letras dos tempos imperiais e que não estimulava o raciocínio do aluno. No entanto, o livro de Trajano, *Arithmetica Elementar*, indicado no Relatório de 1903, apresentava uma proposta que conduzia o aluno à observação e à intuição, uma educação que passava pelos sentidos.

Estudado por Oliveira⁴³ (2013, p. 60), o método de ensino presente nos livros de Trajano foi apontado como um método no qual o aluno aliava a observação e o trabalho numa mesma atividade, a fim de que a observação gerasse o raciocínio, construindo novos conhecimentos. O método, de acordo com Oliveira, pode ser asseverado como intuitivo por ser construído de maneira perceptiva e reflexiva.

Nesse sentido, na análise que fizemos do livro de Trajano, *Arithmetica Elementar*, verificamos que o autor inicia com conceitos de algarismos arábicos e romanos, a seguir define números e que as definições não vêm isoladas, mas acompanhadas de exemplos ou problemas. Apresenta atividades ordenadas, iniciando com um raciocínio mais fácil e aumentando de modo gradual a dificuldade para a resolução. As ilustrações ao longo do livro compõem o método utilizado pelo autor, conduzindo o raciocínio, além de estimular a observação do aluno.

Observando uma das gravuras no livro (Figura 4), por exemplo, vemos que a ideia de trabalhar com a soma de quatro parcelas é representada por uma prateleira com livros em posições diferentes, em que o aluno facilmente identificaria as quantidades $4 + 3 + 2 + 3$. O autor problematiza a figura para definir os termos da operação de adição.

⁴³ Para maiores informações sobre a “Trilogia” de Trajano e o método de ensino intuitivo, consultar a dissertação de OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. *Antonio Bandeira Trajano e o método intuitivo para o ensino de Arithmética (1879-1954)*.

Problema. Uma estante tem duas prateleiras; na de cima, tem 4 livros deitados e 3 em pé; e na de baixo, tem 2 em pé e 3 deitados; quantos livros tem a estante?

Solução. Tomos aqui quatro parcelas que somadas

$$4 + 3 + 2 + 3 = 12 \text{ livros.}$$

Todas estas parcelas são homogêneas, porque são da mesma espécie. A ordem em que adicionarmos estas parcelas, não influirá no resultado da operação, pois se começarmos a adição por outro qualquer canto da prateleira, a somma será sempre a mesma.

Problema. Em um cesto estão 232 laranjas, em outro 343 e em outro 122; se reunirmos todas estas laranjas em um só monte, qual será o seu numero?

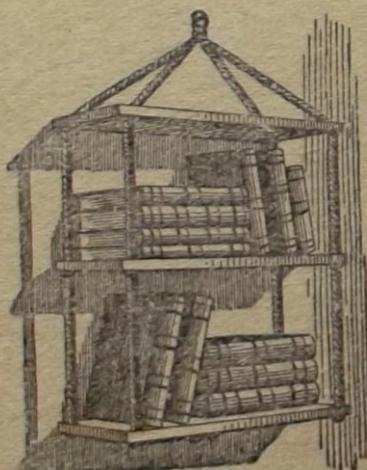


Figura 4 – Ilustração de um problema de somar

Fonte: Trajano (s/d, p. 16).

No método definido pelo autor do livro, a estampa é um recurso utilizado como parte da problematização. A figura acima mostra a apresentação do conceito matemático da soma, ou seja, parcelas homogêneas compostas de números inteiros de um algarismo apenas. O reconhecimento de quantidade conduz à realização dos cálculos.

No livro, as soluções para os problemas são detalhadas de modo que o professor pudesse conduzir o ensino com segurança, trazendo ao mesmo tempo estímulo visual para o aluno. As operações são apresentadas de modo graduado e, nos problemas, os objetos faziam parte do vocabulário (casas, árvores, frutas, animais pessoas, entre outras), facilmente identificadas pelas crianças (Figura 5).

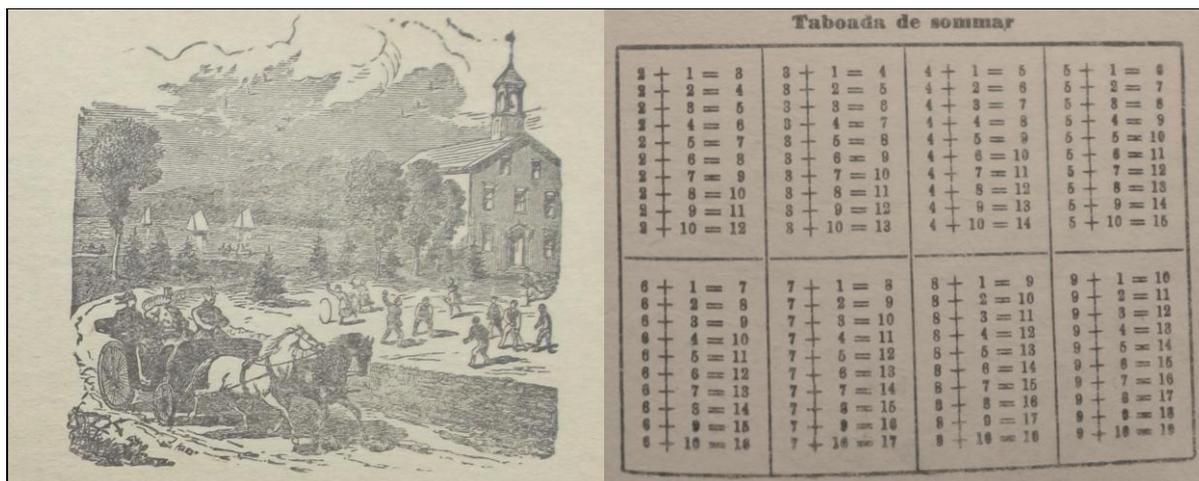


Figura 5 – Ilustração e tabuada de somar

Fonte: Trajano (s/d, p. 15).

A intuição se dá pelo questionamento e pela observação das quantidades de objetos na gravura, identificando inicialmente o número de elementos. Os problemas são apresentados inicialmente com base nas figuras, conforme pode ser observado na Figura 6:

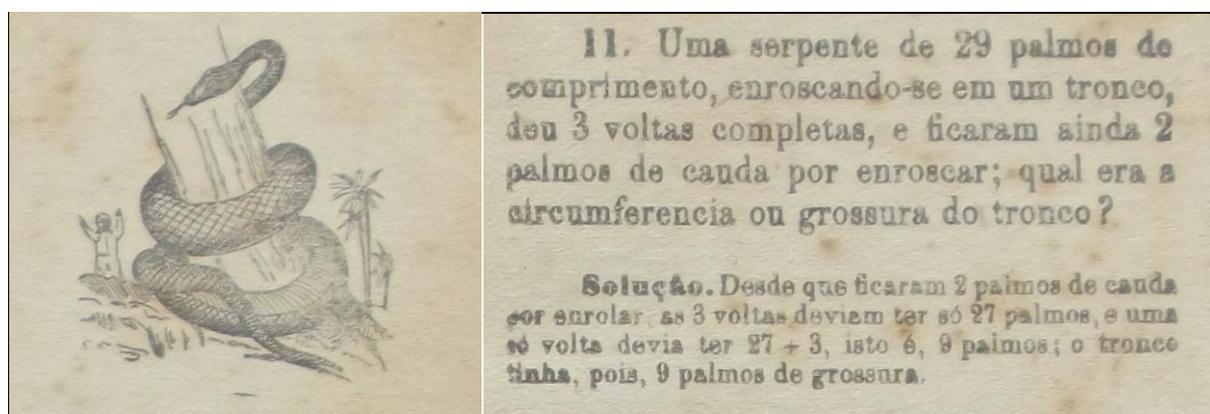


Figura 6 – Ilustração de um problema de divisão com solução

Fonte: Trajano (s/d, p. 39).

A complexidade de raciocínio vai evoluindo também à medida que os conteúdos matemáticos exigem maior estrutura de conhecimentos prévios. Podemos observar essa estrutura na gravura anterior (figura 6), na qual o aluno é conduzido ao raciocínio da divisão ao mesmo tempo em que os termos “palmo” e “circunferência” são mencionados. Note-se que o assunto “circunferência” só é trabalhado na página 88, na unidade de números complexos.

A antecipação de termos pertinentes a assuntos cujo aprendizado exigia outros prerequisites pode ser interpretada como uma estratégia do autor para estimular a observação do aluno.

No livro (Figura 7), o autor apresenta um problema envolvendo a soma, ao mesmo tempo em que apresenta o sistema de numeração decimal, elaborado a partir do visual, em que os objetos, desenhos de cubos, são vistos em unidades e grupos de dez elementos:



Figura 7 – Ilustração de um problema

Fonte: Trajano (s/d, p. 20).

Tanto as lições de adição quanto as de subtração, denominadas no livro lições de somar e de diminuir, utilizavam figuras e consideravam que o aluno deveria conhecer as tabuadas de somar e diminuir para resolver os problemas apresentados.

As demonstrações e orientações vinham em pequenas notas distribuídas ao longo do livro, procuravam clarear a exposição dos conteúdos matemáticos e ao mesmo tempo comprovar ou esclarecer os conceitos explicitados, como se observa no problema de divisão (Figura 8).

Problema. Dividindo-se 7 maçãs por 2 meninos, quantas maçãs receberá cada um?

Solução. 7 dividido por 2 dá 3, e fica 1 de resto; logo cada menino receberá 3 maçãs, e ficará 1 maçã por dividir.

Nada mais podemos adiantar agora sobre o resto sem entrarmos na theoria das fracções, materia que ainda desconhecemos; quando, porém, chegarmos a esse ponto, alli aprenderemos tambem a dividir o resto para completar o quociente.

$$\begin{array}{r} 7 \overline{) 14} \\ \underline{6} \\ 8 \\ \underline{6} \\ 2 \\ \underline{2} \\ 0 \end{array}$$


Figura 8 – Nota demonstrativa de divisão de números inteiros

Fonte: Trajano (s/d, p. 35).

O livro *Arithmetica Elementar Illustrada*, de autoria de Trajano, para alunos mais adiantados, aprovado em 1907 para uso no ensino primário paranaense, trazia um número menor de ilustrações se comparado com o livro *Arthmética Primária* (ed. 98, 1927). As lições apresentadas, conceitos de número, unidade, quantidade, etc., eram os mesmos, entretanto um aspecto que o diferencia da *Arthmética Primária* era um grande número de perguntas para auxiliar o professor a instigar o aluno ao conhecimento. Já no *Arithmetica Elementar Illustrada*, as gravuras eram seguidas das tabuadas de somar e subtrair, multiplicar e dividir. Entendemos essa organização como um processo evolutivo do método utilizado pelo autor dos livros.

Chervel (1990, p. 207) assinala que no contexto de uma disciplina escolar, as exposições, os exercícios, as práticas de incitação e motivação funcionam em colaboração e, do mesmo modo, cada um desses aspectos está, à sua maneira, ligado diretamente às finalidades.

O livro *Arithmetica Elementar Illustrada* (s/d) continha demonstrações e explicações detalhadas de cada conteúdo, pressupondo que mesmo tendo sido proposto para alunos mais adiantados, previa o uso por professores que não tivessem preparo suficiente, os quais poderiam facilmente acompanhar e ensinar seus alunos. Os conteúdos elencados no livro também estavam prescritos no Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado do Paraná, de 1909, para o ensino elementar.

Pelas observações realizadas em algumas edições, não ocorreram grandes mudanças de uma edição para outra, contudo, acredita-se que as pequenas

modificações, como deslocamento de figuras explicativas para antes ou depois do texto, não estavam destituídas de intencionalidade e essa discussão merece um aprofundamento que não cabe a essa pesquisa. O que nos parece pertinente considerar é que, ao menos na obra citada, a ideia de novos métodos de ensino está vinculada à apresentação dos conceitos vinculados às estampas, a uma linguagem simplificada e ao ensino intuitivo.

A condução dada ao ensino com o auxílio de figuras permite-nos uma aproximação com o direcionamento proposto pelas Cartas de Parker. Nesta, o auxílio se dá com sinais (círculos ou risquinhos) e, no livro, há possibilidades de quantificar e operar com as quantidades, tendo as gravuras como estímulo visual.

Os livros não sugerem a utilização de objetos como os sugeridos nas Cartas de Parker para ensinar os números passando pela ideia da quantidade, mas aponta objetos nas gravuras e há preocupação com o “passo a passo” para que o aluno “aprenda com gosto as operações de cálculo”. No livro de Trajano, *Arithmetica Elementar*, os alunos eram levados a “descobrir os fatos” pela observação e intuição e embora no livro não houvesse indicação de contagem com uso de objetos e sim com figuras, a mesma lógica estava presente. O passo a passo, a ordenação do ensino, as perguntas diretas eram encaminhamentos recorrentes tanto nas Cartas quanto nos livros.

A prerrogativa de considerar o livro como fonte de pesquisa pauta-se nas palavras de Circe Bittencourt (2008, p. 14): “o livro didático é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”, o que nos permite lembrar que a análise do livro por si só não nos traz subsídios suficientes para a escrita de práticas, mas fornece elementos para compreender inúmeras relações que ocorrem por trás da produção desse material didático.

A utilização do livro, relatada pela Prof. Julia Wanderley Petrich, na revista *A Escola*, atesta a passagem da obra de Trajano pelo Paraná. Quanto ao método de ensino intuitivo, este era defendido pela Professora Julia Wanderley na revista (1906, p. 19-26), em que apresenta sugestões que poderiam ser adotadas nas escolas paranaenses ao relatar o desempenho da Escola Tiradentes, sob sua direção. Argumenta que a aplicação do método de ensino deve variar de acordo com o grau de adiantamento dos alunos: “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”

(p. 23). A professora manifesta-se contra o ensino exclusivamente pela memória: “todas as preciosas faculdades da inteligência devem ser harmonicamente exercitados e desenvolvidos” (p. 23).

Tanto as revistas paranaenses quanto os relatórios de secretários de governo, os regulamentos de instrução pública e demais documentos oficiais também figuraram como elementos de condução e divulgação das ações pertinentes à educação e coagentes no processo de formação dos professores. Em vários momentos, a produção e a circulação de revistas pedagógicas são atreladas ao desenvolvimento da educação. Em 1914, no (I) Relatório⁴⁴ enviado ao governador do Estado (p. 8), o diretor da Instrução Pública, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, sugere o uso da revista para elevação das qualidades intelectuais dos professores, supondo que ela seria um meio de melhorar a qualidade da educação. Segundo Macedo, a manutenção constante e distribuição gratuita de uma revista pedagógica oficial, que contasse com a colaboração de professores mais aptos e contivesse estudos e experiências escolares, escritos sobre conferências e congressos pedagógicos, incluindo instruções e conselhos do Diretor e Delegado do ensino, seriam de grande valia para a educação.

O uso dos livros e revistas a serviço da educação, como divulgadores de instrumentos de ensino e teorias pedagógicas, foi constatado pela leitura dos documentos, contudo, a medida da influência e o grau de apropriação dos elementos nela contidos não ficam evidentes. Chartier (2011), ao tratar da produção de material impresso, aponta que há contrastes na recepção das mensagens implícitas nos objetos impressos, sendo os contrastes atribuídos aos próprios leitores, receptores de tais mensagens, nos juízos contraditórios ou na pluralidade de suas aptidões e expectativas. Por outro lado, esse leitor é sempre pensado pelo autor do material e nem sempre corresponde ao imaginado “o leitor encontra-se sempre inscrito no texto, mas por seu turno, este se inscreve diretamente nos leitores” (p. 123).

Nesse sentido, os escritos de Chartier (2003) conduzem-nos a pensar que o objeto escrito no seu formato preestabelecido, seja no formato de livro, revista ou folheto, permite a participação do próprio leitor e sugere um movimento capaz de

⁴⁴ Trata-se do Relatório n. 134, enviado em 11 de fevereiro de 1914, referente às atividades de 1913. No mesmo ano em 31 de dezembro, Francisco de Azevedo Macedo envia outro relatório prestando conta das atividades do ano em curso.

disseminar ideias e definir novos modelos de comportamentos. Levando-se em conta, segundo os estudos de Chartier, que “a vontade de inculcação dos modelos culturais não anula jamais o espaço próprio de sua recepção, uso e interpretação” (p. 153), dependendo em certa medida do entendimento e disposição do receptor. Estendemos essa ideia à apropriação das Cartas de Parker, uma das dimensões da história que estamos escrevendo a partir do material investigado.

Costa (2010) analisou livros didáticos de Aritmética e seu uso no ensino primário. Dentre os livros por ele analisados, encontram-se os escritos por Antonio Trajano. O autor relata que Trajano foi professor na Escola Americana de São Paulo, sob a orientação de Mary Parker Dascomb⁴⁵, podendo haver relação de sua atuação na Escola Americana com a escrita de livros adequados para o ensino da Aritmética, particularmente de livros escritos para alunos do ensino primário. O que era um diferencial no período, já que em geral os textos dos livros eram dirigidos ao professor, pois trazia uma linguagem acessível ao aluno e imagens que conduziam ao raciocínio.

A atuação da professora Mary Parker Dascomb não se limitou ao estado de São Paulo. Dascomb e Elmira Kuhl atuaram como professoras missionárias “*school marms*” e de acordo com o Relatório apresentado por Octavio Ferreira do Amaral e Silva ao governador do Estado (1900), fundaram em 16 de janeiro de 1892, em Curitiba, a Escola Americana Presbiteriana⁴⁶, com 150 alunos. Instalada na Rua Comendador Araújo, funcionou até 1942, quando se constituiu em outro estabelecimento de ensino, não mais ligado à Ordem Presbiteriana, o Ginásio Belmiro César, de propriedade da família de Luiz Lens de Araújo César.

Os livros de Trajano eram pensados, ao que tudo indica, para atender aos saberes exigidos pelos Programas de Ensino, pois contemplavam os temas neles preconizados, servindo de guia aos professores do ensino primário e direcionando o modo como deveria ocorrer o ensino da Aritmética.

⁴⁵ Mary Parker Dascomb nasceu aos 30 de junho de 1842, em Provence, Phode Ziland, e foi para Oberlin com seus pais para fundar ali um colégio. Formando-se como bacharel em 1860, veio ao Rio de Janeiro em 1866 como professora particular de James Monroe, Consul norte-americano. Miss Dascomb faleceu aos 19 de outubro de 1917, em Curitiba, Paraná.

⁴⁶ Designada por “escola mantida por estrangeiros”, a Escola Americana, fiscalizada, periodicamente, por inspetores, é citada como sociedade instrutiva com sede em Nova Iorque, funcionando em um dos melhores prédios da capital, com 7 salas, com 14 professoras, das quais 3 delas eram estrangeiras, sendo uma diretora com grande prática no ensino. A escola contava com uma matrícula de 174 alunos e uma frequência de 153 “todos muito adentados”. (MARTINEZ, 1922, p. 22).

3.5 A ARITMÉTICA NORMATIZADA PELOS CÓDIGOS DO ENSINO

Na organização geral do ensino primário que consta no Código do Ensino do Estado do Paraná de 1917 (Art. 62), o programa indica o método “de acordo com as conclusões mais adiantadas da Pedagogia”. As orientações seguem uma estrutura que vai dos passos iniciais da leitura, da escrita, da Aritmética e da Geografia, às “aplicações úteis das ciências naturais aos ofícios ou artes, especialmente à Agricultura”, com base nas “Lições de Cousas”, exercícios de Reflexão, de Memória e de Elocução. O ensino da história e da civilização no Brasil era de cunho cívico e dos quais resultasse “ensinamento moral”.

Anterior ao citado Código do Ensino, no Relatório de 1914, foi apresentado ao Sr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, por Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, diretor da Instrução Pública, uma proposta de mudança na organização escolar e nos programas de disciplinas. Modificações que, segundo Macedo, eram essenciais para a educação popular nos moldes dos grupos escolares paulistas, contudo adaptados à realidade paranaense.

O documento traz como sugestão ser colocado em prática no retorno às aulas do mesmo ano para evitar perturbações durante o ano letivo. Nesse documento, Macedo anexa o ofício dirigido à Secretaria do Interior (Portaria n. 4, de 17 de janeiro de 1914, p. 11), contendo as instruções por ele elaboradas, cuja necessidade, segundo ele, “se impõe imperiosamente”.

O primeiro ponto abordado no Código do Ensino é a seriação do ensino como divisão do trabalho para alcançar um maior resultado com menor esforço: a seriação do ensino também nas vilas e cidades nas quais ainda não houvesse seriação; em que fosse possível, deveria ser efetivada a fusão de escolas para que cada professor ficasse com uma ou duas classes a seu encargo. Macedo argumenta o aproveitamento de tempo com a fusão de classes: “lucra o ensino, porque o professor exercerá a sua actividade com uma só classe ou duas quando muito; lucra a disciplina porque todas as lições interessando ao mesmo tempo a todos os alunos, entre esses não haverá ociosos ou desocupados” (PARANÁ, 1914, p. 12).

O segundo ponto é a reforma do Programa de Ensino, na qual, segundo o autor, deveria haver a substituição do programa, que Macedo denomina

“anachronico e antipedagógico”, por outro próprio para a atualidade, um programa no qual seriam postas em prática “as mais belas conquistas da Pedagogia”. No entanto, em nenhum momento o autor refere-se às adequações para com a realidade paranaense. A distribuição das matérias de ensino está apresentada (Quadro 1) com grifo nosso, para a Aritmética:

1ª série	2ª série
<p>Educação dos sentidos; Formação de bons hábitos; cultivo da prática de atos de bondade, lealdade, coragem, firmeza, perseverança, justiça e patriotismo e cumprimento do dever; estudo das formas; Desenho Linear; estudo das cores.</p> <p>Arithmetica: Ideias elementares de número, algarismos, exercícios de contagem por unidades e grupos de unidades, solução mental de pequenos problemas. Noções sobre o tamanho das cousas e suas qualidades. Noções sobre o tempo e suas medidas, sobre os sons em geral.</p> <p>Leitura e escrita adotando os métodos mais adiantados. Fatos e vultos da História Patria. Noções preliminares de Geographia: casa, logradouro, rua, cidade, villa, povoado, districto, município. Carta ou planta da casa, jardim, traçados a mão livre e sem medida.</p>	<p>Orientações para a formação moral são reforçadas. As lições de cousas, os exercícios caligráficos e leitura corrente e expressiva bem como a interpretação oral de trechos lidos. Classificação das palavras para maior conhecimento da língua portuguesa.</p> <p>Arithmetica: lições raciocinadas sobre números inteiros exercícios de cálculo mental e solução de pequenos problemas no quadro ou no papel. Continuação progressiva do ensino de desenho iniciado na primeira série vem como um dos exercícios de memória.</p> <p>Noções de História, lições de Moral e Civismo, Geographia Física do Estado do Paraná. Cânticos escolares e trabalhos manuais.</p>
3ª série	4ª série
<p>Leitura expressiva em prosa e verso, estudos das palavras, conjugação de verbos. Escrita, cópia, ditado e caligrafia. Entra aqui o estudo do corpo humano. Mantem-se a formação moral e cívica e a Geographia agora do Brasil com exercícios cartográficos.</p> <p>Arithmética: operações raciocinadas sobre números inteiros e frações; problemas e operações práticas, exercícios de memória e geometria rudimentar com aplicações úteis. Noções rudimentares de Physica, Chimica e História Natural com aplicações as Artes e aos officios. Cânticos escolares</p>	<p>As mesmas orientações da 3ª série para leitura acrescida da gramática lexicologia e syntaxe, Exame de vícios e erros de linguagem vulgar com exercícios diários do hábito de falar e escrever corretamente. Exercícios de caligrafia, redação, cartas, descrições narrações, perfis, etc</p> <p>Arithmetica: estudo do sistema métrico, números complexos, regras de três, aplicações e solução de problemas. O ensino de geometria é acrescido de solução de problemas. Noções e práticas de economia individual, doméstica e politica. Ampliação de conhecimentos de Physica, Chimica e História Natural. Noções fundamentais de Agronomia, Música, Higiene e trabalhos manuais.</p>

Quadro 1 – Programa de ensino das quatro séries da escola primária (1914).

Fonte: PARANÁ (1914/2, p. 13-14).

As instruções tinham, entre outros objetivos, encaminhar ao professor o novo programa, que buscava fazer homens de ação, formar hábitos de atender e bem observar, pensar e despertar e cultivar a vontade de aprender para bem agir. Para

todas as séries, recomendavam-se recreio e exercícios ginásticos e noções de agronomia quando possível em jardins ou hortas anexas às escolas.

Retomando aqui a preconização, já citada, para o ensino de Aritmética na primeira série: “Ideias elementares de número, algarismos, exercícios de contagem por unidades e grupos de unidades, solução mental de pequenos problemas. Noções sobre o tamanho das cousas e suas qualidades”, observamos a similaridade do método proposto nas orientações presentes nas Cartas de Parker.

As Cartas foram publicadas em 1902, na *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo, possivelmente um periódico que circulava entre os educadores e de conhecimento de dirigentes da Instrução Pública e amplamente divulgadas no Estado. Em 1921, as Cartas também foram publicadas pela revista *Escola*, do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, no seu segundo número da nova temporada de publicação da Revista, que por várias vezes fora interrompida.

No ano de 1915, pelo Código do Ensino aprovado e assinado pelo mesmo secretário, Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, o programa escolar do ensino primário não é abordado com a mesma riqueza de detalhes, mas superficialmente citado na primeira série. Norteia os passos iniciais da leitura e escrita, da Aritmética e da Geografia e, quanto ao programa em si, o documento estabelece que no ensino primário, a escola teria “uma feição essencialmente educativa” (Art. 62).

A função “educar” também é atribuição da escola. Para Chervel (1990, p. 188), seu papel “não se limita ao exercício das disciplinas escolares”, sendo este um dos elementos no conjunto complexo de funções atribuídas aos estabelecimentos escolares.

O ensino primário, particularmente as duas primeiras séries, voltava-se mais às noções de convívio com o meio (a natureza), ao reconhecimento do espaço, às ações indispensáveis à vida. Para o pensamento do período, ler e escrever não tinha valia se não formasse o sujeito que reconhecesse no país a sua pátria.

Em 1916, Afonso de Camargo assume a Presidência do Estado, tendo Enéas Marques dos Santos como secretário de Estado dos Negócios, do Interior, Justiça e Instrução Pública. De acordo com o relatório de Enéas, do mesmo ano, retornavam um grupo de professores enviados a São Paulo, sob a orientação do Prof. Trajano Sigwalt, Delegado do Ensino, cuja missão fora estudar o funcionamento dos grupos

escolares paulistas. Suas presenças e desempenhos foram atestados pelo Ofício 2181, de 24 de novembro de 1916, incluso no Relatório:

Deixa hoje este Estado a comissão de professores paranaenses, que aqui permaneceram durante algum tempo, em estudo em nossas escolas [...] desempenharam-se galhardamente da honrosa incumbência [...]. O senhor Trajano Sigwalt, distinto e dedicado chefe da comissão, é portador de atestados muito honrosos [...] fornecidos pelos diretores dos estabelecimentos de ensino, frequentados pelos seus professores. Desejando que os resultados colhidos pelos mesmos satisfaçam os intuitos de V. Exa., [...] apresento-lhe as seguranças do meu maior apreço, com os melhores votos de prosperidade sempre crescente desse estado e pela felicidade pessoal de V. Exa. Attenciosas Saudações. (Assignado) Joao Chrisostomo B. R. Junior (p. 5). (PARANÁ, 1917, p. 5).

A apresentação do Ofício n. 2181 no Relatório (1917, p. 5-6), informando o retorno da comissão de professores enviada a São Paulo com o propósito de conhecer o ensino nas escolas primárias paulistas, sustenta a proposta de Enéas para modificações na estrutura das escolas primárias paranaenses.

Para o Grupo Escolar Xavier da Silva, seriam destinados, na seção masculina, os professores que tivessem praticado em São Paulo e para a seção feminina, quatro professoras normalistas que tivessem demonstrado decidida vocação pelo ensino, tendo o professor Trajano Sigwalt como diretor interino. Assim se anuncia no Relatório de Enéas Marques dos Santos:

Grupo Modelo	Director – Trajano Sigwalt
Professores – 4 – Joaquim Meneleu de Almeida Torres ⁴⁷ ,	Antonio Candido de Figueiredo,
Moysés de Andrade Filho, Manoel Mendes Cordeiro	
Substitutos – vagos	
Professoras – 4 – D. Carolina da Cunha Moreira, Maria da Luz Seiler, Dulcidia Lopes,	
Lucília Noemia Rocha. (PARANÁ, 1917, p. 35).	

Servindo o Grupo Escolar como local de prática de ensino de quartanistas da Escola Normal e professores designados pelo Secretário do Interior, a previsão era de que em pouco tempo os métodos aplicados no estado de São Paulo fossem vistos em todo o Estado paranaense.

O estudo dos documentos oficiais do estado do Paraná mostrou-nos que mesmo com a elaboração de programas de ensino destinados à escola primária, nas duas primeiras décadas do século XX, poucas mudanças ocorreram na instrução

⁴⁷ De acordo com a revista *A Escola*, n. 1 (1921), o professor Joaquim Meneleu Torrez foi eleito presidente do *Grêmio dos Professores Públicos do Paraná* durante o biênio 1921/1922. Em 1924, exerceu a Direção do Grupo Escolar Xavier da Silva (Relatório de Martinez 1924, p. 100). Em 1927, apresentou uma Tese na I Conferência Nacional de Educação, referenciando os Mapas de Parker.

pública, argumento que se confirma nas palavras de Ratacheski⁴⁸ (1953, p. 30): “[...] o progresso do ensino no Paraná foi lento, mas seguro, até 1921, quando verdadeira transformação se inicia sob a orientação de Prieto Martinez”.

Até meados da segunda década do século XX, de acordo com o estudo que realizamos, as orientações para o ensino da Aritmética, mesmo que mantivessem aproximações com as preconizações das Cartas de Parker, não designam tais ensinamentos como orientações advindas das Cartas ou Mapas de Parker. Embora no estado de São Paulo, tido como estado de referência na educação, as Cartas de Parker já tivessem sido publicadas em 1902, no Paraná, sua presença nos documentos oficiais é constatada a partir do ano de 1917, como material enviado às escolas primárias e com a denominação de Mapas de Parker.

Os “Mapas”, originalmente denominados Cartas de Parker, de acordo com Valente (2013), surgem como ícones do ensino ativo, ganhando força nos últimos anos da década de 1920. Marcando presença no ensino primário de diferentes estados brasileiros, recebendo denominações como: Mapas⁴⁹, Táboas ou Quadros de Parker, as Cartas de Parker, segundo Valente, visavam alinhar metodicamente o ensino da Aritmética, tornando-se referência para diversos estados brasileiros, assim como o modelo paulista de instrução primária (VALENTE, 2008, p. 4).

Ainda segundo o autor, o uso das Cartas de Parker foi uma oposição à forma tradicional de ensinar cálculo e cuja renovação trouxe a marca, o ensino intuitivo. O material era constituído por um conjunto de gravuras que tinha por objetivo auxiliar o professor a conduzir de maneira metódica o ensino, sobretudo, das quatro operações fundamentais. Junto de cada gravura, havia uma orientação ao professor de como este deveria dirigir-se à classe fazendo uso de cada uma delas, avançando assim, no ensino da Aritmética (VALENTE, 2008, p. 4).

⁴⁸ Alir Ratacheski, funcionário da Secretaria de Educação e Cultura, jornalista e diretor do jornal *O LIBERTADOR*, escreveu um capítulo no Álbum que tratou da comemoração da Emancipação Política do Paraná, editado sob os auspícios da Câmara de Expansão Econômica do Paraná, tendo como diretor-secretário Adherbal Stresser. Publicado pelo governo do Estado em 1953, retrata a história do Paraná, do governo de Zacarias de Góes e Vasconcelos, a Bento Munhoz da Rocha Neto (1º Centenário da Emancipação Política do Paraná 1853-1953). Livro do Arquivo particular de Roberto Eisler, disponibilizado para o Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 19 set. 2014.

⁴⁹ Consta no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa “mapa” como desenho representativo de um país ou uma região, também denominado “carta”. No mesmo dicionário, o vocábulo “carta” é entendido como um elemento para servir de indicação ao traçado de rotas de navegação e que pode assumir também o nome de “mapa”.

A ideia de conduzir o ensino da Aritmética, tendo em mãos 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. A Aritmética, que pela condução de seu ensino era disciplinadora do raciocínio, passava a ter mais um objetivo, trabalhar inicialmente os sentidos, conquistando o gosto das crianças e seu envolvimento com a escola.

Segundo Chervel (1990), as disciplinas escolares, neste caso matérias de ensino, tinham uma forte relação com o verbo disciplinar, ou seja, “uma matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (p. 179) e a pedagogia era “um elemento desse mecanismo, que transformava o ensino em aprendizagem” (p. 182), o que reforçava a necessidade de investir na formação dos professores primários.

As disciplinas escolares, denominadas matérias de ensino para os anos iniciais, tinham intencionalidades claramente definidas nos documentos oficiais, a música aguçando a sensibilidade, a emoção, elevando o espírito. O ensino da agronomia incluído nos programas de ensino, tendo em vista a base econômica do Estado. A Aritmética, ao que tudo indica, estava longe de ser uma disciplina neutra, pois exigia disciplinamento, atenção, compreensão de regras e uma condução preestabelecida, ações possíveis com o uso das Cartas de Parker, dispositivo indicado nas escolas primárias paranaenses, com presença confirmada pelos documentos oficiais, que poderá ser observado no capítulo seguinte.

4 CARTAS OU MAPAS DE PARKER – DISPOSITIVO PRESENTE NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PARANAENSES

No ano de 1917, conduzia o estado do Paraná, na função de presidente, Affonso Alves de Camargo e Enéas Marques dos Santos era o secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. Ao prestar contas por meio do Relatório apresentado em 1917, ao presidente do Estado, o secretário solicita cuidados do governo para com a escola primária, à qual atribui a existência e funcionamento como: “ponto de partida para a lucta efficaz pelo engrandecimento futuro do Brasil” (p. 8). Em seu discurso, apresenta a propagação do ensino primário como elemento indispensável para o progresso do país, estendendo elogios aos professores: “Tendo encontrado a melhor boa vontade e dedicação por parte do professorado primário, felizmente em grande parte consciente de sua função nobilíssima” (p. 8).

O Relatório de prestação de contas de 1917, sobre a Instrução Pública, informa a movimentação de material para as escolas, a criação de novos estabelecimentos e enfatiza a necessidade de maior fiscalização. Nesse documento, o movimento do Almoxarifado indica que “muitas escolas foram providas de mobiliário, sendo completo o material enviado [...]” (SANTOS, 1917, p. 11).

Com relação à expansão de escolas, o Relatório informa a criação de um Jardim da Infância⁵⁰ e um Intermediário em Ponta Grossa. Destaca, ainda, ser necessário o estabelecimento de uma lei nacional com princípios gerais para a educação e com severa fiscalização, sobretudo, no ensino obrigatório da Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil em todas as escolas que funcionassem no país (p. 9).

O secretário também sugere a incorporação, pelo governo federal, nas leis da Instrução Pública, a obrigatoriedade de autorização do Estado para o funcionamento de escolas particulares e a obrigatoriedade de ser o ensino ministrado na língua portuguesa, justificando a crítica que se fazia das escolas de imigrantes. Defende a organização e a manutenção das escolas de instrução primária pelos governos de

⁵⁰ Os Jardins da Infância são regulamentados pelo Código do Ensino do Paraná de 1917, no Art. 32, como “institutos destinados a preparar convenientemente as creanças para o curso primário, suavizando a transição entre o lar e a escola” (p. 13). E as escolas Intermediárias deveriam, segundo o mesmo documento (Art. 171), ser criadas onde conviessem destinadas a habilitar alunos para a matrícula no Ginásio e na Escola Normal. A criação desse estabelecimento de ensino é apontada no Relatório como fator de remodelamento da Instrução Pública.

cada Estado em função da diversidade, da extensão do território e do clima, para atender à especificidade de cada localidade. Para compor a estatística escolar, considera importante o envio de relatórios pelos diretores ou responsáveis (p. 11). Aborda o provimento de materiais pedagógicos e mobiliário escolar como fator importante para o bom andamento das escolas:

Durante o ano, grande foi o movimento do almoxarifado da instrução, conforme se verifica nos dados fornecidos pela 3ª secção. Muitas escolas foram providas de mobiliário sendo completo o material enviado para as cidades de Ribeirão Claro, Thomazina e São José da Boa Vista, já estando preparado o que se destina a Ponta Grossa onde, em janeiro próximo será remodelada a instrução e criados os cursos de Jardim de Infancia e Intermediario [...] Torna-se necessário o aumento da verba orçamentaria destinada ao mobiliário escolar, tão sensivelmente reduzida no corrente exercício, que esgotou-se nos primeiros mezes obrigando abertura de créditos. Criar inúmeras escolas sem dar os meios necessários ao seu aparelhamento, é fazer obra incompleta, si não inútil. (PARANÁ, 1917, p. 11).

A prestação de contas por meio de relatório inclui o movimento do Almoxarifado no Relatório da Instrução Pública, que tem a intenção de informar a entrada e a saída de materiais destinados às escolas. Nele, o Sr. João Miró, responsável pelo Almoxarifado, informa o registro de objetos recebidos em 1917. Dentre eles, “oito coleções dos Mappas de Parker”, vindos da Secretaria do Interior, no mês de abril, e “oito coleções” no mês de julho, em bom estado (Figura 9), totalizando “16 coleções”, conforme a (Figura 10), somando as coleções recebidas nos respectivos meses.

Quadro dos objectos recebidos pelo Almojarifado em 1917

Dia	Mez	OBJECTO RECEBIDO	Remettente	Localidade	Município	Estado em que se acha
18	Janeiro	1 Mesa de pinho	Maria Olympia de Paula	Capital	Coritiba	Bom
18	«	1 Cadeira de braço	«	«	«	«
18	«	2 Quadros negros	«	«	«	Regular
18	«	1 Mappa do Brasil	«	«	«	Bom
18	«	1 Mappa do Paraná	«	«	«	Mau
18	»	1 Globo geographico	«	«	«	Bom
18	«	20 Carteiras nacionaes	«	«	«	Regular
31	»	5 Estrados	Grupo „Modelo“	«	«	Bom
30	Abril	8 Collecções Mappas Parker	Secretaria do Interior	«	«	«
2	Julho	25 Mesas de pinho	Penitenciaría do Estado	«	«	«
2	«	25 Cadeiras de pinho	«	«	«	«
17	«	50 Collecções Mappas Historicos	Secretaria do Interior	«	«	«
24	«	4 A B C geographicos	«	«	«	«
24	«	2000 Regoas de 0,30 m	«	«	«	«
24	«	40 „ com pino	«	«	«	«
24	«	40 Escovas para Tela	«	«	«	«
24	«	10 Mappas Linguagem Arithmetica	«	«	«	«
24	«	8 Mappas Parker	«	«	«	«

Figura 9 – Coleção de Mapas de Parker recebidos da Secretaria do Interior

Fonte: PARANÁ (1917, p. 138).

TOTAL DOS OBJECTOS RECEBIDOS PELO ALMOJARIFADO DURANTE O ANNO DE 1917.	
Mesas de Pinho	28
Cadeiras de braços	1
Quadros negros	63
Mappas do Brasil	1
Mappas do Paraná	36
Globos geographicos	1
Carteiras nacionaes	58
Carteiras Americanas	12
Carteiras Brasil (Ns. 1, 2e 3)	171
Trazeiros de Carteiras Brasil (n. 1, 2 e 3)	29
Estrados	5
Vassouras Americanas	6 (Duzias)
Vassouras para lavagem	2 (")
Vassouras para vasculhar	2 (")
Cadeiras de pinho simples	70
Tinteiros de louça	12
Placas esmaltadas	32
Armarios	4
Contadores	1
Collecções Mappas Parker	16

Figura 10 – Coleções de Mapas de Parker registradas pelo almojarifado

Fonte: PARANÁ (1917, p. 139).

À Secretaria do Interior cabia o serviço de organização do ensino, tanto física quanto pedagógica. Nesse contexto, esta era responsável pela distribuição dos materiais. O Almojarifado os recebia para a posterior distribuição.

O fato de em 1917 as coleções de Mapas de Parker terem sido recebidas pela Secretaria do Interior, a cargo de Enéas Marques e da incorporação do descritivo do Almojarifado ao relatório, é um indício de que tais dispositivos didáticos estavam prescritos para uso no ensino primário.

A circulação dos Mapas de Parker confirma-se em dezembro de 1917, quando o almojarifado registra, entre outros materiais, o envio de “duas Coleções de Mappas Parker” no mesmo ano para o Semigrupo n. 1 do Município de Rio Negro (Figura 11):

24	..	1	Colleção Mappas Historicos	Rio Negro	Semi-Grupo n. 1	Director
24	..	10	Metros tela	..	..	..
24	..	2	A B C geographicos	..	..	..
24	..	1	Colleção Cartographia	..	..	..
24	..	2	.. Parker	..	..	..
24	..	1	Livro do Mestre	..	..	..
24	..	25	Cadernos Cartographia	..	..	..
24	..	8	Colleções Linguagem	..	..	..
24	..	6	Escovas para tela	..	..	..
24	..	250	Regoas de 30 cm.	..	..	..
24	..	6	.. grandes	..	..	..
24	..	6	Caixas giz branco	..	..	..
24	..	6	.. cores	..	..	..
24	..	1	Colleção Mappas historicos	..	..	..
24	..	5	Armarios de pinho	..	..	..

Figura 11 – Coleções de Mapas de Parker registradas pelo almojarifado

Fonte: PARANÁ (1917, p. 145).

O município de Rio Negro possuía, nesse período, um semigrupo com seis classes; sete escolas isoladas, sendo que três delas eram subvencionadas pelo Estado. De acordo com o Relatório de 1917 (p. 195), no estado do Paraná, o total de crianças que receberam instrução naquele ano foi de 23.110, sendo 12.357 meninos e 10.753 meninas.

O envio dos Mapas de Parker às escolas supõe seu uso, entretanto, sua efetiva comprovação se daria justapondo registros de aulas por seus professores ou ainda em cadernos de alunos. Por tratar-se de um período no qual os registros arquivados eram aqueles considerados oficiais, ou seja, documentos formais da instituição, a justaposição de documentos permite-nos considerar a seguinte hipótese: se um Relatório pré-organizado é enviado aos Grupos Escolares e às Escolas Anexas para ser preenchido por seus diretores e reenviado aos Diretores da

Instrução Pública com o registro de movimentação de materiais, indica que estes deveriam fazer parte dos instrumentais para o ensino e serem utilizados pelos professores. Um dos indicativos de uso dos Mapas de Parker é o registro de sua movimentação e circulação.

A presença dos Mapas de Parker em Grupos Escolares de localidades diversas, evidenciada nos documentos, mostra que havia uma preocupação em distribuir o material por todo o Estado e não apenas na capital, como veremos adiante nos registros de 1928, do Grupo Escolar de Teixeira Soares.

Importante observar que nos primeiros registros que indicam a presença desse dispositivo pedagógico em documentos oficiais do estado do Paraná, a nomenclatura utilizada é Mapas de Parker. A denominação “Mapas”, para Valente (2013), indica a transposição das orientações a professores originalmente contidas nas “Cartas” e publicadas na Revista do Ensino, já citada, um material que “irá espalhar-se para diferentes estados brasileiros na vaga da pedagogia intuitiva” (p. 6).

Ao conjunto de ações que englobam, entre outras, a elaboração e apresentação de relatórios, a produção e indicação de livros para o ensino primário, a circulação de revistas pedagógicas e materiais de ensino, consideramos tratar-se de material cultural constitutivo das práticas culturais escolares. Para essa pesquisa, a observação das práticas culturais foi um elemento fundamental na compreensão do caminho percorrido pelas Cartas de Parker e sua apropriação no ensino primário paranaense.

Segundo Julia (2001), o estudo da história das práticas escolares a partir das normas é considerado tradicional: “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” (p. 19). Entretanto, embora tradicional e mesmo proposto pelo autor que os textos normativos devam nos levar às práticas, Julia reconhece as dificuldades encontradas pelo historiador das disciplinas escolares ao justapor as fontes às produções dos alunos. Deve-se a isso a falta de conservação dos exercícios escolares pelas escolas, o que pode ser explicado por dois motivos: “o descrédito que se atribui a esse gênero de produção” e a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço descartando as produções escolares.

O descarte de material resultante de tais práticas compromete a produção da história. A conservação obrigatória é limitada a tipos específicos de documentos e por períodos determinados. Os documentos que são conservados limitam-se àqueles doados às bibliotecas ou museus nos quais recebem tratamento e organização para posterior consulta. Não se tratam somente de documentos oficiais, mas de toda produção que se torna pública, como livros, revistas e manuais didáticos, entre outros.

O acervo de fontes que norteou esse estudo foi constituído, como já observado, de documentos informativos e normativos produzidos para direcionar o ensino primário, no entanto, essas fontes revelam também o contexto do período, a intensidade das práticas, permanências e mudanças.

4.1 OS MAPAS DE PARKER EM UM PERÍODO DE REVONAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA PARANAENSE

A década de 1920 foi um período de intensas modificações no estado do Paraná, sobretudo no que se refere à produção de documentos normativos à instrução pública e expansão do número de escolas primárias. O argumento de fazer do ensino público paranaense um aparelho escolar remodelado continua a ser missão na década de 1920. Com esse intuito, foi nomeado Cesar Prieto Martinez⁵¹ para o recém-criado cargo de inspetor geral do ensino da Secretaria Geral do Estado⁵². No livro alusivo ao 1º Centenário de emancipação política do estado do Paraná encontra-se a seguinte nota: “Em 08 de abril o Dr. Marins teve o primeiro contato com este vulto extraordinário do ensino nacional, Prof. César Prieto Martinez, que veio ocupar o lugar de Inspetor Geral do Ensino sob a jurisdição da Secretaria Geral do Estado” (RATASHESKI, 1953, p. 31).

Ainda segundo o autor, novas perspectivas se abrem para o ensino paranaense com a chegada de Martinez:

⁵¹ Vindo de São Paulo, Martinez, o novo Inspetor, teve o primeiro contato com o Dr. Marins, Secretário Geral do Estado, e assumiu o cargo em 9 de abril de 1920 e, após 9 meses, narra seus feitos ao Secretário por meio de Relatório.

⁵² De acordo com o Livro *1º Centenário da Emancipação Política do Paraná 1853-1953*, as Secretarias “dos Negócios, do Interior, Justiça e Instrução Pública” e a “dos Negócios, da Fazenda e Obras Públicas” foram agrupadas, pela Lei n. 1927, de 12 de março de 1920, passando a denominar-se “Secretaria Geral do Estado”, entregue a Marins Alves de Camargo (p. 30).

Em São Paulo, na Escola Normal de Pirassununga, onde era diretor, Cesar Prieto Martinez granjeava fama em todo Estado, projetando-se além de suas fronteiras. Tão logo assumia a presidência do Estado, em 1920, o Dr. Caetano Munhoz da Rocha procurou cercar-se de técnicos e o nome de Prieto Martinez foi o escolhido para dirigir os destinos da educação no Paraná. Entrou o governo do Paraná em contato com o Dr. Altino Arantes, de São Paulo, e obteve deste a autorização para que Prieto Martinez viesse ao Paraná. (RATASHESKI, 1953, p. 31).

Os Relatórios de Martinez ao Secretário narram com detalhes suas ações e pretensões para com o ensino. No primeiro Relatório de sua gestão, encaminhado ao secretário geral do Estado, Dr. Marins Alves de Camargo, Martinez faz uma breve apresentação de si e de seus projetos para com o ensino público:

Tive a honra de ser escolhido dentre muitos dos professores do meu Estado para desempenhar neste rico e próspero Paraná o cargo, em comissão, de Inspetor Geral do Ensino, com o fim especial de remodelar o aparelho escolar existente.
Não sou um extranho ao magisterio; pois na carreira de professor, vae para vinte anos, tenho empenhado as minhas energias, já estudando todos os problemas que a moderna Pedagogia procura resolver, já empregando uma actividade constante e fazendo da prática o verdadeiro campo da experiencia onde as convicções melhor se solidificam e os fructos apparecem com feição real que determina, precisamente, os passos que se devem dar no futuro. (PARANÁ, 1920, p. 3).

Os argumentos apresentados por Martinez defendem como necessária a remodelação do ensino e a construção de mais escolas: “Si temos anaphabetos é porque não temos escolas e si temos escolas nada fazem, no geral, porque funcionam com tanta irregularidade que não lhes é possível progredir” (MARTINEZ, 1920, p. 7). No entendimento do diretor geral da Instrução Pública, os problemas eram muitos e o investimento na construção de novas escolas, na renovação dos materiais, nos métodos de ensino e na formação dos professores traria algum alento ao deficiente sistema de educação.

A escola era, para Martinez, um investimento necessário ao progresso do Estado, não podendo ser privilégio de alguns. Conhecer as necessidades de cada localidade, das sedes escolares e a população que a frequenta era o ponto-chave para remodelar o ensino. Contando com os inspetores de ensino em suas visitas periódicas às escolas e com os relatórios por eles apresentados, era possível ter um panorama do ensino e investir nos pontos que considerava deficiente.

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, comprehende o valor da instrucção e almeja-a para os seus filhos como uma felicidade.
Foi por esse motivo que empenhei e ainda empenho o melhor do meu tempo em cuidar da estabilidade das escolas e consequentemente da dos meus professores. (PARANÁ, 1920, p. 7).

Professor e estudioso da pedagogia, como ele próprio relatou, Martinez apresentou, em cada relatório destinado a prestar contas de seu trabalho, as ações em prol do ensino que já havia realizado, as que estavam em andamento e aquelas que julgava serem uma alavanca para o progresso do Estado. Articulando conhecimentos das áreas, econômica, política e social, construiu seus discursos com extrema polidez e alto grau de convencimento, fazendo comparações com as políticas adotadas nos países mais desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos e de países europeus.

Tal intento é observado no decorrer do Relatório enviado ao secretário geral do Estado, Marins Alves de Camargo, em janeiro de 1921, referente ao ano anterior. Martinez argumenta sobre a formação e responsabilidade dos mestres como elementos centrais do sucesso das escolas e, ao mesmo tempo, salienta a transformação das escolas em função da adoção dos novos métodos. Segundo Martinez, o sucesso ainda não se tinha generalizado em todas as escolas por ser um trabalho demorado e constante e, sobretudo, pela necessidade de investimento na formação de novos professores, mas havendo já excelentes resultados.

O analfabetismo que no início do século XX era apresentado como um mal a ser combatido continuava a figurar nos documentos na década de 1920 e o inspetor geral do ensino apontava-o como uma “grande preocupação” e defendia a expansão das escolas nas zonas rurais:

Praticariamos um crime si cuidássemos tão somente das cidades e abandonássemos o sertão. É de lá que nos vem a vida que muita gente ignora como seja. É lá que está nossa riqueza sem a qual não existiria o ruído e a pompa das cidades. Em troca de tudo isso o sertanejo pede uma escola, de moveis toscos e de organização simples, para que o filho saiba ao menos ler. Porque não ir ao encontro de tão limitados desejos? (PARANÁ, 1921, p. 11).

No Relatório de 1921, Martinez assinalava a organização de um Programa para as escolas isoladas com instruções bem simples de cada matéria que servisse para orientar os professores. Também fazia recomendações aos professores para que cuidassem, de preferência, dos alunos que não sabiam ler ainda, incentivando a progressão dos alunos que já dominassem a leitura, mesmo durante o ano letivo. Preocupado com o grande número de analfabetos e buscando equacionar essa realidade com o número de escolas existentes, a estratégia encontrada foi diminuir o tempo de escolarização, concentrando esforços nas séries iniciais.

Martinez determinou que se proibisse o ingresso na escola de crianças com menos de sete anos e, em contrapartida, se permitisse candidatos com idade superior a quatorze anos, atendendo, assim, àqueles em idade obrigatória para o ingresso na escola e àqueles que não a tivessem frequentado em tempo certo.

Informações sobre o ensino paranaense, sobre a trajetória política, econômica e educacional paranaense, narrada por oito professores que atuaram no estado do Paraná, são encontradas no livro publicado em 1953, uma edição comemorativa intitulada *1º Centenário da Emancipação Política do Paraná*, que apresenta na capa a figura de dois governantes: Zacarias Góes de Vasconcelos (1853) e Bento Munhoz da Rocha (1953), o primeiro, do ano da proclamação e, o segundo, da comemoração dos cem anos (Figura 12):

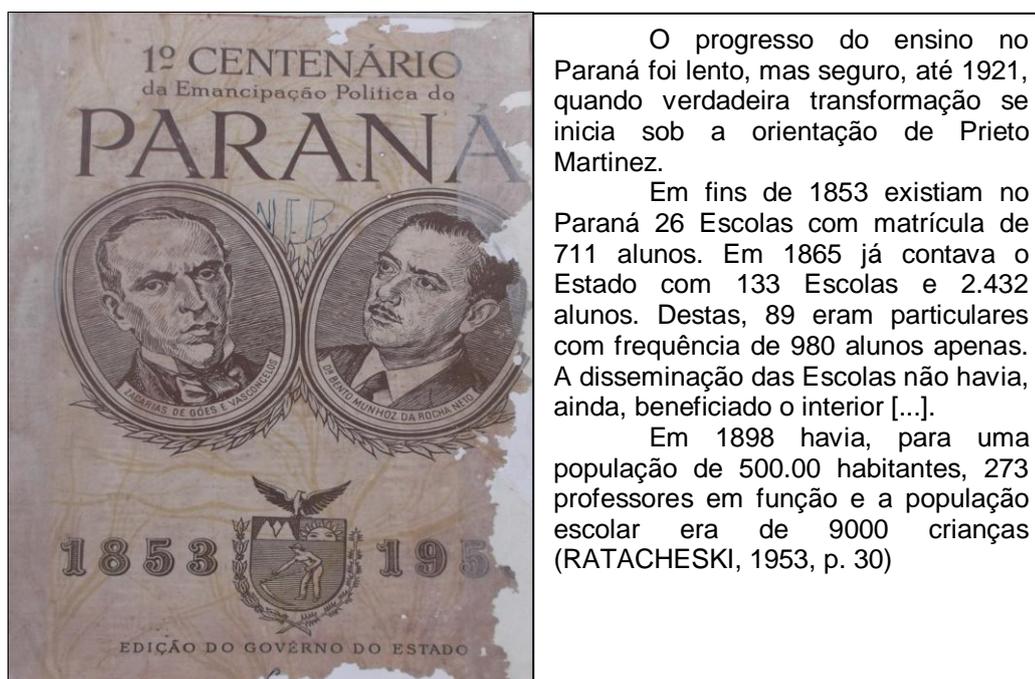


Figura 12 – Capa do livro e informações estatísticas do ensino

Fonte: 1º Centenário de Emancipação Política do Paraná (1853-1953).

Elir Ratacheski, professor, jornalista e funcionário da Secretaria da Educação e Cultura, participa da composição do livro com um capítulo intitulado “Cem anos de Ensino no Paraná”. Nele, o autor comenta as mudanças no ensino realizadas por Martinez, apontando como lento, porém seguro, o progresso do ensino no Paraná. O autor também apresenta os estabelecimentos do ensino primário em funcionamento

no ano de 1920. Nessa data, funcionavam no Estado 26 grupos escolares, 539 escolas isoladas, conforme quadro apresentado nos anexos.

De acordo com o autor (p. 32), em 1920, a matrícula fora de 3.920 alunos nos grupos escolares e 13.583 nas escolas isoladas. Os grupos representavam 4,8% do total de escolas isoladas e estavam distribuídos de acordo com o mapa (Figura 13) e Quadro “Grupos Escolares e Escolas Isoladas”, na seção de anexos:

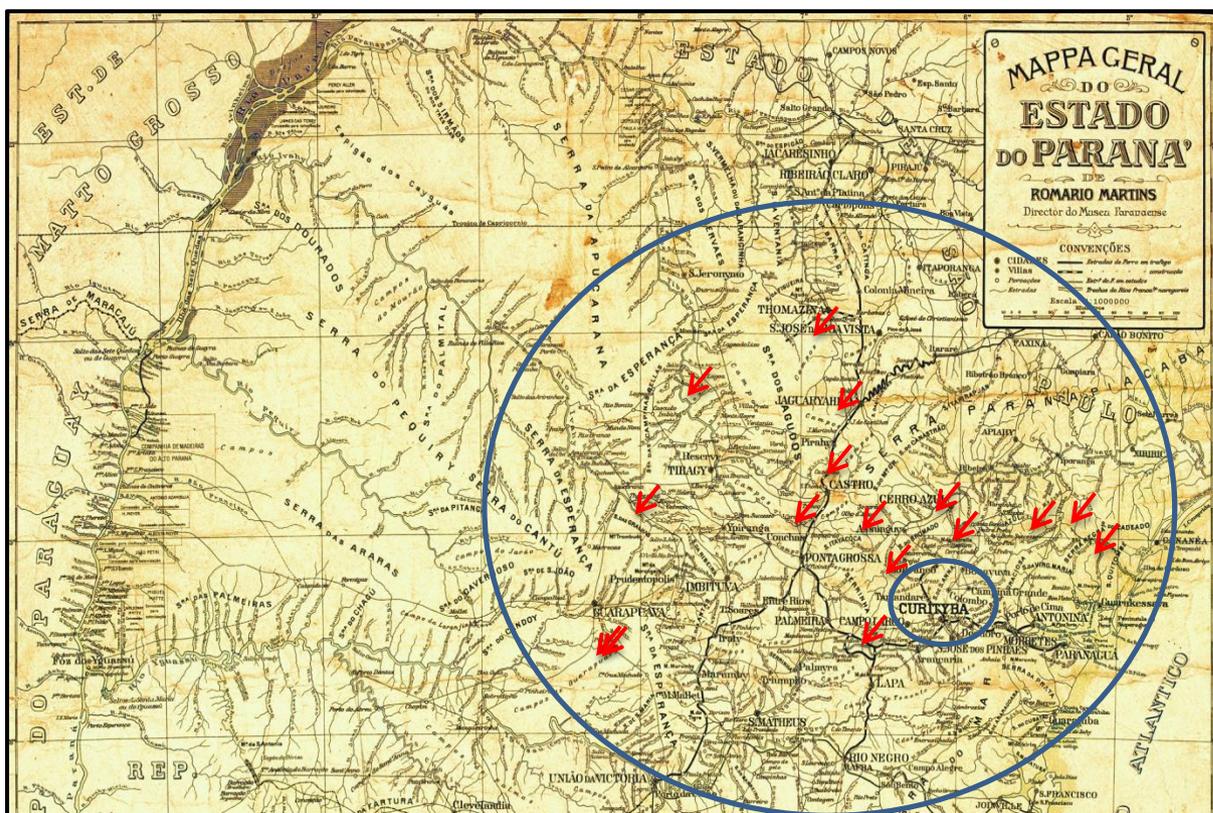


Figura 13 – Mapa do Paraná (1922)

Fonte: Instituto de Terras, Cartografia e Geociências (2014).

Na década de 1920, o maior número de grupos escolares encontrava-se em Curitiba e no litoral, podendo ser explicado por dois fatores: a expansão do Paraná se dá do litoral para o interior e a maior concentração populacional está nessa região. Em Paranaguá estava situado o Porto, razão pela qual, entre as cidades com o maior número de escolas isoladas, além da capital, estão, Morretes e Antonina, localizadas nas circunvizinhanças do Porto. A proposta de remodelação do aparelho escolar existente estava atrelada ao desenvolvimento do Estado.

O professor Oswaldo Pilotto⁵³, autor de um dos capítulos, escreveu uma sinopse da história do Paraná, incluindo comentário sobre o governo de Caetano Munhoz da Rocha como: “fértil em realizações, especialmente no que concerne à educação popular e à assistência social” (p. 16), porém não é o que dizem os documentos oficiais sobre a escola primária, pois neles é apontada a precariedade de frequência como desinteresse dos pais.

A consulta que realizamos em outras literaturas comprovam esse apontamento. Segundo Miguel (1992), “a precariedade da instrução pública era considerada pelos governantes como resultado da ignorância do povo, que não fazia as crianças frequentar a escola e ainda, pela insuficiente formação do professor” (p. 3). A autora também aponta algumas ações de Martinez no sentido de estimular a frequência escolar, como relocação de escolas uma vez que estavam geograficamente mal situadas, dificultando o acesso dos alunos e conseqüentemente o desinteresse dos pais; a proibição de transferência de professores em período letivo; a reorganização de programas e horários e a adoção de livros didáticos buscando uniformizar a rede de ensino.

Segundo o Relatório do ano anterior (1920), Martinez realizou palestras pedagógicas e segundo ele, com o objetivo de orientar quanto aos métodos de ensino: “com o fito de expormos qual o nosso pensamento em relação a nossa reforma da instrução e estabelecermos de um modo definitivo os métodos que devem dar ao ensino uma feição iminentemente educativa” (p. 11). Mostrando a finalidade dos métodos e da escola, “investir na escola pública, primária e gratuita” (p. 4), tirar a população que vivesse na obscuridade e fazer com que a instrução no estado caminhasse no mesmo compasso. Com relação às palestras assim se pronunciou:

Tive oportunidade de expor, em três palestras, tudo quanto penso em relação aos grupos escolares: sua direção e organização, cuidados relativos à disciplina escolar, conservação do mobiliário e do edifício, hygiene do estabelecimento, regimen de trabalho, etc. Falei sobre a estabilidade dos methodos, amplitude dos programmas, escolha dos livros, preparo das lições e entusiasmo pelo ensino, base de todo sucesso. Lembrei ainda de se despertar nas creanças o amor pelo trabalho, já apontando exemplos, já lembrando os meios. (PARANÁ, 1921, p. 26).

⁵³ Oswaldo Pilotto, engenheiro civil e engenheiro agrônomo, foi professor da Faculdade de Filosofia e de Ciências Econômicas da Universidade do Paraná e da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, sócio do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, do Círculo de Estudos Bandeirantes e do Centro de Letras do Paraná.

Martinez contou com a presença de um grande número de professores da capital nas palestras que realizou no anfiteatro da Escola Normal. Para o diretor geral da Instrução Pública, foi uma maneira de expor seu pensamento em relação à reforma pretendida de uniformização do ensino. Para esse fim, estendeu o convite aos diretores de escolas dos municípios vizinhos, Campo Largo, Palmeira, Lapa e Ponta Grossa.

Nas primeiras décadas do século XX, entre as propostas pedagógicas difundidas no Brasil aliadas ao desenvolvimento infantil, estava o estudo associado à teoria do educador norte-americano John Dewey (1859-1952). De acordo com Valdemarin (2010), as proposições teóricas⁵⁴ de John Dewey, elaboradas no início do século XX, influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro. Originaram novas bases epistemológicas sobre o conhecimento, que articuladas aos procedimentos didáticos, configuram-se em uma nova concepção pedagógica que se apresentou como alternativa para a instrução pública e os problemas dela decorrentes. A propagação dessa concepção gerou um leque de novas possibilidades e novos significados refletidos na educação brasileira.

Para a autora (2010, p. 30-31), “as proposições educacionais de John Dewey emergem num contexto em que duas tendências disputavam a orientação educacional americana”, sendo que uma delas pretendia a preservação do ideal humanista traduzida no currículo. Assim os conteúdos escolares, síntese da cultura, bastavam para o desenvolvimento das capacidades mentais das crianças. A outra, com base nas novas descobertas científicas da infância, fundamentada na psicologia, estava baseada em estudos experimentais e concebia a organização do currículo decorrente do desenvolvimento psicológico da criança. Ainda segundo a autora, na concepção de Dewey, ambos, currículo e desenvolvimento, deveriam estar em harmonia, “o currículo e a criança devem ser conciliados sem predominância de um dos polos”.

As propostas pedagógicas para o ensino primário, elaboradas por Cesar Prieto Martinez, presentes no Programa para os Grupos Escolares do Estado do Paraná, em 1921, tinham como eixo norteador os valores sociais necessários ao

⁵⁴ Valdemarin (2010, p. 30) comenta que a experiência educacional desenvolvida por John Dewey na Universidade de Chicago deve-se às práticas educacionais testadas na escola anexa à Universidade. A experiência americana resultante de tais práticas passa a ser denominada, posteriormente, nos Estados Unidos, de Educação Progressiva e no Brasil, como Escola Nova.

desenvolvimento da nação. A ação de Martinez pretendia tornar efetivos os programas de leitura, escrita e aritmética, tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares. Esse já fora o discurso de sua gestão: “Para maior facilidade de difusão do alfabeto, organizei um programa muito simples para as escolas isoladas, com instruções para cada matéria [...]” (1920, p. 9).

O programa para as escolas isoladas era simples. Para os grupos escolares do estado do Paraná, em 1921, Martinez elaborou um Programa rico em detalhes: leitura; linguagem oral e escrita; caligrafia; aritmética; geometria; geografia; história pátria; instrução moral e cívica; ciências físicas e naturais; música; desenho, trabalhos manuais e exercícios ginásticos para cada uma das quatro séries. O Programa orientava as atividades, detalhava instruções para sua execução e incluía um calendário semanal com os horários diários para o estudo de cada uma das disciplinas.

Dentre as prescrições do Programa, estavam: “palestra sobre as cousas cuja existência e utilidade os seus sentidos verifiquem” (p. 5), nas quais os professores eram orientados a discorrer sobre o respeito mútuo e o amor à Pátria; “pequenas descrições de objetos e gravuras”, para que o aluno, por meio da observação, desenvolvesse a expressão e a oralidade; “rudimento das primeiras operações e o estudo delas de modo mais concreto possível” (p. 6), para esse fim, tanto a linguagem deveria ser próxima do universo infantil quanto os objetos utilizados deveriam ser familiares à criança, desenvolvendo o raciocínio para os números e cálculos abstratos.

O Programa continha também, ao final, uma seção denominada “Instrução para execução dos horários e do programma” e, nesta, uma parte destinada à orientação quanto ao ensino da Aritmética. A classe, de acordo com as orientações, deveria ser dividida em duas turmas, prevendo a divisão pelo grau de adiantamento e à medida que os alunos estivessem adiantados proceder-se-ia a sua promoção. A organização deveria dar-se de modo que enquanto a primeira classe fizesse os cálculos concretos, a segunda faria os exercícios escritos, resolvendo pequenos problemas, organizando tabuada e utilizando o quadro-negro. Prescreve que os alunos deveriam fazer uso das Cartas de Parker, copiando e lendo sob a seguinte justificativa: “é vantajoso que o professor acompanhe nesse ensino, as ‘Cartas de Parker’, podendo desde logo iniciar a sua classe na leitura dellas” (p. 25).

As prescrições para o ensino da Aritmética no Programa dos Grupos Escolares de 1921 são semelhantes às instruções das Cartas de Parker que foram publicadas na revista *A Escola*, do mesmo ano, 1921, o que mostra que Martinez cercava-se de todos os cuidados possíveis, possivelmente para que as orientações preconizadas não ficassem descobertas ou passíveis de desconhecimento.

Martinez anuncia a publicação das Cartas de Parker e a grande vantagem do seu emprego fazendo referência à *Revista de Ensino* (1902), do estado de São Paulo: “conforme o fez a “**Revista de Ensino**” da **Associação Beneficente do Professorado Publico de S. Paulo**, publical-as por partes, em diversos numeros da nossa revista” (A ESCOLA, 1921, p. 13).

Sob as justificativas de obterem-se bons resultados na iniciação dos alunos em matemática e não haver à venda no mercado, as Cartas de Parker foram reproduzidas em revistas que tinham por objetivo fazer chegar aos professores assuntos relativos à educação. Dentre as revistas que publicaram as Cartas estavam a *Revista do Ensino*, do estado de São Paulo, e a revista *A Escola*, do estado do Paraná.

Na primeira Carta de Parker, a orientação dirigida ao professor para inserção dos alunos no conhecimento dos números era a utilização de gravuras e objetos que pudessem ser manipulados com o intuito de conhecer quantidades. Com perguntas pré-elaboradas, o professor poderia verificar o conhecimento do aluno bem como sua evolução na compreensão das quantidades, sendo este um prerequisite para o estudo dos números e operações.

De acordo com as orientações dadas ao professor, a criança deveria conhecer bem um número, sem conhecer seu nome. O trabalho nessa Carta estendia-se à observação de cor e forma dos objetos. O reconhecimento das quantidades e as propriedades dos números, bem como as operações com eles, eram ensinados à medida que a criança tinha o domínio necessário para avançar no aprendizado. A recapitulação das atividades, indicada nas Cartas, era uma maneira de verificação do conhecimento.

A figura a seguir (14) mostra o passo a passo das primeiras noções de aritmética a serem ensinadas.

CARTAS DE PARKER

Sendo de grande vantagem o emprego das Cartas de Parker no ensino de arithmetica nas escolas primarias, julgamos de grande conveniencia, conforme o fez a "Revista de Ensino" da Associação Beneficiente do Professorado Publico de S. Paulo, publical-as por partes, em os diversos numeros da nossa revista.

1.a CARTA

A primeira carta é representada por uma gravura onde se destacam varios grupos de objectos, animaes, etc. Um desses chromos que costumam ser distribuidos com os kalendarios, em fim de anno, poderá servir perfeitamente:

EXPLICAÇÃO

Um cuidadoso e prolongado exame pôde ser feito do conhecimento que cada creança tenha sobre os numeros, quando entra pela primeira vez na escola.

1.º Passo — *Numeros sem seus nomes.*
O mestre apresenta quantidade de cousas (2, 3 ou 4) palitos, lapis, canetas, etc., e convida o alumno a trazer tantas dessas cousas (o numero mostrado). Faça tantos signaes; aponte para tantos lapis sobre a carteira. A creança deve conhecer um numero sem conhecer seu nome.

2.º Passo — *Numeros de cousas com seus nomes.* Apresente objectos (1, 2, 3 ou 4). O mestre diz:—Mostre-me tantos palitos, tantas canetas, etc., sobre a mesa (dando nome cada vez).

3.º Passo — Experimente o conhecimento que a creança tem dos numeros e dos seus nomes. Mostre objectos em pequena quantidade, interrogando o alumno sobre o numero desses objectos.

4.º Passo — Recapitule numero de cousas por meio de nomes. «Traga-me tantos livros, tantos lapis, tantas canetas, etc., dando nomes; aponte-me tantos livros, tantos lapis, tantos meninos, etc.

Quando as respostas a estas perguntas forem bastante promptas e correctas, então está fóra de duvida que a creança já conhece os numeros como um todo, assim como tambem conhece outras qualidades das cousas como a côr, a fórma, etc.

Figura 14 – Primeira Carta de Parker publicada na *Revista Paranaense*

Fonte: A ESCOLA (1921, p. 13).

Os arranjos deveriam ser explorados partindo da observação, passando pela palavra (oralidade) e só depois a forma escrita dos números.

Publicada na sequência da primeira, a 2ª Carta (Figura 15) indicava o trabalho com arranjos de sinais em diferentes posições. Os sinais gráficos tomavam o lugar dos objetos, sugeria, pela observação, a descoberta de “fatos” referentes aos números por meio de agrupamentos de círculos em diferentes formas, por exemplo, dois e dois, três e um, ou quatro em diferentes posições. O professor era orientado a fazer perguntas-chave para que o aluno localizasse no quadro a resposta. A composição e decomposição das quantidades eram trabalhadas com os sinais.

Perguntas como: Que vê em quatro? Por quantos modos pode fazê-lo? Que pode tirar de quatro? Quais são as partes iguais de quatro? Induziam o aluno à descoberta dos “fatos”, ao mesmo tempo em que o inseria na linguagem própria da matemática, pois trabalhava os termos partes iguais, diferença, metade, etc.

14

A ESCOLA

2.a CARTA

a		b		c	
•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•
d		e		f	
•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•
g		h		i	
•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•
j		k		l	
•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•

EXPLICAÇÃO

O arranjo dos signaes, em diferentes posições, suggere os factos a serem descobertos nos numeros. Ensine um numero de cada vez e dê tempo ao alumno para aprendel-o, ensine-o como um todo á vista, e então convide o alumno a descobrir tudo o que pôde ser feito com elle. Convide o alumno a descobrir todes os factos por si mesmo.

Professor—Quantos signaes estão em *c*?
Alumno—Vejo ahi quatro signaes.

Professor — Que vê em quatro?
Alumno—Vejo dois dois ou tres e um.

Professor — Como pôde fazer quatro? Por quantos modos pôde fazel-o? Que pôde tirar de quatro? Que resta? Quaes são as partes eguaes de quatro? Mostre-me tudo o que se pôde fazer com quatro.

Questões — Quanto é um meio de *j*?
Quanto é a differença entre *h* e *k*?
Entre *g* e *l*? Quanto é *a* e *b*?

2.a CARTA

Figura 15 – Segunda Carta de Parker publicada na *Revista Paranaense*

Fonte: A ESCOLA (1921, p. 14).

A distribuição seguia um princípio cartesiano de linha e coluna na qual o aluno deveria localizar as quantidades, organização, distribuição, soma ou diferença, como exemplo nas questões que previam localizar e calcular: Quanto é um meio de *j*? Qual a diferença entre *h* e *k*?

As orientações designadas pelas Cartas de Parker propunham um ensino gradual, que iniciava com a apresentação dos números com gravuras, e se estendia até a realização dos cálculos, tendo sempre um prerequisite, pois sugeria um disciplinamento da parte do professor e do aluno no raciocínio e na execução das atividades, uma forma de garantir o aprendizado. Caberia ao professor observar constantemente o avanço da aprendizagem do aluno.

A vigilância sobre o aprendizado, bem como o controle das atividades de alunos e professores também eram posturas exigidas por Martinez. No início da sua gestão como diretor da Instrução Pública, Martinez já fazia observações acerca dos

trabalhos escolares e das provas realizadas que deveriam ser guardados para que servissem como elementos comprobatórios do andamento da escola e do aprendizado dos alunos por ocasião da visita de Inspetores de Ensino. Argumenta sobre a guarda do material que, segundo ele, “Tem ainda a virtude de fazer notar as falhas do ensino, podendo a autoridade escolar técnica intervir e apontar o caminho certo a seguir” (PARANÁ, 1920, p. 10).

Os livros didáticos eram considerados por Martinez como um elemento importante para a prosperidade do ensino primário. Propõe a troca dos livros didáticos utilizados por livros modernos feitos para a inteligência da criança, como a *Cartilha Analytico-Syntetica*, de Marianno de Oliveira, para os grupos da Capital e *Ensino Rápido*, do mesmo autor, para escolas isoladas e grupos do interior. Sugere uma reforma no Código do Ensino de 1915, por julgar que este deveria ser adaptado às condições atuais do aparelho escolar.

No mesmo documento (1920), Martinez faz uma crítica aos investimentos financeiros no Distrito Federal até aquele ano. Sua crítica consistiu no fato de que apesar da aplicação dos recursos na educação, ainda existissem analfabetos. Sustentou a ideia de se expandir as caixas escolares em todas as escolas, a exemplo das escolas da Suíça, exprimindo a cultura das sociedades evoluídas, cuja contribuição seria livre, servindo para compra de materiais e mesmo roupas para os alunos desprovidos de recursos.

Outra ideia defendida por Martinez era de que a eficiência da Instrução Pública devia-se à aplicação dos recursos e não ao valor destes. Desse modo, apresentou, no relatório, a otimização dos gastos com as escolas, com os trabalhos dos funcionários e com a aquisição dos materiais adquiridos para as escolas primárias, sendo móveis, utensílios, livros escolares e materiais para o ensino. Considerar o fato de prover a escola com os materiais necessários para seu bom funcionamento explica e justifica a exigência em saber, por meio dos Relatórios, a movimentação dos materiais nos almoxarifados. Dentre esses materiais disponíveis, consta a aquisição de 50 Mapas de Parker (1920), para serem enviados às escolas.

No Relatório apresentado em 15 de janeiro de 1921, consta uma lista de material fornecido pelo almoxarifado e enviado às escolas e, dentre eles, 17 Mapas de Parker. O registro do envio desse material às escolas também nos indica seu possível uso na prática de ensino nas escolas primárias paranaenses (Figura 16).

Relação do material fornecido pelo Almojarifado às escolas do Estado, em 1921	
Carteiras novas de pinho.	1421
“ uzadas “	100
“ americanas	147
Quadros negros.	171
Mezas simples	70
Bureaux com 3 gavetas.	54
Cadeiras novas	116
Caixas de giz.	455
Canetas.	6779
Lápis para papel	10432
“ de louzas	5193
Caixas de pennas	192
Ensino Rapido—de Mar. Oliveira	3317
Nossa Patria—de Rocha Pombo.	2006
Páginas Infantis—de Mar. Oliveira	2686
Segundo Livro—Erasmo Braga	99
Coração de crianças—Rita Barreto	42
Porque me ufano do meu Paiz —Affonso Celso	20
Primeiro Livro— João Kopke	15
Cartilhas Analyticas de M. Oliveira	441
Apagadores	243
Cadernos de linguagem	11575
“ “ calligraphia	11667
“ “ papel almasso	11124
Louzas	1331
Tubos de tinta (litros)	377
Mappas do Paraná	71
“ “ Brasil	2
“ “ da Europa	6
“ “ America do Sul	14
“ “ “ Norte	2
Mappas de Parker	17
“ “ Linguagem	12

Figura 16 – Coleção de Mapas de Parker fornecido às escolas em 1921

Fonte: PARANÁ (1921, p. 112).

Como inspetor geral do ensino, Martinez julgou de grande valia a cartilha que elaborou e foi publicada pela Livraria Econômica (1921). Intitulada de *Instrução aos Professores Públicos do Estado do Paraná*, foi direcionada aos professores para, no seu entendimento, solucionar os problemas da instrução pública:

A Inspeção Geral do Ensino, com o intuito de regularizar a administração dos trabalhos e melhorar, tanto quanto possível, a parte técnica, vem por meio desta prestar-vos todos os esclarecimentos que julga indispensáveis afim de saberdes como vos deveis conduzir no desempenho do vosso cargo. (PARANÁ. 1921, p. 3).

A cartilha *Instrução aos Professores Públicos do Estado do Paraná* orientava os professores para o ensino das primeiras letras e cálculos. No que se referia à escrita, abordava o analfabetismo como um empecilho para o crescimento do país: “desconhecendo a leitura, a escripta e o calculo, a grande maioria ignora até a própria Patria” (p. 4) e pedia ao professor o cuidado com especial dedicação das crianças que não sabiam ler: “o lemma, pois, de toda escola, seja da cidade ou da aldeia, deve ser a cartilha, a escripta e os números [...] cada turma alfabetizada será, uma coroa de louros para vossa frente” (p. 5-6).

A cartilha elaborada para os professores enaltecia a missão destes, ao mesmo tempo em que orientava a condução dos trabalhos e os deveres destes para com o Estado. Ao final da Cartilha encontravam-se listados os livros que deveriam ser adaptados nos primeiros três anos do ensino primário:

- Para o primeiro ano: *Ensino Rápido*, de Marianno de Oliveira; *Paginas Infantis*, do mesmo autor; *Coração de Creanças*, de Rita Macedo Barreto.
- Para o segundo ano: *1º Livro*, de João Kopke; *Coração de Creanças*, de Rita Macedo.
- Para o terceiro ano: *Nossa Patria*, de Rocha Pombo; *Saudades*, do autor Thales de Andrade; *3º Livro*, de João Kopke.

A prescrição dos livros para três anos e não quatro coincide com a organização de um programa simples para escolas isoladas, comunicado por Martinez no seu Relatório de 1920, com instrução para que os professores cuidassem das crianças que não sabiam ler e escrever, “proibindo ao mesmo tempo que aceitassem creanças para a 4ª séries” (p. 9). A escolha de livros era mais uma das estratégias utilizadas por Martinez para direcionar o ensino público. Entretanto não há indicação de livros para o ensino de Aritmética, o que nos leva a presumir que o potencial das Cartas de Parker cumpria a função do ensino exigida naquele período.

Martinez fazia uso da *Revista do Órgão do Gremio dos Professores Publicos do Paraná* para divulgar informes da *Inspetoria da Instrução Pública* e publicar artigos para publicação.

A revista *A Escola*, de periodicidade mensal, teve seu primeiro número publicado pela Imprensa Paranaense, em fevereiro de 1906, figurava como um

veículo para informar e divulgar ações relativas ao ensino público e adentrar às escolas paranaenses. Tinha como redator-chefe, Dr. Sebastião Paraná, período em que o Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira ocupava o cargo de diretor geral da Instrução Pública e o Dr. Sebastião Paraná, inspetor da capital.

No ano de 1921, a revista *A Escola*⁵⁵ (ano I, n. 2), anunciava tratar do “desenvolvimento de theses sobre assumptos pedagógicos”, com uma seção específica denominada “pedagogia applicada” (p. 1). Nessa seção (p. 5), a instrução é um assunto abordado por Joaquim Meneleu Torrez como uma “necessidade obrigatória para o homem” para viver e lutar, consistindo a instrução, na educação física, moral e intelectual incluindo o gosto pela arte, pela harmonia, e a especialização das funções, para que o homem pudesse aumentar sua “capacidade produtora” e para que pudesse “viver uma vida completa”. Para Torrez, a educação deveria ser desdobrada em geral e especial, a primeira, a educação não concretizada, a que educa as faculdades para as operações do espírito; a segunda, uma educação voltada à prática, à aquisição dos conhecimentos necessários à sua manutenção e de sua família, ambas necessárias (p. 6).

As matérias de ensino desempenhavam cada uma o seu papel na formação desse homem. Citamos como exemplos A Matemática, uma matéria com um fim prático e útil, e a Educação Física, destinada à preservação da saúde do corpo e da força física.

Dois outros artigos, publicados na Revista *A Escola* (1921, ano I, n. 2), apontam finalidades das matérias de ensino, nesse período. Um deles, o de Balthazar Góes (p. 23), trata a Educação Física como parte da pedagogia em que se estudam “as condições necessárias para formar homens fortes, sadios e aptos para o trabalho” e instrui os professores quanto às regras para a orientação metódica dos órgãos de trabalho e locomoção e dos sentidos: a visão, a audição, o gosto, sentidos que considera como indispensável à vida prática. O outro artigo, assinado por Prieto Martinez, tratava a Aritmética como “indispensável para a vida prática, indispensável para o comércio do qual ela é alma” (p. 19), a ser ensinada por meio do método intuitivo e racional. O autor utiliza a prerrogativa de que o ensino deveria habituar o aluno a refletir, deduzir, raciocinar para que na presença de uma questão ele

⁵⁵ A revista *A Escola* iniciou sua publicação na primeira década do século XX e tendo sido interrompida por falta de subsídios do governo, voltou a circular na década de 1920.

pudesse examinar os dados e as relações entre eles e chegar à solução com “precisa segurança”(p. 19).

Fica evidente, no primeiro artigo, a intenção de formar homens saudáveis e trabalhadores, assim como se evidencia, no segundo, que os métodos indicados e os instrumentos de ensino não estavam desligados dos objetivos atribuídos às matérias escolares.

Em dois documentos, já citados, observamos a indicação de métodos e praticas de ensino: *O Código do Ensino do Estado do Paraná*, de 1915, preconizava a adoção de “metodos e processos” de ensino para a escola primária “de maior resultado com menor esforço” (Art. 62). A Cartilha, *Instruções aos Professores Públicos do Estado do Paraná*, de 1921, orientava que a Matemática, por ser matéria que demandava esforço, deveria ser dada no primeiro período: “no primeiro período devemos ensinar a ler e contar principalmente” (p. 6).

O Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná (1921) determinava que o professor ensinasse a Aritmética nos dois primeiros anos da escola primária, utilizando as Cartas de Parker:

<p>ARITHMETICA – 1º anno</p> <p>a) Rudimentos das primeiras operações com números concretos, servindo-se o alumno de tornos, palitos, taboinhas, etc.</p> <p>b) Conhecimento directo dos grupos – 2, 3, 4, 5, etc. por um simples golpe de vista sem contar.</p> <p>c) Soma directa de objetos de 1 em 1, 2 em 2, 3 em 3, etc. até 20 e a contagem de 10 em 10 até 100.</p> <p>d) Exercícios sobre as quatro operações até 100.</p> <p>e) Leitura e escrita de numeros e uso dos sinais + - x ÷ = praticados nas quatro operações.</p> <p>f) Exercícios orais e escritos sobre os calculos da carta de Parker, inclusive exercicios sobre frações.</p> <p>g) O estudo das quatro operações até 100, de modo mais concreto possível. Problemas ao alcance do raciocínio infantil.</p> <p>h) Conhecimento dos algarismos romanos. O relógio.</p> <p>i) Conhecimento prático do metro, litro e kilo.</p> <p>j) Leitura das cartas de Parker.</p>	<p>ARITHMETICA – 2º anno</p> <p>a) Estudo prático da numeração oral e escrita até milhar. Estudo pratico da formação de unidades , dezenas, centenas e milhares.</p> <p>b) Calculo mental de acordo com as lições das Cartas de Parker, incluindo frações.</p> <p>c) Continuação dos algarismos romanos.</p> <p>d) Taboada de multiplicar até 10, por meio de tornos.</p> <p>e) Leitura das cartas de Parker.</p> <p>f) Estudo elementar completo das quatro operações fundamentais até milhares. Exercícios práticos.</p> <p>g) Conhecimento das unidades principaes de comprimento, superfície, capacidade e peso. Exercícios práticos correspondentes.</p> <p>h) Conhecimento da moeda brasileira.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 2 – A Aritmética nos dois primeiros anos no programa da escola primária

Fonte: PARANÁ (1921, p. 10).

Na 3ª e na 4ª Cartas de Parker⁵⁶, o professor é orientado a não se limitar ao trabalho com ela, mas associá-la a outros objetos, como seixos, canetas, tornos, livros, etc. Orienta para que os alunos usem a “lousa” e reproduzam os símbolos, arranjando-os em todas as posições possíveis e recitando o que escreveram. Nelas está inserida também a ideia da divisão em partes iguais, dois grupos de dois; dois grupos de três; três grupos de dois; dois grupos de quatro; quatro grupos de dois, inclusive associando-o à ideia de fração: um meio de seis é igual a três; quatro é um meio de oito; dois é um quinto de dez.

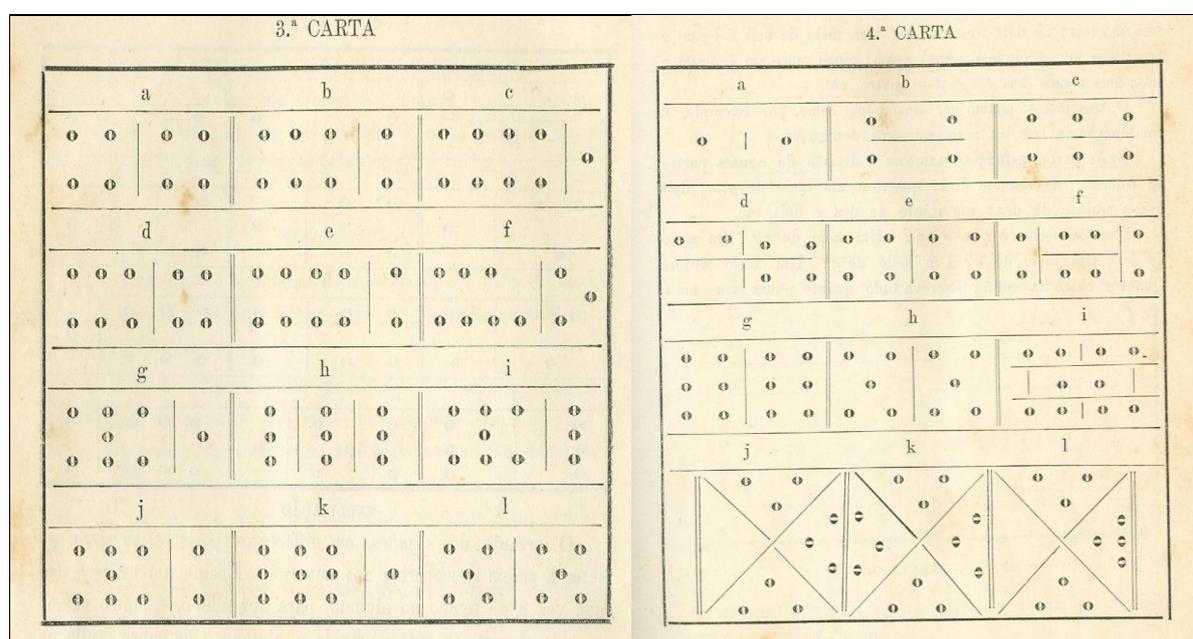


Figura 17 – Terceira e Quarta Cartas de Parker, publicadas na *Revista do Ensino*

Fonte: SÃO PAULO (1902, p. 38-39).

Até a 4ª Carta são trabalhados os agrupamentos, na 5ª Carta, além destes, o aluno é inserido nos numerais até dez. Aparecem os termos metade e quarta parte na forma de fração e uma linha horizontal apresenta os numerais de 0 a 9. O aluno deverá copiar a Carta, traçar figuras relacionando-as às quantidades e escrever os nomes dos números.

⁵⁶ As ilustrações das 3ª, 4ª, 5ª e 6ª Cartas foram utilizadas da *Revista do Ensino* do Estado de São Paulo por dois motivos: a disposição gráfica das Cartas na revista paranaense, que dificultou a cópia, e a qualidade visual das figuras na revista paulista.

5.^a CARTA

a		b		c					
o	1	o	3	o o	5				
o		o		o o					
o		o		o o					
d		e		f					
o	2	o o	4	o o o	6				
o		o o		o o o					
o		o o		o o o					
g		h		i					
o o o	7	o o o	9	o 1/2	de 3/4				
o o o		o o o		o	o				
o o o		o o o		o	o				
j		k		l					
o o	8	o o	10	o o	o o				
o o		o o		1/4	de 3				
o o		o o		o o	o o				
o o		o o		o o	o o				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Figura 18 – Quinta Carta de Parker publicada na *Revista do Ensino*

Fonte: SÃO PAULO (1902, p. 40).

Os sinais de somar, diminuir e multiplicar, de acordo com a 6^a Carta, deveriam ser ensinados como eram ensinadas as palavras, escrevendo no quadro, por exemplo, 2 e 3 são 5, o professor apagaria a letra e escreveria no seu lugar o sinal +, na sequência substituindo a palavra são pelo sinal =. Os sinais deveriam ser ensinados um de cada vez. A organização cartesiana linha e coluna era mantida e o desenho de círculos aparece até a 10^a Carta⁵⁷. O símbolo de divisão era inserido e o aluno convidado a organizar problemas. O professor era orientado a passar gradualmente da linguagem própria da criança para a linguagem aritmética, sob a alegação de que isso conduziria a criança a conhecer todas as formas de expressão aritmética. Havia, portanto, uma preocupação com a forma de comunicar ao aluno os conceitos matemáticos.

⁵⁷ As dez primeiras Cartas de Parker publicadas na *Revista do Ensino*, do estado de São Paulo (1902), estão apresentadas na seção de anexos dessa pesquisa.

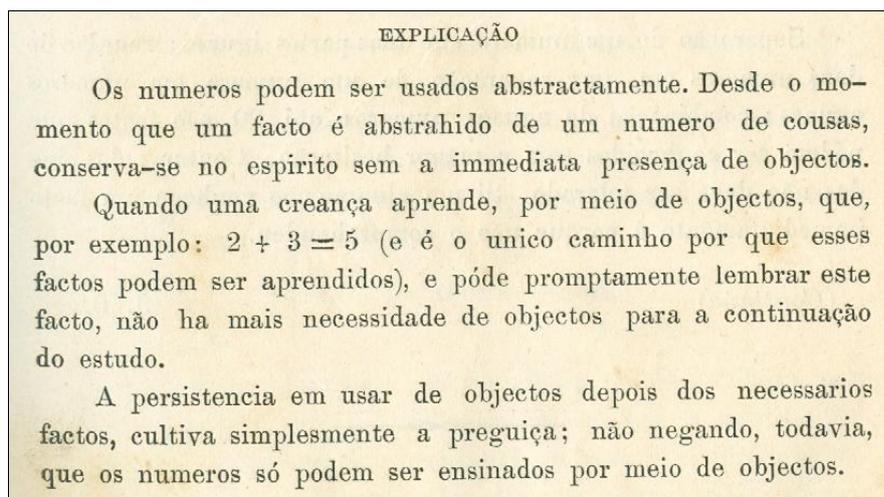


Figura 19 – Orientações na Carta de Parker sobre abstração – *Revista do Ensino*

Fonte: SÃO PAULO (1902, p. 45).

Os “fatos” que os alunos eram conduzidos a descobrir eram abstrações por meio do cálculo mental. A explicação era clara. Iniciava-se com a manipulação de objetos para se chegar à abstração, porém conservar o uso dos objetos para realizar os cálculos, era tido como cultivar a preguiça (Figura 19), de modo que nem a contagem nos dedos deveria ser tolerada (Figura 20).

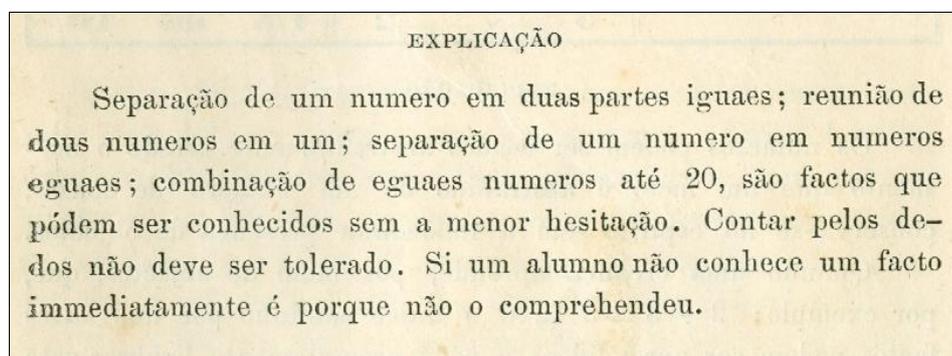


Figura 20 – Orientações para ensinar a multiplicar e dividir – *Revista do Ensino*

Fonte: SÃO PAULO (1902, p. 46).

Uma análise das proposições das Cartas de Parker foi realizada por Costa (2010), que aponta a proximidade do método de ensino proposto por Parker com o método de August G. Grube⁵⁸. De acordo com Costa:

⁵⁸ Augusto G Grube, professor alemão, publicou em 1842 uma obra intitulada *Guia para o cálculo nas classes elementares*, seguindo os princípios de um método heurístico (COSTA, 2014, p. 15).

O método Grube consiste em fazer os alunos, eles mesmos e por intuição, as operações fundamentais do cálculo elementar. Tal método tem por objetivo fazer conhecer os números: conhecer um objeto que não é somente conhecer seu nome, mas vê-lo sob todas as formas, em todos os seus estados, mas suas diversas relações com outros objetos; é poder comparar com outros, seguir nas suas transformações, escrever e medir, compor e decompor à vontade. (COSTA, 2010, p. 119).

Observa ainda o autor que, nesse método, cada número novo é aprendido a partir do seu precedente.

O método e as mudanças, propostos para o ensino nas escolas primárias paranaenses, conforme observamos nos relatos, foram abordados como um dos responsáveis pela promoção no ensino. Os “novos métodos” eram apontados no Relatório do diretor geral da Instrução Pública (1921) como úteis e agradáveis tanto para “o espírito que ensina quanto para a alma que se forma” (PARANÁ, 1921, p. 4):

[...] a inteligência infantil tem sede de saber. Assim como o corpo pede o exercício para seu desenvolvimento [...] a inteligência busca a luz que deseja para conhecer o mundo que a rodeia. As antigas lições, pesadas e monotonas sem cunho educativo, vazias de interesse, dadas ao acaso, sem programa e sem horário, foram substituídas por outras de feição prática, claras para a inteligência e por isso mesmo agradáveis tanto para o espírito que ensina como para a alma que se forma. Não lucraram apenas os alunos: o mestre foi talvez o mais aquinhado, porque ao aprendendo a ensinar também compreendeu como se aprende e desse modo encontrou meio mais fácil para aumentar os conhecimentos indispensáveis, para melhor ensinar. (PARANÁ, 1921, p. 4-5).

Além dos relatórios de Instrução Pública indicando o uso de métodos de ensino e das Cartas de Parker para o ensino primário, a revista paranaense *A Escola* (1921, p. 19), na qual as Cartas foram publicadas, incluía também um artigo sobre a Aritmética e o aprendizado desta, fazendo referência ao material de Parker. O artigo é assinado com as iniciais P. M., desse modo, consideramos a hipótese da autoria ser de Prieto Martinez, diretor inspetor geral do ensino, tendo em vista sua efetiva participação na revista nesse período.

De acordo com o autor do artigo, a Aritmética elementar era dividida em duas partes, uma que dizia respeito à formação dos números, cuja noção supunha a percepção de uma relação entre a quantidade e a unidade correspondente e outra que dizia respeito ao cálculo. O autor instruía que o ensino da Aritmética fosse intuitivo, tendo um fim prático útil e ministrado de modo inteligente, dando o hábito de refletir, deduzir e raciocinar. O fim da Aritmética era pôr o aluno a resolver, quer mentalmente, quer por escrito, questões que lhe fossem apresentadas. Segundo o

autor, como auxiliares ao ensino, admitia-se o contador e o Mapa de Parker, além de objetos como bolinhas, palitos, tornos. Também recomendava que os primeiros cálculos fossem feitos com os objetos, de modo particular no primeiro ano, por se assentar ali a base de todo o curso e por ele produzir um ensino sólido. O artigo assinado por P.M. reforçava o uso das Cartas de Parker, nas quais o professor era orientado a utilizar além do dispositivo, objetos como auxiliares na “descoberta dos fatos” relacionados aos números.

As Cartas traziam uma concepção que facilitava a aprendizagem, ofereciam subsídios didáticos para o professor organizar suas aulas e perceber o “ritmo” de aprendizagem dos seus alunos.

A intervenção de Martinez não se dava somente no ensino primário. Com o objetivo de organizar a educação paranaense, Martinez tomou por base a educação de São Paulo, aquele que julgava ser um próspero Estado. Em sua gestão, a Escola Normal⁵⁹ foi separada do Ginásio, uma velha e antiga pretensão que esteve presente no discurso de vários de seus antecessores paranaenses. A separação foi assim anunciada no Relatório de 1920 (p. 14): “Uma das primeiras medidas postas em pratica logo após o inicio da minha gestão, foi a separação do curso da Escola Normal do Gymnasio”. Outra medida apontada por Martinez no Relatório foi a prática pedagógica de formação de normalistas no Grupo anexo à Escola Normal.

A separação dos dois estabelecimentos de ensino fundamentava-se na diferente missão de cada um deles: “os actuaes programmas exigem modificação, de acordo com as necessidades da Escola, principalmente as cadeiras de Pedagogia”, ação que se complementa com as escolas anexas a esta, “com a criação do grupo anexo a Escola Normal conseguimos realizar a prática pedagógica pelos moldes das escolas paulistas” (PARANÁ, 1920, p. 15).

A experiência profissional do inspetor geral do ensino, Cesar Prieto Martinez, na direção da Escola Normal de Pirassununga, São Paulo, pode ter sido um dos fatores que motivou o convite a ocupar o cargo na inspetoria geral do ensino. Acredita-se que os encaminhamentos dados à escola primária, por Martinez⁶⁰,

⁵⁹ De acordo com o Código do Ensino de 1917 (Art. 192, p. 54), o curso da Escola Normal era destinado à formação de professores para as escolas infantis, primárias e intermediárias do estado do Paraná.

⁶⁰ Por ocasião da licença, em 1920, do professor da Escola Normal, Francisco de Azevedo Macedo, Martinez assume as aulas em seu lugar, considerando os alunos pioneiros da nova geração.

estivessem relacionados às mudanças ocorridas na organização da Escola Normal de Curitiba, que veremos na sequência.

4.2 AS CARTAS DE PARKER NA ESCOLA PRIMÁRIA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA NORMAL

A Instrução Pública atribuía ao professor do ensino primário responsabilidade na formação do povo brasileiro, e a intenção em adequar a formação dos professores da Escola Normal aos métodos de ensino propostos para a escola primária foi uma das observações que fizemos. A primeira escola de formação de professores no estado do Paraná foi sediada em Curitiba, dividia espaço com o Ginásio Paranaense e, como já citamos, o currículo da Escola Normal era o mesmo do Ginásio, acrescido apenas de uma cadeira específica de Pedagogia. Nas palavras de Erasmo Pilotto⁶¹, até a década de 1920, a Escola Normal era muito simples: “criou-se uma cadeira de Pedagogia, que se anexou ao antigo Ginásio Paranaense, os alunos da Escola frequentavam a mais a cadeira de Pedagogia” (PILOTTO, 2004, p. 43). Compartilharam o mesmo espaço até 1922, quando foi inaugurado o novo prédio da Escola Normal.

O currículo da Escola Normal foi reestruturado por Lysímaco Ferreira da Costa⁶², em 1923, quando esta passou a funcionar com normas próprias. As modificações constaram no documento elaborado por Lysímaco e denominado Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária, que foi apresentado ao Governador em janeiro de 1923. O objetivo da formação do professor primário foi anunciado na abertura do documento:

⁶¹ O professor Erasmo Pilotto foi uma figura de destaque na educação paranaense. Atuou como professor e administrador. A história do Paraná registra a passagem de Pilotto como: “um marco imperecível de realizações”. Para salientar sua administração, basta citar uma pequena parcela do seu trabalho: “A Lei Orgânica da Educação”, “Os Programas Experimentais”, o “Programa dos Jardins de Infância” e os “Programas das Escolas Normais Regionais” (1º Centenário do Paraná, 1954).

⁶² Lysímaco (1883-1941), filho e neto de professores do estado do Paraná, foi um dos educadores paranaenses de efetiva participação na educação do Estado. Ingressou no Ginásio Paranaense em 1896, atuou como professor de Matemática, Física e Química. Em 1906, ocupou a Cátedra de Física do Ginásio Paranaense, exercendo também a função de diretor do mesmo Ginásio (1920 a 1928), da Escola Normal e da Escola Agrônômica do Paraná (PORTELA, 2009). Optamos por utilizar seu primeiro nome, Lysímaco, porque assim a literatura paranaense a ele se refere.

Formar o professor primário senhor absoluto da technica da didática, perfeito conhecedor dos programmas de ensino que vae ministrar, capaz de compreender em pouco tempo a alma da creança e ornado das mais completas qualidades moraes é o fim capital da Escola Normal. Si o realizar será o maior padrão de gloria do Paraná. (LYSÍMACO, 1923, p. 7).

Ao que indicam as recomendações, o professor em formação, ao conhecer os programas de ensino a serem ministrados, conheceria os métodos a serem utilizados em seu campo de prática, o Grupo Escolar Modelo. Isso implicaria conhecer também o uso das Cartas de Parker proposto para o ensino de Aritmética, uma vez que elas estavam prescritas para o ensino primário. O documento que preconizou a organização da Nova Escola Normal Secundária oferecia subsídios para uma reforma do ponto de vista técnico. Salientava a nobreza da mulher paranaense, para a qual era reservada a sublime missão de assegurar aos escolares uma educação racional com um mínimo de conhecimentos, mas concretos e úteis, que os iniciasse na vida laboriosa e fecunda, tornando cada paranaense um fator real do progresso brasileiro.

Para Lysímaco, o sistema educativo do Estado deveria preparar o professor primário orientado por cinco princípios:

- i. Conhecer da psicologia do meio no qual irá ensinar. Não só de seus escolares, como do próprio meio social para nele agir, afastando com habilidade as influências funestas à sua ação.
- ii. Adquirir cultura escolar suficiente para transmitir aos seus escolares conhecimentos úteis, criar neles bons hábitos mentais e morais e incutir-lhes os deveres cívicos de todo bom brasileiro.
- iii. Conhecer de seus escolares o grau de desenvolvimento intelectual e capacidade mental para saber aplicar a cada um os métodos, processos e formas, modos e sistemas de ensino que convier.
- iv. Não vacilar no cumprimento dos programas de ensino onde quer que esteja, escola isolada, classe ou grupo escolar.
- v. Ter um caráter reto, um exemplo de vida honrada, a fim de despertar, por suas lições, bons sentimentos nos seus escolares.

No documento de 1923, Organização da Nova Escola Normal Secundária, a reforma começaria pelo corpo docente, contando com lentes compenetrados em

aceitar a nobre missão que o Estado lhes impõe: “hábitos de obediência, disciplina, modéstia, tolerância, observação, estudo e dedicação leal” (p. 9).

A formação de um corpo profissional de educadores era essencial para difundir os ideais. A preocupação em dar à formação características próprias pode ser interpretada à luz de Julia (2001). Segundo este, há uma diferenciação entre a formação de professores para o ensino secundário e para o ensino primário, estes últimos, deveriam ter formação distinta, deveriam observar as crianças enquanto trabalhavam e ensinando a cada um no seu próprio ritmo.

A escola, segundo Lysímaco, era uma fundação social que deveria marchar na vanguarda, a fim de preparar os brasileiros do amanhã:

[...] sob o influxo das doutrinas de Rousseau, Froebel, Decroly e Dewey...[...] destes, o que melhor compreendeu o papel da criança e a função da educação foi Froebel, estudou a criança durante trinta anos em todas as fases de sua evolução [...] tinha por base a atividade espontânea e como se deviam educar as emoções e as sensações infantis para o fim da formação do caráter [...] com os ideais de Froebel coincidem os de Decroly na Bélgica e os de Dewey nos Estados Unidos. (LYSÍMACO, citado por COSTA, 1987, p. 171-172).

A argumentação de Lysímaco é compreendida quando analisada em relação aos estudos de Valdemarin (2010, p. 20). Segundo a autora, Pestalozzi e Froebel como leitores de Rousseau, respeitando o desenvolvimento infantil natural, desenvolveram iniciativas educacionais em ambientes e níveis diferenciados que se tornaram base para a elaboração de propostas metodológicas e produção de material didático específico. Ainda segundo a autora:

A marca dessa produção não é a reflexão sobre as finalidades educacionais, mas os modos de concretizá-las. Assim, o campo pedagógico começa a ser desenhado com diferentes áreas, articuladas de modo, mais ou menos coerente ou mais ou menos formalizado a depender do autor. E, nesse contexto, a questão do método ou, como proceder para ensinar um grande número de crianças, torna-se decisiva. (VALDEMARIM, 2010, p. 20).

Ao elaborar o texto das Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária, o que Lysímaco propôs era dividi-la em dois cursos: o Fundamental ou Geral e o Profissional ou Especial, a Escola Normal tinha como diretrizes “no primeiro o aluno educar-se-ia e no segundo aprendia a educar”. Além disso, tinha como fim formar o professor primário capaz de dominar a técnica da

didática, capaz de conhecer em pouco tempo a alma da criança que, ao se realizar, traria o maior padrão de glória ao Paraná.

No documento Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária (1923), a distribuição das matérias para os três anos de curso da Escola Normal se fazia desse modo:

Matérias de Ensino	1º ano	2º ano	3º ano
Geographia Geral e Chographia do Brasil	3 aulas por semana		
Português	3 aulas por semana	3 aulas por semana	4 aulas por semana
Arithmética e Algebra	6 aulas por semana		2 aulas por semana
Desenho	2 aulas por semana	2 aulas por semana	2 aulas por semana
Musica	2 aulas por semana	2 aulas por semana	2 aulas por semana
Trabalhos de agulha e economia doméstica (para o feminino)	2 aulas por semana		
Trabalhos Manuais	2 aulas por semana	2 aulas por semana	2 aulas por semana
Gymnastica	2 aulas por semana	2 aulas por semana	2 aulas por semana
Geometria plana		3 aulas por semana	
Physica e Chimica		4 aulas por semana	
História Geral da Civilização		3 aulas por semana	
Trabalhos de Argila e economia Doméstica (para o sexo feminino)		2 aulas por semana	2 aulas por semana
Historia do Brasil			3 aulas por semana
Historia Natural			3 aulas por semana
Geometria no espaço			3 aulas por semana
Para os exames finais as matérias de cada ano do curso eram: 1º ano: <i>Arithmética e Algebra; Geographia Geral e Chographia do Brasil</i> 2º ano: <i>Physica e Chimica; História Geral da Civilização</i> 3º ano: todas			

Quadro 3 - Calendário das matérias de ensino da Escola Normal Secundária do Paraná
Fonte: Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária (1923).

A Aritmética e a Álgebra eram matérias, dentre outras, que estavam contidas no primeiro ano e apesar de terem uma carga horária semanal (6 horas) maior que as demais (2 ou 3 horas), não tinham, segundo o documento (1923), a mesma abrangência do ensino ginásial, ao que tudo indica, para concentrar esforços no ensino de elementos a serem ensinados na escola primária. Os ensinamentos de Álgebra e Aritmética deveriam ser simultaneamente reduzidos às noções indispensáveis: as quatro primeiras operações aritméticas e seu caráter algébrico; as equações de primeiro grau; as proporções seguidas do restante das doutrinas aritméticas, devendo o ensino ser “intuitivo ou experimental com perfeita materialização dos números e objetivação dos cálculos práticos, real e progressivo” (p. 17).

Alegando que para fazer bom uso dos investimentos econômicos era preciso investir na educação das classes populares, associando, assim, a educação ao progresso do Estado e ao esforço coletivo como elemento impulsionador. Ensinar hábitos de leitura e de cálculo estava relacionado à criação de hábitos morais e aproveitamento da energia para o bem-estar individual e coletivo, despertando nos alunos a capacidade de transformar suas ideias em atos racionalmente executados.

Para Lysímaco, quanto mais amplo fosse o conhecimento do normalista, mais apto estaria para exercer as suas funções frente à escola. A ampliação de seus horizontes intelectuais seria uma condição essencial para impor-se aos seus escolares, “fazendo-se respeitar por sua cultura” (p. 15).

À Nova Escola Normal foi recomendado que além da formação profissional, naquele momento restrita à Pedagogia (parte geral) e Pedagogia (parte especial), a prática pedagógica fosse realizada na Escola de Aplicação. Essa proposta vinha ao encontro dos planos traçados por Martinez, em 1920, que defendia a atuação dos normalistas na Escola Modelo, espaço de ensino modelado pelo padrão que deveria formar os demais estabelecimentos do gênero (p. 17).

Segundo Lysímaco, a Escola Normal deveria preparar seus alunos para o ensino e assim cada lente que nela atuasse deveria planejar o ensino de sua disciplina, em termos teóricos e práticos:

O lente de Mathematica⁶³ ensinará Mathematica para instrução e uso dos alunos no curso geral e no curso especial a Methodologia da Arithmetica, primeiro a parte geral: histórico, importância, requisitos do ensino, methods e processos, modelos de lições e acompanhará na escola de aplicação, orientará e corrigirá a execução dos programas dos grupos escolares. Ensinará Methodologia de Geographia: histórico e importância da Geometria, métodos e processos, vícios, modelo de lição e acompanhar os alunos na Escola de Aplicação nas methodologies ensinadas. (LYSÍMACO, 1923, p. 22-23).

No nosso entendimento, atribuindo ao lente de cada disciplina a aplicação de estudos dos Programas dos Grupos Escolares, estaria o aluno da escola normal melhor preparado para o ensino na escola primária. No documento “Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária (1923)” havia um calendário organizando as aulas para os professores de cada disciplina.

⁶³ Nesse período (1923), o professor Oswaldo Pilotto era o lente de Matemática. Pilotto traduziu uma obra de Patrascoiu, denominada *Methodologia da Arithmetica*, sobre a qual trataremos adiante.

Ao discorrer sobre as “Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária (1923)”, Miguel (1992) afirma que as ideias contidas no documento visavam preparar o homem para o trabalho produtivo por meio da educação.

A educação escolar aparecia no discurso governista como concessão da elite, das pessoas mais bem posicionadas socialmente e era percebida como instrumento para disciplinar moralmente a população, afastando-lhe a indolência e preparando-as para atividades produtivas. (MIGUEL, 1992, p. 70).

O trabalho para o qual o aluno era preparado não era, segundo a autora, um trabalho específico, mas um aprendizado para “o pensar e o agir”, que conduzisse a uma atividade produtiva. Nesse contexto, a formação do professor era percebida, pelo governo, como uma função técnica, porém, com objetivos políticos, o de “preparar as classes populares que tinham acesso à escola, para as atividades produtivas” (idem, p. 70).

As questões técnicas e administrativas, bem como experiências bem-sucedidas de professores do estado do Paraná, haviam sido apresentadas por Martinez no Relatório de 1922, em um balanço das dificuldades de escolas primárias do Estado e da necessidade de preparo do professor para atuar no Ensino Primário. Martinez destacou temas relacionados às dificuldades de alfabetização, mencionou elementos da psicologia infantil, como instrumento motivacional para despertar a curiosidade e o aprendizado das crianças. Apresentou uma previsão financeira para a construção de mais 300 escolas primárias, para uma população de 7 a 14 anos. Apontou como prioridade, a alfabetização das crianças que ingressavam na escola àqueles que já haviam deixado a cartilha, apresentando carta enviada aos professores incentivando e orientando o trabalho destes. Entretanto, as cartas aos professores, os manuais de ensino, as palestras pedagógicas, a fiscalização por meio dos inspetores de ensino, os programas, entre outros, não garantiam, no nosso entendimento, o alcance dos objetivos e fins propostos para a educação escolar. Mesmo porque, segundo os documentos, nem as normas, nem as práticas que regem os espaços escolares não podem ser olhadas alheias ao corpo docente, que é chamado a obedecer às ordens e a utilizar os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação (JULIA, 2001, p. 10-11).

A publicação de artigos em Revistas, assinado por professores, pode ter sido mais uma estratégia para difundir entre os pares as práticas de ensino, objetivando a unificação das ações.

Na revista *O Ensino*⁶⁴, editada pela Inspeção Geral do Ensino do Paraná (ano III, n. 2), de setembro de 1924, na seção *Methodologia da Mathematica*, foram publicados dois artigos: o primeiro abordando a forma de ensino da adição e o segundo, alusivo à multiplicação, que foram assinados pelas professoras Haydeé Niclewicz e Aracy Abreu, respectivamente. A professora Haideé Niclewicz atuava no Grupo Escolar Tiradentes, de acordo como o Relatório enviado pela diretora Maria da Luz Cordeiro Xavier, ao Diretor Geral do Ensino, Hostílio C. de Souza Araújo, no ano de 1928, no qual seu nome consta na lista de professoras do referido Grupo Escolar. Aracy Monteiro de Abreu, de acordo com o Relatório da Inspeção Geral do Ensino de 1924 (p. 39), foi aprovada em 1923 para uma cadeira de ensino na capital do Estado. Por ocasião do ingresso no magistério público, os professores eram designados para escolas do interior e, caso fosse de seu interesse atuar em escolas da capital ou mais centrais, deveriam prestar concurso. O artigo 108, do Código do Ensino de 1917, preceitua a forma de ingresso dos professores primários: “as escolas urbanas e suburbanas da capital do Estado serão providas somente por concursos entre os normalistas, perante a Congregação da Escola Normal” (p. 33).

O artigo de Niclewicz consistia em um roteiro para o ensino das primeiras noções de número no primeiro ano. As orientações são similares às Cartas de Parker e faz menção ao uso desse material como uma necessidade para um estágio preparatório no qual se trabalha a habilidade ao cálculo mental:

Quando se vai dar a primeira aula de mathematica, deve-se fazer antes um exame criterioso nas creanças, sobre o conhecimento que já tem das quantidades; apresentando-lhes diversas cousas – lápis palitos, por exemplo, pedira o professor que lhe tragam 3,5,7,8,9,10 dessas cousas [...] Em resumo: o professor habituará o aluno a ter ideia das quantidades. Este é o primeiro passo. (PARANÁ, 1924, p. 157).

Retomando a explicação da 1ª Carta de Parker, publicada na revista *A Escola*, de 1921, observamos que o roteiro é o mesmo:

⁶⁴ A revista *O Ensino*, publicação da Inspeção Geral do Ensino, foi anunciada por Martinez, no Relatório da Inspeção Geral do Ensino de 1921: “a Inspeção publicará a 1º de janeiro de 1922 o primeiro número do “O Ensino”, revista que saíra a luz trimestralmente. Para diminuir a despesa com seu custeio obteve o concurso da Penitenciária do Estado, onde a mão de obra é barata [...] publicaremos em abril o 2º numero e a 7 de setembro uma edição especial, para comemorar o primeiro Centenario da nossa Independência” (p. 15).

Um cuidadoso e prolongado exame pode ser feito do conhecimento que cada criança tenha sobre os números, quando entra pela primeira vez na escola.

1º Passo: Números sem seus nomes. O mestre apresenta quantidades de cousas (2, 3 ou 4) palitos, lápis, canetas, etc, e convida o aluno a trazer tantas dessas cousas (o numero mostrado). [...] a criança deve conhecer um numero sem conhecer seu nome.

Quando as respostas forem bastante promptas e corretas, então está fora de dúvida que a creanca já conhece os números como um todo, assim como também conhece outras qualidades das cousas como a côr, a forma, etc. (PARANÁ, 1921, p. 13).

A menção da professora Niclewicz “[...] somam isso com uma certa rapidez porque aprenderam na *Carta de Parker*”, indica o uso do referido material. Na sequência do artigo da professora Niclewicz, a professora Aracy Monteiro de Abreu apresenta procedimentos para o ensino da multiplicação, como a decomposição dos números, procedimento este adotado nas Cartas de Parker.

Nos anos que se seguem à publicação dos artigos na revista *O Ensino*, o Relatório apresentado por Martinez, em 1923, informa relação de materiais enviados às escolas, pela Inspetoria de Ensino, entre eles, 49 Mapas de Parker (Figura 21):

**RELAÇÃO dos moveis e material escolar fornecidos pela
Inspeçtoria Geral do Ensino às escolas do Estado, em 1922**

• Carteiras novas de pinho	719
• " usadas	193
Mesas novas	55
" usadas	3
Bureaux	11
Cadeiras	56
Armarios novos	27
" velhos	3
Quadros negros	116
Apagadores	198
Cavalletes	19
Tinteiros nickelados	622
" para professores	40
Canetas	2.252
Lapis para louza	4.923
" " papel	9.477
Mappas de linguagem	24
» do Brasil	13
» de Parker	49
» do Paraná	122
Colleccão de mappas de Educ. Civica	19
Coracão de Creanças	190
2º Livro de Rangel Pestana	570
Cartilhas Analyticas	922
Paginas Infantis	2.685
Nossa Patria	1.447
Ensino Rapido	4.591
1º Livro de Erasmo Braga	705
2º " " " "	762
1º " " J. Kopke	158
2º " " " "	447
Cadernos de Linguagem	13.780
" " Calligraphia	12.081
Mappa Heraldico (de Romario Martins)	91

Figura 21 – Relação de Mapas de Parker enviados às escolas do Paraná
Fonte: Relatório do Inspetor Geral do Ensino Prieto Martinez (1923, p. 158).

Os registros dos Mapas de Parker e dos livros indicados nos documentos normativos seriam uma comprovação efetiva de suas ações perante o governo do Estado.

Com a saída de Martinez da Inspeçtoria Geral do Ensino (1924), a educação seguiu seu curso e adaptação da obra de J. Patrascoiu⁶⁵, "*Methodologia da Arithmetica*", pelo professor paranaense Oswaldo Pilotto, em 1926, foi outro documento do período que nos chamou a atenção.

Oswaldo Pilotto viveu de 1901 a 1993, foi engenheiro agrônomo de formação, ocupou no Paraná diversas funções relativas à Educação, dentre elas foi professor

⁶⁵ Patrascoiu foi contemporâneo de Oswaldo Pilotto e de Lysímaco Ferreira da Costa, diretor da Escola Normal de Curitiba na década de 1920 e responsável pela organização da nova escola normal.

do Instituto de Educação do Paraná e da Universidade Federal do Paraná, ocupando a cadeira de Filosofia e Ciências Humanas.

A tradução e a adaptação da obra de Patrascoiu serviriam, de acordo com Pilotto, de orientação aos Programas de Ensino do Estado do Paraná. Na obra em questão, o professor apresenta ordenadamente um texto explicativo de cada ponto:

M E T O D O L O G I A D A A R I T H M E T I C A	<u>SINOPSE</u>	
	1. NOÇÕES HISTÓRICAS	1. valor educativo. 2. valor pratico. 3. valor didático.
	2. IMPORTANCIA DA ARITHMÉTICA	1. Ser intuitivo. 2. Ser pratico 3. Ser raciocinado 4. Ser gradual e progressivo.
	3. REQUISITOS PARA O ENSINO	
	4. MARCHA DO ENSINO	
	5. MÉTODOS DE ENSINO	1. Abstracto (inductivo). 2. Concreto (deductivo).
	6. PROCESSO DE ENSINO	1. Intuição. 2. Calculo. 3. Problemas.
	7. FORMAS DE ENSINO	1. Expositiva. 2. Interrogativa. 3. Mixta.
	8. MODOS DE ENSINO	1. Individual. 2. Simultâneo. 3. Mixto. Textual.
	9. SYSTEMAS DE ENSINO	1. Natural. 2. Oral. 3. Eclectico.
10. MODELO DE AULA	1. Numeração. Soma (signal +). 2. Operações de armar. 3. Subtração. 4. Multiplicação. 5. Divisão.	

Fonte: Pilotto (1926), transcrição e organização da autora (2014).

Nas primeiras décadas do século, a Aritmética ensinada nas escolas cumpria a função de educar e disciplinar o pensamento e a obra adaptada por Pilotto apresenta a Aritmética assentada em uma base de triplo valor: educativo, prático e didático. Quanto ao valor educativo, o autor afirma que:

[...] é em geral superior ao de todos os demais ramos que exercitam o raciocínio. O cálculo desenvolve a inteligência, cultiva as funções de reflexão, assegura a rectidão do juízo, avigora o raciocínio, educa o pensamento em todas as suas manifestações. (PILOTTO, 1926, p. 1).

O autor refere-se ao valor prático como elemento de maior aplicação na vida prática: “qualquer homem mesmo o analfabeto, dado a uma ocupação qualquer necessita de fazer cálculos, não só do seu salário, mas ainda de outros negócios que o interessar”. Afirma ainda que:

Como matéria instrumental, a arithmetica forma, com a linguagem, a leitura e a escripta, a base de toda a instrucção elemental [...] sem o calculo o estudo da maioria das sciencias seria defeituoso e mesmo o de algumas, impossivel. (PILOTTO, 1926, p. 2).

Entretanto, segundo o autor, ao considerar seu triplo valor, era necessário que seu ensino fosse: intuitivo, prático, raciocinado, gradual e progressivo. Intuitivo porque era pela intuição, feita por meio das coisas concretas, que a criança adquiria a ideia de número. Materializando os números, construía os cálculos e objetivava os problemas. Prático, consistindo em aprender as regras e definições pelos exemplos de muita aplicação e utilidade prática. Raciocinado, para que a solução de problemas não fosse mecânica e improdutiva. Gradual e progressivo, partindo do simples para o mais complexo.

Para Oswaldo Pilotto, apenas dois métodos eram possíveis para o ensino da Aritmética, o abstrato ou dedutivo, que consistia em ensinar primeiro as regras, e o concreto ou indutivo, que consistia em partir de exemplos para chegar às regras, sendo este último o mais indicado. Para o método concreto ou indutivo, havia, segundo Pilotto, duas formas de ensinar, a sucessiva e a cíclica. A sucessiva, que consistia em ensinar os números primeiro oralmente com objetos materiais (bolinhas, palitos, botões, lápis ou quaisquer outros objetos), depois a escrita e a seguir o estudo das operações uma a uma.

O autor continua o texto explicando que quando o aluno já soubesse contar até dez objetos, poderia o professor tratar das dezenas até cem: “para isso faz elle um feixe com dez palitos ao qual chamará de um dez ou uma dezena de palitos, formando assim outra dezena que junta com a primeira para formar duas dezenas ou vinte palitos”. E, dessa maneira, até cem. Desatando um dos feixes, o professor

deveria ensinar os números intermediários 11, 12, 13... quando o aluno soubesse contar os objetos, o professor poderia substituí-los por traços de giz no quadro e estes por pontos “feitos a golpes de mão”, facilitando, assim, a passagem para o abstrato. Uma vez terminada a numeração, poderia o professor ensinar nesta sequência as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão.

A forma cíclica consistia na exposição do nome, a leitura, a escrita e a aplicação dos números. Por esse método era feito também, simultaneamente, as quatro operações “que em análise reduz-se em composição, decomposição e aplicação dos números”. O método concreto ou intuitivo na sua forma cíclica era considerado pelo autor “o mais didático e vantajoso para o ensino da arithmetica em nossas escolas” (p. 3).

A leitura interpretativa que fazemos desta orientação de ensino leva-nos ao método exposto nas Cartas ou Mapas de Parker, trabalhando primeiro com quantidades de forma oral, relacionando as quantidades aos números e só depois formalizando as operações.

Pilotto abaliza ainda que para o ensino intuitivo da Aritmética deveria ser usado um “material ilustrativo” constituído por objetos materiais, como palitos, botões, lápis, etc. e que os processos de ensino eram os meios empregados para aplicar os métodos didáticos que na Aritmética eram: intuição, cálculos e problemas:

[...] a intuição, não só na arithmetica como nas demais matérias de applicação pratica, é o processo mais importante. Consiste em dar aos alunos a impressão dos números e das operações por meio dos objetos materiais ou representações graphicas. O material ilustrativo empregado no ensino intuitivo da arithmetica é de duas espécies: natural e graphico. As ilustrações natural, fornecidas por objetos materiais, palitos, botões, lápis, etc. coleções de pesos e medidas, aparatos para o ensino de cálculo, etc. [...] devem ser objetos inanimados, formar unidade com entidade própria, ter forma, tamanho e pesos adequados ao seu manejo pelos alunos. (PILOTTO, 1926, p. 4).

As ilustrações gráficas, segundo Pilotto, tinham por fim passar do cálculo concreto ao abstrato, representar a concepção de quantidade, gradualmente sanar as dificuldades da escrita e leitura dos números e objetivar os problemas.

O ensino do cálculo é apontado pelo autor na composição, na decomposição e na combinação de números como sendo “uma verdadeira gymnastica da inteligência”, sendo cálculo oral (de memória) e escrito (por escrito), entretanto, não deixando este de ser também mental.

Os problemas consistiam em enunciados de questões para as quais, operando sobre números dados, chegar ao resultado pedido. Havendo duas espécies de problemas: os simples e os compostos. O autor observa ainda que havia uma ordem que conduzia à resolução de um problema: anunciá-lo, explicá-lo, resolvê-lo e verificá-lo.

Quanto à forma de ensino da Aritmética (p. 5), Pilotto considera a expositiva, (tolerado no ensino superior e secundário, mas condenada no primário porque os alunos ouvem passivamente), a interrogativa, que eram conversações metódicas entre professor e alunos (o professor faz perguntas esclarecendo os pontos da nova lição) e a mista, ou combinação adequada das duas anteriores.

O autor apresentava ainda um modelo de aula para auxiliar os professores.

<u>MODELO DE AULA</u>	
	Lição VII.
<p>As aulas de mathematica elemental requerem mais requisitos didacticos que qualquer outra materia instrumental. É por isso que são raros os casos em que os alunos praticantes e mesmo muitos mestres, saibam organizar bem os planos e os esboços das lições as arithmetica.</p> <p>E quando não se sabe confeccionar bem o plano menos se saberá dar a aula com sujeição às regras da arte de ensinar.</p> <p>Por estas razões julgamos útil e necessario dar em seguida, como guia para orientação dos alunos praticantes, modelos de aula das principais operações arithmeticas.</p> <p><u>I.- Numeração:</u> - o mestre ensinara simultaneamente a composição, a denominação, a representação e a aplicação de cada número. Supponhamos que a lição trate do número 4. Os passos sucessivos serão ordenados e consignados primeiro no plano, em seguida no esboço, da seguinte forma:</p> <p>a) <u>Introdução:</u> 1.- Exercícios de recapitulação da composição do número 3.;</p> <p style="padding-left: 20px;">2. – Comparação entre o <u>1</u> o <u>2</u> e o <u>3</u>;</p> <p style="padding-left: 20px;">3. – Exercícios abstratos com 1, 2, e 3.</p> <p>b) <u>Desenvolvimento do assunto:</u> 1. Inducção do numero 4;</p> <p style="padding-left: 20px;">2. – Comparação em quantidades de 1, 2, 3, e 4.</p> <p style="padding-left: 20px;">3. - Generalização do numero 4;</p> <p style="padding-left: 20px;">4. – sua abstração;</p> <p style="padding-left: 20px;">5. – escriptura do número 4;</p> <p style="padding-left: 20px;">6. – sua leitura.</p> <p>c) <u>Recapitulação.</u> 1º - exercícios de aplicação. a) comparação, b) decomposição, c) recomposição;</p> <p style="padding-left: 20px;">2º . – Exercícios de abstração e generalização.</p>	

Fonte: Pilotto (1926), transcrição e organização da autora (2014).

O autor dá sequência com a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão, seguidas das formas do ensino de cada uma delas.

O passo a passo orientava o professor para conduzir a criança a fazer comparações entre as quantidades, compondo e decompondo, aumentando uma unidade para a obtenção do número. A escrita e leitura da sua escrita viriam depois.

Apresentar um modelo de aula era, ao que tudo indica, uma forma de buscar não apenas a unificação, mas, principalmente, a estabilização do método de ensino de Aritmética.

A nossa busca por registros de métodos utilizados para o ensino de Aritmética que apresentassem aproximações com as Cartas ou Mapas de Parker conduziram-nos aos registros da I Conferência Nacional de Educação, ocorrida no ano de 1927, em Curitiba. Sobre esse evento veremos a seguir.

4.3 OS MAPAS DE PARKER NA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Na segunda década do século XX, a educação brasileira foi debatida no espaço das Conferências Nacionais, realizadas em diversos estados brasileiros, iniciando em 1927, praticamente uma ao ano, que reuniam professores e interessados em discutir os rumos da educação no país. As Conferências foram promovidas pela Associação Brasileira de Educação (AEB), criada em 1924, por Heitor Lira. De acordo com Nagle (1976), a AEB representou:

[...] a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semana de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação. (NAGLE, 1976, p. 123).

A Primeira Conferência realizou-se em Curitiba, em 1927, sediada no Teatro Guaíra, organizada e presidida pelo educador paranaense Lysímaco Ferreira da Costa. Nesse período atuando como Inspetor Geral do Ensino, incluiu discussões sobre o atendimento das necessidades locais e regionais quanto ao ensino primário e normal. Contando com a presença de Delegados de Ensino de 18 estados e cerca de 300 participantes, teve 112 teses inscritas, das quais 26% foram apresentadas por professores de escolas primárias e normais do Paraná e 12% pela Associação Brasileira de Educação. De acordo com os Anais da I Conferência Nacional de Educação (1927, p. 15), entre os congressistas estavam trezentos alunos da Escola Normal. Costa, Schena e Schmitd organizaram um livro que foi publicado em 1997,

pelo MEC/INEP, sobre a I Conferência Nacional de Educação (1927), o qual reuniu, entre outros documentos, as teses apresentadas no evento. Os autores do livro argumentam que a década de 20 foi extremamente rica para a área educacional no Brasil, fertilizando o pensamento da educação. Pontuam também que a mobilização da sociedade e dos educadores tanto manteve aceso o debate como impulsionou a criação do primeiro ministério do setor, o Ministério da Educação e Saúde Pública, em novembro de 1930.

Lourenço Filho, representando o estado de São Paulo, apresentou tese sobre a uniformização do ensino primário. Defendeu a unidade do ensino num plano que atendesse “não só ao ideal do indivíduo, mas ao do indivíduo para com a sociedade” (p. 246), consistindo em preparar o indivíduo nos diversos meios naturais de acordo com aptidões que lhes fossem próprias, “a mais rápida e eficiente capacidade de produção” (p. 248). A escola no meio rural deveria tender a um aprendizado agrícola, as escolas femininas a “um ensino vocacional doméstico” e as urbanas, nas quais era possível um currículo escolar mais extenso, dever-se-ia tender a um tipo de escola pré-vocacional, que encaminhasse os alunos às escolas profissionais, fábricas e ateliês.

Na referida Conferência, os **Mapas de Parker** foram abordados por Joaquim Meneleu de Almeida Torrez, professor da Escola Normal Primária de Ponta Grossa, Paraná, eleito diretor desta em 1927. A tese de número 30, por ele apresentada e intitulada “Qual o processo mais eficaz para o ensino da Arithmetica no primeiro ano do curso preliminar?”, teve como tema central os meios que o professor poderia e deveria lançar mão para ensinar com eficácia os rudimentos da Aritmética no primeiro ano da vida escolar, usando atividades para desenvolver o físico, o intelecto e a moral das crianças, bem como a faculdade aquisitiva do amor ao trabalho (p. 165).

Na tese exposta, Torrez evidencia o papel do professor, do aluno, o material didático, o método e o processo pelo qual o professor deveria ensinar. O método que o autor apresenta e sugere é o “intuitivo”, por considerar a “intuição um ato pelo qual a inteligência, em presença das realidades a conhecer se intera conscientemente” (p. 168). Para tal fim, o autor afirma como necessário o uso de material didático em grande variedade:

[...] palitos, taboinhas tornos, esferas, moedas, frutas diversas, réguas, etc. No aprendizado dos números, torna-se também muito útil o emprego de cartões com formas geométricas. O início do ensino das formas é assim, por este processo, feito: as crianças, [...] aprendem por intuição, ligando à forma, o nome que se lhe dá. Esses cartões entram, portanto, como os demais objetos.

Deve existir ainda, na sala, réguas graduadas e, se possível for, uma coleção de pesos e uma balança.

Um **Mapa de Parker** é também indispensável para auxiliar as lições: primeiro com os quadros ilustrativos, depois com os numéricos. (TORREZ, 1927, p. 168, grifo da autora).

Desde a ideia de número até a habilidade de operar com eles estão detalhados no método de ensino. Na sequência do texto são apresentados exemplos para abordagem do professor. Quanto ao ensino da tabuada, há um reforço para o uso do método intuitivo, no qual o “educando”, ao compor e decompor, obtivesse as relações numéricas da tabuada, podendo os “quadros sistematizados” ser organizados pelos próprios alunos com o auxílio de objetos.

Reunindo um a um, dois a dois, três a três, etc., esses objetos, e representando graficamente no papel todas as operações efetuadas por esse processo, terá a criança obtido a tabuada de somar. A de multiplicar obterá reunindo um, dois, três, etc., grupos de dois, de três, de quatro e de mais objetos em um só e registrando as diversas operações efetuadas. As de subtrair e de dividir serão obtidas por operações contrárias a essas. (TORREZ, 1927, p. 176).

Sendo o aprendizado dos números associado à composição e à decomposição, a sugestão é de que o professor faça uso dos Mapas de Parker:

Estudando os números e feitas todas as operações com ele e com os anteriormente estudados, convém, como recapitulação, fazer os seguintes exercícios, que poderão ser retirados do **Mapa de Parker**:

I	II	III	IV
$6 : 3 = 2$	$6 : 3 = ?$	$6 : ? = 2$	$? : 3 = 2$
$3 \times 2 = 6$	$3 \times 2 = ?$	$3 \times ? = 6$	$? \times 2 = 6$
$2 + 4 = 6$	$2 + 4 = ?$	$2 + ? = 6$	$? + 4 = 6$
$6 - 4 = 2$	$6 - 4 = ?$	$6 - ? = 2$	$? - 4 = 2$
$2 \times 3 = 6$	$2 \times 3 = ?$	$2 \times ? = 6$	$? \times 3 = 6$

(TORREZ, 1927, p. 177, grifo da autora).

O autor indica o uso dos Mapas de Parker, recomenda que os exercícios sejam examinados cuidadosamente pelos alunos e depois escritos com presteza, e aponta o cálculo mental como consequência, na fase complementar (p. 177). O autor segue sua defesa apresentando atividades que se assemelham aos exercícios publicados por Francis Parker, pela Typografia Livro Azul, em 1909, em Campinas São Paulo, no livro intitulado *Palestras sobre o Ensino*⁶⁶.

De acordo com Silva (2008, p. 94), “Parker proferiu palestras sobre os conteúdos que compunham a instrução elementar, isto é, voltou-se também para o ensino da leitura, ortografia, caligrafia, composição, geografia, história e aritmética”. A tradução tanto das obras de Parker como a de Patrascoiu, já citada, pertencia a uma prática de tradução motivada pelo acesso limitado de obras internacionais de educação.

As traduções de bibliografia estrangeira, sua inserção na educação e a publicação de métodos de ensino nas revistas de circulação entre o professorado público podem ser interpretadas como ensaios de inovação do ensino. Os relatórios paranaenses nos dão pistas dessa proposta de inovação. A referência do estado de São Paulo como mais desenvolvido, de cuja educação seria o exemplo, a indicação de livros, de métodos de ensino e da comprovação da existência, no espaço escolar, dos materiais indicados para o ensino, são indícios de tais propostas, assim como a adoção de métodos e dispositivos de ensino estrangeiros com propostas de inovação, segundo os avanços da pedagogia.

Com propostas de avanço para os ensinos primário e normal, construindo novos grupos escolares, jardins de infância e escolas de formação de professores, houve uma gradativa circulação e uso dos Mapas de Parker.

Em 1927, Hostílio C. de Souza Araújo, diretor geral do ensino, apresenta no primeiro ano de sua administração a expansão do ensino e atendimento às demandas escolares. De acordo com o Relatório de 1927/1928, entre os materiais distribuídos para as escolas isoladas, constam os Mapas de Parker:

⁶⁶ O livro *Palestras sobre o Ensino*, de Francis Parker, foi traduzido para o português por Arnaldo de Oliveira Barreto, diretor do Colégio de Campinas, São Paulo, e José Stott Lente de Inglês, do mesmo estabelecimento. Maiores informações poderão ser encontradas na tese de doutorado de SILVA, Maria Carmen Lopes. Pontifícia Universidade de São Paulo (PUCSP), 2008.

[...] foram atendidos todos os pedidos não só de mobiliário como material didático [...] sejam: carteiras, mesas, quadros negros, cadeiras, relógios, apagadores, etc. e didáticos, cadernos de caligrafia, linguagem, calculo, giz, tinta, lápis, cartas de Historia Patria, **Parker** e linguagem, mapas do Paraná, Brasil e iniciação geographica, etc. (ARAÚJO, 1928, p. 14, grifo da autora).

O relato do diretor geral do ensino mostra que não só os grupos escolares eram atendidos com o material de Parker, entre outros, mas também as escolas isoladas. Em contrapartida, as escolas prestavam conta do material existente no estabelecimento. Comunicavam a espécie e a quantidade de matérias por meio de um formulário pré-organizado, no qual deveria ser anotada a quantidade de cada item. Um descritivo do material que a instituição de ensino era portadora de móveis e instrumentos pedagógicos.

Na figura (22) constata-se a prestação de contas do material existente no Grupo Escolar Teixeira Soares, em 1928, por meio de um Relatório dirigido ao diretor geral do ensino. Entre os materiais, estavam duas coleções dos Mapas de Parker e dois cavaletes para quadros.

MOBILIARIO							
Possue o grupo o seguinte material:							
OBJECTOS	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			OBJECTOS	ESTADO DE CONSERVAÇÃO		
	Bom	Reg.	Máo		Bom	Reg.	Máo
Mesas de imbuia				Relogios	1		
Mesas de pinho	5			Globos			
Bureaux	1			Ensino Rapido	97		
Carteiras americanas				Nova Cartilha	10		
Carteiras de pinho	71			Paginas Infantis			
Carteiras individuais				Serie Rangel Pestana			
Cadeiras	11			Serie Braga	148		
Armarios	10			Nossa Patria	41		
Quadros negros	8			Alma Brasileira	43		
Apagadores		4		Serie Paiggari Barreto	52		
Talhas de barro				Atlas Geographico	2		
Supportes para talha				Ponteiros de madeira			
Contadores	2			Solidos geometricos			
Cavalletes	5			Tisteiros para carteiras	54		
Mappas do Paraná	4			Tisteiros para prof.	4		
Mappas do Brasil	4			Berços para matia borão	1		
Mappas da America				Bandeiras R. Martins	2		
Mappas da Europa				Pavilhão Nacional	1		
Mappas da Asia				Cesta para papel	4		
Mappas da Africa				Capachos de cõco			
Mappas da Oceania				Capachos de ferro			
Mappas de imoções	2			Baldes de zinco			
Mappas Parker	2			Bacias			
Mappas de Ingressões	3			Jarros			
Mappas de Historia	4			Lavatorios			
Mappas de Historia Natural				Copos			
Mappas decimal	2			Cantecos	2		
Grevas historicas				Reguas			
Morfinques de barro				Compassos			
Espanadoras				Cabides			
Lustradores				Sinetas			
Cavalletes p. quad	2			Leitura Intermed	81		

Figura 22 – Relação de material do Grupo Escolar de Teixeira Soares (1928)

Fonte: Arquivo Público do Paraná. Relatório do Grupo Escolar de Teixeira Soares (1928).

A prestação de contas, que era exigida dos diretores de grupos escolares, indica que materiais, como as Cartas de Parker, faziam parte do acervo da escola. Um levantamento dos relatórios apresentados pelos diretores de grupos escolares, em 1928, ao diretor geral da Instrução Pública, Hostílio C. de Araújo, fornece uma visão da circulação dos Mapas de Parker em escolas do Paraná (Quadro 4).

Grupo escolar	Município	Diretor	Nº de alunos	Inspetor	Nº de Mappas de Parker	Estado de Conservação	Nº turmas 1ª série
São Matheus	São Matheus	Henriqueta Assumpção Valente	215	José Busnardo	2	Bom	2 turmas
Franco Valle	Imbituva	Lilia Vianna Araújo	245	Não teve visita	1	Mau	2 turmas
Teixeira Soares	Teixeira Soares	Francisco Ogg	216	Não teve visita	2	Bom	2 turmas
Silveira Motta	São José Dos Pinhais	Mercedes Vianna Braga	137	Não teve visita	2	Reg	2 turmas
Dr Claudino dos Santos	Vila De Ipiranga	Francisco Tavares Da Rosa	143	Não teve visita	1	Reg	Não consta
Dias Rocha	Araucária	Ondina Cordeiro Machado	104	José Busnardo	2	Bom	1 turmas
19 De Dezembro	Curityba	Donatilla Caron Dos Anjos	632	Heitor Borges De Macedo; Carlos Mafra Pedroso	2 2	Bom Ruim	4 turmas
Conselheiro Zacharias	Curityba	Julia Weckeslin Costa Lobo	454	João Rodrigues	1 1	Reg Ruim	4 turmas
Professor Cleto	Curityba	João Argemiro De Loyola	443	Não Consta	3	Bom	3 turmas
Presidente Pedrosa	Curityba	Ester Meira De Vasconcellos	328	Hostilio de Araújo; João Rodrigues; José Busnardo	1	Mau	4 turmas
Barão Do Rio Branco	Curityba	Simeão Mafra Pedroso	410	João Rodrigues; José Busnardo; Segismundo Falarz	3	Reg	4 turmas
Professor Brandão	Curityba	Olga Da Silva Balster	255	Não Teve	2	Bom	3 turmas
Tiradentes	Curityba	Maria Da Luz Cordeiro Xavier	644	Arthur Loyola; João Rodrigues; Hostilio Cesar	3	Bom	3 turmas
Euripedes de Azevedo Gracia	Palmas	Leonor De Araújo Moritz	197	Pedro de Araújo Neto	2	Reg	2 turmas
Tibagy	Telemaco Borba	Maria Dos Anjos Bittencourt	143	Não Consta	1	-----	2 turmas
Miguel Schelder	Morretes	Maria Luiza Burtz Merkle	210	João Rodrigues	1 1	Reg Mau	3 turmas
Carlopolis	Carlopolis	Miguel De Andrade Camargo	155	Segismundo Falarz e José Busnardo	2	Bom	3 turmas
Cerro Azul	Cerro	Reynaldo B	91	-----	1	Bom	2

	Azul	Bassetti					turmas
Bartholomeu Mitre	Foz Do Iguaçu	Guilherme Maia Miletzek	301	Não	1	Bom	4 turmas
Brasílio Machado	Antonina	Leoncio Ahtorade	257	Carlos Mafra Pedroso	2 4	Bom Ruim	5 turmas
Dr Generoso Marques	Cambara	Rosa Leiniz Saporski	446	Jose Busnardo	2	Bom	6 turmas
Ribeirao Claro	Ribeirao Claro	Julina Ramos de Macedo	405	Jose Busnardo	3 3	Bom Ruim	4 turmas
Afonso Camargo	Afonso Camargo	Francisco Benedetti	192	José Busnardo	2 1	Bom Mau	3 turmas
Santo Antonio Da Platina		Brasílio França Costa	217	José Busnardo	1	-----	3 turmas

Quadro 4 - Movimento anual dos grupos escolares do estado do Paraná (1928)

Fonte: Relatório de Instrução Pública. Movimento anual. Hostílio Cesar de Araújo (1928), organização da autora (2014).

Para um total de quarenta e uma escolas, vinte e quatro delas registram o material de Parker, nas demais não consta o material, sendo: Escola Complementar Primária de Castro; Escola Santo Antonio da Platina, em Santo Antonio da Platina; Escola Complementar Primária de Rio Negro; Escola Complementar do Comércio, em Ponta Grossa; Escola Centenário, em Tomazina; Escola de Aplicação Curso Complementar de Paranaguá; Escola de Aplicação anexa à Escola Normal Primária, em Ponta Grossa; Curso Infantil Maria Miranda – Escola de Aplicação anexa à Escola Normal em Curitiba; Escola Isolada de Aplicação; Jardim de Infância Emília Ericksen, em Curitiba; Dom Pedro II, em Curitiba; Dr. Xavier da Silva, em Curitiba; Tiradentes Noturno, em Curitiba; Dr. Xavier da Silva Noturno; Associação Curtybana dos Empregados no Comercio; Professor Serapião, de União da Vitória. Acredita-se que, em alguns casos, não constasse o material por tratar-se de escolas complementares, escolas do comércio ou ainda escolas noturnas, cujo público de alunos fosse adultos, alunos em estágio escolar mais avançado ou ainda as escolas de aplicação, que não possuíam material próprio.

Destacamos algumas informações, contidas nos relatórios das escolas, que consideramos relevantes com relação ao material denominado Mapas de Parker e ao ensino da Aritmética, no quadro apresentado.

Nos documentos do Grupo Escolar Xavier da Silva, da capital paranaense, sob a direção de Arthur Borges de Macedo Junior, mesmo sendo a maior escola em número de alunos (955) e professores (25) e sediada na capital do Estado, não

havia registro, segundo o documento citado, dos Mapas de Parker. Nas Escolas de Aplicação e Jardins de Infância não havia Mapas de Parker, embora no Jardim de Infância Emília Ericksen tivesse uma turma de primeira série.

O Grupo Escolar Ribeirão Claro, do Município de Ribeirão Claro, registra o maior número do material (6), a mesma quantidade (6) registrada no Relatório do Grupo Escolar Brasília Machado de Antonina, no litoral paranaense. O primeiro Grupo Escolar (Ribeirão Claro) tinha quatro turmas de primeira série e o segundo (Brasília Machado), cinco turmas de primeira série.

Outro fato que nos chama a atenção é a correspondência, um número se não igual, muito próximo entre o número de coleções de Parker e o número de turmas de primeira série, levando-nos a deduzir que houvesse aproximadamente uma coleção para cada turma de primeira série.

O Relatório tinha um campo para observações e, ao que nos parece, era um espaço que o Diretor do Grupo Escolar utilizava para registrar o que considerasse relevante. Entre os demais Grupos Escolares, o Tiradentes, sob a direção de Maria da Luz Cordeiro Xavier, com 644 alunos, que possuía três turmas de primeira série e três coleções de Mapas de Parker, reportou-se ao ensino da *Arithmetica*, apresentando um “ligeiro resumo” das atividades do ano em curso (1928). Fez a seguinte descrição sobre o ensino da Aritmética: “As Aulas, em todas as Classes, foram sempre precedidas de exercícios de calculo mental concreto e abstrato, cujas vantagens foram admiráveis”. Observamos na colocação da diretora a valorização do cálculo mental.

O levantamento realizado propiciou a visão da abrangência geográfica das escolas no período e da distribuição do material, ao final da década de 1920, sendo: 36 Grupos Escolares, 8 Escolas Complementares e Jardins de Infância, totalizando 41 escolas; 13 delas na capital e 28 no interior paranaense. O número de Mapas de Parker nesses estabelecimentos de ensino totalizava 56, portanto, quantidade que excedia em 5 o número que aparece na relação de material escolar fornecida pela Inspeção Geral do Ensino, em 1922.

No final da década 1920, em decorrência da expansão da atividade econômica e do aumento da população, a educação paranaense começa a ganhar novas feições. Segundo Miguel (1992), o crescimento gera uma nova organização de classes sociais que, ao constituir-se como grupo, também passa a exigir novas formas de participação social, entre elas a escola como um modo de inserção nas

novas relações de produção, um dos motivos da expansão escolar. É nesse quadro que novas mudanças na condução da Instrução Pública evidenciam-se. Em função das ideias renovadoras, o tratamento dispensado às disciplinas escolares é, em alguma medida, observado.

Com a chegada do movimento denominado Escola Nova, que ganhou força nos últimos anos da década de 1920, a nova forma de tratar a Aritmética, defendida para os primeiros anos do curso primário, deveria romper com o ensino abstrato e com os processos de memorização, utilizando materiais nos quais o ensino fosse o mais concreto possível. Porém, de acordo com Valente, o movimento da escola nova é difundido de forma diferenciada pelos estados brasileiros, no entanto em termos do ensino de matemática, a mudança de ideário de lições de coisas para o método ativo da matemática não se concretiza: “A formação matemática do professor primário continuará a ter discursos e propostas calcadas nas Cartas de Parker ainda por longa data” (VALENTE, 2010, p. 115), também denominados Quadros ou Mapas de Parker.

A mudança de Cartas de Parker para Mapas de Parker não se dá apenas no vocábulo. Segundo Valente (2013):

[...] a materialização das Cartas se dá em forma de gravuras de papel, a serem expostas em cavaletes, com o mestre utilizando-as à frente da classe. Assim, das Cartas publicadas [...] nascem os Mapas como material didático pedagógico destinado ao uso nas salas de aula [...].
[...] a denominação ‘mapas’ indica a transposição das orientações a professores [...] para a construção do material didático que irá espalhar-se para diferentes estados brasileiros na vaga da pedagogia intuitiva das décadas iniciais do século XX. (VALENTE, 2013, p. 5-6).

A presença do material didático, Cartas de Parker, em vários estados brasileiros, desde o início do século XX, foi demonstrada por nós no segundo capítulo deste trabalho. No estado do Paraná, de acordo com os documentos oficiais, os primeiros registros da presença das Cartas de Parker datam de 1917, observados nos registros de prestação de contas do Almojarifado do envio de materiais para as escolas da capital e interior do Estado, incluindo Mapas de Parker.

Neste mesmo ano se dá, na capital paranaense, a instalação de um grupo escolar modelo, estabelecimento que incluía a formação de normalista, o que nos permite supor que o conhecimento do material de Parker perpassasse a formação dos futuros professores. A presença do material de Parker foi constatada na década

de 1920, discussão que apresentamos anteriormente, e continua a figurar em documentos oficiais na década seguinte.

4.4 A PERMANÊNCIA DAS CARTAS DE PARKER NAS DÉCADAS DE 1930 A 1950

A década de 1930 foi para o Brasil um marco político econômico e social. A Revolução de 30⁶⁷ conteve no seu bojo as manifestações advindas do sul que contribuíram para conduzir Getúlio Vargas ao poder e tiveram, além da aderência da força militar paranaense, o estado do Paraná como caminho de passagem à sede do governo. Esse período trouxe para o estado do Paraná a expansão na direção do interior e o crescimento da população, modificando também a economia de subsistência.

A expansão em direção ao norte do Estado também ocorre em razão da queda da produção de erva-mate. A partir de 1930, a indústria de erva-mate entra em crise, restringindo-se ao litoral e ao primeiro planalto, sendo substituída em outras localidades pela produção do café e extração da madeira. Contando com expressiva variedade de madeira, sua extração passa a integrar a paisagem econômica, atendendo à demanda interna e convertendo-se em um dos principais produtos de exportação (OLIVEIRA, 2001, p. 30-31).

Sem a pretensão de aprofundar estudos nessa temática, porém com o sentido de compreender como o contexto dessa década vai influenciar a condução da escola primária, trazemos, à luz dos estudos de Magalhães⁶⁸ (2001), alguns pontos que consideramos estar na conjuntura dessa temática. De acordo com a autora, a estratégia de centralização política de Vargas inclui a nomeação de interventores, homens de sua confiança, para governar os estados brasileiros no sentido de unir forças regionais para pôr em prática o plano político e econômico nacional. No caso do Paraná, o interventor eleito como administrador foi Manoel Ribas, que ocupou o cargo de 1932 a 1945, quase todo o período em que Vargas esteve à frente do

⁶⁷ Segundo Romanelli (2008), a Revolução de 30 foi o movimento armado, ponto alto de uma série de revoluções e movimentos compreendidos entre 1920 e 1960 que se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica.

⁶⁸ Os estudos de Magalhães (2001), tratando da política e governo no estado do Paraná, debruçam-se sobre as relações do Estado com a sociedade civil e ainda que a abordagem não seja a educação, os estudos de tais relações nos dão margem para compreender a influência dessa organização em instituições como as escolares.

Executivo. A ação do interventor esteve de acordo exclusivamente com as prioridades do governo federal (MAGALHÃES, 2001, p. 48).

Para a Magalhães (2001), as iniciativas de Ribas em colonizar as regiões norte, oeste e sudoeste para produzir bens alimentares para o mercado interno favoreceram o adensamento populacional e o crescimento do Estado. A política educacional do Estado era consequência da política educacional brasileira.

As mudanças políticas, somadas ao aumento da população e a expansão da economia, vão modificando aos poucos a realidade do país. Novas demandas vão surgindo e trazem novas orientações para o sistema escolar. Segundo Romanelli (2008):

As mudanças no sistema educacional tanto no que concerne aos aspectos quantitativos por suscitar maior procura de escola, quanto no que concerne aos aspectos qualitativos, pela necessidade de trocar os modelos tradicionais de educação imperante por modelos mais condizentes com as novas necessidades exigidas pela dinamização e modernização da economia. (ROMANELLI, 2008, p. 108).

Assim, desde muito cedo, à escola era designada a função de suprir as necessidades de desenvolvimento do meio.

Se até 1930 a economia do Paraná estava centrada na produção da erva-mate, nesta década iniciaram-se dois novos ciclos econômicos, o da madeira e o do café, expandindo rumo ao interior. A alteração geográfica implicou em ampliação dos quadros escolares e novas medidas são colocadas em prática, como a construção de escolas, a expansão dos grupos escolares e a prescrição de novos documentos diretivos para a escola primária.

4.4.1 A circulação dos Mapas de Parker na década de 1930

Em termos de legislação escolar, o Decreto n. 1874, de 29 de julho de 1932, assinado pelo interventor federal do Estado do Paraná, Manoel Ribas, empossado em 23 de janeiro de 1932, prescrevia o “Regimento Interno e Programa para os Grupos Escolares”⁶⁹ (Figuras 23 e 24). O Regimento compreendido de vinte capítulos é seguido do Programa para os quatro anos do ensino primário e um

⁶⁹ Os grupos escolares, nesse período, estavam divididos em três categorias: os de quinze ou mais classes; os de oito a quatorze classes e os de quatro a sete classes. (PARANÁ, Regimento Interno dos Grupos Escolares, Art. 1º, 1932).

calendário semanal, descrevendo o tempo a ser dedicado a cada disciplina. Nele constavam determinações para a criação de Grupos Escolares, deveres de seus componentes (diretores, professores, alunos e demais membros) e sanções para o descumprimento das normativas. A ordem escolar, necessária ao cumprimento dos objetivos, pode ser observada na prescrição de organização diária por meio de prescrições disciplinares, incluindo marcha para a entrada, saída e recreio por meio de sinais “advertência”, “movimento”, “fora de forma”.

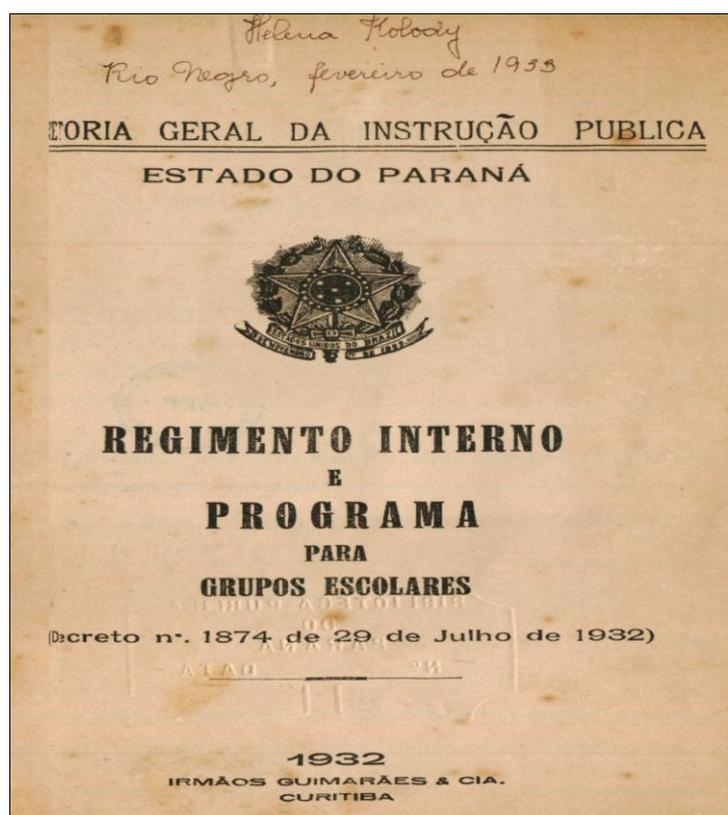


Figura 23 – Capa do Regimento e Programa para Grupos Escolares

Fonte: PARANÁ (1932).

No Regimento, os exames eram conduzidos com a mesma rigorosidade e as bancas eram organizadas para avaliar o desempenho dos alunos: “os exames constarão de provas escritas e orais para todos os anos”, as provas escritas de Aritmética para o primeiro ano: “quatro questões” (Art. 52, p. 29), provas orais: “cálculos no quadro negro”, “leitura de Parker” (Art. 52, p. 30), para os segundos, terceiros e quartos anos: “exames sobre todas as matérias de ensino do programa oficial” (Art. 52, p. 30). Também era dirigido com rigorosidade o ensino das “matérias” que os precediam.

As finalidades da escola primária estavam claras no Art. 62 (p. 33): “não somente a instrução, mas o desenvolvimento das qualidades morais da criança [...] despertar-lhes os sentimentos de sociabilidade”.

Investigando a organização do Programa de Aritmética das quatro séries, observamos, pelo teor do Programa, a distinção e o peso a ela atribuídos ao final do quarto ano.

Tratando-se de uma disciplina de bastante utilidade na vida prática, importa que o professor torne esse ensino essencialmente concreto e experimental, dando especialmente problemas práticos, cuja aplicação seja de real vantagem e utilidade na vida. (PARANÁ, 1932, p. 59).

O programa era extenso, com cerca de quatorze matérias para cada uma das quatro séries, variando no conteúdo. A ocupação do tempo do aluno, bem como a organização disciplinar poderia estar vinculada à necessidade de responder às exigências impostas pelo governo ao Estado em formar uma nação patriótica e ao mesmo tempo tentar implantar um sistema à moda de estados mais desenvolvidos.

As matérias contidas no Programa eram: Leitura; Linguagem Oral e Escrita; Caligrafia; Aritmética; Geometria; História Pátria; Ciências Físicas e Naturais; Educação Moral e Cívica, Higiene; Canto e Música; Geografia somando Cartografia no segundo, terceiro e quarto anos; trabalhos manuais diferenciados para meninos e meninas.

A apresentação dos conteúdos componentes do programa de ensino seguia os mesmos padrões evolutivos: iniciando no primeiro ano com números; a leitura e escrita dos algarismos; evoluindo para a organização em unidades, dezenas, centenas e milhares; as quatro operações iniciadas por meio de tornos, palitos, sementes; a identificação dos sinais das operações; o conhecimento dos algarismos romanos; o ensino das horas; exercícios orais sobre as Cartas de Parker; aplicação constante dos Mapas de Parker (Figura 24):

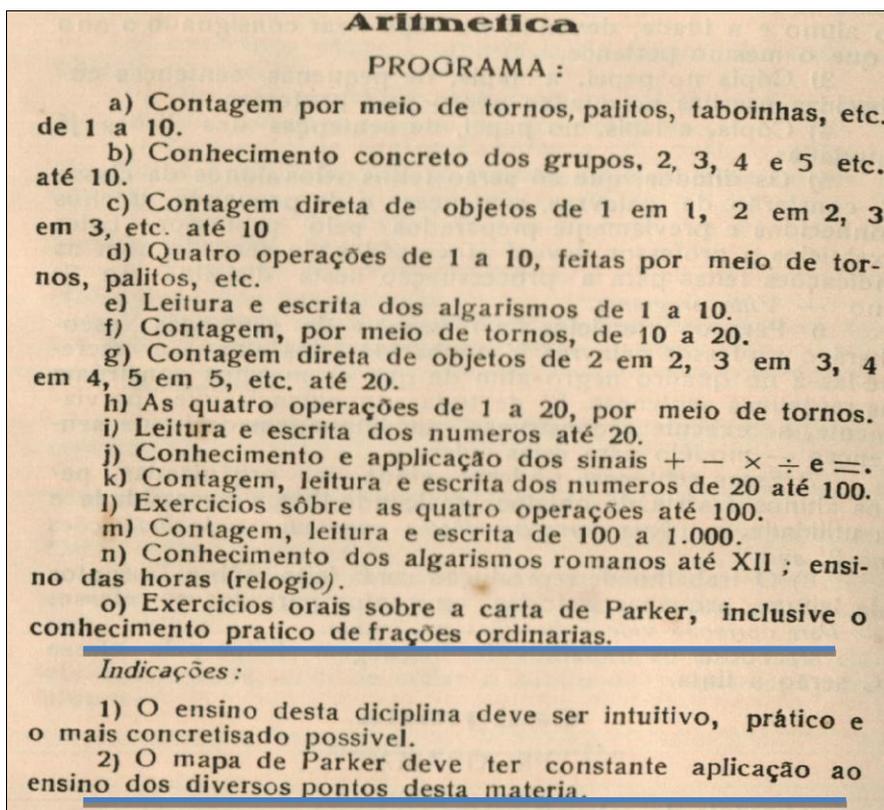


Figura 24 – Programa de Aritmética para o primeiro ano

Fonte: Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares (1932, p. 39).

No Regimento, como é possível observar, constam os dois vocábulos “Carta” e “Mapa” de Parker, nos exercícios orais sobre a “Carta de Parker” e a constante aplicação dos Mapas de Parker, ao ensino dos diversos pontos da matéria. Além da orientação de uso de Parker, era apontado no corpo do Programa e nas indicações que serviam de orientações dadas aos professores o ensino pelo “método intuitivo”.

A prescrição do uso do Mapa de Parker para o segundo ano mostra a continuidade do processo de utilização do dispositivo didático num estágio mais avançado, tratando-se agora de ensinar multiplicação e divisão até 100 pelo Mapa de Parker (Figura 25).

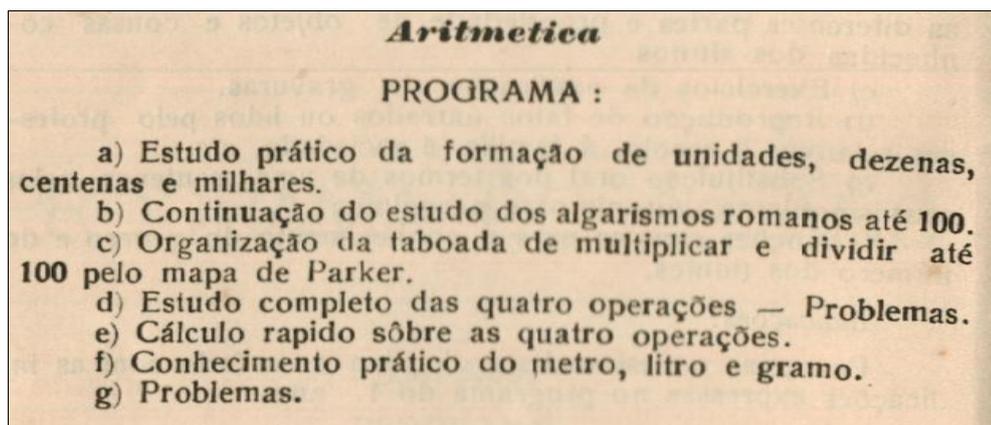


Figura 25 – Programa de Aritmética para o segundo ano

Fonte: PARANÁ (1932, p. 39).

Para o terceiro ano, a continuidade dos conhecimentos anteriores acrescido de frações decimais; primos e múltiplos; divisibilidade; decomposição em fatores primos; sistema métrico, seus múltiplos e submúltiplos; conhecimento prático de medidas, metro, litro, palmo polegada vara, jarda, braça milha, légua, arroba, alqueire, quarta. O professor era orientado a dividir o tempo em duas partes, na primeira, a explicação com exercícios orais e na segunda, cálculos escritos e problemas de aplicação, ao que se pode relacionar com a necessidade de formar a população ativa, tendo em vista a ocupação do interior do Paraná.

Para o quarto ano estava previsto o estudo completo de operações sobre frações ordinárias; dízimas periódicas simples e composta; sistema métrico, medida de superfície e volume; sistema monetário; razões e proporções; regras de três simples ou compostas, juros, porcentagens e câmbio. Nesse nível de ensino, o que nos parece evidente é a relação dos conhecimentos previstos nos programas de ensino, seu uso no comércio e o preparo para o ingresso no nível ginásial.

O destaque dado às cartas de Parker, na distribuição do tempo das aulas, atesta a importância dada ao uso desse material em turmas do segundo ano primário.

REGIMENTO INTERNO E PROGRAMA PARA GRUPOS ESCOLARES DO PARANÁ – 1932			
PROGRAMA DE ARITMÉTICA 1º ano	PROGRAMA DE ARITMÉTICA 2º ano	PROGRAMA DE ARITMÉTICA 3º ano	PROGRAMA DE ARITMÉTICA 4º ano
Diariamente: 35 min para Aritmética Níveis A e B - 20 min de cálculo concreto. Nível C – 20 min de cálculo escrito. Níveis A b e C – 20 min cálculo oral.	Diariamente: 35 min para Aritmética 2 x semana leitura de Parker - 20 min 1 x semana geometria - 20 mim.	Diariamente: 35 min para Aritmética 2 x semana de cálculo oral - 20 min. 2 x semana geometria - 20 mim.	Diariamente: 35 min para Aritmética 3 x semana geometria - 20 mim.
<p>- Exercícios orais sobre a Carta de Parker inclusive conhecimento prático de frações ordinárias Indicações: o ensino desta disciplina deverá ser intuitivo, prático e o mais concretizado possível.</p> <p>PROGRAMA DE GEOMETRIA 1º ano Ponto; linha. Ângulos. Cubos; paralelepípedos. Triângulos e quadriláteros. Cilindros, esfera e hemisfério. Indicações: o estudo das formas deve ser mais prático e intuitivo possível e feito sempre à vista de sólidos geométricos ou objetos. Para o auxílio dessas lições o professor fará com que os alunos deem exemplos dessas linhas e superfícies, em objetos da sala de aula, ou outros por eles conhecidos e com exemplos gráficos no quadro negro ou no papel.</p>	<p>Não entra frações, mas entra o sistema de medidas (metro, litro e gramo). É o estudo prático da formação de unidades, dezenas, centenas e milhares.</p> <p>PROGRAMA DE GEOMETRIA 2º ano - revisão do programa de 1º ano. - estudo da linha reta, vertical, horizontal, perpendicular, inclinada, oblíqua, paralela, quebrada, convergentes e divergentes. - linhas curvas e mistas. - ângulos e suas espécies. - triângulos quanto aos lados e ângulos.</p>	<p>Não entra frações, mas - sistema métrico (metro, litro, gramo, seus múltiplos e submúltiplos). - o conhecimento prático de medidas (polegada, palmo, vara, jarda, braça, milha, légua, arroba, alqueire, quarta, etc...) PROGRAMA DE GEOMETRIA 3º ano - recapitulação do programa de 2º ano. - traçado de linhas, ângulos e triângulos com auxílio de instrumentos. - estudo dos quadriláteros. - divisão de uma reta em partes iguais. - conhecimento prático e traçado de circunferência, raio, diâmetro, arco, corda, flecha, tangente e secante. - conhecimento prático e traçado de círculo, semi-círculo, setor, zona, segmento e coroa.</p>	<p>Retorna o estudo das frações. - estudo completo das quatro operações sobre frações ordinárias. - redução de frações ordinárias em decimais e vice versa. Não entra sistema de medidas. PROGRAMA DE GEOMETRIA 4º ano - recapitulação do programa de 3º ano. - conhecimento prático dos polígonos. Inscrição dos polígonos. Avaliação das áreas dos triângulos e quadriláteros. - determinação da área dos polígonos regulares e irregulares. - relação entre diâmetro e circunferência – valor do Pi. Indicação Como aplicação este ensino deve ser acompanhado do traçado das figuras no quadro negro e nos cadernos dos alunos.</p>

Quadro 5 – Programa de Aritmética para os Grupos Escolares (1932)

Fonte: PARANÁ (1932), organização e grifo da autora (2014).

Ao que tudo indica, o estabelecimento de medidas educacionais e de planos de ação voltados ao ensino e aprendizagem dá maior visibilidade aos métodos de ensino considerados coerentes com a realidade exigida naquele período.

Após a década de 1920, a indicação de uso dos dispositivos didáticos, ora denominados Mapas, ora denominados Cartas de Parker, continuava acompanhando as orientações de ensino e aplicação para exercitar os cálculos no ensino de problemas da vida diária. A prescrição de uso permanece nos primeiros e segundos anos da escola primária.

4.4.2 A circulação dos Mapas de Parker na década de 1940

Nas décadas de 1930/40, a economia paranaense, que tinha como principal fonte de economia a erva-mate, incorpora o cultivo de outros produtos. O Relatório de Manoel Ribas, Interventor do Estado, indica que: “[...] de 1931 a 1933, predominou a herba mate como principal fonte de riqueza do Estado [...], cedendo lugar à madeira, ao café e demais produtos agrícolas, aos produtos diversos, ao gado e ao algodão [...]” (RIBAS, 1939, p. 4), indicativo de que a organização do ensino primário buscasse atender à demanda do Estado de produção e comercialização de produtos das lavouras (Figura 26).

QUALIDADE	UNIDADE	QUANTIDADE	
		1938	1939
Arrôs	Sacos	218.990	334.481
Algodão	Quilos	6.780.344	6.706.798
Abacaxí	Frutos	416.128	418.540
Batatas	Toneladas	56.616	139.110
Bananas	Cachos	1.544.774	2.951.070
Cana de Açúcar	Toneladas	21.135	19.185
Café	Sacos	546.053	795.906
Fumo	Quilos	46.500	52.689
Feijão	Sacos	499.529	358.414
Laranjas	Caixas	307.305	336.514
Mandioca	Toneladas	69.831	60.352
Milho	Sacos	2.956.376	3.160.352
Trigo	Quilos	5.173.303	8.027.378
Centêio	Quilos	6.207.000	8.558.160

OBSERVAÇÃO: Não foram recebidos os dados dos Municípios de Carlópolis, Cêrro Azul, Curitiba, Fôz do Iguaçú, Guaruapuava, Palmas, Pirai, Ponta Grossa, Prudentópolis, Reserva, São João do Triunfo, São Matêus, Sertanópolis e Wenceslau Braz.

Figura 26 – Economia paranaense na década de 1930

Fonte: PARANÁ (1932-1939, p. 28).

De acordo com o censo de 1940, o Paraná tinha 49 municípios em uma área de 199.807 km² e cerca de 1.400 escolas para atender a 88.469 matrículas no ensino primário. No Relatório do Interventor do Estado, Manoel Ribas, consta que: nos 49 municípios estavam localizados 71 Grupos Escolares; 34 Escolas Complementares; 26 Jardins de Infância; 1 288 Escolas Isoladas; 254 Escolas Municipais e 107 Escolas Particulares. Nesse período, observa-se, pelos documentos, o investimento na construção de escolas destinadas a formar professores.

No Relatório de 1939, o Interventor informa a construção de oito Escolas de Trabalhadores Rurais, localizadas (2) em Curitiba; (2) em Paranaguá; (1) em Castro; (1) em Ponta Grossa; (1) em Palmeira e (1) em Rio Negro, nas quais a preferência de matrícula era para órfãos e menores desamparados pelos pais. Segundo o Relatório de 1939, nessas escolas havia o curso primário, regido por professores normalistas, obedecendo às instruções da Diretoria da Educação Pública e nela os alunos receberiam ensinamentos práticos de agricultura, horticultura, jardinaria, silvicultura, higiene e trato dos animais, laticínio, avicultura e outros (p. 39).

A ampliação do Porto de Paranaguá para escoamento da produção e a pretensão de construção da escola de pescadores, Antonio Serafim Lopes, na Baía de Paranaguá, para investir na formação de trabalhadores no ramo, são informações que constam no Relatório.

A abordagem dada à formação de mão de obra, no referido Relatório (p. 3), mostra os rumos da nova política econômica pretendida para o estado do Paraná: traçar um plano que permitisse pôr ordem ao caos financeiro resultante do colapso e econômico e queda da arrecadação, promovendo o ressurgimento das forças elaboradoras da riqueza e capacidade de trabalho do povo paranaense.

O documento intitulado Organização do Ensino Primário e Normal no Estado do Paraná, período em que Gustavo Capanema atuou como Ministro da Educação e Saúde, foi publicado no Boletim de número 20, em setembro de 1942. Prefaciado por Lourenço Filho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, normatizava e definia a função de cada um desses níveis de ensino, explicitando a que propósito a escola deveria servir. O documento previa, ainda, “[...] a adequação dos programas às necessidades sociais do meio a que a escola deva servir, e

salientada a importância das noções das ciências naturais, da economia doméstica e higiene”.

No referido documento, as Escolas Isoladas e grupos escolares tinham orientações específicas. A duração do curso primário para as escolas isoladas era de três anos e para os grupos escolares de quatro anos, denominado primário elementar, podendo ser acrescido de um ano (complementar).

A formação pedagógica do professor primário no estado do Paraná era realizada em escolas de professores anexas aos ginásios nos quais não houvesse prédios próprios, em quatro seções distribuídas em dois anos, com Metodologia e prática do ensino figurando nas quatro seções (p. 13).

1.º ano :	
1.ª secção :	2.ª secção :
Psicologia geral e infantil; Pedagogia geral; Metodologia e prática de ensino; História da educação.	Metodologia e prática do ensino; Biologia aplicada à educação; Puericultura; Higiene escolar.
2.º ano :	
3.ª secção :	4.ª secção :
Metodologia e prática de ensino; Sociologia geral; Sociologia educacional.	Metodologia e prática de ensino; Desenho, modelagem e caligrafia; Trabalhos manuais; Música e canto orfeônico; Noções fundamentais de agricultura; Educação física; Educação doméstica.

Figura 27 – Proposta para a formação de professores

Fonte: PARANÁ (1942, p. 13).

Segundo o documento, a escola primária dividia-se em urbana, suburbana e rural, de acordo com sua localização (p. 22), e quanto à organização do ensino, o documento estabelece que os programas deveriam atender às mais adiantadas conquistas de pedagogia, servido às necessidades do meio e ministrar aos alunos da 4ª e 5ª séries conhecimentos para aplicações úteis das ciências naturais aos

ofícios e artes, especialmente à agricultura. Aos da 4ª série, noções fundamentais de economia doméstica, higiene, música e organização política do país. A educação moral de caráter prático nas quatro séries primárias deveria ser apurada por meio de leituras, jogos e recreação (p. 22).

O cotejamento de fontes com literatura referente à história da organização educacional no Brasil permitiu-nos comparar alguns elementos do local, Paraná, e geral, Brasil, do período em questão.

Já no fim do Estado Novo, em 1946, foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Primário. De acordo com Romanelli (2008, p. 160), o ensino primário, que até então não recebera a merecida atenção do governo central, recebendo apenas atenção da administração estadual, sofria uma desordem no seu sistema, já que cada Estado cuidava de acordo com sua própria política e recebe agora, pelo governo central, diretrizes para o ensino.

Na educação brasileira, com a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), este fica subdividido em duas categorias: “Ensino Primário Fundamental”, subdividido em Primário Elementar, de quatro anos, e Primário Complementar, de um ano; “Ensino Primário Supletivo”, com dois anos de duração, destinado à educação de adolescentes e adultos.

Ainda segundo Romanelli (p. 163), paralelamente, a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário, oficializou promover a formação de pessoal docente para as escolas primárias, habilitar administradores e desenvolver e propagar conhecimentos relativos à educação da infância.

No ano de 1946, foi publicado também, pela Typografia João Haupt & Cia. Ltda., Curitiba, no estado do Paraná, o “Boletim do Professor”, pelo Órgão dos Centros dos Professores, pretendendo ser “um difusor da pedagogia”, com informes e artigos apresentados por professores de diversos grupos escolares, nos mais variados temas, como o desenho na escola primária; a geografia na escola primária; disciplina na formação da personalidade; da importância dos museus escolares.

Dentre outros temas, o Boletim traz um artigo assinado pela professora Alia da Silva Chueiri, do Grupo Escolar de Siqueira Campos, fazendo uma comparação entre os métodos Decroly e Montessori. No artigo, a professora aponta, no método

Decroly, a prerrogativa de poder substituir a escola tradicional pela escola ativa, o que pode ser compreendido como um prenúncio de novas mudanças.

Ovide Decroly tornou-se uma referência bastante assinalada para o ensino e suas ideias sobre escola ativa e centros de interesse trouxeram implicações para os programas de ensino (SOUZA, 2008), o que pode ser comprovado no Anteprojeto da Lei Orgânica de 1949, documento no qual estava previsto um centro de jogos: equipado com jogos diversos, tipo jogos sensoriais de Decroly, etc. (Art. 62, p. 30).

O anteprojeto da Lei Orgânica da Educação foi proposto no estado do Paraná em 1949. Nesse período, o professor Erasmo Pilotto atuava como Secretário da Educação e Moysés Wille Lupion de Troia⁷⁰ era governador do estado do Paraná. Lupion assumiu o governo por duas vezes: a primeira, de março de 1947 a janeiro de 1951, e a segunda, em janeiro de 1956, permanecendo ali até janeiro de 1961.

O anteprojeto propunha a organização do sistema de educação do Estado, estabelecendo unidades de grau primário rurais: na forma de escolas isoladas, reunidas ou internatos e unidades de grau primário urbanas: como escolas isoladas, reunidas ou grupos escolares, destinadas a crianças de 7 a 11 anos, com o objetivo de formação que promovesse o domínio das técnicas fundamentais da leitura, da escrita e do cálculo, hábitos e atitudes úteis à vida comum. O curso primário com quatro anos: técnicas de expressão; iniciação matemática; geografia e história do Brasil; educação física; conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho capaz de alicerçar a aquisição de conhecimentos científicos posteriores.

Ainda na década de 1940, o Grupo Escolar Faria Sobrinho, localizado em Paranaguá, inaugurado em 24 de junho de 1888, como Casa Escolar Faria Sobrinho, denominação recebida em homenagem ao eminente Dr. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, natural da mesma cidade, registrou informações sobre o

⁷⁰ De acordo com o *site* da Casa Civil do Estado do Paraná, Moysés Lupion, como ficou conhecido, nasceu em Jaguariaíva, em 1908, Paraná, empresário de renome, amigo do Interventor Manoel Ribas, que, quando eleito para o governo, já comandava um grande império econômico. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=70.204>>. Acesso em: 4 out. 2014.

material de Parker, em 30 de setembro de 1944, em um inventário de Material Escolar⁷¹ (Figura 28):

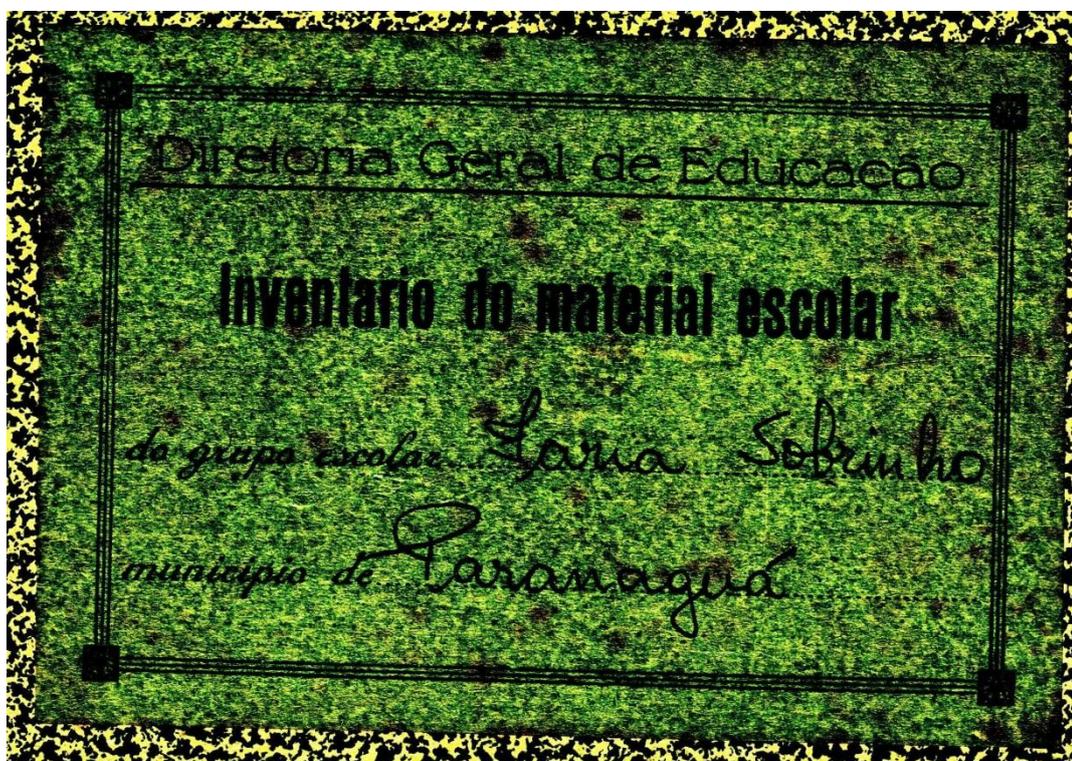


Figura 28 – Capa do livro de Inventário Escolar

Fonte: PARANÁ (1944-1949).

O inventário é assinado pela professora Isaura Torrez, registrando a quantidade de seis Mapas de Parker em bom estado, tendo como procedência a Diretoria Geral da Educação. O registro ocorre também nos anos de 1944 e 1949, período em que a direção do Grupo Escolar estava a cargo da professora Aurora Silva Cury (Figuras 29/30).

No interior do Livro de Inventário Escolar encontramos dados da presença dos Mapas de Parker em diferentes Gestões do Grupo Escolar Faria Sobrinho, como podemos observar na sequência:

⁷¹ Na localização dos documentos no Grupo Escolar Faria Sobrinho, contamos com a parceria de Lara da Silva França, que desenvolve pesquisa sobre a Matemática escolar no estado do Paraná.

Inventário do material existente no Grupo Escolar <i>Faria</i>			
<i>Professor.a Ypanema Gomes de Cruz</i>			
DESIGNAÇÃO	Quantidade e estado de conservação		
	BOM	REGULAR	MÁO
Relógio de parede	1	-	-
Globo	1	-	-
Argolas de Ring - tênis	-	2	-
Chacos de Bola ao cesto	2	-	-
Bastões	40	2	-
Películas de cinema	2	-	-
Bólas - Gonal, nº 1, 2 e 3.	10	-	2
Mapas ilustrativos, sendo:			
Intuitivos	8	-	-
Parker	6	-	-
Historia Pátria	1	1	-

Figura 29 – Inventário de Material do Grupo Escolar Faria Sobrinho (1)

Fonte: PARANÁ (1944-1949).

Note-se que o Relatório organizado não é no mesmo modelo dos relatórios apresentados pelos grupos escolares em 1928, na prestação de contas dos materiais existentes. Embora constassem os itens quantidade de material e estado de conservação, os materiais precisavam ser descritos e não apenas assinalados como no Relatório de 1928, já apresentado.

Ainda no ano de 1944, respondia pelo Grupo Escolar Faria Sobrinho a diretora Aurora Silva Cury, que assina novo Inventário constando a mesma quantidade de Mapas de Parker (6), entre os Mapas Ilustrativo-Intuitivos, História Pátria e Sistema Métrico (Figura 30).

Inventário do material existente no Grupo Escolar *Faria Sobrinho*
 Professor *a. Aurora Silva*

Coleção de *Paranaíba*
 - Diretora *Em 28 de outubro de 1944*

PROCEDENCIA	Data do fornecimento			OBSERVAÇÕES
	DIA	MÊS	ANO	

Relógio de parede :	1	-	-	
Globos :	1	-	-	
Argolas de Pinótipos :	-	1	-	
Arco de Bola ao cesto :	2	-	-	
Bastões :	40	2	-	
Petecas de couro :	2	-	-	
Bolas - Fervor, n.º 1, 2 e 3.	10	-	2	
Mapas ilustrativos, sendo				
Intuitivos :	8	-	-	
Parker :	6	-	-	
História Patria :	1	1	-	
Sistema Métrico :	4	1	-	

Figura 30 – Inventário de Material do Grupo Escolar Faria Sobrinho (2)

Fonte: PARANÁ (1944-1949).

Encontramos ainda o registro de seis Mapas de Parker no Inventário de Material Escolar do ano de 1947 (Figura 31):

Relógio de parede	1	-	-	
Globos	1	-	-	
Arco de bola ao cesto	2	-	-	
Bastões	40	2	-	
Bolas - Fervor - n.º 1, 2 e 3.	10	-	2	
Mapas ilustrativos, sendo				
Intuitivos	8	-	-	
Parker	6	-	-	
H. Patria	1	1	-	
Sistema Métrico	7	1	-	

Figura 31 – Inventário de Material do Grupo Escolar Faria Sobrinho (3)

Fonte: PARANÁ (1944-1949).

O último registro dos Mapas de Parker encontrado nos arquivos do Grupo Escolar Faria Sobrinho em Paranaguá data de 18 de junho de 1949. Trata-se de um Relatório assinado pela Diretora Alba Guimarães Braga constando como material existente na instituição de ensino, Mapas de Parker (6).

4.4.3 As Cartas de Parker na década de 1950

Marcando a quinta década do século XX, foi publicado pela Imprensa Oficial do Estado o Curso Primário: Programas Experimentais, que estabelecia para o curso primário, como objetivo, dar aos alunos um mínimo comum de formação geral que promovesse o seu desenvolvimento normal. Para esse fim, o aluno deveria dominar as técnicas fundamentais de leitura e escrita e cálculo, ter hábitos e atitudes úteis à vida e um sentido de curiosidade e observação que lhes permitisse situar-se no tempo e no espaço.

O documento determinava também os mínimos a serem atingidos em cada ano. Ser capaz de, ao final do primeiro ano, resolver pequenos problemas aritméticos de aplicação com números até mil, ter uma firme iniciação nas quatro operações com esses números e uma noção bem clara sobre frações até décimos.

Ao final do segundo ano, ser capaz de resolver problemas simples de Aritmética, fazer as quatro operações até os milhões, conhecer a numeração romana até trinta, reconhecer as horas, ter fixado melhor as noções sobre frações.

O aluno deveria, ao final do terceiro ano, ter consolidado e ampliado seu conhecimento da numeração e das quatro operações sobre os números inteiros; ter adquirido pleno domínio na representação das frações ordinárias e decimais e realizar bem as quatro operações sobre frações decimais até a classe dos milésimos. Devia, também, ter sido iniciado na observação das propriedades dos números inteiros, conhecer e operar com as unidades de medida, com seus símbolos, seus múltiplos e submúltiplos.

Ao final do quarto ano, ter consolidado o mínimo exigido para o terceiro ano; adquirido uma iniciação no manejo das frações ordinárias; um domínio do sistema de medidas e de avaliação de áreas e volumes; ter aprendido a usar a ideia de

razões e proporções em várias modalidades úteis; ter se adestrado no cálculo mental e simplificado. No documento, as matérias vêm acompanhadas de sugestões didáticas, orientações práticas e bibliografia para o professor, sobretudo, teorias escolanovistas.

No que se refere à Matemática, as orientações estão na última seção, sob o título **Iniciação à Matemática**. A parte introdutória salienta a importância do conhecimento para a vida e orienta que deva ser mais do que o simples domínio da mecânica do cálculo, enfatizando que: “o ensino da Arithmetica tem por função não só a aprendizagem das operações e processos de cálculo, mas também a compreensão da significação social dos fatos e relações quantitativas do meio” (p. 71).

No documento, as orientações para o ensino da Aritmética salientam a importância do aprendizado “a compreensão vital que o sistema numérico tem desempenhado no progresso social, econômico e industrial [...] e aspectos da vida econômica – produção consumo, etc”, indicando que as atividades com problemas fossem de situações próximas dos alunos “significação social dos fatos e relações quantitativas do meio”, como da sala de aula, das atividades domésticas ou de suas brincadeiras. Permitia e incentivava o uso de material concreto, como palitos, grãos de milho, sementes, caroços, pedaços de barbante, papel recortado ou outro material do meio e o uso dos dedos para auxiliar nos cálculos.

As orientações são muito detalhadas e seguem um roteiro com as “**práticas**” a serem observadas. Para o primeiro e segundo anos, a indicação é de que o “**ambiente da classe**” seja preparado “para determinação das situações ideais para resolução dos problemas de contagem, medidas e pequenas operações”. Devem conter: “um contador e **mapas de Parker**, como material auxiliar para o ensino, incluindo álbum de gravuras (p. 75). Entretanto, no campo das “**observações especiais**”, aponta não ser esse um guia completo, mas um esclarecimento sobre a natureza do ensino e alguns problemas que o mestre terá que resolver inclui a sugestão de que o professor anote o desenvolvimento dos seus alunos e elabore exercícios de acordo com a dificuldade de cada um; a “**bibliografia para o professor**”, as indicações para leitura: Jogos Educativos (Decroly); Pedagogia

Científica (Montessori) e a Nova Metodologia da Aritmética (Thorndike)⁷², acrescido no segundo ano de a medida objetiva do trabalho escolar (A. Galli). A cada nova série sugere-se recapitular os saberes propostos para a série anterior, ampliando, na sequência, o conhecimento.

Como instrumentos, além das Cartas de Parker, a **Tábua de Pitágoras**; o uso do jornal para elaboração de problemas concretos; dramatizações: compradores, vendedores para estimular os cálculos. Sistema monetário como elemento para formulação de problemas, incluindo questões agrícolas ou industriais, levando-se em conta a profissão do pai. E, como recomendação especial: “o problema deve estar no princípio e no fim de todo ensino da Aritmética” (p. 82). Também são indicados os contos aritméticos e o processo de Montessori para o estudo da numeração.

O método proposto estava centrado na aprendizagem que se desenvolvesse a partir do espírito de grupo. A cooperação e o interesse comum, de acordo com o documento, manteria o interesse da criança, que deveria ser acompanhada pelo professor sem impor regras, mas aproveitando para desenvolver o senso de responsabilidade, organização e disciplina (p. 94).

4.4.4 Novos elementos na década de 1950

Nos documentos do Grupo Escolar Faria Sobrinho, dois novos elementos, que não estavam presentes nos documentos oficiais anteriores, chamam-nos a atenção. A indicação de uso dos livros de Hipérides Zanello⁷³ e o estudo do Manual do Professor Primário, a ser realizado pelo professor do ensino primário. Tanto os livros, na quantidade de 60 unidades, constando no inventário, como a indicação de estudo do Manual, apontam o cumprimento das indicações oficiais.

72 Edward Lee Thorndike, psicólogo americano do início do século com estudos voltados ao comportamento, conhecido pela sua teoria Lei do Efeito. Produziu manuais sobre o Ensino de Matemática e considera que se o comportamento é favorável há uma tendência em repeti-lo.

73 “Hipérides Zanello, engenheiro, doutor em Ciências Físicas e Matemáticas, era Catedrático da Faculdade de Engenharia do Paraná, do Instituto de Química do Paraná, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, professor do Ginásio Paranaense e do Colégio Iguassu. Sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Paranaense. Publicou inúmeros livros didáticos, dentre eles, um de Aritmética e outro de Geometria. Outros livros didáticos de sua autoria também foram publicados pela Companhia Editora Nacional, Ciências Físicas e Naturais, destinado às séries ginasiais, Química, Física, sendo os dois últimos elaborados para o curso científico” (PINTO, 2013, p. 13).

A Ata do Grupo Escolar Faria Sobrinho mostra o cuidadoso planejamento de acordo com os programas oficiais e contém registros de que o Manual do Ensino Primário era indicado para estudos dos professores ao lado de “Testes”, de Irene Albuquerque, e “Práticas Escolares”, de Antonio D’Avila, mostrando que os manuais de ensino destinados à orientação do professor primário continuam sendo uma prática na década de 1950, incluindo obras de Theobaldo de Miranda Santos, e recebe reforço na década de 1960⁷⁴, período que foge ao limite temporal estabelecido por nós.

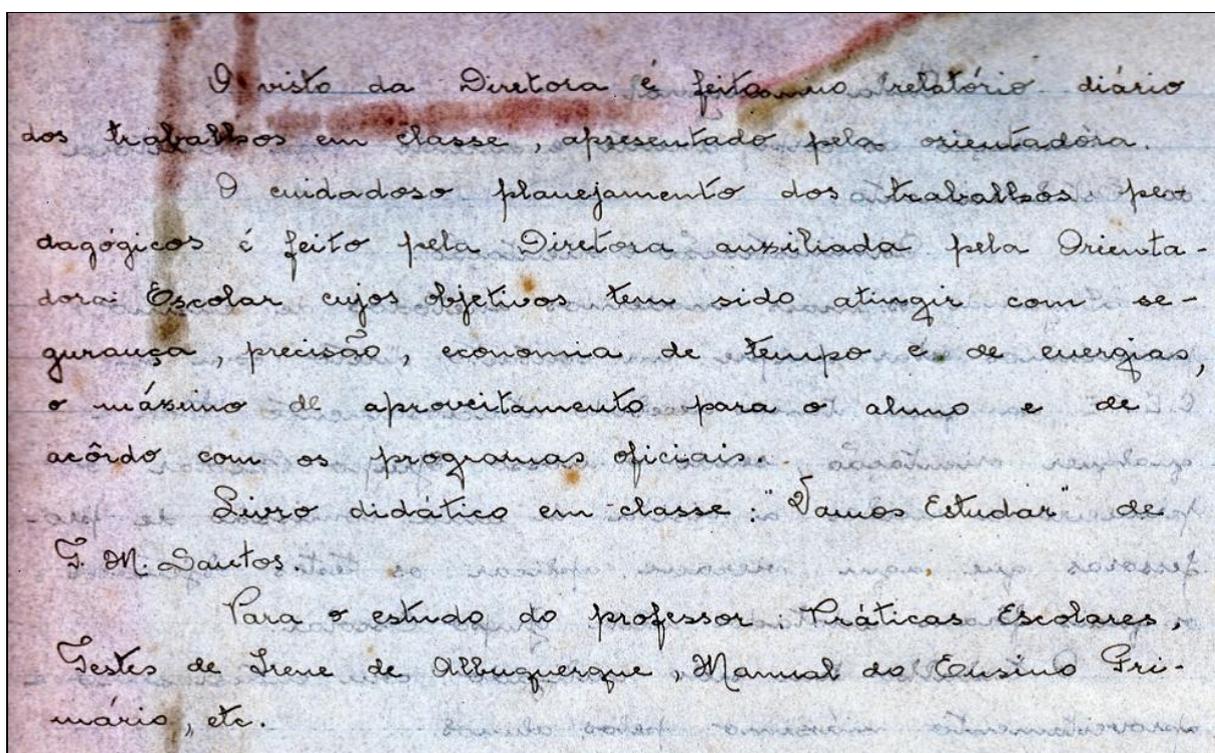


Figura 32 – Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Faria Sobrinho (1)

Fonte: PARANÁ (1954).

Na sequência, a Ata mostra a existência de uma biblioteca mantida pelo Centro de Cultura que continha livros e presença de Revistas Pedagógicas como elementos auxiliares aos professores (Figura 33):

⁷⁴ Sobre a formação de professores nesse período, consultar COSTA, Reginaldo Rodrigues. A capacitação e aperfeiçoamento de professores que ensinavam Matemática no estado do Paraná ao tempo do Movimento da Matemática Moderna (1961-1982).

Para cada série há uma biblioteca de classe, que funciona sob a orientação da professora regente.

Para o corpo docente temos uma biblioteca didática e outra recreativa, mantidas pelo Centro de Cultura "Humberto de Campos". Além dos livros temos diversas revistas pedagógicas, as quais têm nos auxiliado bastante. Entre elas destacamos a do "Ensino", da Editora "O Globo" e o Boletim da S.E.C.

Do encerramos o ano letivo, apresentamos ao público a exposição de trabalhos pedagógicos manuais realizados durante o ano pelos alunos.

Paranaquá, março de 1954
Wanda Prokopsiak Lubinski
Diretora.

Figura 33 – Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Faria Sobrinho (2)

Fonte: PARANÁ (1954).

A Ata de maio de 1954 revela uma preocupação com a formação dos professores. No documento, encontramos o registro de um trabalho apresentado pela Diretora, sobre o ensino da Aritmética, com orientação especial aos primeiros anos.

~ Reunião ~

Do vinte e dois dias do mês de maio de 1954, realizou-se a quarta reunião pedagógica do corrente ano letivo.

~ Assunto ~

Apresentação pela sra. Diretora de um trabalho seu sobre: Metodologia da linguagem oral e escrita. Ensino da Aritmética nos 1^{os} anos. Orientação especial para os 1^{os} anos e de maneira geral para os demais.

Figura 34 – Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Faria Sobrinho (3)

Fonte: PARANÁ (1954).

As Atas de reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Farinha Sobrinho, do município de Paranaguá, não trazem referência às Cartas de Parker, mas revelam que na década de 1950 continua a existir a preocupação com a organização do trabalho pedagógico, com a formação do professor em exercício, por meio da leitura de livros e revistas pedagógicas, do estudo do “Manual do Ensino Primário” e das exposições de temas de ensino, entre os professores.

Os elementos que apresentamos nesse capítulo permitiram conhecer também ações desenvolvidas por secretários e diretores da instrução pública na direção de uma renovação do ensino primário, por meio de propostas de formação de professores, utilização de métodos e dispositivos didáticos, bem como da organização de programas de ensino.

A diversidade das leituras que fizemos, além dos relatórios oficiais, como atas de reuniões pedagógicas, artigos apresentados em revistas, comunicações em conferências de educação, entre outras, permitiu-nos mostrar nuances da educação primária paranaense. Os relatos sobre a preocupação com o mobiliário escolar, envio de material didático, escolha de livros e a formação de professores na escola normal revelavam o propósito de remodelar e unificar o ensino.

A apresentação dos relatórios de instrução pública, das décadas de 1920 a 1950, e seu cotejamento com programas de ensino, revistas pedagógicas e livros, entre outros, mostrou a trajetória das Cartas ou Mapas de Parker no estado do Paraná, cuja indicação de uso esteve associada aos métodos segundo as finalidades traçadas pelos condutores do ensino público com as especificidades de cada período, cujo teor apresentaremos nas considerações a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas estão longe de tratar-se “finais”. Embora o título assim o indique, consideramos como uma “parada” necessária para apresentar a caminhada, a organização do pensamento transformado em escrita e as respostas às perguntas que moveram essa pesquisa. Muitos foram os desafios e as incertezas, os encontros e os desencontros. Alimentados pelos estudos em grupo e individual, pela partilha e pelo recolhimento, chegamos a essa etapa convictos de que ainda há muito para aprender e mais trabalho a fazer.

A educação é assim construída, começa com alguns tijolos, depois uma parede, um edifício, um grupo deles, construindo um espaço que abriga ideias e ideais, abriga sujeitos que cristalizam e quebram verdades cristalizadas, crianças do hoje, homens do amanhã. Abriga o passado retratado em documentos e torna-os conhecidos pela pesquisa. Entre os registros escritos, orais, imagéticos, ora documentos, ora fontes, estão os historiadores com suas perguntas e com sede de respostas. Foi assim que chegamos aqui e registramos as indagações, decorrentes dos processos de ensino da matemática escolar. Os questionamentos que geraram essa pesquisa convergiram para o estudo do dispositivo pedagógico que levou o nome de seu criador, Francis Wailand Parker, as Cartas de Parker.

Os estudos e as discussões ao longo da minha pós-graduação em educação apontaram fontes nas quais pode ser observada a presença do dispositivo didático, Cartas de Parker, nas décadas iniciais do século XX, em escolas brasileiras, o que suscitou o desejo de conhecer a circulação, apropriação nas escolas primárias paranaenses.

O vínculo dos estudos que realizamos com o Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT), que abriga o projeto Nacional “A constituição dos saberes elementares matemáticos da escola primária: a Aritmética, a Geometria e o Desenho (1890-1971)” e o projeto de cooperação internacional “O ensino da Matemática na escola primária nos séculos XIX e XX: estudos comparativos entre Brasil e França”, aprovado pela CAPES/COFECUB, viabilizou interações com pesquisas e pesquisadores de outros estados brasileiros com temáticas relacionadas à Aritmética do ensino primário.

Em uma incursão por estados brasileiros, utilizando documentos disponíveis no Repositório Virtual da Universidade de Santa Catarina, pudemos constatar que as Cartas de Parker chegaram, no início do século XX, a nove estados, incluindo o Paraná. O estudo mostrou que o estado de São Paulo foi referência no ensino público e polo irradiador de métodos pedagógicos modernos, peça central da institucionalização do sistema de educação pública. Constatando a indicação do material de Parker para as escolas paulistas e outros estados, nos perguntamos: Quando as Cartas de Parker circularam no estado do Paraná?

Com o objetivo de responder a essas e outras questões, bem como compreender a presença das Cartas de Parker no ensino primário paranaense, visitamos arquivos públicos e escolares: Arquivo Público do Estado do Paraná, Instituto Histórico Geográfico do Paraná e de Paranaguá, Casa da Memória, Museu Paranaense, Biblioteca Pública Paranaense e bibliotecas escolares, Hemeroteca Digital Brasileira e Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, entre outros. Alcançamos nosso intento elencando fontes diversas, como Regulamentos da Instrução Pública, Relatórios de Secretários de Governo, de Diretores da Instrução Pública, de Inspectores Escolares, Programas de Ensino, Manuais, livros e revistas pedagógicas.

Conhecendo os documentos, estabelecemos um limite temporal: 1900-1950. Iniciamos com o período em que o Paraná começa organizar a educação primária expressa no “Regulamento da Instrução Pública”, de 1901, e prepara a instalação dos Grupos Escolares (1903), e fechamos o período com o documento “Programas Experimentais para o ensino Primário Paranaense”, de 1950. Justificamos o uso do primeiro documento – Regulamento da Instrução Pública (1901) – por ter sido o direcionador da instrução nas primeiras décadas do século XX e dos Programas Experimentais para o ensino Primário Paranaense de 1950 por anunciar mudanças no direcionamento do ensino para a escola primária, com indicação do “método montessoriano”.

A preconização de uso das Cartas, também denominadas Mapas de Parker, encontra-se em documentos oficiais paranaenses da primeira metade do século XX, sinalizando, no estado do Paraná, que o referido material marcou presença no período compreendido entre 1917 e 1950, sobretudo na década de 1920, quando César Prieto Martinez atuou como Inspetor Geral do Ensino no Estado do Paraná.

Uma vez comprovada sua presença, sentimo-nos impelidos a responder a outra questão: Como a proposta trazida pelas Cartas de Parker foi apropriada e incorporada às propostas de ensino da escola primária paranaense?

O material foi prescrito em Programas de Ensino do estado do Paraná para as escolas primárias, foi publicado em revistas direcionadas aos professores, apresentado em eventos nacionais, como a I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba e seu uso defendido por educadores paranaenses em diferentes momentos, incluindo a publicação das vantagens de seu uso por professores do ensino primário.

O ensino da Aritmética, tendo como dispositivo as Cartas de Parker, como vimos no decorrer da escrita, vinham no caminho contrário ao ensino tradicional, centrado na memorização e na repetição. Por outro lado, o trabalho com esse material continuava a exigir um disciplinamento mental, não como um aprendizado “decorado” por repetição, mas compreendido em todas as suas dimensões. Assim, perguntamo-nos: Qual a relação desse material com o direcionamento dado às escolas primárias do estado do Paraná?

À medida que prosseguíamos na pesquisa, em busca de respostas, ampliávamos a compreensão acerca das Cartas, também denominadas Quadros ou Mapas de Parker. O dispositivo, ao trazer um método de ensino diferente daqueles que eram tradicionalmente utilizados no ensino da Aritmética, centrado na memorização, era portador de uma proposta de ensino que ia além dos números e dos cálculos. Direcionava no passo a passo, com rigor, o disciplinamento de alunos e professores em um processo de constante avaliação e retomada de ações quando necessário, um método moderno, que passava pelos sentidos, compreender quantidades de “coisas” antes do nome dos números, tocar objetos, agrupar, desagrupar, desenhar, ler, escrever.

O dispositivo didático denominado Cartas de Parker, tema central dessa pesquisa, foi também um elemento que contribuiu para o Estado modernizar o ensino primário na primeira metade do século XX.

Nos documentos analisados, do Regulamento da Instrução Pública do Paraná (1901) aos Programas Experimentais para os Grupos Escolares e Escolas isoladas (1950), foram observados momentos em que os objetivos das matérias ofertadas apresentavam características diferentes para escolas urbanas e rurais. As propostas previam formação do homem para o campo, para o comércio ou a

“desalfabetização” de uma parcela da população que, por sua condição, no entendimento dos governantes, paralisava a vitalidade do povo e impedia o progresso paranaense.

Nos programas de Aritmética, a proposição de noções de quantidades, rudimentos de cálculo e medidas de terras, a leitura e a escrita assumiam um elevado grau de importância quando voltadas à agricultura. Os estudos de cálculo em perspectivas mais avançadas, incluindo números decimais, juros e porcentagens, vislumbravam o desenvolvimento do comércio.

As matérias de ensino foram aliadas no disciplinamento, fosse dos ouvidos exercitados pela música, do corpo preparado pela educação física, da moralidade e civismo pelo ensino da história e pelo culto aos heróis pátrios. As matérias escolares, nas primeiras décadas, pretendiam disciplinar no sentido de impor regras e ditar ações e a matemática parece cumprir esse papel de “disciplinamento mental” pela própria exigência dos programas em seguir uma sequência predeterminada, cálculos graduados, contagem ritmada, exigência de cálculos mentais, elaboração de problemas e ordenação na resolução, etc. O sucesso do aprendizado na escola primária, ao que observamos, dependia mais de uma organização sequencial estabelecida que evitasse dúvidas no encaminhamento, dando às “instruções” para os professores um “lugar de destaque”, do que dos próprios saberes, componentes dos programas.

A referência ao método intuitivo nos documentos oficiais paranaenses perpassa as primeiras décadas. Mostrou-se presente durante todo o período estudado e no ensino da Matemática, de modo particular no estudo das Cartas de Parker, compreendendo lições, apresentadas passo a passo, tendo em vista o disciplinamento e o bom desempenho escolar do aluno. A preconização do uso das Cartas associada ao ensino intuitivo, ou lições de coisas, foi tomada como proposta pedagógica moderna capaz de reverter a ineficiência escolar. A proposta que chegava com a característica de disciplinar o raciocínio propõe atividades sensoriais para despertar o gosto das crianças e seu envolvimento com a escola, conduzir a passagem do concreto para o abstrato, utilizando objetos e fatos conhecidos. Fatores que na nossa análise constituíram-se razões de sua adoção no ensino primário paranaense.

Essa proposta valorizava o método intuitivo de tal forma que mereceu, além das citações nos relatórios, o deslocamento de professores ao estado de São Paulo

para aprender e ao retornar tomar como modelo a ser seguido. As referências ao ensino intuitivo perpassaram os livros didáticos a exemplo da obra de Antonio Trajano, que propõem exercícios e problemas de aplicação variada, com elementos facilmente identificados como práticos. O livro *Arithmetica Elementar*, de Trajano, trazia figuras como estímulo visual para a realização de problemas e prenunciava conceitos matemáticos que viriam na sequência. Demonstrações e orientações distribuídas ao longo do livro esclareciam conceitos e ordenavam os conteúdos. Tanto no livro quanto nas Cartas de Parker, a descoberta de fatos aritméticos dava-se pela intuição, pela observação de figuras, de problemas e por perguntas diretivas.

O estudo aponta que o dispositivo didático denominado Cartas de Parker foi prescrito em documentos oficiais paranaenses de 1917 a 1950, inicialmente denominado Cartas de Parker, depois Mapas de Parker, como material que saía do Almoarifado da Secretaria de Instrução Pública e era enviado às escolas primárias, como foi verificado pelos Relatórios de Diretores escolares, o que atesta o percurso do material no ensino primário paranaense.

O estudo mostra vestígios da apropriação das Cartas de Parker em revistas pedagógicas locais, sua circulação e uso gradativo no estado do Paraná. O dispositivo didático foi incorporado aos Programas de Ensino tanto de escolas isoladas como de Grupos Escolares, teve seu uso relatado por professoras atuantes em Grupos Escolares e “somam com uma certa rapidez porque aprenderam na Carta de Parker”, na revista paranaense *A Escola*, na seção prática de ensino. O uso das referidas Cartas foi indicado em tese apresentada na I Conferência Nacional de Educação, em 1927, em Curitiba, por Joaquim Meneleu de Almeida Torrez, professor de Escola Normal e diretor de Grupo Escolar e citada como “indispensável para auxiliar as lições”.

A preconização do uso das Cartas de Parker mostrou que o material constituiu-se proposta pedagógica até a década de 1950, compondo Programas Experimentais no estado do Paraná, que balizaram a escola primária a partir de experiências já comprovadas no ensino. A pesquisa mostrou ainda que a cessação de seu uso coincide com a evidência observada nos documentos oficiais paranaenses da indicação de aplicação da teoria de Maria Montessori. Para o estudo da teoria montessoriana, entretanto, não cabe pesquisa nessa etapa, merecendo o devido aprofundamento.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Denis Herbert de. **A Matemática na formação do professor do ensino primário nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro (1932-1938)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2013.

ARAUJO, Silvete Aparecida Crippa de. **Professora Julia Wanderley: uma mulher-mito (1874-1918)**. Curitiba: UFPR, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos: MEC, 1976.

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Modelo escola paulista e analfabetismo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009.

CERTEAU, Michel De. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, Universitária, 1982.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor. Cadernos e Fichários na Escola Primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá-PR: UEM, n. 3, jan/jun. 2002, p. 9-26.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Coleção Memória e Sociedade, 2002.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. A cultura escrita entre distinção e apropriação**. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **La História o la lectura Del tiempo**. Espanha: Gedisa, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

COSTA, David Antonio da. As concepções e contribuições de Pestalozzi, Grube, Parker e Dewey para o ensino da Aritmética no nível elementar: o conceito de número. **Revista História da Educação (online)**. Porto Alegre, v. 8, p. 37-59, jan/abr. 2014. .

COSTA, David Antonio. **A Aritmética escolar no ensino primário brasileiro: 1890-1946**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

COSTA, Maria José Franco Ferreira. **Lysímaco Ferreira da Costa: a dimensão de um homem**. Curitiba: UFPR, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. Série Educar. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre/RS: Pannonica, 1990, v. 2, p. 65-110.

HOBBSAWM, Eric. **A invenção das tradições**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas/SP: SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2003.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná: política e governo**. Curitiba: UFPR, 2001.

MARQUES, Acacia de Oliveira. **Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de Matemática no curso primário em tempos de Escola Nova**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo (UFSP), 2013.

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, 1992.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

OLIVEIRA, Dennison de. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison. **Antonio Bandeira Trajano e o Método Intuitivo para o ensino de Arithmética (1879-1954)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2013.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O ensino primário na Província do Paraná (1853-1889). Paraná memória movimento**. Curitiba: UFPR, 1986.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. O Grupo Escolar Dezenove de Dezembro: história e organização. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação/UFRJ**, 2000, Rio de Janeiro. Educação no Brasil: História e Historiografia, 2000. v. 1. p. 210-212.

OLIVEIRA, Priscila. **Como ensinar Matemática na Escola Ativa? As orientações ao professor primário contidas nos periódicos pedagógicos do período de 1930 a 1960**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2013.

PARKER, Francis. **Palestras sobre o ensino**. Trad. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Campinas, SP: Typografia Livro Azul, 1909.

PARRÉ, Adauto Douglas. **As orientações ao professor primário contidas nos periódicos pedagógicos do período de 1930 a 1960**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2013.

PILOTTO, Erasmo. **Autobiografia**. SANTOS, Denise Grein (Org.). Curitiba: UFPR, 2004.

PINHEIRO, Nara Vilma. **Escolas de práticas pedagógicas inovadoras: intuição, escolanovismo e matemática moderna nos primeiros anos escolares**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2013.

PINTO, Neuza Bertoni. **Aritmética e Geometria da Escola Primária Paranaense na década de 1940: da legislação aos livros didáticos**. Cuiabá/MT: IV CBHE, 2013.

PINTO, Neuza Bertoni. O movimento da Matemática Moderna no estado do Paraná: os desafios da operação historiográfica. **Anais...** VII Seminário Temático: A Matemática, 2009.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, Jan./abr., 2014.

POMBO, Rocha. **Nossa Pátria**. 33. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1927.

PORTELA, Mariliza Simonete. **Práticas de ensino da Matemática Moderna na formação de normalistas no Instituto de Educação do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

RATACHESKI, Alir. **Cem anos de ensino no estado do Paraná. 1º Centenário da Emancipação Política do Paraná.** Porto Alegre/RS: Livraria do Globo S/A, 1953.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009.

RONCAGLIO, Cyntia. **História Administrativa do Paraná (1853-1947).** Curitiba: Imprensa Oficial, 2000.

SCHENA, Roberto Denilson. **O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2003.

SILVA, Maria Carmen Lopes. **A presença da Matemática na formação do professor do ensino primário no estado de São Paulo, no período de 1890 a 1930.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TORREZ, Joaquim Meneleu de Almeida. Qual o progresso mais eficaz para o ensino da aritmética do primeiro ano do curso preliminar? COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação.** Brasília: INEP/MEC, 1997, p. 164-177.

TRAJANO, Antonio. **Arithmetica Elementar Ilustrada.** Rio de Janeiro: Companhia Typografica do Brasil.

TRAJANO, Antonio. **Arithmetica Primária.** Rio de Janeiro: Companhia Typografica do Brasil, 1927.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso.** São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O ensino intuitivo da Aritmética e as Cartas de Parker. In: **V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008,** Aracaju: UFSE, 2008. v. 1.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **A Matemática na formação do professor do ensino primário em São Paulo (1875-1930).** Tese (Livre Docência) – Universidade Federal de São Paulo, 2010.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Do ensino ativo para a escola ativa: Lourenço Filho e o material de Parker para a Aritmética do Curso Primário. **36. Reunião Nacional da ANPEd**, 29 set. a 2 out. 2013.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O movimento da Matemática Moderna: um tema para estudos históricos comparativos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, Champagnat, v. 6, n. 18, p. 19-34, 2006.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Relação professor estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

DOCUMENTAIS

ALAGOAS. **Almanaque do Ensino**. 1938. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114827>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

ALAGOAS. **Programa de Ensino para os Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas do Estado do Alagoas**. 1936. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98965>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

BRASIL. **Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação no Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1949. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104272>>. Acesso em 12 set. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **A Organização do Ensino Primário e Normal no Estado do Paraná**. Rio de Janeiro/Brasil: INEP. Boletim n. 20, 1942. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104590>>. Acesso em: 06 set. 2014.

ESPIRITO SANTO. **Programa de Ensino para os Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas do Estado do Espírito Santo**. 1936. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114992>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

GOIÁS. **Programa de Ensino para as Escolas de Goiás**. 1930. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99660>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

GOIÁS. **Regulamento e Programa de Ensino para os Grupos Escolares do Estado de Goiás**. 1925. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99993>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

GOIÁS. **Regulamento e Programa do Jardim da Infância do Estado de Goiás**. 1928. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99663>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

MATO GROSSO. **Programa de Ensino para as Escolas Isoladas de Mato Grosso**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114993>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PARANÁ. **Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná**. 1923. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123699>>. Acesso em 07 ago. 2014.

PARANÁ. **Código do Ensino do Estado do Paraná**. Curitiba: Tipografia D' A República, 1915. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99744>>. Acesso em 07 ago. 2014.

PARANÁ. **Código do Ensino do Estado do Paraná**. Curitiba: Tipografia D' A República, 1917. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125257>>. Acesso em: 06 set. 2014.

PARANÁ. **Curso Primário. Programas Experimentais**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1950. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117113>>. Acesso em 07 ago. 2014.

PARANÁ. **Inspetoria Geral do Ensino. Instrução aos Professores Públicos do Estado do Paraná**. Curitiba: Livraria Econômica, 1921. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105309>>. Acesso em: 12 set. 2014.

PARANÁ. **Instituto de Terras Cartografia e Geociências**. Mapa do Paraná. 1922. Disponível em: <http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/livro/mapas_itcg3.html/>. Acesso em: 2 ago. 2014.

PARANÁ. **Instrução Pública para Grupos Escolares**: Relatório Anual de Diretores dos Grupos Escolares. 1928. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99759>>. Acesso em: 12 set. 2014.

PARANÁ. **Inventário Escolar. Grupo Escolar Faria Sobrinho. Município de Paranaguá**. 1944-1949.

PARANÁ. **Methodologia da Arithmetica**. PILOTTO, Oswaldo. Tradução e adaptação da obra de J. Patrascoiu, 1926. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/127309>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

PARANÁ. **Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná**. Curitiba: Irmãos Guimarães e Cia., 1921. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105310>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PARANÁ. **Programas de Ensino e sua Execução nos Institutos Públicos do Curso Primário**. 1916. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123959>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PARANÁ. **Regimento Interno e Programa para Grupo Escolar Modelo e Similares**. Curitiba: Tipografia D' A República, 1917. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117115>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PARANÁ. **Regimento Interno e Programas para Grupos Escolares**. Curitiba. Diretoria Geral da Instrução Pública, 1932. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104589>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PARANÁ. **Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná**. 1901. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123700>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

PARANÁ. **Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado do Paraná**. 1909. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99855>>. Acesso em 05 mai. 2014.

PARANÁ. **Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. 1927-1928. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100108>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PARANÁ. **Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. Anexos. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1904. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99854>>. Acesso em 05 de mai. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. Bento José Lamenha Lins. Curitiba, 1907. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123701>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. Enéas Marques dos Santos. 1917. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99755>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública. Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo**. Curitiba: Typ. do Diário Oficial, 1914. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100101>>. Acesso em 13 jun. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública. Victor Ferreira do Amaral e Silva. Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**. 1900. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99752>>. Acesso em 13 jun. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública. Victor Ferreira do Amaral e Silva. Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução**

Pública. Curitiba: Typ. D ' A República, 1902. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99752>>. Acesso em: 15 set. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública. Victor Ferreira do Amaral e Silva. Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública.** Curitiba: Typ. D ' A República, 1903. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99762>>. Acesso em 13 jun. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública. Arthur Pereira de Cerqueira.** Curitiba: Typ. D'A República, 1903. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99854>>. Acesso em 03 jun. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Diretor Geral Interino da Instrução Pública Reinaldo Machado.** Curitiba: Typ. D'A República, 1904. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99854>>. Acesso em: 15 set. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Secretário da Agricultura Carlos Cavalcanti de Albuquerque.** Curitiba: Typ. D'A República, 1913. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1913MF N792.pdf> >. Acesso em: 18 set. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública. Cesar Prieto Martinez.** Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1920. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1920MF N806.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

PARANÁ. **Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública. Cesar Prieto Martinez.** Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1921. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1921MF N807.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014

PARANÁ. **Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública. Cesar Prieto Martinez.** Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1922. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99956>>. Acesso em: 21 set. 2014

PARANÁ. **Relatório do Interventor Federal no Estado do Paraná. Manoel Ribas. Exercício de 1932-1939.** Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100110>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

PARANÁ. **Revista A Escola.** Órgão do Gremio dos Professores Públicos do Paraná. Anno I, n. 2, 1921. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

PARANÁ. **Revista A Escola.** Órgão do Gremio dos Professores Públicos do Paraná. Anno III, n. 2, 1924. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte.** 1925. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105316>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SANTA CATARINA. **Programa de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina.** Decreto n. 1322 de 29 de janeiro de 1920. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123525>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SANTA CATARINA. **Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina.** Decreto n. 796 de 2 de maio de 1914. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122157>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SANTA CATARINA. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina.** Decreto n. 795 de 2 de maio de 1914. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123523>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SANTA CATARINA. **Relatório de Orestes de Oliveira Guimarães.** Diretor em Comissão do Colégio Municipal de Joinville. 1909. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101193>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SANTA CATARINA. **Ata da 1ª Sessão Ordinária da Conferência Estadual do Ensino Primário, agosto de 1927.** Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99504>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SANTA CATARINA. **Programa de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina.** Decreto n. 2218 de 24 de outubro de 1928. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99205>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SANTA CATARINA. **Programa para as Escolas Isoladas de Santa Catarina.** 1928. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99205>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SÃO PAULO. **Programa de Ensino para as Escolas Primárias.** 1925. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99651>>. Acesso em: 6 set. 2014.

SÃO PAULO. **Programa de Ensino para as Escolas Isoladas.** 1911. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122492>>. Acesso em: 6 set. 2014.

SÃO PAULO. **Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.** Anno I, n. 1., abr. 1902. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98842>> Acesso em: 6 set. 2014.

SERGIPE. Programa para o Curso Primário nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Sergipe. 1915. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/124882>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

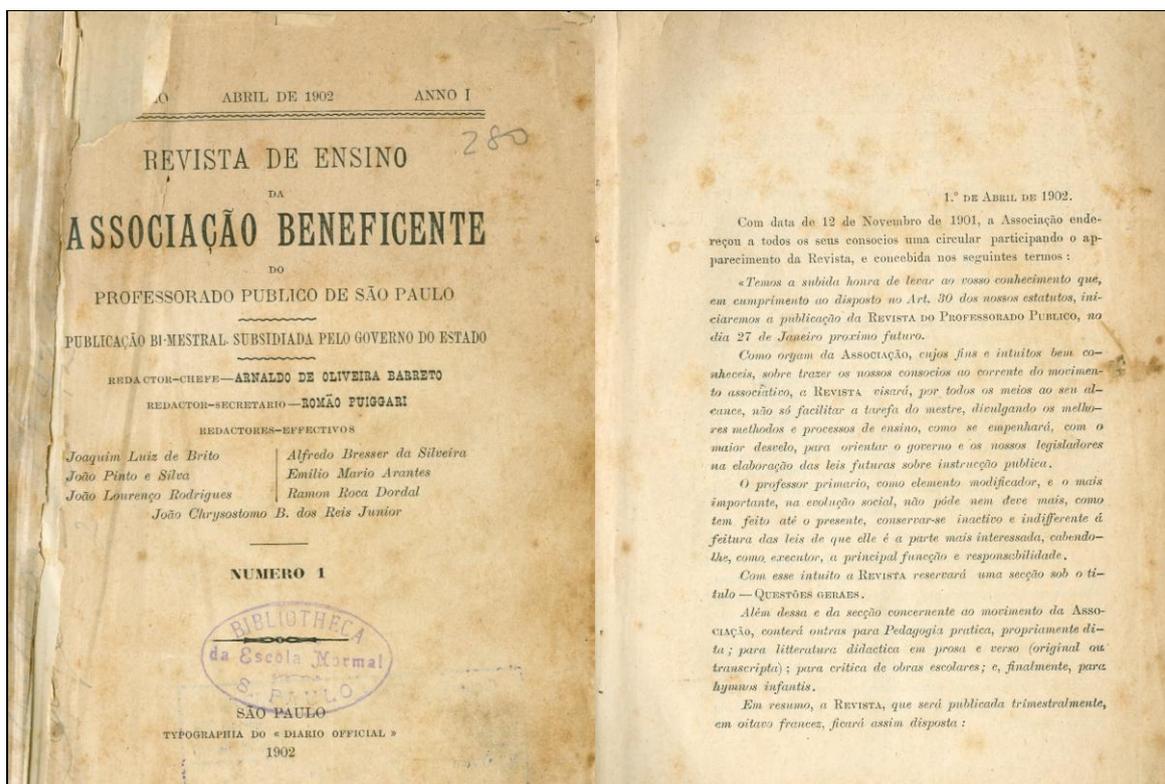
ANEXOS

ANEXO 1 – QUADRO DOS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS NO ESTADO DO PARANÁ

Antonina	1	grupo escolar	e	15	escolas isoladas
Araucária	--	-----	e	17	“ “
Açungui de Cima	--	-----	e	1	escolas isoladas
Bocaiúva	--	-----	e	9	escolas isoladas
Campina Grande	--	-----	e	13	“ “
Campo Largo	1	grupo escolar	e	23	“ “
Castro	1	grupo escolar	e	8	“ “
Clevelândia	--	-----	e	5	“ “
Colombo	--	-----	e	14	“ “
Conchas	--	-----	e	4	“ “
Carlópolis	--	-----	e	1	escolas isoladas
Curitiba	11	grupo escolar	e	70	escolas isoladas
Deodoro	--	-----	e	10	“ “
Entre Rios	--	-----	e	5	“ “
Foz do Iguaçu	--	-----	e	2	“ “
Guaraqueçaba	--	-----	e	3	“ “
Guarapuava	1	grupo escolar	e	10	“ “
Guaratuba	--	-----	e	5	“ “
Irati	--	-----	e	9	“ “
Jacarezinho	--	-----	e	4	“ “
Jaguariaíva	1	grupo escolar	e	6	“ “
Lapa	1	grupo	e	16	“ “
Morretes	1	grupo escolar	e	8	“ “
Palmas	--	-----	e	9	“ “
Palmeira	1	grupo escolar	e	26	“ “
Palmira	--	-----	e	4	“ “
Paranaguá	2	grupo escolar	e	12	“ “
Piraí	--	-----	e	6	“ “
Ponta Grossa	1	grupo escolar	e	14	“ “
Porto de Cima	--	-----	e	4	“ “
Prudentópolis	--	-----	e	12	“ “
Ribeirão Claro	--	-----	e	2	“ “
Roxo-Roiz (Marumbi)	--	-----	e	3	“ “
Rio Branco	--	-----	e	14	“ “
Rio Negro	1	grupo escolar	e	7	“ “
Serro Azul	--	-----	e	4	“ “
Santo Antônio do Imbituba	--	-----	e	19	“ “
Santo Antônio da Platina	--	-----	e	3	“ “
São João do Triunfo	--	-----	e	10	“ “
São José da Boa Vista	--	-----	e	6	“ “
São José dos Pinhais	1	grupo escolar	e	41	“ “
São Mateus do Sul	--	-----	e	10	“ “
São Pedro de Malet	--	-----	e	4	“ “
Teixeira Soares	--	-----	e	5	“ “
Tomazina	--	-----	e	10	“ “
Tamandaré	--	-----	e	24	“ “
Tibaji	1	grupo escolar	e	12	“ “
União da Vitória	1	grupo escolar	e	6	“ “
Ipiranga	--	-----	e	22	“ “

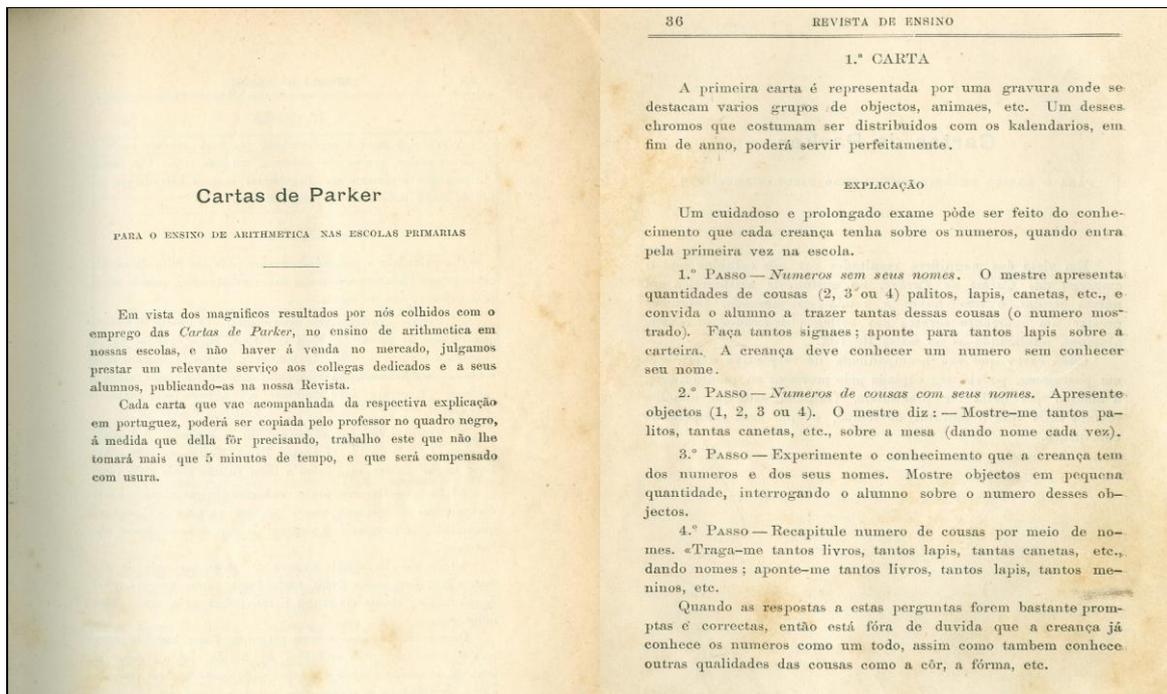
Fonte: 1º Centenário de Emancipação Política do Estado do Paraná (1953, p. 32), organização da autora (2014).

ANEXO 2 – FIGURA 35 – ABERTURA DA REVISTA O ENSINO DE SÃO PAULO



Fonte: Revista do Ensino (1902).

ANEXO 3 – FIGURA 36 – PRIMEIRA CARTA DE PARKER



Fonte: Revista do Ensino (1902).

ANEXO 4 – FIGURA 37 – SEGUNDA CARTA DE PARKER

REVISTA DE ENSINO 37

2.^a CARTA

a	b	c
o	o	o
o	o	o
o	o	o
o	o	o
d	e	f
o	o	o
o	o	o
o	o	o
o	o	o
g	h	i
o	o	o
o	o	o
o	o	o
o	o	o
j	k	l
o	o	o
o	o	o
o	o	o
o	o	o

EXPLICAÇÃO

O arranjo dos signaes, em diferentes posições, suggere os factos a serem descobertos nos numeros. Ensine um numero de cada vez e dê tempo ao alumno para aprendel-o, ensine-o como um todo á vista, e então convide o alumno a descobrir tudo o que pôde ser feito com elle. Convide o alumno a descobrir todos os factos por si mesmo.

Professor—Quantos signaes estão em *c*?

Alumno—Vejo abi quatro signaes.

Professor—Que vê em quatro?

Alumno—Vejo dois dois ou tres e um.

Professor—Como pôde fazer quatro? Por quantos modos pôde fazel-o? Que pôde tirar de quatro? Que resta? Quaes são as partes eguaes de quatro? Mostre-me tudo o que se pôde fazer com quatro.

Questões—Quanto é um meio de *j*?

Quanto é a differença entre *h* e *k*?

Entre *g* e *l*? Quanto é *a* e *b*?

Fonte: Revista do Ensino (1902).

ANEXO 5 – FIGURA 38 – TERCEIRA E QUARTA CARTAS DE PARKER

a	b	c
o o | o o | o o o | o	o o o | o o o | o o o o | o	o o o o | o o o o | o o o o o | o
o o o | o o o | o o o o | o	o o o o | o o o o | o o o o o | o	o o o o o | o o o o o | o o o o o o | o
o o o o | o o o o | o o o o o | o	o o o o o | o o o o o | o o o o o o | o	o o o o o o | o o o o o o | o o o o o o o | o
o o o o o | o o o o o | o o o o o o | o	o o o o o o | o o o o o o | o o o o o o o | o	o o o o o o o | o o o o o o o | o o o o o o o o | o
o o o o o o | o o o o o o | o o o o o o o | o	o o o o o o o | o o o o o o o | o o o o o o o o | o	o o o o o o o o | o o o o o o o o | o o o o o o o o o | o
o o o o o o o | o o o o o o o | o o o o o o o o | o	o o o o o o o o | o o o o o o o o | o o o o o o o o o | o	o o o o o o o o o | o o o o o o o o o | o o o o o o o o o o | o

EXPLICAÇÃO

Esta carta mostra como os numeros devem ser ensinados não devendo, entretanto, o professor limitar-se ao trabalho della. Deve usar toda sorte de objectos como: seixos, canetas, tornos, livros, etc.

Façam os alumnos circulos, quadrados e rectangulos nas lousas e escrevam nelles os numeros, dispondo-os como os da carta, e depois arranjando-os em todas as posições possíveis.

Os alumnos devem recitar o que escreveram nas lousas. Use o professor a linguagem das creanças. Primeiro a idéa clara; depois a palavra.

Questões—Quantos tres ha em *h*? Quantos cinco em *l*? Quantos dois em *i*? Quanto é um terço de *h*?

a	b	c
o | o	o o | o o	o o o | o o o
o o | o o	o o o | o o o	o o o o | o o o o
o o o | o o o	o o o o | o o o o	o o o o o | o o o o o
o o o o | o o o o	o o o o o | o o o o o	o o o o o o | o o o o o o
o o o o o | o o o o o	o o o o o o | o o o o o o	o o o o o o o | o o o o o o o
o o o o o o | o o o o o o	o o o o o o o | o o o o o o o	o o o o o o o o | o o o o o o o o
o o o o o o o | o o o o o o o	o o o o o o o o | o o o o o o o o	o o o o o o o o o | o o o o o o o o o

EXPLICAÇÃO

Os factos podem ser ensinados tão cabalmente que a vista de objectos e a linguagem oral ou escripta os recordem com a maior facilidade.

1) Toda a separação de um numero em seus eguaes numeros; 2) Toda a combinação de numeros eguaes, formando um outro numero; 3) Toda a separação de um numero em dois numeros deseguaes. Por exemplo: ha tres dcis em seis; dois

Fonte: Revista do Ensino (1902).

ANEXO 6 – FIGURA 39 – QUARTA (CONT.) E QUINTA CARTAS DE PARKER

40	REVISTA DE ENSINO	REVISTA DE ENSINO	41																								
<p>tres são seis; ha dois tres em seis; um meio de seis é igual a tres; seis menos cinco é igual a um; cinco mais um é igual a seis; seis menos dois é igual a quatro, etc.</p> <p>Outros factos pódem ser ensinados como, por exemplo, a combinação de tres ou mais numeros deseguaes.</p> <p>Nesta carta, estuda-se tambem a divisão de eguaes partes de numero. O alumno dirá: quatro é um meio de oito; dois é um quinto de dez; um quinto de dez é dois, etc.</p> <p><i>Questões.</i>—<i>a</i> e <i>b</i>? <i>a, b</i> e <i>c</i>? Um meio de <i>c</i>? Um meio de <i>b</i>? Um meio de <i>e</i>? Um meio de <i>g</i>? Um meio de <i>h</i>? Quantos cinco ha em <i>h</i>? Escreva tudo quanto puder ver em <i>i</i>.</p>		<p style="text-align: center;">5.ª CARTA</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">a</td> <td style="width: 33%;">b</td> <td style="width: 33%;">c</td> </tr> <tr> <td>o 1</td> <td>o 3</td> <td>o o 5</td> </tr> <tr> <td>o o 2</td> <td>o o 4</td> <td>o o o 6</td> </tr> <tr> <td>o o o 7</td> <td>o o o 9</td> <td>o 1/2 de 5/2</td> </tr> <tr> <td>o o o 8</td> <td>o o o 10</td> <td>o o 1/4 de 8</td> </tr> <tr> <td>o 1</td> <td>o 2</td> <td>o 3</td> </tr> <tr> <td>o 4</td> <td>o 5</td> <td>o 6</td> </tr> <tr> <td>o 7</td> <td>o 8</td> <td>o 9</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">EXPLICAÇÃO</p> <p>Mostre um numero de cousas. Trace a figura que representa esse numero de cousas.</p> <p>Trace as figuras e mostrem os alumnos os numeros. Mostre o numero de cousas e faça os alumnos traçarem as figuras que o representam.</p> <p>Depois que cada figura fôr bem ensinada, separadamente, á classe, no quadro negro, mostre numero de cousas em rapida successão e escreva seus nomes. O alumno desenhará um quadro no quadro negro e copiará a carta. O professor levará então o alumno a traçar muito bem as figuras.</p>		a	b	c	o 1	o 3	o o 5	o o 2	o o 4	o o o 6	o o o 7	o o o 9	o 1/2 de 5/2	o o o 8	o o o 10	o o 1/4 de 8	o 1	o 2	o 3	o 4	o 5	o 6	o 7	o 8	o 9
a	b	c																									
o 1	o 3	o o 5																									
o o 2	o o 4	o o o 6																									
o o o 7	o o o 9	o 1/2 de 5/2																									
o o o 8	o o o 10	o o 1/4 de 8																									
o 1	o 2	o 3																									
o 4	o 5	o 6																									
o 7	o 8	o 9																									

Fonte: Revista do Ensino (1902).

ANEXO 7 – FIGURA 40 – SEXTA E SÉTIMA CARTAS DE PARKER

42 REVISTA DE ENSINO

6.ª CARTA

a		b		c	
o	o	oo	o	ooo	o
1	+	1	2	3	+
2	-	1	1	2	+
2	x	1	3	1	+
1/2	de	2	3	2	5
d		e		f	
oo	oo	ooo	o	ooo	oo
2	+	2	4	3	+
4	-	2	1	2	+
2	x	2	5	5	-
1/2	de	4	5	5	-

EXPLICAÇÃO

Os signaes podem ser ensinados precisamente como são as palavras. Mostre objectos e escreva no quadro negro; 2 e 1 são tres. Cancele o g e escreva † e leia como antes; cancele são e escreva =. Por este modo todos os signaes devem ser ensinados. Ensine um signal de cada vez.

Exercício — (O discipulo no quadro negro).

Mostre dois numeros de cousas (tornos, palitos, etc.); combine-os. Escrevam os alumnos o que vêm, como $2 \times 2 = 4$; una-os $2 \times 2 = 4$; escreva o discipulo $2 \div 1 = 3$. Mostre $2 \times 2 = 4$; una-os $2 \times 2 = 4$; escreva desses dois modos: $2 + 2 = 4$; dois $2 = 4$ ou $2 \cdot 2 = 4$. Quando o alumno tiver escripto uma columna, apague as respostas e escreva-as outra vez rapidamente; apague-as e leia-as mentalmente sem escrever; apague cada figura ou figuras e leia-as ou escreva-as. Insista nesta carta até que cada facto seja conhecido á primeira vista.

Suggestões — Use letras a, b e c, etc. Dirija o trabalho dos alumnos por enquanto; o mestre escreve sobre o quadro negro « Escreva a ou a e b », fazendo os alumnos o trabalho nas ardosias.

REVISTA DE ENSINO 43

7.ª CARTA

a		b		c	
o	o	o	o	o	o
o	o	o	o	o	o
5	+	1	3	4	+
1	+	5	6	2	+
6	-	1	2	3	+
6	-	5	3	2	+
d		e		f	
o	o	o	o	o	o
o	o	o	o	o	o
6	+	1	5	2	+
1	+	6	2	3	+
7	-	1	7	2	+
7	-	6	7	5	+

EXPLICAÇÃO

Em cada collecção de signaes são encontrados factos por elles caracterisados.

Convide o alumno a copiar a carta em suas lousas (a, b e c, etc.): uma columna de cada vez. Escreva as respostas e leia-as (b, c) assim: $3 \div 3$ são 6; risque as respostas e leia (b, c) $3 \div 3 =$; leia toda a carta, apontando-a rapidamente. Convide um alumno a apontar para os outros lerem.

Depois de serem os signaes aprendidos separadamente, escreva-os uns após outros como acima explicámos.

Mostre objectos taes como: ooo ooo ; una-os e o alumno escreverá em algarismos $3 + 3 = 6$; $2 \cdot 3 = 6$; separe-os e o alumno escreverá $6 - 3 = 3$; $6 \div 3 = 2$; $1/2$ de $6 = 3$; $1/3$ de $6 = 2$; $6 \div 2 = 3$.

Busque factos para fazer problemas. Convide o alumno a organizar problemas.

Fonte: Revista do Ensino (1902).

ANEXO 8 – FIGURA 41 – OITAVA E NONA CARTAS DE PARKER

a	b	c
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o
7 + 1	4 + 4	5 + 3
1 + 7	2 × 4	3 + 5
8 - 1	8 - 4	6 - 3
8 - 7	1/2 de 8	6 - 5
4 × 2	1/4 de 8	

d	e	f
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o
6 + 2	5 + 4	8 + 1
2 + 6	4 + 5	1 + 8
8 - 2	9 - 4	9 - 1
8 - 6	9 - 5	9 - 8

EXPLICAÇÃO

Use a propria linguagem da creança «dois e quatro são seis» «dois dois são quatro», «seis tem dois tres». Leia $6 \div 2 = 3$; assim: ha tres dois em seis. Passe gradualmente desta para a linguagem arithmetica, commumente usada, repetindo a fórma de expressão da creança, de accordo com a nova linguagem. «2 e 3 são 5», «2 mais 3 são 5», dois dois são quatro» «1/2 de 4 é 2». «Ha tres dois em seis; seis divididos por dois são tres». Isto conduz a creança a conhecer todas as fórmas da expressão arithmetica.

a	b	c
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o
7 + 2	6 + 3	9 - 6
2 + 7	3 + 6	3 × 3
9 - 2	9 - 3	1/3 de 9
9 - 7		

d	e	f
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o
o o o o o o	o o o o o o	o o o o o o
5 + 5	8 + 2	6 + 4
2 × 5	2 + 8	4 + 6
10 - 5	10 - 2	10 - 4
1/2 de 10	10 - 8	10 - 6
	5 × 2	1/5 de 10

EXPLICAÇÃO

Os numeros podem ser usados abstractamente. Desde o momento que um facto é abstrahido de um numero de cousas, conserva-se no espirito sem a immediata presença de objectos.

Quando uma creança aprende, por meio de objectos, que, por exemplo: $2 + 3 = 5$ (e é o unico caminho por que esses factos podem ser aprendidos), e pôde promptamente lembrar este facto, não ha mais necessidade de objectos para a continuação do estudo.

A persistencia em usar de objectos depois dos necesarios factos, cultiva simplesmente a preguiça; não negando, todavia, que os numeros só podem ser ensinados por meio de objectos.

Fonte: Revista do Ensino (1902).

ANEXO 9 – FIGURA 42 – DÉCIMA CARTA DE PARKER

46 REVISTA DE ENSINO

10.^a CARTA

a		b		c		d	
o	o	o	o	o	o	o	o
o	o	o	o	o	o	o	o
2×1	1×2	4×1	1×4	2×2	2×2	1×4	4×1
$2 \div 1$	$1 \div 2$	$4 \div 1$	$1 \div 4$	$2 \div 2$	$2 \div 2$	6×1	1×6
$1/2$ de 2	2	4	4	$1/2$ de 4	4	$6 \div 6$	6
$2/2$ de 2	4	4	4	$2/2$ de 4	4	$1/6$ de 6	6

e		f		g		h	
o	o	o	o	o	o	o	o
o	o	o	o	o	o	o	o
2×3	1×3	2×3	4×3	$1/2$ de 3	3	$1/2$ de 3	3
$6 \div 6$	$3 \div 1$	$3 \div 3$	$4 \div 3$	$1/4$ de 3	3	$1/4$ de 3	3
$1/3$ de 6	3	3	3	4×2	2	$4/4$ de 3	3
	3	1	3	$3 \div 2$	2	$2/2$ de 3	3

EXPLICAÇÃO

Separação de um numero em duas partes iguaes; reunião de dous numeros em um; separação de um numero em numeros eguaes; combinação de eguaes numeros até 20, são factos que pódem ser conhecidos sem a menor hesitação. Contar pelos dedos não deve ser tolerado. Si um alumno não conhece um facto immediatamente é porque não o comprehendeu.

(Continúa) J. B.

Fonte: Revista do Ensino (1902).