

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO- CEUNES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ROSANGELA MIRANDA SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NA  
REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PROPOSTA  
POR ATTÍLIO VIVÁCQUA NOS IDOS 1928-1930:  
VESTÍGIOS DO ENSINO DE ARITHMETICA**

SÃO MATEUS

2018

ROSANGELA MIRANDA SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NA  
REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PROPOSTA  
POR ATTÍLIO VIVÁCQUA NOS IDOS 1928-1930:  
VESTÍGIOS DO ENSINO DE ARITHMETICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Orientador: Prof. Dr. Moysés Gonçalves Siqueira Filho

SÃO MATEUS

2018

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela proteção, discernimento e amparo nos momentos de escolhas, de dúvidas e de angústias.

A minha família que no seu silêncio respeitava e compreendia o meu tempo ou a ausência dele.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, que com muita nobreza e dedicação disponibilizaram, a todo momento, seus saberes na contribuição da minha formação.

Ao professor Dr. Moysés Gonçalves Siqueira Filho, meu orientador, pela persistência e credibilidade sempre dispensada a este trabalho. Pelas inquietações e momentos de reflexões que colaboraram para construir minha caminhada.

Aos que no início dessa caminhada eram novos amigos: César, Mirian, Géssica, Hairley, Rosiane e Renata, com os quais aprendi a todo momento, e agora fazem parte da história narrada aqui, em forma de texto, e de uma outra história que construímos e vivemos nos bastidores.

Aos amigos de trabalho pela compreensão e colaboração dispensadas nas diversas vezes que se disponibilizaram a assumir minhas tarefas e responsabilidades para que eu pudesse me ausentar. Todos vocês ajudaram a construir este texto.

De modo especial a amiga Renata pelo companheirismo e apoio nos momentos de escuta, diálogos e reflexões.

Enfim a todos que durante esse tempo por mim passaram, cada um a seu modo, e edificaram comigo essa história, de forma única e singular.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

## RESUMO

Apresenta o contexto educacional do Estado do Espírito Santo, sob os preceitos da reforma educacional comandada por Attílio Vivácqua, secretário da instrução pública (1928-1930), no governo de Aristeu Borges, cujo mandato deveria ser cumprido no período compreendido de 1928 a 1932. O recorte temporal estabelecido compreende os dois anos de mandato do governador e está atrelado a um período de importantes ações no âmbito educacional com a implantação da reforma conduzida por Vivácqua. Aponta que a reforma pretendia implantar os princípios da escola activa em terras capixabas, representando as concepções do movimento da Escola Nova de circulação em âmbito nacional. Considera que a constituição da escola activa capixaba amparou os ideais republicanos de modernização, pretendidos para o Espírito Santo no início do século XX. Nesse contexto analisa, historicamente, o processo de formação de professores primários com foco na propagação dos saberes elementares matemáticos, em particular a aritmética. Como fontes de pesquisa foram considerados documentos oficiais, como legislações, relatórios de inspetores escolares e programa de ensino vigentes na época. Utiliza a História Cultural a partir de alguns de seus representantes, tais como, Chartier e De Certeau para analisar a trajetória da educação Espírito-Santense. Trata de uma pesquisa qualitativa de cunho histórico documental, cujas buscas se deram no arquivo e biblioteca públicos do estado. Procura responder à questão: Como se caracterizava a *aritmética a ensinar* e *para ensinar* prescrita à formação de professores primários, no Espírito Santo de 1928 a 1930, durante a Reforma proposta por Attílio Vivácqua? Identifica, no fim da década de 1920, o quadro do magistério capixaba formado em sua maioria por professores de concurso, nomeados em caráter provisório, haja vista o número de normalistas insuficiente. Aponta algumas estratégias utilizadas, durante a reforma para viabilizar o processo de formação docente, entre elas os exames de capacidade técnica e o Curso Superior de Cultura Pedagógica. Verifica que os *saberes para ensinar* constituem a referência das diretrizes e orientações oficiais no processo de formação docente. Identifica a presença do método intuitivo privilegiando o uso de materiais didáticos e concretos para o ensino de aritmética, exigindo do professor o domínio no manejo e aplicação desses recursos. A aritmética prescrita para o curso primário tinha um

caráter essencialmente prático e utilitário à vida cotidiana do aluno. Sinaliza a incorporação de novas disciplinas pelo programa de ensino das escolas normais com a finalidade de propagar os princípios de base científica propostos pela pedagogia moderna e defendidos pela escola activa. No entanto, o Estado, ainda, apresentava algumas dificuldades políticas e econômicas para efetivação dos objetivos almejados pela reforma. Apesar de ser um período de relevantes encaminhamentos do processo de formação de professores, de acordo com os preceitos estabelecidos.

PALAVRAS-CHAVE: Attilio Vivácqua. Saberes Matemáticos. Aritmética. Formação de Professores.

## ABSTRACT

The current work presents the Espírito Santo state educational context according to the precepts of Attilio Vivacqua's educational rules reformation. He was a secretary of the public instruction (1928-1930), during Aristeu Borges govern, whose tenure should be accomplished between 1928 and 1932. The established panoram goes around 2 years of the governor's tenure and it is arranged to a period of important actions in the quest of education and Vivacqua's reform. It shows that the reform was intended to set the principles of the active school in capixabas lands, representing the New School conceptions in the national dimension. It also considers that the constitution of the capixaba new school sustained the republicans ideals of modernization intended to the Espírito Santo state in the beginning of the twentieth century. In this context, it analyzes historically the primary continuing education teachers focused in the propagation of the math essential knowledge, the arithmetic particularly. As research sources, it considered official documents such as legislation, school inspector and the current syllabus of the time. This work uses the history of the culture from the representants like Chartier and De Certeau in order to analyze the Espírito-Santense educational track. It is about a qualitative research with a history-documental nature found in the state archives and public libraries. The intended aim is the answer to the question: What was the arithmetic for teaching and to be taught prescribed to the primary continuing education, in the Espírito Santo from 1928 to 1930, during the Reform proposed by Attilio Vivacqua? It also identifies in the end of 1920, the magisterium board mostly composed by contested teachers temporarily due to the insufficient number of normalists. It indicates some strategies used during he the reform to make feasible the process of teacher graduation, among them the exams of technical abilities and the Pedagogical Culture graduation. As a conclusion this work verifies that the knowledge to be taught compose the reference of the guidelines and the official orientations in the teachers continuing education process. Identifies the presence of the intuitive method which privileges the using of concrete pedagogical materials to the arithmetical teaching that demand dominance in the application of these resources. The arithmetic prescribed to the primary course had an essential and useful practical character to the students' daily life. It is a signal the insertion of new disciplines set by the teaching program of

normal schools which are aimed to diffuse the principle of the scientific proposed by the modern pedagogy and defended by the active school. However, the State, also, presented some political and economic difficulties to the effectiveness of the reform goals. Despite of being a period of relevant leadings to the process of teachers' continuing education according to the established precepts.

KEY WORDS: Atílio Vivácqua. Mathematical Knowledge. Arithmetic. Teacher training.



## LISTA DE SIGLAS

**ABE** – Associação Brasileira de Educação

**APEES** - Arquivo Público Estadual do Espírito Santo

**BPEES** – Biblioteca Pública do Estado Espírito Santo

**CEUNES** - Centro Universitário do Norte do Espírito Santo

**CPDOC** – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea

**CSCP** - Curso Superior de Cultura Pedagógica

**ENAPHEM** - Encontro Nacional de Pesquisadores em História da Educação Matemática

**ERHISE**- Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação

**FGV** – Fundação Getúlio Vargas

**GHEMAT**- Grupo de História da Educação Matemática

**OAB** – Ordem dos Advogados do Brasil

**PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPGECT** - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

**PPGEEB** - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

**PPGEM** - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matéria - Instruções para o exame de capacidade técnica do professorado provisório do Estado e para exame de candidatos estrangeiros ao magistério .....	76
Figura 2 - Matéria de divulgação do Exame e das Bancas de Capacidade Técnica .....	77
Figura 3 - Primeira aula do CSCP .....	81
Figura 4 - Momento de aula do Curso Superior de Cultura Pedagógica.....	90
Figura 5 - Sala da Saúde .....	92
Figura 6 -Programa para o Curso Primário Complementar (1927).....	105
Figura 7 - Programa para o Curso Elementar Primário – 2º ano.....	107
Figura 8 - Programa para o Curso Elementar Primário - 1º ano.....	107
Figura 9 - Programa para o Curso Elementar Primário (1927) – 4º ano .....	108
Figura 10 - Programa para o Curso Elementar Primário (1927) – 3º ano.....	108
Figura 11 - Matéria sobre os pontos avaliativos exigidos pelo exame. ....	112
Figura 12 - Terceira e quarta Cartas de Parker publicadas na Revista de Ensino.....	115
Figura 13 - Matéria sobre distribuição dos conteúdos de aritmética.....	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações acerca da História da Educação e os Aspectos da Instrução Pública Capixaba defendidas no PPGE.....	24
Quadro 2 - Dissertação sobre a Educação Pública Capixaba e a Formação Matemática dos Professores defendida no PPGEEB.....	31
Quadro 3 - Dissertações sobre os Saberes Elementares Matemáticos defendidas no PPGEM, PPGECT.....	33
Quadro 4 - Programa de Ensino de Aritmética para as Escolas Isoladas, Mistas e Noturnas de 1910. ....	45
Quadro 5 - Programa de Ensino de Aritmética para os Grupos Escolares e Escola Modelo de 1910.....	45
Quadro 6 - Programa de Ensino de Geometria para as Escolas isoladas, mistas e Noturnas para os Grupos Escolares e Escola Modelo - 1910.....	47
Quadro 7 - Programa de Ensino de Desenho para as Escolas Isoladas, Mistas e Noturnas; Grupos Escolares e Escola Modelo - 1910.....	48 / 49
Quadro 8 - Matéria - Instruções para o exame de capacidade técnica do professorado provisório do Estado e para exame de candidatos estrangeiros ao magistério .....	76
Quadro 9 - Matéria de divulgação do Exame e das Bancas de Capacidade Técnica .....	77
Quadro 10 - Programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica.....	83 / 84
Quadro 11 - Trabalhos Finais do CSCP .....	93/94
Quadro 12 - Organização Curricular da Escola Normal em 1924. ....	97
Quadro 13 - Organização curricular da Escola Normal em 1930 .....	98
Quadro 14 - Matéria sobre os pontos avaliativos exigidos pelo exame.....	112
Quadro 15 - Materiais fornecidos a Escola Masculina de São Mateus em 1910, 1921-1922 e 1924.....	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – MOVIMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA</b> .....	<b>22</b>
1.1 - AS POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA ANALISADA .....	39
1.2 - O PERCURSO EM BUSCA DAS FONTES .....	40
<b>CAPÍTULO 2 - REFORMAS, CONTEXTOS E INTENÇÕES</b> .....	<b>42</b>
2.1 – A REFORMA GOMES CARDIM: IDEAIS REPUBLICANOS EM TERRITÓRIO CAPIXABA .....	43
<b>2.1.1 – Aritmética</b> .....	<b>45</b>
<b>2.1.2 - Geometria</b> .....	<b>47</b>
<b>2.1.3 - Desenho</b> .....	<b>48</b>
2.2 - DE CARDIM A VIVÁCQUA: A PASSAGEM ENTRE AS DUAS REFORMAS .....	51
2.3 - OS PERSONAGENS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA CAPIXABA EM FINS DA DÉCADA DE 1920 .....	54
2.4 - A REFORMA ATTÍLIO VIVÁCQUA: CONTEXTOS E PRESSUPOSTOS .....	57
<b>2.4.1 – As proposições da Lei Nº 1693: delineando os rumos da reforma</b> ..	<b>60</b>
<b>2.4.2 – A inspiração e a instituição da escola activa no Espírito Santo</b> .....	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CERNE DA REFORMA DE VIVÁCQUA</b> .....	<b>67</b>
3.1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O PRISMA DAS LEGISLAÇÕES E DISCURSOS .....	67
3.2 – OS EXAMES DE CAPACIDADE TÉCNICA .....	74
3.3 - O CURSO SUPERIOR DE CULTURA PEDAGÓGICA: OUTRA INICIATIVA DE VIVÁCQUA PARA A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO .....	79
<b>3.3.1 - A organização e o programa do CSCP</b> .....	<b>80</b>
<b>3.3.2 - O funcionamento do CSCP e a Escola Activa de Ensaio</b> .....	<b>90</b>
3.4 - ESCOLAS NORMAIS: CENTROS DE FORMAÇÃO NA REFORMA DE VIVÁCQUA .....	96
<b>CAPÍTULO 4 - A ARITMÉTICA A E PARA ENSINAR DO PERÍODO DA REFORMA</b> .....	<b>101</b>

4.1 – A <i>ARITMÉTICA A ENSINAR</i> PRESCRITA NOS DOCUMENTOS E AÇÕES DA REFORMA .....	105
<b>4.1.1 – Os materiais sugeridos para o ensino de aritmética: descrições e impressões</b> .....	113
4.2 – <i>UMA ARITMÉTICA PARA ENSINAR: AS EXPERTISES NECESSÁRIAS AO PROFESSOR</i> .....	117
<b>CAPÍTULO 5 - TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>130</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>136</b>
Anexo A – Certificado de boa conduta da professora Zenith Puga de Castro(1928) .....	137
Anexo B – Atestado de Saúde da Professora Zenth Puga de Castro (1928) .....	138
Anexo C – Solicitação para participação no Exame de Capacidade Técnica (1928) .....	139

## INTRODUÇÃO

---

Em face da minha formação inicial, tornei-me uma professora licenciada em Matemática, e diferentes experiências profissionais e de formação continuada agregaram-se à minha carreira<sup>1</sup>.

Diferentes espaços, constituídos de sujeitos alunos e professores, contribuíram, significativamente, para constituição da minha trajetória docente, considerando as várias histórias de quem por nós passou ou as que por quem passamos, atuando, ora como protagonistas, ora como coadjuvantes.

Relações essas que faziam despertar, a todo tempo, questionamentos acerca da prática pedagógica para o ensino de Matemática, nos diferentes níveis de escolarização.

A esse respeito, procurava compreender qual a razão para professores que atuam nas séries iniciais, há algum tempo, demonstrarem equívocos no entendimento conceitual de elementos matemáticos? Como entendem e ensinam determinados conteúdos?

Diante dessas provocações reflexivas, meu interesse direcionava-se pela formação matemática dos professores que atuam nas séries iniciais e seus saberes, pois, a trajetória formativa e acadêmica, por vezes nos coloca em lugar seguro, com os *saberes* que temos *a ensinar*,<sup>2</sup> e por outras nos desacomoda e provoca a necessidade de acionarmos alguns *saberes para ensinar*, dependendo dos sujeitos e dos espaços/tempos envolvidos.

---

<sup>1</sup>Dentre elas a docência no Ensino Superior, lecionando a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática, no Curso de Pedagogia de uma Faculdade Privada, o exercício como técnica na Secretaria Municipal de Educação do município, o qual me proporcionou a experiência de tutora em alguns cursos de Formação continuada para professores das séries iniciais, além da continuidade da atuação como regente de classe em turmas da educação básica (anos finais), que apesar de todas as outras experiências, não foi interrompida.

<sup>2</sup>A utilização das expressões “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar”, nesse texto são dotados de um significado teórico peculiar ao campo de pesquisa da História da Educação Matemática, portanto, serão sempre escritos em itálico, evidenciando essa diferenciação do uso desses como expressões de significados comuns. O primeiro deles refere-se aos saberes produzidos pelas disciplinas universitárias, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação dos professores; e o segundo, tem por especificidade à docência, estão ligados àqueles saberes próprios para o exercício da profissão docente (VALENTE, 2017).

Dediquei-me a investigar o saber matemático e as práticas pedagógicas para o ensino da Matemática de duas professoras que atuam nas séries iniciais. Por meio de um estudo de caso etnográfico, intitulado “A Formação Matemática do Professor das Séries Iniciais: dos saberes prescritos à prática da sala de aula”<sup>3</sup>, nos permitiu averiguar que alguns saberes não se fazem suficientes para o ensino de determinados conteúdos matemáticos e dificuldades no seu tratamento didático. O movimento que realizamos ao longo da pesquisa me possibilitou constatar a existência de um saber plural, dinâmico e consubstanciado à experiência das duas professoras.

Esse estudo despertou ainda mais meu interesse em prosseguir na investigação sobre o processo de formação docente na tentativa de compreender outros elementos caracterizadores desse saber. Nessa busca, durante alguns estudos, chamou-me a atenção a necessidade de investigar a formação matemática do professor sob dois aspectos: o epistemológico, o qual já era foco da nossa atenção, e o histórico, entendendo que a perspectiva histórica poderá contribuir no entendimento do processo de formação docente ao possibilitar um olhar sobre a construção dos conhecimentos elementares matemáticos, os quais são constituídos como ferramentas de trabalho do professor.

A possibilidade de direcionar a minha formação acadêmica no trilha de pesquisas sobre esses dois aspectos da formação docente, materializada em função de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica quando passei a fazer parte do projeto “A Atuação de Dirigentes da Instrução Pública Primária e a Inserção dos Saberes Matemáticos sob os Desígnios de Reformas Educacionais (1890-1970)”<sup>4</sup>, o qual reporta a identificar e analisar a constituição de um corpo de especialistas na matemática para os primeiros anos escolares, considerando os dirigentes da instrução pública primária e sua atuação na divulgação acerca dos saberes elementares matemáticos. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito desse projeto, nesse momento, privilegiam o norte do Espírito Santo e o sul da Bahia, o que representa um esforço coletivo em reconstruir parte da história da instrução primária nesses estados.

---

<sup>3</sup> Sob a orientação do professor Dr. Moysés Gonçalves Siqueira Filho.

<sup>4</sup> Coordenado pelo professor Dr. Moysés Gonçalves Siqueira Filho.

Dessa forma, a pesquisa, que por ora apresentamos, configura-se como uma produção de uma das linhas de investigação do referido projeto e intenta compreender a constituição de um capítulo da história da formação de professores primários no Espírito Santo com interesse nos saberes elementares matemáticos, sobretudo, na aritmética *a ensinar e para ensinar* em tempos de reforma do ensino de 1928 a 1930.

Alguns acontecimentos justificam a delimitação temporal adotada para esse estudo, entre eles destacamos: i) o florescer dos pressupostos da Escola Nova em território espírito-santense; ii) as mudanças exigidas nas concepções de ensino em vias da nova pedagogia; iii) a passagem de Atílio Vivácqua como Secretário da Instrução Pública capixaba; iv) a reforma do ensino primário implantada pelo governo de Aristeu Borges de Aguiar; v) a implantação da escola ativa no Estado;

Assim delimitado, faz-se *mister* compreender que os processos de constituição e os sentidos atribuídos à educação em determinados “tempos e espaços” históricos passam por experiências, vivenciadas ou não; novas ou desconhecidas, mas que, ao nosso entendimento, permitem contar diferentes histórias. A esse respeito, Berto (2013, p. 57) enfatiza que

Narrar ‘histórias da educação’ é, para nós, educadores, uma busca por compreender os modos como vamos nos tornando o que somos. Contribui para a problematização do presente e para caminhar não em busca de explicações para ele, mas de um entendimento do campo educacional nos seus processos de constituição, plurais, que conferem sentido ao modo como compreendemos, por exemplo, os processos educativos e as reformas educacionais no tempo.

O desafio de construir uma narrativa histórica, sobre Educação Matemática, nos leva a algumas indagações: Por onde começar? Como investigar? Onde nos ancorar? Quais fatos inéditos podemos destacar?

Algumas leituras durante o cumprimento das disciplinas, ofertadas pelo Programa, se fizeram necessárias e nos ajudaram a compreender que nenhum conhecimento pode ser analisado dissociado da cultura na qual ele está inserido e foi produzido. Nessa perspectiva, ancoramo-nos nos pressupostos da História Cultural, sobretudo, os tratados por Chartier e De Certeau.



Os estudos de De Certeau (2013) relacionam a pesquisa historiográfica a um lugar de produção socioeconômica, política e cultural, nesse sentido evidencia sobre a singularidade da elaboração de cada historiador e das suas análises.

De Certeau (2013, p. 64), ainda, nos conforta dizendo: “fazer história é uma prática” mas, por outro lado, nos adverte: “O lugar que se dá à técnica coloca a história do lado da literatura ou da ciência”. Em outras palavras, não se trata de considerar a história como uma sucessão de fatos e contextos numa cronologia linear, pois não estamos em busca de resgatar o passado, tal qual ele existiu, mas sim, por meio de seus vestígios.

Bloch (2001, p.55), rejeitando o conceito de história como uma “ciência do passado”, defende que o processo fundamental do ofício do historiador é compreender o presente pelo passado e, correlativamente, o passado pelo presente.

Cabe, então, ao historiador problematizar o contexto das fontes, com intuito de fazê-las falar. Valente (2007) sinaliza ser necessário que os pesquisadores interessados em produzir histórias no campo da História da Educação Matemática, compactuem do instrumental teórico utilizado pelos historiadores. Sendo assim, nos compete esclarecer os pressupostos, anteriormente, citados.

Para Chartier (1990, p.71)

[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Diante dessa conceituação e considerando nosso interesse na formação de professores e, portanto, possuidora de orientações prescritas conduzidas por interesses forjados por um determinado grupo nos torna possível, ainda, questionarmos: quais representações podem ser indiciadas nos discursos proferidos por leis, decretos, resoluções que regulamentaram o processo de formação docente em determinado período?

Sendo assim, a apresentação, circulação e imposição dessas legislações poderão ser melhor compreendidas se acionarmos dois outros conceitos trabalhados por Chartier, o de apropriação e prática, na medida em que intuimos que as representações dos sujeitos envolvidos podem gerar diferentes práticas e essas,

outras variadas representações a partir do que se apropriou, cuja ocorrência não se dá, necessariamente, em função de uma disposição hierárquica. Ainda, de acordo com esse autor, o conceito de práticas associa-se ao de representação, complementando a análise historiográfica, pois “visam fazer reconhecer uma identidade social, exhibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (CHARTIER, 2002, p. 23). Dessa forma, a tríade representação, apropriação e prática se permutam.

Para Chartier (2002, p. 26)

[...] a noção de apropriação pode ser, desde logo, reformulada e colocada no centro de uma abordagem de história cultural que se prende com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas [...] tal como entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem.

Nesse sentido, as relações que se estabelecem na constituição do movimento, ocasionado pela articulação da referida tríade, produzem uma história social das interpretações, permeada por tensões e relações de força, as quais implicam táticas de mobilidade e estratégias de imposição.

De Certeau (1994, p. 110-111) conceitua tática como a arte do fraco, pois,

[...] é determinada pela ausência de poder. Ela não tem lugar senão o do outro, conseguindo estar onde ninguém espera: ‘é astúcia’. A tática sugere mobilidade, ou seja, movimento dentro do campo de visão do inimigo [...] e no espaço por ele controlado.

Por outro lado, ele entende que a estratégia se comporta como o

[...] cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. [...] (DE CERTEAU, 2004, p. 99).

Diante desses dois conceitos, se estabelecem, entre sujeitos historicamente produzidos, caracterizações antagônicas, isto é: “ausência do poder” e “poder”; “astúcia” e “manipulação”. Essas categorias tornaram-se importantes para compreendermos o processo de formação docente e os saberes elementares matemáticos envolvidos na reforma efetivada por Atílio Vivácqua no Espírito Santo,

no período de 1928 a 1930<sup>5</sup>, cujo discurso atinava para um ensino mais moderno, reconhecido como ativo e inserido nas Políticas Educacionais do Estado.

Com a intenção de construirmos uma narrativa histórica acerca dos elementos constituídos/constituintes da referida reforma, procuramos responder a seguinte questão: **Como se caracterizava a *aritmética a ensinar e para ensinar* prescrita à formação de professores primários, no Espírito Santo de 1928 a 1930, durante a Reforma proposta por Attílio Vivácqua?** Para tanto, traçamos os seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral**

Investigar e analisar a formação de professores primários e as características da *aritmética a ensinar e para ensinar* nas proposições da reforma de Attílio Vivácqua de 1928 a 1930.

### **Objetivos Específicos**

- Discutir, com o auxílio de documentos oficiais, as propostas acerca do processo de formação de professores primários capixabas no período de 1928 a 1930;
- Analisar a inserção dos preceitos da reforma nos discursos e documentos oficiais;
- Identificar as características da *aritmética a ensinar e para ensinar* encaminhada aos professores primários, por meio dos documentos e ações promotores da reforma.

Esses objetivos oportunizam perseguir outros questionamentos: Quais eram os princípios dessa reforma no ensino? Como eram organizados e ofertados os cursos de formação para os professores primários? Como se deram as relações de

---

<sup>5</sup>O período de mandato de Attílio Vivácqua, como Secretário da Instrução, correspondeu a apenas dois anos, pois com a Revolução de 1930, o então Presidente do Estado, Aristeu Borges de Aguiar foi deposto pela intervenção federal no Estado.

forças/resistências no âmbito do processo de formação do professor primário? Como eram pensados, constituídos e ensinados os saberes elementares matemáticos<sup>6</sup>? Quais os métodos de ensino utilizados?

Diante do exposto, nosso trabalho se distribui em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, denominado *Movimentos e Aproximações com a Literatura*, discorreremos, inicialmente, sobre o movimento feito acerca de histórias já produzidas da instrução pública capixaba e dos documentos que poderiam nos contar outras histórias a partir de interpretações singulares. A interlocução com as pesquisas identificadas permitiu-nos compreender os cenários político, social e, sobretudo, educacional do Espírito Santo, nas primeiras décadas do século XX. Nesses cenários procuramos situar o processo de formação de professores primários no bojo das reformas da instrução pública realizadas. Dialogamos, também, com estudos no campo da História da Educação Matemática que retrataram acerca dos saberes elementares matemáticos, sobretudo os aritméticos, abordados sob a vaga da pedagogia nova. Relatamos, ainda, como se deu a busca e constituição do *corpus* documental e como pretendemos utilizá-lo.

No segundo capítulo, intitulado *Reformas, Contextos e Intenções* apresentamos um breve contexto histórico do Estado do Espírito Santo e do município de São Mateus, para, a partir de então, discutirmos as reformas educacionais ocorridas. Expusemos alguns propósitos e características da política educacional em tempos das reformas de Gomes Cardim, de 1908 a 1912. Os saberes elementares matemáticos propostos por legislações oficiais desse período, também, foram analisados com vistas aos métodos de ensino utilizados. Em continuidade, tratamos os pressupostos da reforma implementada por Attílio Vivácqua de 1928 a 1930, quando esteve na condução da Secretaria de Instrução. Analisamos alguns encaminhamentos da lei que autorizou Vivácqua a implantar a reforma em território capixaba. Por meio dessa análise identificamos a incorporação de novos elementos pedagógicos como o cinema, o jornal e o rádio. Discorreremos, brevemente, as bases teóricas de inspiração e introdução da escola ativa, como alicerces da reforma. A partir dessa

---

<sup>6</sup>Considerando as diversas rubricas que compõem os programas de ensino primário, é possível identificar que os saberes elementares matemáticos integram matérias como: desenho, aritmética, cálculo, geometria, formas, trabalhos manuais, entre outras (VALENTE, 2014, p.191). Para este estudo investigaremos os saberes aritméticos.

abordagem identificamos que a ela foi atribuído o desafio de romper com os “modos” considerados tradicionais, ou seja, representava a renovação pedagógica.

No terceiro capítulo, denominado *Formação de professores: o cerne da reforma de Vivácqua*, averiguamos por meio de legislações e discursos oficiais, a organização e constituição do quadro do magistério capixaba no início do século XX e identificamos a maioria dos professores primários capixabas, ainda, na condição de provisórios, certamente, por não ter a formação de normalistas. Registramos a chegada da reforma de Vivácqua como possibilidade de ajustes a esse quadro implementando iniciativas na perspectiva da formação docente: a realização dos “exames de verificação da capacidade técnica do professorado provisório” e a implantação do Curso Superior de Cultura Pedagógica caracterizado como um curso prático de pedagogia. Reconhecemos essas duas ações como estratégias instituídas por Vivácqua, por meio da lei 1693, para formação dos professores primários. Além disso, discutimos as mudanças ocorridas na organização curricular da Escola Normal com a introdução de disciplinas, especificamente, de bases biológicas e psicológicas, para atender aos propósitos de preparação do professor para atuar com o ensino ativo.

No quarto capítulo, *A Aritmética a ensinar e para ensinar no período da reforma*, destacamos que os *saberes para ensinar* passaram a ocupar o centro do debate no processo de formação de professores capixabas, durante a reforma de Vivácqua. Analisamos a *aritmética a ensinar* no Programa de Ensino para o Curso Primário de 1927, o qual ainda estava vigente e nos exames de capacidade técnica prestados pelo professor. Apresentamos as descrições de alguns materiais apontados para o ensino de aritmética e dialogamos com alguns discursos proferidos por autoridades da instrução pública retratando as condições desses recursos nas escolas primárias capixabas. Quanto à *aritmética para ensinar* recomendada nas orientações prescritas ao professor primário por meio do Curso Superior de Cultura Pedagógica, identificamos a preponderante caracterização de uma aritmética de aspecto utilitário e associada às questões práticas.

Por fim, no tópico *Tecendo algumas Considerações* buscamos retomar os objetivos da pesquisa, a fim de delinear esclarecimentos para as questões postas, que impulsionaram esse estudo. Apontamos, ainda, algumas reflexões acerca da temática por nós abordada, que podem emergir em futuras pesquisas.

## CAPÍTULO 1 – MOVIMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA

---

O projeto apresentado como requisito para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do qual resulta a pesquisa aqui apresentada, pretendia em um movimento de continuidade à investigação realizada na especialização, aprofundar os estudos acerca da formação de professores, numa perspectiva das políticas públicas federais ofertadas na modalidade de formação continuada.

No entanto, as reflexões e discussões propiciadas pelas disciplinas cursadas no programa e a participação em grupos de pesquisas, provocaram um deslocamento inicial dessas intenções, para o campo da história da educação matemática.

Até então, o meu único entendimento de história era pelo aspecto didático, ou seja, como estudante que na educação básica cursou essa disciplina durante alguns anos, e em condição de pensar “a história”, numa perspectiva limitada à um instrumento de ensino, onde todos os fatos já estão prontos. Uma mudança de paradigma se coloca ao conhecê-la e considerá-la como objeto de pesquisa. Acreditava, até então, que bastaria reunir alguns documentos do passado e dedicar-me ao trabalho de relatar os fatos registrados neles.

Algumas leituras contribuíram para compreender o que é e como se fazer uma pesquisa histórica. Valente (2013) sinaliza que nos anos que compunham a década de 1970, os estudos de De Certeau elucidaram o significado do fazer histórico e do ofício do historiador, rejeitando a consideração do passado como um dado *a priori* e um objeto de análise em si mesmo. Os estudos embasados em De Certeau (1994) e Roger Chartier (2002) nos colocaram frente à História Cultural, cujo “[...] principal objeto [é] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é pensada e dada a ler” (CHARTIER,1990, p.16). Assim, comecei a compreender melhor o trabalho de construir uma narrativa histórica.

As primeiras ideias se delineavam juntamente com as atividades implícitas no mestrado. A participação no 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática – ENAPHEM, no Ceunes/São Mateus, no segundo semestre de 2016, requereu a escrita e apresentação de um artigo intitulado “Os Saberes

Matemáticos e suas Metodologias em um Manual de Ensino de 1958: o repercutir de uma reforma”<sup>7</sup>. Os estudos para redigir o referido artigo oportunizaram conhecer algumas das histórias já pesquisadas sobre a instrução pública capixaba e as reformas nela vivenciadas.

Os encaminhamentos da pesquisa a partir das ideias iniciais se “desenhavam” em meio a um movimento de “idas e vindas” à algumas temáticas; reflexões úteis em um momento e insignificantes em outros; imersões e submersões feitas em temas que, no presente, mostravam a certeza do caminho e num momento seguinte representavam a limitação da pesquisa; continuidades e descontinuidades na escolha de recortes temporais, entre outras experiências que durante as longas orientações, transformavam pensamentos preliminares e constituíam a trajetória desse estudo. A cada encontro e/ou atividade ia-se filtrando e afunilando essas dúvidas, de modo que nos reportamos a responder ao problema: como se caracterizava a *aritmética a ensinar e para ensinar* prescrita à formação de professores primários, no Espírito Santo de 1928 a 1930, na Reforma proposta por Attílio Vivácqua?

Assim posto, nos empenhamos neste capítulo, em buscar conhecer os pressupostos da reforma de Vivácqua, bem como a condução das políticas públicas voltadas à formação docente, praticadas no Espírito Santo entre 1928 a 1930, e, de modo particular, os saberes aritméticos em voga nesse período.

Para tal recorreremos, inicialmente, a trabalhos ligados à área da História da Educação, para *a posteriori* aprofundarmo-nos na busca aos que retratem os saberes elementares matemáticos, com foco na aritmética, ou seja, tentar estabelecer um diálogo com o campo da História da Educação Matemática. Valente (2007, p.1), em um de seus artigos, “[...] defende a ideia da necessidade dos historiadores da educação matemática ficarem de posse do instrumental utilizado por historiadores, em seu ofício de produzir história”. A intenção desta escolha é tentar alargar o entendimento de como se deu, na história do Espírito Santo, a constituição da instrução pública capixaba.

O mapeamento de trabalhos, do tipo dissertações e teses, ocorreu por meio de um processo de busca on-line no banco de dados do Programa de Pós Graduação em

---

<sup>7</sup>Produzido em parceria com o Prof. Dr. Moysés Gonçalves Siqueira Filho. Disponível em <<http://www.eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/view/2087>>. Acesso em 16 dez. 2016.

Ensino na Educação Básica e no da Universidade Federal do Espírito Santo<sup>8</sup>, considerando que nesse último se encontram disponíveis as teses a partir do ano de 2007 e as dissertações a partir de 2004, conforme apresentadas e organizadas no Quadro 1, considerando o recorte temporal estabelecido de cada uma delas.

Quadro 1 - Teses e Dissertações acerca da História da Educação e os Aspectos da Instrução Pública Capixaba defendidas no PPGE.

TÍTULO	AUTOR	ANO	RECORTE TEMPORAL	TIPO	PROGRAMA
Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República.	SALIM, Maria Alayde Alcantara	2009	1892-1930	T	PPGE
A construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo (1908-1930): um estudo sobre as reformas educacionais de Gomes Cardim e Attilio Vivacqua.	BONATTO, Jaklane de Souza	2005	1908 -1930	D	PPGE
Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história.	LOCATELLI, Andrea Brandão	2012	1908 -1930	T	PPGE
A constituição da Escola Activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930).	BERTO, Rosianny Campos	2013	1928 -1930	T	PPGE

Legenda: T (tese); D (Dissertação).

Fonte: Elaborado pela autora.

No campo da História da Educação, os estudos de Salim (2009), Bonatto (2005), Locatelli (2012) e Berto (2013) trazem a cena da organização educacional e dos cenários social, político e econômico do Estado nas primeiras décadas da República. Tais pesquisas visam estabelecer compreensão da instrução pública capixaba e o dinamismo de alguns processos nela inscritos, entre eles os

<sup>8</sup>Disponível em <http://www.biblioteca.ufes.br>



relacionados à formação de professores primários e a reforma de Vivácqua, nas primeiras décadas do século XX.

Assim dito, a pesquisa desenvolvida por Salim (2009) focalizou a inserção e as condições de circulação do livro na sociedade, sobretudo, no ambiente escolar, e as práticas de leitura utilizadas durante os primeiros anos do século XX na Escola Normal e no Ginásio do Espírito Santo.

Inicialmente, a pesquisadora situou o tema específico das práticas de leitura e os usos do livro no ambiente escolar, a partir de uma análise das características relevantes que marcaram a história da leitura no mundo ocidental, seguidamente, no Brasil e no Espírito Santo. Apontou a concepção de que a leitura na modernidade passa a assumir uma nova função social e representar uma nova forma de percepção do mundo, pois é uma prática indissociável do cotidiano. Desse modo, relacionou essas temáticas com o processo de formação histórica do país, com o propósito de investigar as circunstâncias marcantes do cenário sociocultural e educacional do Espírito Santo.

À luz dessas considerações, a autora apresentou no capítulo 4 um panorama dos aspectos que configuravam a vida social, cultural, política e econômica da sociedade capixaba dos fins do século XIX às primeiras décadas do século XX. Admitiu que, a partir da chegada do governo republicano os presidentes do estado incorporavam e reproduziam um discurso modernizador, cujo objetivo principal era ingressar o Espírito Santo na idealizada modernidade e, para tanto, vislumbravam a educação como a via ideal para o alcance de tal objetivo.

A autora ainda enfatizou a multiplicação das instituições escolares, incentivada pelos governantes, pois contribuiria para o combate ao analfabetismo, e para isso propagandeavam a criação e disseminação das escolas primárias. Salim (2009) problematizou esses discursos, por meio das fontes pesquisadas, à medida que o comércio do café, principal atividade econômica do país, sofria quedas de preços, as instituições de ensino eram fechadas e professores demitidos, sob a alegação de falta de recursos financeiros.

No decorrer de sua pesquisa, ela também apresentou o percurso histórico das instituições investigadas articulando-o com os contextos das políticas públicas praticadas no período. Retratou um histórico da implantação e funcionamento

dessas instituições, lançando mão de alguns elementos importantes, como por exemplo, a análise dos programas de ensino e a oferta de vagas. Para tal, apoiou-se em fontes históricas variadas, entre elas os relatórios de inspetores oficiais e secretários de instrução; ofícios recebidos e expedidos pela Secretaria de Instrução; legislação educacional e artigos periódicos publicados no período. A partir do entrecruzamento das informações relativas aos aspectos políticos, econômicos, socioculturais e educacionais que marcavam a sociedade capixaba buscou traçar um quadro do cenário educacional do Estado.

Reportando nossa atenção para a Escola Normal Pedro II, Salim (2009), estabeleceu aproximação do processo histórico constitutivo dessa instituição, com o movimento da reforma proposta por Vivácqua, cujo objetivo principal se pautava na propagação dos novos pressupostos pedagógicos entre o professorado de todo o Estado.

A autora observou que no campo das ideias pedagógicas, as primeiras décadas do século XX, foram marcadas pela implementação sistemática dos ideais da Escola Nova, responsável pela base teórica da reforma de Vivácqua. Ela concordou com Carvalho (2000) ao acreditar que os debates de especialistas da educação, sobre os preceitos dessa corrente pedagógica, estavam para além da dimensão técnica. Admitiu que, o carácter conservador e autoritário da época, não possibilitou mudanças profundas, por meio das reformas, no cenário educativo. No entanto, inferiu que esse movimento provocou uma série de discussões acerca de questões de bases políticas e teóricas.

Salim (2009) se propôs a analisar dois aspectos fundamentais da reforma, porém bastante complexos e de difícil apreensão

[...] em primeiro lugar, a repercussão das novas medidas pedagógicas entre os professores da instituição e a posição desses profissionais em relação às ideias da Escola Nova e, em segundo lugar, as possíveis mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas (SALIM, 2009, p.191).

Por meio de depoimentos de ex-alunas da Escola Normal, pôde constatar que as orientações pedagógicas advindas da reforma não repercutiam, imediatamente, nas práticas cotidianas. A principal mudança percebida foi o aumento das aulas experimentais, tendo a Escola Modelo como palco. Embora independentemente, de seu alcance na prática de ensino cotidiano, o fato é que a Reforma de Vivacqua

conferiu, naquele momento, um grande prestígio social à Escola Normal, conforme constatação de Salim (2009).

A dissertação de Bonatto (2005), tratou de analisar a constituição histórica da profissionalização docente, tomando como referência os períodos das duas reformas da instrução pública ocorridas no Espírito Santo nas primeiras décadas do século XX, a de Cardim e a de Vivácqua, respectivamente, nos períodos de 1908 a 1912 e 1928 a 1930.

Para o entendimento de “profissionalização docente” ela recorreu as bases conceituais de Antônio Nóvoa, tentando compreender a abordagem desse teórico acerca da não linearidade dos processos de profissionalização. No desenvolvimento de sua pesquisa se propôs a pensar no “[...] papel [que] representaram as diretrizes reformistas de Gomes Cardim e Attilio Vivacqua, no processo de construção da profissionalidade docente de professores e professoras capixabas” (BONATTO, 2005, p. 17).

A autora procurou estabelecer relações entre as duas reformas indicando os pontos não alcançados pela reforma de Cardim que, mais tarde se constituiriam em problemas a serem enfrentados por Vivácqua,. Destacou, entre eles a incipiência do programa de formação docente que se tornou objeto principal da reforma em 1928.

Ao longo de sua pesquisa, entendeu que a Reforma proposta por Vivácqua espelhava-se nos movimentos reformadores semelhantes ocorridos nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, e concordou que este propunha aplicar no Estado os modelos defendidos por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Em suas considerações finais Bonatto (2005) afirmou não ser possível uma análise mais detalhada da reforma de Vivácqua, no que se refere à formação e práticas docentes, pois o curto tempo de duração, não permite tal ação.

Ainda, com o propósito de conhecer um pouco mais sobre a história do Espírito Santo, em busca de pistas que nos ajudassem a compreender a organização da instrução pública capixaba, também foi possível elencar a tese de Locatelli (2012), que se dispôs a investigar a constituição histórica dos projetos arquitetônicos para os grupos escolares em seu processo de criação e implantação entre 1908 a 1930.

Apesar de ser um estudo com foco nos projetos arquitetônicos dos grupos escolares, apresentou algumas identificações com a temática por nós investigada, ao pretender compreendê-los em suas articulações com ideias republicanas e

ideários pedagógicos que circulavam no cenário brasileiro no início do século XX. Bem como interessar-se em

analisar as relações estabelecidas entre os projetos arquitetônicos dos grupos escolares capixabas e os modelos pensados para a educação republicana enfocando as práticas possíveis dos atores sociais envolvidos no processo de criação e implantação dessas modelares instituições (LOCATELLI, 2012, p. 17).

Dentre esses modelos pensados para a instrução pública e as práticas de atores sociais, fez uma análise das reformas empreendidas por Cardim e Vivacqua entre 1908 a 1930. Entendeu que tais reformas instituíram orientações para o desenvolvimento do ensino e, cada uma a seu modo, assinalou a concepção espacial necessária para condução dos processos de ensino de acordo com o cidadão que se pretendia formar. É importante destacar que o entendimento da autora de concepção espacial está para além das condições físicas dos prédios.

Compreendeu-a como a associação de práticas diversas possivelmente, empreendidas para a condução da formação moderna dos cidadãos. Abrange assim, as possibilidades de atuação dos professores primários, os métodos de ensino utilizados e tudo isso articulado com os aspectos da edificação e simbolismo das modernas escolas republicanas.

Ademais, com relação ao entendimento das reformas educacionais ocorridas, reconheceu o avanço proporcionado ao setor educativo graças à mobilização e esforços dos atores envolvidos, porém, concluiu que

[...] pareciam estar mais preocupadas com a afirmação dos seus ideais pedagógicos e ideológicos do que com políticas públicas que viabilizassem o acesso amplo dos alunos e professores às inovações das escolas [...] (LOCATELLI, 2012, p. 203).

Segundo a autora, a implantação dos grupos escolares à reduzidos espaços edificados, em locais, cujo acesso estaria restrito a um grupo reduzido de professores e alunos, inviabilizaria, conseqüentemente, a propagação das inovações e modernizações promovidas em âmbito educacional, uma vez que, nesses locais uma parcela pouco representativa de professores seria atingida.

Locatelli (2012) constatou que a Reforma de Vivacqua promoveu um movimento de descontinuidade com o que até então vinha sendo implantado como concepção arquitetônica para as escolas, ao indicar novas proposições para os espaços

escolares. Essa conclusão ocorreu em função das orientações ao trabalho do professor destacando a valorização à aquisição dos conhecimentos que vinham da vivência das atividades práticas e experimentais, dinamizadas pelos professores no espaço escolar e fora dele, ações estas correspondentes aos princípios da Escola Activa.

Outro elemento valorizado na pesquisa dos projetos arquitetônicos dos grupos escolares foi a relação estabelecida com o processo de formação docente. Segundo a autora esse processo, aconteceu a todo tempo, em meio a um cenário das relações de força que foram empreendidas com a finalidade de mobilizar e firmar perspectivas teóricas, visto que a Reforma de Vivácqua ocupou-se, predominantemente, da formação de professores, os quais ainda encontravam dificuldades para atuar com aplicação de métodos do ensino moderno. Contudo, foi possível registrar no período compreendido entre as duas reformas alguns avanços na instrução pública capixaba.

Colaborando com os nossos propósitos de pesquisa, localizamos a tese de Berto (2013). Explorou de forma ampla a constituição da reforma escolanovista e a movimentação das ideias da escola activa, no Estado, no período que Atilio Vivácqua, estava a frente da Secretaria da Instrução. A pesquisadora investigou de modo peculiar o processo de formação docente encaminhado pela reforma, o qual “tomou” à Escola Activa de Ensaio, como modelo de instituição e lócus para a formação de professores.

A autora apresentou as bases teóricas, nacionais e internacionais, que serviram de fonte de inspiração para fundamentar as ideias escolanovistas na implantação e aplicação da escola ativa capixaba. Detalhou, a partir das orientações científicas, modernas e republicanas contidas nessas ideias, alguns elementos que incrementaram as propostas da reforma, entre eles o cinema, o rádio e o escotismo.

Quanto a formação docente, Berto (2013) a definiu como o “motor da reforma”. Contudo, observou que, foram impostos a esse processo, alguns obstáculos para sua efetivação da forma como foram planejadas. Dentre eles, o curto tempo de duração da reforma, a dificuldade de atingir todo o professorado capixaba, devido as restritas condições de deslocamento e as distâncias entre as escolas, além de que muitos professores não apresentavam as condições mínimas de preparação exigida para o exercício da função. Nesse âmbito, outro fator apontado pela autora foi a

comprometida situação econômica do Estado para os investimentos necessários em prédios escolares e mobílias que pudessem garantir os princípios de higiene e saúde pregados pelos preceitos escolanovistas.

Ao investigar o uso da imprensa, altamente valorizado por Vivácqua, para propagandar a reforma, Berto (2013) a compreendeu como uma estratégia dos dirigentes para atingir o maior número de pessoas e conclui “[...] é sempre importante lembrar, que, entre as prescrições e os usos que são feitos delas, há um hiato” (BERTO, 2013, p. 238). De uma maneira mais geral, a pesquisadora, apresentou um questionamento próprio acerca das transformações que as reformas têm imprimido ao longo dos anos aos processos educativos. A esse respeito, afirma

[...] Penso nos tantos professores anônimos que têm desenvolvido seu trabalho – tanto ontem quanto hoje – em condições desfavoráveis e precárias nas escolas brasileiras. Há, nas análises sobre a reforma escolanovista no Espírito Santo, roteiros que ainda parecem nos soar como familiares e, assim, diante dos ‘perigos’ vividos pela profissão docente, buscamos ‘as centelhas da esperança’ por dias melhores (BERTO, 2013, p. 241).

Após alguns movimentos realizados pela autora, em busca de fios para construir sua narrativa histórica, relata que essa ação foi possível a partir da localização e interrogação das fontes. Esse exercício provocou diálogos, que ao seu entendimento, abrem a possibilidade para a continuação deste estudo ou para a realização de outras pesquisas sobre a História da Educação no mesmo período.

Apesar dos trabalhos abordados encerrarem em seus objetos de estudo temas específicos, todos eles concentram esforços em análises da constituição histórica da educação capixaba, descrevem fatos, situam discursos, discutem diretrizes pedagógicas, analisam preceitos das reformas educacionais e assim constituem cenários. Nesses interessa-nos, sobretudo, conhecer o lugar ocupado pelos saberes aritméticos, inscritos na formação de professores nos fins da década de 1920.

Dessa forma, buscamos identificá-los nos cenários até então abordados e assim localizamos no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB, a pesquisa de Pezzin (2015), conforme apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 - Dissertação sobre a Educação Pública Capixaba e a Formação Matemática dos Professores defendida no PPGEEB.

TÍTULO	AUTOR	ANO	RECORTE TEMPORAL	TIPO	PROGRAMA
A Educação Pública Primária Espírito-Santense: vestígios da Matemática na Formação de Professores no Período de 1892 a 1960.	PEZZIN, Ana Claudia	2015	1892-1960	D	PPGEEB

Legenda: D (Dissertação).

Fonte: Elaborado pela autora.

A autora analisou, historicamente, o processo de formação de professores primários, e buscou identificar os vestígios do ensino de matemática nos cursos de formação de professores ofertados, em geral, pelas Escolas Normais. Para tanto, utilizou entre outras fontes, os programas de ensino estabelecendo contrapontos entre o Ensino Normal e o Ensino Primário e constatou as alterações propostas e efetivadas nos currículos, ora ampliando e ora reduzindo a presença das matérias Aritmética, Álgebra e Geometria que constituíam a Matemática.

No processo de formação de professores, por meio da análise dos Manuais Pedagógicos e dos Programas de Ensino, Pezzin (2015) constatou o caráter prático associado ao ensino da aritmética conduzido pelos métodos e pela orientação para o uso de materiais concretos. Também salientou que o princípio norteador da formação dos professores primários capixabas não era “o que ensinar”, mas “como ensinar”; ou seja, as orientações metodológicas prevaleciam nos processos formativos do professor.

Pezzin (2015) abordou os movimentos das duas reformas ocorridas no Espírito Santo durante a Primeira República: a de Cardim e a de Vivácqua. Para a primeira entendeu que vislumbrava, dentre outras ações, a disseminação dos grupos escolares e das Escolas Normais, e quanto aos métodos de ensino eram colocados aos professores com caráter de imposição, pois este reformador acreditava que a liberdade de escolha dos métodos causaria uma confusão no ensino. Segundo a autora, quanto a esse aspecto, a reforma de Vivácqua, que surgiu duas décadas após, imprimia mais flexibilidade na escolha dos métodos pelos professores e atribui a essa reforma a chegada da Escola Nova em território capixaba

Apesar do período do nosso estudo estar abarcado pelo de Pezzin (2015), o qual adotou o recorte temporal 1892-1960, aproximaremos a “lupa”, na tentativa de explorar os dois anos da Reforma de Vivácqua, e extrair uma história que esteja por contar, a partir de indagações ainda abertas deixadas pela autora, tais como

[...] Com base em quais critérios os conteúdos matemáticos eram selecionados para compor o currículo das Escolas Normais? Como esses professores eram formados, quais saberes eram considerados necessários? (PEZZIN, 2015, p.137).

E, em seguida afirma

[...] Não sabemos todas as respostas mas acreditamos que todas essas questões deveriam ser consideradas na idealização e implantação de reformas para o ensino (PEZZIN, 2015, p.137).

Entendemos tais questões como percursos ainda a serem trilhados. Dessa forma, investigar os movimentos reformistas, os quais redimensionaram, historicamente, os saberes elementares matemáticos propostos para a formação de professores primários capixabas, constitui-se uma temática a ser descortinada. Ademais, no Espírito Santo apenas o trabalho de Pezzin (2015) abarca essa tríade de elementos: reformas de ensino, formação de professores e saberes elementares matemáticos. A reduzida produção acadêmica capixaba investigativa dessa tríade de elementos, nos instigou na busca por trabalhos que já tenham realizado esse percurso em outros estados.

O mapeamento desses estudos se deu, inicialmente, via on-line, no Repositório de Conteúdo Digital hospedado no site da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>9</sup>, organizado pelo GHEMAT – Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática<sup>10</sup>. Constituído por trabalhos de pesquisadores dos diferentes estados brasileiros, o referido repositório se encontra organizado em comunidades e estas, em subcomunidades. Em uma delas, denominada *A Matemática na Formação do Professor do Ensino Primário - em tempos do escolanovismo, 1930 - 1960: fontes para a pesquisa*, encontramos uma coleção de Teses e Dissertações em História da

<sup>9</sup>Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

<sup>10</sup>Foi criado no ano de 2000, e além de documentos oficiais, reúne obras produzidas e/ou organizadas na modalidade de teses e dissertações, desenvolvidas em alguns programas de pós-graduação e que fornecem as bases para estudos no campo da história da educação matemática (VALENTE, 2015).



Educação Matemática, das quais nos interessaram os trabalhos de Barros (2015) e Souza (2016), apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Dissertações sobre os Saberes Elementares Matemáticos defendidas no PPGEM, PPGECT<sup>11</sup>.

TÍTULO	AUTOR	ANO	RECORTE TEMPORAL	TIPO	PROGRAMA
O Ensino de Geometria na Formação de Professores Primários em Minas Gerais entre as décadas de 1890 e 1940,.	BARROS, Sílvia Castro de	2015	1890 -1940	D	PPGEM
Entre o Ensino Ativo e a Escola Ativa: os métodos de Ensino de Aritmética nos Grupos Escolares Catarinenses (1910-1946).	SOUZA, Thuysa Schlichting de	2016	1910-1946	D	PPGECT

Legenda: D (Dissertação).

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim posto, a pesquisa de Barros (2015) intitulada *O Ensino de Geometria na Formação de Professores Primários em Minas Gerais entre as décadas de 1890 e 1940*, procurou investigar, historicamente, o ensino de geometria na formação de professores primários em Minas Gerais, entre as décadas de 1890 a 1940 com a proposição de algumas questões como: “quais conteúdos de geometria eram ensinados aos futuros professores das Escolas Normais?” e “como esse saber foi tratado na formação dos professores para as escolas primárias?”

A autora abordou o surgimento dos primeiros conhecimentos geométricos nas civilizações antigas utilizados, principalmente, nas práticas agrícolas, os quais ainda não apresentavam nenhuma sistematização. Segundo Barros (2015) no Brasil, à época da colônia, algumas noções geométricas ajudaram a planejar e traçar as fortificações e estratégias de defesa do extenso território nacional, motivo pelo qual foi inserida nos planos de ensino das academias militares. Em 1827, as noções de

<sup>11</sup> PPGEM – Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora. PPGECT- Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade de Santa Catarina.

geometria prática foram regulamentadas para o ensino, por meio da primeira lei que normatizou a instrução pública no Brasil. A partir de então os professores passaram a ensinar a geometria prática, como matéria de ensino.

Na intenção de localizar a inserção da Geometria nas Escolas Normais e nos respectivos anos do ensino primário, focalizando-a nos programas de ensino dos Grupos Escolares, as análises da autora concentraram-se em averiguar a presença de tal disciplina, aliada ou não à outra, como Desenho e Aritmética. Bem como, investigou as metodologias e instrumentos utilizados para condução do seu ensino. Nesse sentido, afirma “acreditava-se que, na Primeira República, o ensino de desenho e geometria com o auxílio de instrumentos era uma prática pedagógica utilizada em vários estados” (BARROS, 2015, p. 31).

A autora, relatou o processo histórico do surgimento e implantação da Geometria nas instituições de formação de professores. Constatou que a presença desta na organização curricular foi registrada pela primeira vez em 1874 sob a denominação de “Formas”, que propunha o trabalho da geometria do plano para o espaço.

Na busca pela história das Escolas Normais a autora centralizou sua atenção nas instituições paulistas, o que é, perfeitamente, compreensível considerando que São Paulo configurava-se como um centro irradiador de novas ideias pedagógicas. Apresentou aspectos acerca da organização das cadeiras e do processo de formação e nomeação de professores, fundamentando-se em legislações oficiais disponíveis no Repositório Digital de Santa Catarina, local de busca de grande parte de suas fontes.

Segundo a autora somente em 1883, a geometria, pela primeira vez, passa a fazer parte dos conteúdos lecionados nas Escolas Normais, até então a matemática desses cursos estava restrita a Aritmética. Analisando as diferentes fases do ensino de matemática nas Escolas Normais paulistas amparou-se em Valente (2011), para afirmar que “na formação dos normalistas, a Aritmética e a Geometria eram ensinadas numa perspectiva teórica, não existia nenhuma articulação com o uso prático desses conhecimentos (BARROS, 2015, p.26).

Para o ensino primário apresentou a análise dos oito programas de ensino instituídos durante o período de existência dos grupos escolares, com a finalidade de verificar as permanências e/ou ausências da geometria e as metodologias

indicadas para seu ensino. No primeiro deles em 1874, a geometria aparecia somente no 1º ano, sob a denominação de “Formas”, que propunha o trabalho da geometria do plano para o espaço. Nos programas que se seguiram nos anos de 1905, 1918, 1921 e 1925, a autora apontou, para o ensino de geometria, a irregularidade nos tempos de duração do curso primário, ora reduzidos e ora ampliados, a independência da disciplina em alguns programas e a junção com outras como Desenho em programas subsequentes, bem como os diferentes entendimentos acerca das concepções de ensino que eram expressas via os programas. Tal fato se constata quando a autora identifica que o ensino da geometria no programa de 1874 era indicado do plano para o espaço. Isso se modifica no programa de 1905, indicando o trabalho dos sólidos nos primeiros anos, e somente no 3º ano era trabalhada a geometria plana.

Ainda observou que em 1925, com a chegada do método intuitivo, se fazia relevante a observação dos objetos ao redor, o que modifica em parte a disciplina de Desenho que até então estava dissociada da geometria e seu ensino começa a ser recomendado do mais simples para o mais complexo. Apresentou ainda uma breve análise dos programas de Goiás (1930), Rio Grande do Sul (1910), Santa Catarina (1910), Espírito Santo (1936) e Alagoas (1938), com objetivo de identificar as características da geometria nesses documentos oficiais. Em relação a Minas Gerais, Barros (2015) observa que a geometria foi introduzida nos programas por meio da recomendação da utilização de régua e compasso.

Acerca das Escolas Normais mineiras a autora registra o surgimento de algumas delas, e a posição de relevância adquirida por essas instituições nos fins do século XIX. Além de situá-las no movimento das Reformas ocorridas entre os fins do século XIX às primeiras décadas do século XX, relacionou à esse percurso histórico o desenvolvimento do processo de formação de professores primários. Barros (2015) associou o fenômeno de multiplicação dessas instituições a dois pontos principais: i) o status social adquirido por elas; ii) aos objetivos das reformas, os quais provisionavam a expansão do ensino e a capacidade de possibilitar a profissionalização dos professores primários. Assim, em 1929, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento, como uma iniciativa proposta pelos dirigentes mineiros, com o objetivo de levar para as salas de aula das Escolas Normais, as ideias e práticas escolanovistas.

Barros (2015) na busca das fontes para a pesquisa teve acesso à cadernos e livros de Geometria do arquivo pessoal da professora Alda Lodi, que se formou normalista em 1915, e foi uma das fundadoras da Escola de Aperfeiçoamento, onde atuou como docente. No estudo desses cadernos constatou

[...] que a Geometria ensinada aos normalistas passava pelo estudo dos objetos que os rodeavam, que estavam presentes no ambiente em que viviam. Eram utilizadas questões que pretendiam fazer referência ao cotidiano. A metodologia para esse estudo era a problematização de situações corriqueiras, simples (BARROS, 2015, p. 89).

A autora assumiu que, por meio dessas fontes, encontrou indícios das metodologias utilizadas para o ensino de Geometria nas Escolas Normais no início do século XX.

A dissertação de Souza (2016) objetivou compreender a trajetória da matéria de aritmética nos Grupos Escolares de Santa Catarina, no período de 1910 a 1946, mediante às novas representações de ensino e de pedagogia que circularam no país neste período. Investigou a aritmética e alguns materiais utilizados para seu ensino recomendados pelos programas de ensino de 1911, 1914, 1920, 1928 e 1946 do seu Estado.

A autora constituiu um diálogo com a trajetória histórica da instrução pública catarinense, dentro do recorte temporal adotado. Nesse período analisou a difusão e incorporação de dois grandes movimentos educacionais ocorridos no estado: o da Pedagogia Moderna e o da Escola Nova, alicerçados e caracterizados, respectivamente, pelo método intuitivo e a prática das “lições de coisas”, e pelos métodos ativos. Tais análises foram vislumbradas sob dois importantes elementos instituidores de uma nova cultura escolar no período das reformas republicanas: os grupos escolares e os programas de ensino.

Realizou uma análise minuciosa dos cinco programas de ensino que vigoraram em Santa Catarina no período estipulado por este estudo, no intuito de verificar as transformações ocorridas na matéria de aritmética mediante os novos métodos de ensino. A autora constatou que tais programas expressavam as marcas de disputas de discursos pedagógicos e revelavam aspectos distintos dos procedimentos e dinamismos dos grupos escolares. Eles emergiam a partir dos movimentos de reformas da instrução pública, que se configuravam nos discursos republicanos como promessas do novo e do progresso. Nesse contexto, em 1910, foi anunciada a

Reforma Orestes Guimarães intitulada “a reforma dos mestres e métodos”, à qual promoveu mudanças nas Escolas Normais com a introdução de novos saberes e práticas, tais como: alterações na distribuição das matérias de ensino e estabelecimento dos exames de admissão, à modelo do que já ocorria em São Paulo.

Outro objeto da reforma foi a criação de grupos escolares, que segundo a autora

Inauguraram um espaço educacional próprio e um modelo de cultura escolar específico, o que exigiu a criação de uma série de atos e de novos dispositivos de regulamentação que deveriam dar-lhes materialidade. Indicou-se a nomeação de seus professores e diretores, a aquisição de nova mobília e material escolar, a compra de livros didáticos apropriados aos novos pressupostos didático-pedagógicos, além da elaboração do regulamento, do regimento e do programa de ensino (SOUZA, 2016, p. 53).

Ela ainda constatou que o Programa de Ensino de 1911, instituído pela reforma de Orestes Guimarães, foi apropriado do implantado em São Paulo em 1905, o texto foi, praticamente, todo reproduzido e ao seu ver expressou, explicitamente, a influência paulista no ensino catarinense. Quanto a matéria de aritmética permaneceu sem nenhuma alteração em relação ao programa paulista, expressava uma aritmética de valor prático e de novos significados, que lhe foram atribuídos em face às inovações pedagógicas modernas, representadas, principalmente, pelo método intuitivo. Tais inovações para a aritmética neste programa foram marcadas pela utilização de objetos concretos e figuras. Os saberes aritméticos apresentados estavam consonantes com as ideias de Pestalozzi, portanto deveriam ser desenvolvidos de modo gradual e harmonioso.

Em continuidade as investigações dos programas de ensino, a pesquisadora apresentou respectivamente, os programas de 1914 e 1920, sendo este último a culminância de uma revisão feita no anterior. O de 1914 foi uma criação de Orestes Guimarães, que orientava que o trabalho pedagógico, para a matéria de aritmética, deveria relacioná-la com a atividade prática; com a observação direta dos fatos; a percepção do aluno frente ao objeto e não à memorização. Todos esses aspectos mantiveram-se inalterados no programa de 1920, e assim a autora conclui

Os programas de aritmética de 1911, 1914 e 1920 analisados mostraram que, para os dois primeiros anos de curso, havia uma grande preocupação em romper-se com o ensino abstrato, com uso quase exclusivo de processos de memorização e de conteúdos sem utilidade. Os materiais

indicados para alicerçar o ensino intuitivo da aritmética nesses programas foram os objetos concretos, como os tornos de sapateiro e as tobóinhas, e os Quadros de Parker, símbolo do que havia de mais moderno para o ensino de aritmética em tempos de ensino intuitivo (SOUZA, 2016, p.202).

As análises acerca da história da instrução pública catarinense, realizadas por Souza (2016) permitiu-lhe compreender as décadas de 1920 e 1930 como períodos de alinhamento às ideias escolanovistas em território catarinense, em consonância com um movimento que se estabelecia em âmbito nacional. Nesse contexto, apontou a realização da Primeira Conferência do Ensino Primário e a instituição do Programa de Ensino de 1928, como resultado das discussões promovidas nessa ocasião. Entendeu essas ações como estratégias do governo para constituir espaços de discussão e implementação dos preceitos escolanovistas. Quanto a aritmética desse programa continuou sob a condução do método intuitivo.

A autora destacou a continuidade das iniciativas de implantação dos preceitos escolanovistas, nos anos de 1930 pela Reforma de Elpídio Barbosa, considerada a segunda grande Reforma ocorrida em Santa Catarina. Ela buscou consolidar o movimento nacional de renovação escolar e culminou com a promulgação Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, marco temporal desse estudo. Essa lei previu um novo programa de ensino para os estabelecimentos de ensino primário e, de acordo com a autora, somente nessa ocasião, desde o programa de 1911, se foi possível constatar mudanças significativas para a matéria de aritmética. Este programa apresentou uma série de inovações nos aspectos didático-pedagógicos e estrutural na organização dos grupos escolares, advindas da apropriação de algumas concepções do movimento escolanovista. Souza (2016) apontou alguns contrapontos entre a Pedagogia Moderna e o movimento da Escola Nova que foram evidenciados no programa, como exemplo a redução de conteúdos, a qual rompia com o viés enciclopédico, proposto pelos programas anteriores e, em contrapartida, valorizava as experiências sociais que viabilizassem o contato das crianças com conhecimentos úteis a vida prática e cotidiana, conforme previa os pressupostos escolanovistas.

Outro contraponto entre as vagas pedagógicas evidenciado no programa de 1946, apresentado pela autora, trata da extinção da matéria aritmética para dar lugar a intitulada “iniciação matemática” que reuniria todos os saberes matemáticos aritméticos e geométricos. Ademais, ressalta que essa modificação de nomenclatura

evidenciava mudanças de finalidades atribuídas à matéria de aritmética: o caráter propedêutico concebido às escolas primárias e evidenciados nos programas de ensino anteriores é dado lugar a ideia de que a escola primária deveria instrumentalizar os alunos com saberes que fossem aproveitados para a vida prática de cada um.

No desenvolvimento da sua pesquisa a autora utilizou-se da conceituação e pressupostos teóricos que embasaram os dois movimentos, nos quais ela localiza as reformas ocorridas em Santa Catarina no período do seu estudo, a saber: a Pedagogia Moderna e a Escola Nova e demonstrou por meio dos programas de ensino, as mudanças ocorridas na matéria de aritmética, decorrentes dessas vagas pedagógicas.

### 1.1 - AS POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA ANALISADA

Os trabalhos apresentados, neste capítulo, discutem três elementos de uma tríade que colaboram e convergem para o desenvolvimento da investigação que nos propusemos construir: as reformas da instrução pública; a formação de professores primários e os saberes elementares matemáticos. Nesse espiral, buscamos identificar aproximações possíveis para nossa pesquisa.

Inicialmente, a análise desse conjunto de trabalhos contribuiu para entendermos como se dá a articulação desses elementos numa narrativa histórica. O trabalho de Pezzin (2015) ao mesmo tempo que inaugura o campo das pesquisas em história da educação matemática no Espírito Santo voltado aos saberes matemáticos, aponta-nos muitas histórias a serem contadas nas entrelinhas da já produzida por ela. Nos sugere fontes e caminhos a serem perseguidos, historicamente, em relação a formação matemática do professor primário.

Os trabalhos de Barros (2015) e Souza (2016) nos mostram com peculiaridade, em pesquisas já realizadas em outros Estados, como podemos interrogar as fontes, como perceber a incorporação de concepções teóricas de diferentes vagas pedagógicas expressas e materializadas nos programas de ensino. A análise realizada por Barros (2015) acerca dos programas contribuiu para entendermos o papel destes na formação de professores primários.

Nos foi possível por meio da pesquisa de Souza (2016) compreender as características das orientações dadas ao ensino de aritmética, nos moldes da Pedagogia Moderna. A análise promovida pela autora sobre os conteúdos de aritmética presentes nos programas, por ela analisados, contribuiu para que pudéssemos descobrir como “aproximar a lupa” para aritmética apresentada no programa de 1927, bem como delinear a nossa análise para alguns saberes implementados no contexto de um ensino ativo. Outro fator de relevância desse trabalho foi acompanhar um movimento de reforma da instrução pública, em um outro estado com objetivos semelhantes aos de Vivácqua, ou seja, implantar um ensino ativo nas escolas primárias de Santa Catarina.

## 1.2 - O PERCURSO EM BUSCA DAS FONTES

Consideramos que, apesar do conceito de fontes ser bastante ampliado, nesse viés historiográfico, não podemos tomá-las como reproduções fiéis do que ocorreu no momento histórico que queremos investigar. Como afirma Ginzburg (2002.p. 44)

As fontes não podem nos oferecer um acesso imediato à realidade: A ideia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade ou, pelo menos, a um aspecto da realidade, me parece igualmente rudimentar. As fontes não são nem janelas escancaradas [...], nem muros que obstruem a visão [...]: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes.

Concomitantemente, à leitura de trabalhos já realizados, iniciamos a busca por documentos, entendendo que mapear as fontes e organizá-las é apenas o trabalho inicial de um historiador.

O levantamento das fontes foi iniciado na Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha, localizada em São Mateus. Nesse local, identificamos alguns documentos como ofícios e relatórios que, subsequentemente, conduziram a uma pesquisa no Arquivo Público do Espírito Santo (APEES), em Vitória.

No APEES, acessamos o Catálogo do Fundo de Educação, que registra e mantém inventariada “toda” a documentação relativa a quase um século de história da Educação no Espírito Santo. Se encontram arquivados documentos oficiais de 1859 a 1941, entre eles localizamos Relatórios, Termos de Visita dos inspetores



Escolares e Ofícios expedidos e recebidos pelos Secretários da Instrução Pública do Estado. Essas fontes, em sua maioria, indicam a situação da instrução pública e das escolas capixabas por meio dos pedidos de reparos e de construção de grupos escolares, pelo registro de envio de material escolar e, também, o modo como as ações da Secretaria da Instrução atingiam as escolas do interior, bem como a forma como as orientações pedagógicas chegavam nesses lugares.

Uma das iniciativas promotoras da reforma de Vivácqua era a ampla divulgação da organização e dos eventos da Educação em jornais e revistas. O acesso a esses periódicos se deu por consulta on-line a repositórios e a bibliotecas digitais. No banco de dados da Hemeroteca da Biblioteca Nacional<sup>12</sup>, encontramos diversas edições digitalizadas do jornal *Diário da Manhã*, um importante veículo de comunicação da época. Esse periódico fundado, em 18 de agosto de 1907, dirigido por Garcia de Rezende - assessor de Attilio Vivácqua - contém uma grande quantidade de informações sobre o trabalho dele à frente da Secretaria de Instrução do Estado.

Ampliando essa busca, encontramos legislações, decretos e programas de ensino recorrendo ao repositório de conteúdo digital hospedado no site da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>13</sup> e organizado pelo GHEMAT – Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática. Criado no ano de 2000, além de documentos oficiais, reúne obras produzidas e/ou organizadas na modalidade de teses e dissertações, desenvolvidas em alguns programas de pós-graduação e que fornecem as bases para a história da educação matemática.

No capítulo seguinte nos ocuparemos em narrar um pouco da história traduzida pela interrogação e interlocução com essas fontes em busca de compreender o nosso problema de pesquisa.

---

<sup>12</sup>Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/>.

<sup>13</sup>Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

## CAPÍTULO 2 - REFORMAS, CONTEXTOS E INTENÇÕES

---

O Espírito Santo, uma das capitanias hereditárias doadas pela coroa portuguesa ao donatário Vasco Fernandes Coutinho, aqui chegado em 1535, não se desenvolveu suficientemente, para atender a ordem econômica e mercantilista da coroa, em vistas às outras capitanias como Rio de Janeiro, Salvador, Pernambuco e São Vicente, as quais concentravam o comércio de pau-brasil e cana-de-açúcar. Em 1572, houve a divisão do Brasil em dois Governos Gerais: o do Norte, cuja capital continuou em Salvador e o do Sul, com capital no Rio de Janeiro. O Espírito Santo fixou-se ao Sul, mas em muitas providências administrativas, ainda, estava subordinado a Salvador. Na ocasião, parte do território capixaba e, mais especificamente, o do Norte - onde hoje se localiza São Mateus, pertencia à Capitania de Porto Seguro<sup>14</sup>, atraindo atenções pela fertilidade de suas terras, situadas às margens do rio Cricaré (NARDOTO E LIMA, 2001).

Por sua vez, esse potencial agrícola demandava necessidade de grande contingente de mão de obra para a agricultura e “por volta de 1621, pelo rio São Mateus,<sup>15</sup> chegaram os primeiros negros cativos para o trabalho na lavoura, e para cá, trouxeram suas técnicas e novos produtos”. (NARDOTO, E LIMA, 2001, p.32). Mais tarde, constituiriam grande parte da população mateense.

Em fins do século XIX, os imigrantes europeus e, principalmente, os italianos, juntaram-se aos índios, brancos e negros, o que pode expressar alguns traços do desenvolvimento social, político e, marcadamente, a eclética sociedade cultural desse município até os dias atuais.

Nos idos da Proclamação da República, São Mateus já era considerado território capixaba, mas o processo litigioso entre Bahia e Espírito Santo sobre a sua posse se arrastaria por muito tempo. Segundo Nardoto e Lima (2001, p. 36), em abril de 1926, os dois estados firmaram um convênio estabelecendo como divisa entre eles o

---

<sup>14</sup>Alguns mapas do século XVII mostram o rio São Mateus como sendo o limite entre a capitania de Porto Seguro e Espírito Santo. São Mateus ficou sob domínio da capitania de Porto Seguro até 1848.

<sup>15</sup>Em 1596, o norte da então Capitania do Espírito Santo recebeu a visita do padre José de Anchieta, que visitou também a povoação do Vale do Cricaré no dia 21 de setembro do mesmo ano. Como era costume denominar as terras e os acidentes geográficos com o nome do santo do dia, Anchieta trocou o nome da vila e do rio, para São Mateus, anteriormente conhecido pelo nome indígena de Cricaré (NARDOTO E LIMA, 2001, p.30).

Riacho Doce; o que, “[...] continua sendo discutido [...], podendo ser alterado a qualquer tempo”.

Ao olharmos para o norte do Espírito Santo, nos parece pouco provável contar sua história sob um único aspecto, haja vista, coexistir uma pluralidade de relações culturais, sociais, políticas, religiosas e econômicas exercendo diferentes tensões. Compondo a tessitura dessas relações, as apropriações, no sentido posto por Chartier (2002), feitas pelos habitantes daquela região acerca das estratégias da condução republicana de governo nos remetem à questão da expansão do ensino em território capixaba.

Como já dito anteriormente, o Espírito Santo passou pelas reformas Gomes Cardim e Atílio Vivácqua - respectivamente em 1908 e 1928 - sobre as quais discorreremos a seguir.

## 2.1 – A REFORMA GOMES CARDIM: IDEAIS REPUBLICANOS EM TERRITÓRIO CAPIXABA

De 1908 a 1912 o estado do Espírito Santo foi presidido pelo republicano liberal Jerônimo de Souza Monteiro. Entre suas diversas intenções estava a reorganização da instrução pública. Para comandar esse processo convidou o emérito educador paulista, Sr. Carlos Alberto Gomes Cardim<sup>16</sup>, que segundo Salim (2009, p. 154), “[...] integrava a geração dos normalistas republicanos formada no contexto da Reforma Educacional promovida no Estado de São Paulo logo após a proclamação da República”.

A partir de então, uma sucessão de Leis e Decretos passaram a organizar e implementar as mudanças pretendidas pelo educador à instrução pública capixaba, entre eles

[...] os Decretos nº 110 e 111, ambos de 07 de junho de 1908, respectivamente, designou professores para a Escola Modelo; nomeou Gomes Cardim para nela exercer as funções de Diretor, com o encargo de dirigir os trabalhos escolares da Escola Normal [...] Mais adiante, em 16 de

---

<sup>16</sup>Nasceu em São Paulo em 10 de fevereiro de 1875. Diplomou-se em 1894 pela Escola Normal de São Paulo Chegou ao Espírito Santo em 29 de junho de 1908, foi nomeado diretor da Escola Normal e tinha como missão reformular a educação espírito-santense (SIQUEIRA FILHO, 2014).

dezembro de 1908, foi promulgada a Lei nº 545, regulamentada pelo Decreto nº 230 de 02 de fevereiro de 1909, entre outras coisas, dava nova organização a instrução pública primária e secundária [...] (SIQUEIRA FILHO 2014, p. 39).

A esse respeito, Siqueira Filho (2014) relata que sob a égide da pedagogia moderna, investiu forças na reestruturação das Escolas Normais orientando o ensino pela via do “prático” e primando por uma homogeneidade dos métodos. Segundo o entendimento de Cardim, conceder a possibilidade de liberdade na escolha de metodologias pelos professores seria implantar uma confusão no ensino.

Nessa perspectiva, cabia ao Estado divulgar e orientar os professores quanto aos métodos e processos que deveriam ser utilizados na prática docente para ministrar todas as matérias. Dessa forma, o Decreto nº 43 (1910, p.1)<sup>17</sup>, em seu artigo 298, prevê que “as lições sobre qualquer matéria serão cingidas no programma e serão práticas, concretas essencialmente empíricas e com exclusão completa das regras abstractas”. E em continuidade, no artigo seguinte, de modo particular para a aritmética, lê-se

[...] as lições de arithmética serão exclusivamente praticas e o ensino dos números e da taboada dever ser feito absolutamente concreto, dando o professor **a idéa de quantidade para fazer despertar no alumno a idéa do número** (ESPÍRITO SANTO, art 299, 1910, p.1, *grifos nossos*).

Esse mesmo decreto dispõe sobre o programa de ensino para as escolas primárias. Em seu Anexo N. 1, determina os Conteúdos para o Curso Primário das Escolas Isoladas, Mistas e Noturnas; e no Anexo N. 2, para os Grupos Escolares e Escola Modelo<sup>18</sup>. Em relação à Matemática, encontrava-se dividida nos componentes curriculares de Aritmética, Geometria e Desenho. Nos quadros 4, 5, 6 e 7, apresentamos os conteúdos desses Programas, separadamente, por disciplina e modelo institucional.

<sup>17</sup>Disponível em:<<http://repositório.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122261>>

<sup>18</sup>Escolas Isoladas destinavam-se ao ensino em locais onde a estatística escolar indicasse o mínimo de 40 alunos analfabeto independente do sexo. Entretanto caso houvesse um esse grupo em número inferior a esse ela seria considerada Isolada e Mista. As Escolas Noturnas eram criadas em localidades que apresentavam mais de 40 alunos analfabetos maiores de doze anos. Os Grupos Escolares representavam a junção de três ou mais escolas isoladas em um único prédio. A Escola Modelo funcionava em prédio anexo à Escola Normal e instruía as crianças em classes separadas e era destinada ao exercício dos alunos/normalistas do 3º ano da Escola Normal (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 3).

## 2.1.1 – Aritmética

Quadro 4 - Programa de Ensino de Aritmética para as Escolas Isoladas, Mistas e Noturnas de 1910.

Escolas Isoladas, mistas e noturnas		
1º ano	2º ano	3º ano
<p>Sommar, subtrahir, multiplicar e dividir números até 10, com auxílio de objetos; Ler e escrever os números até 10. Cálculo nas cartas de Parker; Depois que os alunos conhecerem bem os números dígitos, passe-se a explicar os números até 100; Quatro operações fundamentais até 100; Cálculo Mental; Problemas fáceis; Algarismos Romanos.</p>	<p>Conclusão do estudo das quatro operações até 100; Taboada de multiplicação e divisão até a casa do 10, com auxílio de tornos; Ler e escrever números compostos de duas classes: unidades e milhares; Somma, subtração e multiplicação de inteiros; Algarismos romanos; Systema métrico: exercícios práticos sobre pesos e medidas; Cálculo mental; Exercícios e problemas.</p>	<p>Taboada da multiplicação até a casa de 12, com o auxílio do círculo numérico; Estudo elementar complexo da multiplicação e divisão de inteiros; Provas da multiplicação e divisão; Fracções decimaes: ler e escrever números decimaes; Systema métrico: metro, litro, grammo e seus múltiplos e submúltiplos; Cálculo mental; Exercícios e problemas.</p>

Fonte: Adaptado do Diário da Manhã (1910).

Quadro 5 - Programa de Ensino de Aritmética para os Grupos Escolares e Escola Modelo de 1910.

Grupos Escolares e Escola Modelo			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
<p>Sommar, subtrahir, multiplicar e dividir números até 10, com auxílio de objetos; Ler e escrever os números até 10; Cálculo nas cartas de Parker; Depois que os alunos conhecerem bem os números dígitos, passe-se a explicar os números até 100; Quatro operações fundamentais até 100; Cálculo Mental; Problemas fáceis; Algarismos Romanos.</p>	<p>Conclusão do estudo das quatro operações até 100; Taboada de multiplicação e divisão até a casa do 10, com auxílio de tornos; Ler e escrever números compostos de duas classe: unidades e milhares; Somma, subtração e multiplicação de inteiros; Algarismos romanos; Systema métrico: exercícios práticos sobre pesos e medidas; Cálculo mental; Exercícios e problemas.</p>	<p>Taboada da multiplicação até a casa de 12, com o auxílio do círculo numérico; Estudo elementar completo da multiplicação e divisão de inteiros; Provas da multiplicação e divisão; Fracções decimaes: ler e escrever números decimaes; Systema métrico: metro, litro, grammo e seus múltiplos e submúltiplos; Calculo mental; Exercicios e problemas.</p>	<p>Revisão; Divisibilidade; Fracções decimaes; Denominação comum ás fracções decimaes; Alteração no valor dos números decimaes; Máximo Divisor Comum; Mínimo Múltiplo Comum; Fracções Ordinárias; Redução de Fracções ao mesmo denominador; Adição, subtração, multiplicação e divisão de fracções ordinárias; Transformações de fracções ordinárias em decimaes e vice-versa; Dízimas periódicas; Estudo completo do systema métrico decimal.</p>

Fonte: Adaptado do Diário da Manhã (1910).

Quanto aos diferentes modelos de escolas, pela análise dos quadros, observamos que para o 1º, 2º e 3º anos o conteúdo de Aritmética era idêntico, não havendo nenhuma adaptação para as escolas isoladas, haja vista considerar suas especificidades de localização e acesso aos recursos. Nos Grupos Escolares e Escola Modelo o ensino primário era composto de um ano a mais de estudos, o 4ºano, observando-se para esse um aprofundamento e complexidade maior de conteúdo.

O ensino de aritmética recomendado pelo programa expressou, exatamente, a orientação para um ensino prático, conforme prescrevia o Decreto 43, pelo qual foi regulamentado. Nesse sentido, recorria ao auxílio de objetos e materiais concretos como: as Cartas de Parker para o 1º ano, os tornos e os círculos numéricos no 2º ano para o ensino da tabuada de multiplicação por 12, evidenciando a busca pelo rompimento com o aspecto abstrato, e privilegiando a intuição na condução do processo de ensino, ou seja, reforçando o ensino intuitivo.

É importante observar que em ambos os modelos de escolas, registra-se a recomendação pelo cálculo mental nos três primeiros anos escolares, mesmo o programa valorizando o ensino de aspecto concreto e prático. Provavelmente, os objetos e materiais sugeridos no programa auxiliariam nesse estudo. A esse respeito, Souza (2016, p. 210), indica

[...] o cálculo mental foi reconhecido desde Pestalozzi como importante meio de desenvolvimento de raciocínio exato na criança. Logo, essa prática tão condenada pelo seu caráter abstrato e sem utilidade foi ressignificada, criando uma outra representação para o cálculo mental na aritmética escolar moderna.

Observa-se que os saberes aritméticos foram propostos de forma gradual, como por exemplo, as coleções de objetos serviam de base para as ideias de número e das operações. Essa proposta era consonante com as ideias de Pestalozzi que procuravam expressar os novos significados dados a aritmética em face às inovações da pedagogia moderna.

## 2.1.2 - Geometria

Quadro 6 - Programa de Ensino de Geometria para as Escolas isoladas, mistas e Noturnas para os Grupos Escolares e Escola Modelo - 1910.

	<b>Escolas Isoladas, mistas e noturnas</b>	<b>Grupos escolares e Escola Modelo</b>
<b>1º ano</b>	Linhas, superfícies, sólidos. Linha recta, curva e quebrada. Posição absoluta e relativas das linhas. Superfícies planas, rectilneas e curvilíneas- medidas dessas superfícies.	Esphera, cubo, cylindro, Hemisfério, prisma quadrangular e triangular, estudo quanto á superficie ás faces e quinas, de modo a desenvolver os sentidos da vista e do tacto.
<b>2º ano</b>	Linhas , superfícies, sólidos. Linha recta, curva e quebrada. Posição absoluta e relativas das linhas. Superfícies planas, rectilneas e curvilíneas- medidas dessas superfícies.	Linha, superfície, solido. Linha recta, curva, quebrada. Linhas de construção. Posição absoluta e relativas das linhas. Linhas rectas combinadas: ângulo recto, agudo e obtuso. Figuras planas rectilneas, procurando-se descobrir essas linhas nas paredes e nos objetos que estiverem diante da classe.
<b>3º ano</b>	Linhas , superfícies, sólidos. Linha recta, curva e quebrada. Posição absoluta e relativas das linhas. Superfícies planas, rectilneas e curvilíneas- medidas dessas superfícies.	Figuras circulares em geral; Exercícios e problemas.
<b>4º ano</b>	-----	Exercícios e problemas fáceis sob medida de superfícies planas e rectilneas; Noções sobre as figuras do espaço; Medidas dos principaes sólidos geométricos. Exercícios e problemas fáceis.

Fonte: Adaptado do Diário da Manhã (1910).

O conteúdo de Geometria durante os três anos para as Escolas Isoladas, Mistas e Noturnas permaneceu inalterado, de acordo com a orientação estabelecida pelo Decreto nº43 (1910, p.1)

Disciplinas que deverão ser dadas para todas as classes” [onde constam:] *Calligraphia; Geographia; Cosmographia; História do Brasil; Noções de Agricultura; Physica e chimica; Historia Natural; Hygiene; Instrução Cívica e Moral; Geometria; Musica; Desenho; Gymnastica; Exercícios Militares (sessão masculina) e Trabalhos Manuaes (sessão feminina)* (ESPÍRITO SANTO, 1910, *grifos nossos*).

Contudo, esse fato não acontecia para os conteúdos recomendados para os Grupos Escolares e Escola Modelo, cuja distribuição era feita de forma mais descritiva e detalhada. O trabalho com os sólidos era privilegiado e embasado nas possibilidades de exploração do uso dos sentidos como a visão e o tato,

provavelmente, com a finalidade de produzir impressões sensoriais, no contato direto com os objetos, que pudessem contribuir na transformação de representações confusas em conceitos mais precisos e claros. Conforme defendia Pestalozzi que a educação das crianças fosse desenvolvida de modo natural, a partir do uso dos sentidos e da atividade prática. Para esse educador, responsável pela sistematização do ensino intuitivo, primeiramente, os sentidos deveriam entrar em contato direto com os objetos materiais, com as coisas, para chegar depois ao pensamento e as ideias. Assim, a percepção e a experiência sensorial, previstas no programa, são consideradas imprescindíveis ao processo do conhecimento.

A condução do ensino pelo método intuitivo<sup>19</sup> é a marca impressa nos programas para o ensino primário capixaba na reforma de Gomes Cardim. A forma como os conteúdos são propostos salientam um trabalho que “deve partir do simples para o complexo, do particular para o geral, do concreto para o abstrato”. Essa prescrição se evidencia na orientação feita para o trabalho com o 2º ano dos Grupos escolares, o qual recomenda que as figuras planas retilíneas deveriam ser trabalhadas a partir da descoberta de linhas nas paredes e nos objetos que estiverem diante da classe.

### 2.1.3 - Desenho

Quadro 7 - Programa de Ensino de Desenho para as Escolas Isoladas, Mistas e Noturnas; Grupos Escolares e Escola Modelo - 1910.

(continua)

	<b>Escolas Isoladas, Mistas e Noturnas</b>	<b>Grupos escolares e Escola Modelo</b>
<b>1º ano</b>	Copiar do natural objetos simples, folhas, flores e fructas.	Início do desenho do natural, dando-se mais ou menos liberdade aos alunos.
<b>2º ano</b>	Copiar do natural objetos simples, folhas, flores e fructas.	Copiar do natural de objetos simples e folhas.

<sup>19</sup>Em conformidade com Siqueira Filho (2016, p. 45) que define método como procedimento organizado e constituído em planos mais abrangentes com vista ao alcance de certos resultados, optamos por entender o ensino intuitivo como aquele que “[...] reúne intuição (percepção pelos sentidos), método (analítico ou sintético) e processos intuitivos (material necessário à lição) [...]”. O método intuitivo, tal como compreendemos, é aquele que todo o ensino faz apelo a essa força *sui generis*, a esse golpe de olho do espírito, à essa espontaneidade da inteligência em direção à verdade. Consiste não pela aplicação de um ou de outro procedimento, mas na intenção e no hábito geral de agir, de deixar agir o espírito da criança em consonância com o que nós chamamos até agora de instintos intelectuais (BUISSON, 1878).



Quadro 7 - Programa de Ensino de Desenho para as Escolas Isoladas, Mistas e Noturnas; Grupos Escolares e Escola Modelo - 1910.

(conclui)

	<b>Escolas Isoladas, Mistas e Noturnas</b>	<b>Grupos escolares e Escola Modelo</b>
<b>3º ano</b>	Copiar do natural objetos simples, folhas, flores e fructas.	Copiar do natural de flores e de fructos.
<b>4º ano</b>	-----	Copiar do natural com estudo de sombra. Animaes, plantas, folhas, flores, paysagens ets; Reprodução de grupos de sólidos geométricos.

Fonte: Adaptado do Diário da Manhã (1910).

O conteúdo de Desenho dos três primeiros anos para as escolas isoladas, mistas e noturnas, assim como o de Geometria foi balizado pela mesma normatização oficial permanecendo igualmente inalterado. A distribuição dos conteúdos para os Grupos Escolares e Escola Modelo se faz de forma mais gradual, haja visto contarem com um ano a mais de estudos. Contudo, os conteúdos para esses modelos de instituições diferem, ou melhor, se ampliam em poucos pontos em relação aos das Escolas Isoladas. Vale destacar uma tendência da matéria de Desenho, à serviço dos conhecimentos geométricos, a exemplo, a prescrição que o programa faz no 4º ano indicando a *Reprodução de grupos de sólidos geométricos*.

As determinações advindas de leis e decretos e, por vezes, materializadas nos programas de ensino e nos processos formativos dos professores, estabeleciam um forte vínculo entre o espaço escolar e as intencionalidades do governo. No âmbito das reformas empreendidas, a educação e a profissão docente foram tomadas como importantes aparatos de modelização para a formação de cidadãos aptos a seguirem uma nova ordem social. Contudo, não se pode desconsiderar outros elementos advindos dos contextos social, econômico, político que contribuem na constituição do cenário estabelecido durante uma reforma educacional. Nesse sentido, daria conta, por si só a Reforma da Instrução Pública, de levar o estado a um âmbito nacional de modernização?

De acordo com Pimentel e Assis (2013), o cenário econômico e político do estado, no governo Monteiro, não colaborava, positivamente, para o sucesso do projeto de modernização. É notório que a criação da Escola Modelo, a criação do primeiro Grupo Escolar e a regulamentação da Escola Normal foram relevantes ações na consolidação da educação capixaba. A construção de prédios imponentes para os

grupos escolares, somente comparados com os da Câmara Municipal, a igreja e as residências dos poderosos, representavam um fenômeno tipicamente urbano e símbolo das modernas reformas educacionais propostas pelo governo republicano. (SAVIANI, 2017). Contudo, mesmo compartilhando dessa proposta o Espírito Santo, em 1926 contava com apenas quatro grupos escolares: dois na capital, um em Cachoeiro de Itapemirim e outro em Muqui. No entanto, é importante observar o processo de precariedade que permeou a implantação do Grupo Escolar e que, ao final do referido governo, se percebia também nas demais instituições de ensino. As Escolas Isoladas, que representavam um retrocesso aos ideais de modernização, continuavam sendo criadas pelo governo por meio de decretos e eram ainda quase que a única alternativa para a população do interior. A esse respeito, os autores relatam que

[...] numa clara discrepância entre a intenção anunciada pelo projeto reformista e as ações encaminhadas pelos Poderes de Estado entre 1908 e a 1909 são criadas por decreto 32 Escolas Isoladas[...]. Pensada enquanto instrumento na construção de uma almejada unidade nacional, a escola primária pública continuou local e distanciada do ideal republicano de escola do governo. Mesmo que pela legislação se determinasse que o funcionamento das escolas isoladas e das reunidas seguissem os mesmos princípios metodológicos e pedagógicos ordenados para o Grupo Escolar, pouco podia fazer o poder público para cobrar esse funcionamento (PIMENTEL E ASSIS, 2013, p.10 *apud* SALIM, 2009).

Outro fator na contramão do projeto de modernização do Estado, implantado por Jerônimo Monteiro, consistia na utilização de práticas coronelistas em suas ações como governante. De acordo com Vasconcellos (1995) não restava dúvidas que sua liderança como chefe político abrigava uma forte dicotomia entre a figura do modernizador e suas práticas coronelistas: clientelismo e o nepotismo.

Tais práticas eram observadas, constantemente, na condução da instrução pública sob o comando de Gomes Cardim. Nas ações dos inspetores de ensino - transcritas em relatórios e termos de visita registra-se com grande frequência o uso de mecanismos de vigilância, punições e controle dos professores, como, por exemplo, o caso da professora Joana Passos<sup>20</sup> que tomou as páginas dos jornais da época.

---

<sup>20</sup>Joanna Passos exerceu o magistério na localidade de Regência, no Estado do Espírito Santo. Foi demitida em 1909 quando ocupou as primeiras páginas dos jornais capixabas, dizendo-se vítima de injuriosas e falsas acusações, feitas sob os chamados inquéritos clandestinos, que recaiam tanto sobre a sua conduta profissional, quanto sua conduta moral no exercício da docência, tendo, até mesmo, a sua virgindade posta à prova. Ela ainda apontou ser perseguida pelo inspetor Sr. Alberico

A política educacional desse período caracterizou-se de forma centralizadora com uma preocupação emergente em subordinar todas as escolas a rigorosos regulamentos e a um mesmo método de ensino, como base pedagógica da reforma.

Sobre a reforma de Cardim, Bonatto (2005) destaca a incipiência dos programas de formação, que esse reformador paulista pretendia, como um dos motivos do insucesso da reforma implementada pelo governo de Jerônimo Monteiro.

Apesar de Bonatto (2005) sinalizar que a reforma implementada por Cardim não tenha surtido resultados positivos, ela perdurou até o final da década de 1920, pela ausência de políticas e movimentos significativos para instrução pública capixaba.

Com alterações pouco relevantes, os desdobramentos dessa reforma perduraram até que sucessores políticos do Estado empreenderam esforços por um “novo” modelo de ensino. Nesse cenário, no final dos anos 1920, no governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930), surgem no meio educacional capixaba idealizadores de novas propostas para a instrução pública do Estado, acompanhando um movimento nacional - “reforma do ensino primário pela reforma da formação de professores”.

## 2.2 - DE CARDIM A VIVÁCQUA: A PASSAGEM ENTRE AS DUAS REFORMAS

O Estado do Espírito Santo viveu durante a Primeira República, mais especificamente, entre 1908 a 1930, dois momentos de grande movimentação no cenário educacional, provocados pelas reformas na instrução pública capixaba. No percurso de construção da nossa pesquisa nos perguntamos: o que teria acontecido de relevante no cenário educacional, em âmbito nacional e estadual, que redirecionou e mobilizou esforços para uma segunda reforma nos fins da década de 1920?

Na tentativa de compreender essa questão, nos dedicamos a olhar de uma forma mais panorâmica os contextos, social e político desse período de transição, e de

---

Lyrio dos Santos, que pretendia favorecer o “posto” de Regência a pessoa de sua família (LOCATELLI, 2011, p. 1).

uma forma particular, os processos educativos ocorridos nesse tempo, destacando as ideias pedagógicas que configuraram os discursos dos reformadores, bem como as ações propostas por eles.

As ideias positivistas eram referências das elites dirigentes que comandavam a instauração do governo Republicano. Os discursos defendiam que o Brasil ingressasse na "era da idealizada "modernidade" e, para tanto, acreditavam ser a Educação a promotora dessa façanha. Em outras palavras, tinham convicção de que com a disseminação da educação escolar por meio da expansão quantitativa das unidades escolares seria possível abranger grande parte da população "[...] na senda do progresso nacional" (NAGLE, 2001, p.134).

Com o alvorecer da República uma das principais finalidades atribuídas à escola primária era formar o cidadão "novo" adequado a nova ordem social. Essa proposta encontrava alicerce na Pedagogia Moderna, à qual propunha a introdução de modernos métodos de ensino, destacando-se, o método analítico e o de ensino intuitivo.

Assim posto, no campo das ideias pedagógicas, nos primeiros anos do século XX, particularmente, entre 1908 a 1912, período da reforma de Cardim, existia a orientação de que o Método Analítico fosse aplicado a todas as matérias. O dirigente da instrução pública defendia-o, veementemente, com orientações aos professores de como deveriam utilizá-lo.

No âmbito das ações pedagógicas, foram empreendidas algumas iniciativas na gestão de Cardim, objetivando a divulgação dos novos preceitos pedagógicos que conduziram a Reforma. Em junho de 1909, o Secretário da Instrução Pública, realizou o Congresso Pedagógico Espírito-Santense, na cidade de Vitória, o qual contou com a participação de professores primários, inspetores e lentes da Escola Normal. Essa iniciativa representou a primeira ação caracterizada para a formação de professores por parte do governo capixaba (SALIM, 2009; SIQUEIRA FILHO, 2014).

Entendemos que a reforma de Cardim atendeu ao propósito de inaugurar novos caminhos e pensamentos em relação aos métodos de ensino. A análise de documentos aponta que parte dos princípios propostos por Cardim, acerca dos métodos de ensino, permaneceram com poucas alterações durante todo o período

de intervalo até a chegada de Vivácqua. Podemos constatar tal fato pelo Decreto nº 6.501 de 1924, que recomenda explicitamente, em seu artigo 75, “é obrigatório o ensino intuitivo”, de forma análoga a proposta durante o período de Cardim. Nesse sentido, concordamos com Nagle (2001) ao afirmar que a Reforma de Cardim foi uma primeira ação para empreendimentos futuros em relação a reformulação da instrução pública capixaba.

Apesar da relevância das ações implantadas e todo o entusiasmo que envolveu o processo de tramitação da Reforma Cardim, como já dito, a situação da instrução pública no estado era caótica. De acordo com Salim (2009, p. 156)

[...] os requerimentos enviados ao Governo Estadual por comunidades localizadas em diversas regiões do Estado demonstram que os crônicos problemas como: falta de professores, precariedade das instalações escolares e escassez de material didático, continuavam a afligir tanto a população do interior quanto a da Capital [...].

Os ideais republicanos de transformar a sociedade, por meio da educação, ainda estavam longe de serem atingidos. Grande parte da população, de 7 a 12 anos, que deveria estar na escola, conforme obrigatoriedade de frequência estabelecida pela Lei nº 1094, de 5 de janeiro de 1917, encontrava-se à margem desse direito, pois o número de vagas oferecidas no Ensino Primário era insuficiente e as condições econômicas do Estado não colaboravam para esse fim. O Espírito Santo, ainda, subsistia por uma atividade econômica, tipicamente, agrícola e, para esse fim, servia-se da mão de obra de um público que já deveria estar frequentando a escola.

O combate ao analfabetismo era um dos desafios dos republicanos, pois somente 15,5% da população, em idade escolar, encontrava-se matriculada (ESPÍRITO SANTO, 1917).

Diante deste cenário fica explícita a necessidade de intervenções na instrução pública capixaba e a reforma de Vivácqua apresenta-se, em 1928, com essa finalidade, iluminando-se no movimento renovador da Escola Nova que, nos fins da década de 1920, ganhava força e notoriedade em âmbito nacional. Essa corrente pedagógica, forneceu a base teórica para as diversas reformas da instrução pública realizadas em território nacional, como as implementadas por Lourenço Filho no Ceará, Francisco Campos em Minas Gerais, Carneiro Leão em Pernambuco,

Fernando Azevedo no Rio de Janeiro e, finalmente, Anísio Teixeira na Bahia (CARVALHO, 2000).

A década de 1920, segundo Nagle (2001, p. 134), foi caracterizada pela acentuação das discussões acerca dos variados aspectos que integravam a realidade educacional no Brasil. Sendo possível diferenciá-la das décadas anteriores pois

O que distingue a última década da primeira república das que a antecederam, foi justamente isso: a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis.

Portanto, o Estado do Espírito Santo acompanhava uma dinâmica nacional de reformulações para a instrução pública, que para além dos métodos, previa transformações e investia forças no processo de formação para o magistério primário. Com esses propósitos apresentaram-se duas importantes figuras na história do Espírito Santo. Dos seus feitos principais nos ocuparemos a seguir.

### 2.3 - OS PERSONAGENS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA CAPIXABA EM FINS DA DÉCADA DE 1920

O recorte biográfico o qual passamos a apresentar representa uma breve descrição das trajetórias profissionais e acadêmicas de duas importantes autoridades capixabas que protagonizaram a cena republicana da história do Espírito Santo nos fins da década de 1920, e tornaram-se personagens registrados no Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República<sup>21</sup>. O primeiro deles, Aristeu Borges de Aguiar, era natural da cidade de Vitória, nascido em 23 de maio de 1892, oriundo de família influente e tradicional na política estadual, se tornou o primeiro Presidente do

---

<sup>21</sup>O Dicionário histórico-biográfico da Primeira República tem a finalidade de oferecer aos estudiosos, e a todos os interessados em conhecer a história política do Brasil, dados, informações e análises sobre o período que vai da Proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930. Coordenado pela pesquisadora Alzira Alves de Abreu, o livro registra os mais importantes acontecimentos do período, como constituições, partidos políticos, revoltas, movimentos políticos e sociais, veículos de imprensa. Além disso, reúne as biografias de todos os personagens que se destacaram durante a Primeira República. A obra está disponível apenas no formato ebook nos sites da Editora FGV - Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV). (Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/vivacquaatilio>). Acesso em: 20/062018.

Estado nascido sob o Regime Republicano. Iniciou seus estudos na capital onde foi aluno do professor Amâncio Pereira, que mais tarde foi homenageado tendo seu nome designado ao primeiro Grupo Escolar de São Mateus. Em 1915, concluiu o curso superior de Direito no Rio de Janeiro, ocasião que teve Attílio Vivácqua como colega de classe. No ano seguinte, iniciou sua carreira como promotor público da cidade de Vitória, deixando a promotoria em 1918, quando foi nomeado lente interino de História Universal e do Brasil do Ginásio do Espírito Santo, onde dois anos mais tarde efetivou-se por meio de concurso (ABREU, 2015).

Na sua biografia registrada no Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República, nota-se a ocupação concomitante de atividades no âmbito jurídico e educacional. Em 1920, ano tumultuado na política capixaba, foi nomeado Procurador Geral do Estado e, na mesma ocasião, tornou-se redator-chefe do jornal oficial *Diário da Manhã*. Logo em seguida, em 1921, participou da fundação da Academia Espírito-Santense de Letras, destacando-se como professor emérito, e no período de 1921 a 1926 foi diretor do Ginásio Estadual e, em junho de 1921, assumiu a Secretaria da Instrução Pública atuando durante apenas um mês, pois foi escolhido candidato à Presidência do Estado pelo Partido Republicano.

Importante personalidade, tanto no campo político quanto no acadêmico, Aristeu Borges de Aguiar, em face a grande entusiasmo e confiança da sociedade capixaba, tomou posse no dia 30 de junho de 1928. Porém, seu governo logo foi alvo de críticas pela nomeação de vários parentes, principalmente, os irmãos e amigos para importantes cargos públicos. Dentre eles nomeou Attílio Vivácqua, seu colega de faculdade e amigo pessoal, para assumir a Secretaria da Instrução Pública.

A reestruturação da instrução pública capixaba, seguindo um movimento renovador de dimensão nacional, já estava no seu plano de governo. Desse modo, as escolas e a educação teriam um lugar privilegiado, como o próprio Aristeu Borges de Aguiar, afirmara, ainda, como candidato a Presidência do Estado em um de seus pronunciamentos sobre a condução das políticas governamentais, “entre os problemas que terei de defrontar, destaco, em primeiro plano, o do ensino, que constituirá uma das mais sérias e constantes preocupações do governo” (ESPÍRITO SANTO, 1929, p.81).

Seu primeiro ano de governo foi de grande atividade e muitas realizações. A iniciativa mais audaciosa se deu na área da educação, conduzida pelo secretário

Atílio Vivácqua. Responsável por reformular a educação capixaba, Vivácqua era filho de imigrantes italianos, oriundo de família abastada e tradicional; nasceu em Muniz Freire, no sul do Espírito Santo, em 11 de outubro de 1894. Nessa cidade, realizou seus estudos primários e secundários. Mais tarde, ingressou na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, capital da República, formando-se em 1916, cujas atividades da advocacia exerceu no município de Colatina, em Vitória e no Rio de Janeiro. Anos depois, ingressou na carreira política e, entre 1920 e 1921, foi eleito sucessivamente, vereador pela Câmara Municipal de Cachoeiro de Itapemirim e deputado na Assembléia Legislativa do Espírito Santo; em 1924, sendo reeleito deputado estadual em 1927, para essa mesma casa. Licenciou-se da carreira política entre 1928 -1930 para assumir a Secretaria da Instrução Pública (ABREU, 2015).

Assim como Aristeu Aguiar, toda sua carreira foi alternada entre atividades e funções ora políticas, ora de gestão educacional. Ao sair da direção da secretaria, foi novamente eleito deputado em 1933. Porém não assumindo o mandato por supressão do governo federal e em outubro de 1934, novamente eleito, assume seu mandato de deputado. Dirigiu também a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) entre 1933 a 1940. Em 1934, tornou-se professor da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil e, em 1941, procurador da Justiça do Trabalho e consultor jurídico interino do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Foi eleito senador, pelo Espírito Santo, para a Assembleia Nacional Constituinte no pleito de dezembro de 1945 e reeleito ao mesmo cargo em outubro de 1954 (ABREU, 2015).

Faleceu no Rio de Janeiro no dia 21 de janeiro de 1961, em pleno exercício do mandato. Durante toda sua trajetória acadêmica e política publicou várias obras, entre elas: *A moral e o direito* (1914), *O escotismo* (1916), *Separação de corpos no direito brasileiro* (1917), *Motivos do Brasil moderno* (1929), *A escola ativa brasileira* (1930), *Educação brasileira* (1930), *A questão do imposto em espécie sobre o café* (1932), *A inamovibilidade da magistratura e o habeas-corpus* (1932) (ABREU, 2015).

Apesar das atividades inerentes à carreira jurídica e política terem ocupado grande parte do tempo e atenção da trajetória profissional de Vivácqua, se comparado com o das atividades educacionais, foi a ele confiada a importante missão de conduzir a Reforma da Instrução Pública Capixaba entre 1928 a 1930.



## 2.4 - A REFORMA ATTÍLIO VIVÁCQUA: CONTEXTOS E PRESSUPOSTOS

Como já dito, nos fins da década de 1920, o Estado do Espírito Santo passava por uma perspectiva de modernização que incluía a construção de ferrovias, o remodelamento das cidades entre outros setores. O movimento renovador impulsionou um amplo processo de reestruturação no campo educacional, em vários estados brasileiros. O sentido dessa “renovação” estava para além da dimensão opositora entre “novo x velho”. O processo de industrialização, em crescente expansão, pressupunha a eficiência e demanda de formação de mão de obra em um período pós-guerra. Após a tormenta da guerra europeia, outro cenário se desenhava esboçando um desequilíbrio entre a ordem social vigente e o espírito da época. Era necessário o surgimento de um homem novo em todo o mundo, com uma personalidade moldada pela fase do progresso industrial e que deveria se adequar ao dinamismo da vida moderna.

Contudo, nota-se uma dicotomia entre a necessidade de modernização expressada pela sociedade e os altos índices de analfabetismo da população. Em 1920, excluídos os menores de 6 anos, a taxa de analfabetos encontrava-se em torno de 75% da população e em 1930 ainda era de 50% de analfabetos, dados que segundo o secretário de instrução estavam muito longe do ideal, mas admite que o Brasil tem desenvolvido uma inteligente e intensa campanha contra o analfabetismo, situando-nos em lugar de relevo (VIVÁCQUA, 1929).

Apesar dos dados indicarem uma redução nos índices de analfabetismo da população, na última década, esse quadro ainda era preocupante. Nesse sentido, despertava e justificava o empenho e mobilizações para o combate ao analfabetismo. Em linhas gerais, isso se traduzia pela necessidade de adaptação e adequação do sistema educacional às exigências de uma sociedade industrial em crescimento. Para tanto, se fez relevante pensar em novas políticas educacionais.

As autoridades responsáveis pela condução política no estado estavam certas que esse novo contexto exigia a reformulação da instrução pública, e apresentavam algumas metas, previamente, estabelecidas, como afirmara em mensagem, o presidente do Estado

O problema do ensino constituiria uma das mais serias preocupações do governo, que para attendel-o , entretanto, não bastaria crear escolas onde não existissem ou fossem deficientes ou aparelha-las convenientemente. Mas que era preciso seleccionar o professor, velar pela efficiencia dos methodos de ensino, fiscalizar e estimular o cumprimento do dever (ESPIRITO SANTO, 1930, p. 68).

Notamos nessas propostas uma ampliação das pretensões da reforma anterior, pois mesmo preocupados com os métodos de ensino e a fiscalização deste, já apresenta uma preocupação com a seleção dos professores e o aparelhamento das escolas.

Para fornecer aos capixabas uma impressão exata sobre a reforma do ensino primário, o secretário da instrução que executaria o programa educacional lançado na plataforma do então presidente do Estado, tratou de empreender uma forte propaganda em torno das propostas da reforma.

Nos fins da década de 1920, a sociedade espírito-santense recebia, com grande entusiasmo, as inovações para a instrução pública por meio da imprensa local, que tratava de propagandear as boas novas para a educação. Um dos veículos de comunicação promotores da divulgação e inserção de questões relacionadas à reforma, fora a revista *Vida Capichaba*<sup>22</sup>, que em julho de 1929, trouxe uma matéria intitulada “*Governo Aristeu Aguiar: a Secretaria da Instrucção e a reforma do ensino no Espírito Santo*”, na qual, Vivácqua apontava a reforma como principal objetivo de um Estado ou país, e explicava

Calculados que foram os meios para tal finalidade, estudada a directriz a dar ao plano da reforma que de certo, seria a segurança do desenvolvimento do ensino entre nós, tratou esse titular de, modernizando o methodo, focalizar os ambientes diversos, onde se tem formado paizes cultos que nos guiam, hoje, com o exemplo dignificante de seu valor intelectual. **Dahi é que veio a projetada reforma do ensino no Estado**, e que **começou com a adoção da escola activa**, que é destinada a imprimir orientação moderna à finalidade social da escola primária, como instrumento da formação mental. **Com ella foi adoptado o systema Decroly**, já incluído com êxito nos processos educativos dos estados de Minas Gerais e São Paulo (VIDA CAPICHABA, nº 181, 1929).

Para execução dos planos reformistas, além do apoio da imprensa, Vivácqua contava com a contribuição de pessoas e instituições importantes no meio educacional, social e político.

---

<sup>22</sup>Disponível em microfilme na BPEES e em formato digital para consulta on-line na Hemeroteca da Biblioteca Nacional (<http://hemerotecadigital.bn.br/>)

E a medida que, as notícias sobre a reforma eram publicadas, novos espaços de debates com vistas a considerações e sugestões, acerca da nova proposta, se constituíam. A exemplo disso em 25 de setembro de 1928, foi criado o Departamento Estadual da Associação Brasileira de Educação<sup>23</sup> (ABE-ES), que fortaleceria esses debates pois reunia em sua composição professores, jornalistas e políticos e ainda contava como membro da Diretoria o Secretário Atílio Vivácqua.

Outro forte articulador e colaborador de Vivácqua, no empreendimento da reforma foi Garcia de Rezende, professor no Ginásio do Espírito Santo, deixou essa função para atuar como assessor de Secretário, o qual conhecia desde 1922, quando ainda era deputado. Foi, também, redator do Diário da Manhã, do qual se tornara diretor no governo de Nestor Gomes (1920-1924). Nessa função de jornalista, ocupava uma posição privilegiada, visto que esse periódico era um dos mais importantes da época, possibilitando tornar-se um incentivador e divulgador das ideias da reforma (ABREU, 2015).

Mesmo antes de Vivácqua assumir a Secretaria de Instrução, mas já com a colaboração de Garcia de Rezende, buscava apoio de cariocas e paulistas para a causa da reforma e, principalmente, para tornar a escola pública capixaba um modelo. Para tanto, Rezende realizou uma viagem

[...] a São Paulo, meses antes da inauguração da reforma, na companhia do Secretário, em busca de maiores informações para a implantação dos novos métodos educacionais que tanto pretendiam trazer para o Estado capixaba (CARVALHO, 2007, p.38).

Dessa relação entre Atílio e Garcia de Rezende foram idealizadas e colocadas em prática algumas das ideias que configuram a reforma escolanovista no Espírito Santo.

As diretrizes dessa reforma foram regulamentadas por meio da Lei nº 1693 de 20 de dezembro de 1928, assim estava autorizada e inaugurada a Reforma Educacional no Estado do Espírito Santo. Trataremos a seguir dos principais encaminhamentos organizados por essa legislação.

---

<sup>23</sup>A ABE era uma sociedade civil, criada em 16 de outubro de 1924, de adesão voluntária, que reunia professores e interessados em educação, fossem jornalistas, políticos, escritores ou funcionários públicos. De 1924 a 1935 serviu de centro de debates das reformas que se faziam no campo educacional, tanto no âmbito federal quanto no estadual. No Espírito Santo foi criada em 1928 e teve Ubaldo Ramallete Maia, ex secretário da Instrução, como seu primeiro presidente (ABREU, 2015).

### 2.4.1 – As proposições da Lei Nº 1693: delineando os rumos da reforma

Com a aprovação da Lei, Vivácqua recebera a autorização oficial para realizar as transformações necessárias na instrução pública, considerando o ideário da “nova Pedagogia”. Acreditava que os decretos regulamentares n.º 6.501 e n.º 7.994, de 1924 e 1927, respectivamente, complementados “[...] pela autorização legislativa contida na lei n.º 1.693, de 1928, que habilitou o governo a reformar o ensino, permitiriam iniciar, sem tropeços, o programma governamental” (VIVÁQUA, 1930, p. 28).

Para tanto, o governo previu, inicialmente, por meio da Lei 1693, oito pontos principais a serem privilegiados pelas ações da reforma, - as *linhas mestras* – apresentadas na mensagem de 1929 pelo presidente do estado, as quais propunham

- a) o restabelecimento dos exames finais, com provas escritas e orais de modo que o acesso do aluno se faça mediante o critério baseado na média de aplicação, combinada com as provas terminais do ano lectivo;
- b) a incorporação aos principais grupos escolares e escolas reunidas de um curso de dois anos para a formação de professores rurais, sendo a matrícula desse curso subordinada a condições regulamentares;
- c) a **verificação da capacidade técnica do actual professorado provisório de concurso, mediante provas especiais;**
- d) a **nomeação e acesso do magistério ;**
- e) **adoção das medidas, que julgar convenientes para atender aos princípios da escola activa,** ao desenvolvimento da educação artística e física, o aparelhamento das escolas, a organização do ensino técnico, profissional, e inspecção medico-dentária e da assistência escolar e a fundação de cursos nocturnos e de instituições complementares e auxiliares da escola;
- f) a criação do fundo escolar;
- g) a cooperação entre a União, os municípios e o Estado para a difusão e melhoramento do ensino;
- h) a construção de prédios escolares e parques gymnásticos para a educação física dos escolares (ESPIRITO SANTO, 1929, p. 84-85, *grifos nossos*).

Compreendemos que os aspectos priorizados pelas ações legais da reforma estavam condizentes com as intenções anunciadas até então pelos dirigentes, de forma que voltaram atenções substanciais para a formação do professor, o que foi evidenciado em um dos pontos que prescrevia a necessidade de *verificação da capacidade técnica do actual professorado provisório de concurso, mediante provas especiais*, sobre o que trataremos mais adiante.

Outro item de relevância encaminhado por essa regulamentação oficial foi a determinação de *adoção das medidas, que julgar convenientes para atender aos princípios da escola activa*.

Quanto à autorização dessas medidas, que viabilizassem o funcionamento das escolas de acordo com os princípios da escola activa, a reforma preocupou-se com o aparelhamento das escolas e propôs alguns elementos inovadores às exigências pedagógicas, tais como: do cinema nas escolas, o resumo escolar e o rádio<sup>24</sup>. Para tanto, teve que convencer os conservadores, num debate acirrado, principalmente, sobre o cinema. Ele chegou a ser utilizado, provocando “debates apaixonados” e “desconfianças”. Soares (1998, p. 41) afirma que “[...] Um argumento elitista sempre repetido era comparar o teatro, a ‘verdadeira arte’, com o cinema, que não passaria de uma ‘diversão’ vulgar”. Archimimo Gonçalves, inspetor da instrução pública no Espírito Santo, assinala as dificuldades do uso deste recurso em seu relatório de 5 de dezembro de 1928, referente às vistas às escolas dos municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Santa Cruz e Riacho, durante os meses de outubro e novembro. Afirma o inspetor “é oportuno aclamar aqui a mim o direito de ter aplicado em primeira mão com serias dificuldades financeiras o cinema nas escolas” (GONÇALVES, 1928).

O inspetor assinala, também, que nos municípios de Itaguassu e Afonso Cláudio, obteve bons resultados nas aulas práticas com demonstrações cinematográficas, mas que, nos municípios de Santa Cruz e Riacho, ainda não tinha sido possível fazer o mesmo, devido à escassez dos recursos para transportar o aparelho e os acessórios. Archimimo Gonçalves (1928) afirma que, como forma de estabelecer o “intercâmbio didático” e estimular as escolas mais atrasadas, filmou todas as escolas em flagrante. A intenção do inspetor, com as filmagens, era mostrar ao secretário da Instrução, conforme escreve em seu relatório, a “[...] realidade desoladora da instrução primária no interior”.

---

<sup>24</sup>Neste ano foram adquiridos dois aparelhos de projeção cinematográfica para o Grupo escolar da capital e outro para o da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, também foram encomendados aparelhos portáteis para as escolas do interior. Quanto ao rádio, baseado no modelo dos Estados Unidos pretendiam que as estações instaladas nas escolas pudessem irradiar aulas, audições de músicas e conferências. E o Resumo Escolar tratava-se de um folheto que circulava quinzenalmente, com informações dos acontecimentos de dentro e fora do país, além de conter instruções de aplicação do novo método ao professor (VIVÁQUA, 1930).

Vivácqua (1929) anuncia, por meio de uma entrevista, publicada no periódico Diário da Manhã, a criação da Filmoteca da Secretaria da Instrução, a qual competia preparar, guardar, catalogar e trocar os filmes pedagógicos, bem como a tarefa de conservação dos aparelhos cinematográficos e epidiascópicos<sup>25</sup>, os quais no Grupo Escolar Gomes Cardim e na Escola Normal da cidade de Vitória, já encontravam-se instalados. Além disso, assinala a encomenda de vários aparelhos portáteis para uso dos inspetores e que a adoção desse novo aparato didático foi acolhida com muito interesse nos meios escolares e fora deles. Porém, reconhece a necessidade de os inspetores e os professores se prepararem para praticar essa inovação.

Apesar dos esforços empreendidos na aquisição de projetores para algumas escolas e de filmes, o cinema não atingiu todas as escolas e professores. Porém, de acordo com Soares (1998), Atílio Vivácqua fez algumas tentativas para convencer a comunidade escolar e a sociedade dos benefícios do uso dessa nova tecnologia. Uma dessas tentativas consistiu na realização de uma sessão de cinema no Teatro Carlos Gomes de Vitória, em que mais de três mil pessoas disputaram ingressos. A outra foi a projeção, no Grupo Escolar Gomes Cardim, do filme Centenário do Cafeeiro, na abertura do Curso Superior de Cultura Pedagógica. Além disso, o secretário argumentava que o uso dessa tecnologia seria um importante meio para suprir as deficiências na formação de professores.

Com relação ao Resumo Escolar denominação dada a um jornal quinzenal lançado pela Secretaria de Instrução, Soares (1998, p. 40) assinala que seu uso “[...] já incorporado como elemento civilizador e só acessível aos alfabetizados, portanto, reprodutor da discriminação social, não foi contestado” pelos conservadores. Era destinado à divulgação da escola ativa “[...] com noticiário atualizado, nacional e internacional, inclusive com assuntos infantis, e matérias visando o aperfeiçoamento dos professores” e trazia no seu primeiro número a recomendação de que se tornasse obrigatória a sua leitura na sala de aula como um importante exercício recreativo e não como “um livro de leitura escolar”<sup>26</sup>. No Resumo Escolar eram utilizadas imagens coloridas e houve a participação de alunos em sua impressão. Ele teve sua circulação suspensa após a Revolução de 1930. Em 1932, a sua circulação foi retomada com a edição do nº 10, mas não teve continuidade.

---

<sup>25</sup>Equipamento para projeções fotográficas.

<sup>26</sup>Ibid, p. 40

O projeto de Attilio Vivácqua sobre o uso do rádio, conforme aponta Soares (1998) consistia na instalação de radiotelefonia para “[...] proporcionar o contato das escolas do interior com as da Capital, facilitando ‘a transmissão de música, cursos, lições, conferências, encontradas mais facilmente em um ‘centro grande e civilizado’”. Dessa forma, o rádio seria utilizado como “[...] elemento didactico de informação e aproximação, a serviço da unidade nacional” (SOARES, 1988, p. 40).

Abordando aspectos mais gerais, propostos pela Lei nº 1693, determina a inspeção médico-dentária em parceria com o Departamento de Saúde Pública, uma ação que visava atender os princípios das bases de higiene e saúde estabelecidas pela Escola Activa, como apresentado, no item “e” das linhas-mestras. Também determina a responsabilidade ao poder executivo, da construção de prédios escolares adequados, e a destinação de recursos para subvencionar as escolas, sendo um valor pré-determinado para escolas elementares, e para as de ensino secundário e profissional: se atenderá de acordo com a finalidade em eficiência de cada estabelecimento. Nessa modalidade, enquadravam-se as Escolas Normais, ou seja, já se identificava nessa ação uma atenção maior com a formação de normalistas.

Os mais intensos esforços foram empreendidos para instituição da Escola Ativa pois constituía-se um símbolo da chegada dos novos preceitos pedagógicos além de representar uma investidura para o sucesso da obra, a qual as autoridades se propuseram. Sendo assim optamos tratar, esse assunto com uma atenção especial por considerar a relevância e o espaço ocupado por ele nos planos da reforma.

#### **2.4.2 – A inspiração e a instituição da escola activa no Espírito Santo**

A Escola Activa é um slogan, que ganha força em tempos de pós-guerra, expressando-se pelo desejo da mobilidade, da liberdade, da autonomia, onde se buscam forças criativas. A escola activa era um dos muitos termos em circulação que compunham modos de pensar as práticas educativas que deixassem para trás o antigo, o tradicional (BERTO, 2013, p.33-34).

Logo, a partir de 1928, após Attilio ter assumido a Secretaria da Instrução, os dirigentes e autoridades educacionais do Estado parecem encontrar a solução para o problema da instrução pública com a projeção de um “novo” modelo de ensino, materializado na “escola activa”.

A proposta de implantação da Escola Ativa no Estado, ocupava o centro dos debates da educação. Em uma de suas obras sobre a aplicação da Escola Ativa no Estado, o Secretário de Instrução esclarece que

A introdução da Escola Activa em nosso Estado, autorizada mediante a Lei nº 1.693, de 29 de dezembro de 1928, que prevê sobre a reforma do ensino, representa uma das mais significativas e fecundas realizações de política educacional. [...] adaptando-a ao nosso meio, como procura fazer o governo, o Espírito Santo se integra nas mais elevadas correntes da mentalidade moderna: a Escola Activa que tem por base despertar a curiosidade infantil, sempre aberta á compreensão rápida das cousas, é a escola da auto-instrução (VIVÁCQUA, 1930, p.3).

A reforma de Vivácqua aporta no Espírito Santo no bojo das discussões que se desencadeavam sobre a modernização pedagógica e apoiava-se em um movimento nacional: o *escolanovismo*. O contexto de propagação desse movimento no estado preconizava novas bases de ensino com deslocamento da ação centralizada do professor para a ação do aluno. Essas bases pedagógicas eram herdadas do movimento *escolanovista*. Muitos educadores desse período, consideravam a aplicação da escola ativa um movimento concernente à Escola Nova. Lourenço Filho um dos principais representantes brasileiros do movimento da Escola Nova define

A escola ativa é somente uma parte do movimento, mas não o engloba. Representa a concepção deste novo movimento, em que a ênfase deixa de estar no ensino e passa a pertencer à aprendizagem, na pretensão de deslocar para os alunos a atividade, a ação, fundamentado na descoberta a obtenção do conhecimento (LOURENÇO FILHO, s/d p. 28).

É importante salientar que eram depositadas todas as expectativas de mudanças e melhorias nos processos de ensino a partir da aplicação da escola ativa. As ideias que embasavam os princípios dessa escola eram objetos de discussão de Vivácqua desde 1916, quando, ainda, era estudante e representou essa categoria no Congresso de Estudantes no Uruguai e Argentina, ocasião em que estudou e discutiu sobre o escotismo, a educação integral e a formação do espírito nacional, elementos presentes na reforma por ele implantada, mais de uma década depois (ABREU, 2015).

As ideias que consubstanciavam a aplicação da escola activa não pregavam a destituição da escola tradicional. Segundo o secretário ela [a escola ativa] pode ser realizada dentro da organização escolar vigente, pois se baseia sobre uma transformação de métodos e sobre uma nova atividade e comportamento do



professor, sendo os programas e ramos de ensino, nas suas linhas básicas, os mesmos da escola tradicional (VIVÁCQUA, 1929).

O Secretário da Instrução apostava na transformação radical dos métodos pela ação do professor, dentro de uma rigorosa orientação pedagógica. No entanto, reconhece, na mensagem enviada ao presidente do estado em 1929, que as estruturas físicas e os recursos existentes nas escolas ofereciam poucos objetos de interesse capazes de cativarem as crianças, visto que a proposta pretendia se ensinar pela ação do indivíduo. Porém, considerava que por meio do Resumo Escolar, a prática do cinema, os Círculos de Pais<sup>27</sup>, os princípios da escola activa já começavam a serem efetivados.

Vivácqua admitia que era preciso modificá-la ou melhor adaptá-la, em relação ao modelo europeu, onde se originou, para atender às circunstâncias próprias do Estado. Acreditava que as modificações precisavam dotá-la de condições a interpretar as necessidades sociais brasileiras e mais especificamente, as capixabas (VIVÁCQUA, 1929).

Nesse sentido atribuía à escola activa capixaba o carácter transitório para gradualmente chegar ao integral. Em outras palavras, era necessário, inicialmente, formar um grupo de professores/especialistas preparados de acordo com os princípios e métodos da escola activa, o que foi planejado e executado com a realização do Curso Superior de Cultura Pedagógica, tratado com detalhes mais adiante desse texto.

Esses métodos seriam colocados em prática, por esse grupo, na Escola de Ensaio<sup>28</sup>- a primeira escola activa do estado, atendendo ao princípio transitório de vitalização dos métodos e programas de ensino. Na proposta dos reformadores, depois de um período, essa escola de ensaio transformar-se-ia na Escola Modelo onde, obrigatoriamente, todas as normalistas exerceriam a prática pedagógica (VIVÁCQUA, 1929).

---

<sup>27</sup>Os Círculos de Pais eram uma espécie de associação criada pela Secretaria de Instrução, formada por pais e professores como meio de integração da Escola na família. Entre suas finalidades estavam a participação das festividades promovidas pela escola, organização de torneios de cultura física, estabelecimento de cursos para a educação pedagógica, moral, cívica e higiênica dos associados (VIVÁCQUA, 1930, p.43).

<sup>28</sup>A Escola Activa de Ensaio funcionou anexa no grupo escolar Gomes Cardim.

A chegada das novas propostas educacionais exigia, entre outras providências, uma cuidadosa preparação do professor, haja vista ser a ele atribuído a responsabilidade de aplicação dos novos métodos da escola ativa. Nesse sentido, Vivacqua planejou uma profícua formação para esse professor. Mas, quem eram esses professores? Tinham formação para o ensino? Como se encontrava o quadro do magistério nessa ocasião?

Em busca de respostas a essas questões, apresentamos a seguir um panorama que caracterize o quadro do magistério, suas condições profissionais e as ações de formação implementadas pela reforma.

## CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CERNE DA REFORMA DE VIVÁCQUA

---

### 3.1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O PRISMA DAS LEGISLAÇÕES E DISCURSOS

A formação de professores já era objeto de preocupação das autoridades responsáveis pela instrução pública desde o Império, e em continuidade a tal, no início do século XX, permeou os planos dos governantes e chefes da instrução pública, por quase todo o território nacional. Tais preocupações eram expressadas e materializadas por meio das reformas e legislações. Nesse sentido, nos propomos neste capítulo analisarmos algumas delas e as prováveis implicações provocadas e desencadeadas no processo de formação de professores na década de 1920 em território capixaba.

No Espírito Santo, o Decreto nº 6.501 de 29 de dezembro de 1924, foi a primeira regulamentação oficial, que organizou de forma sistemática, o serviço da instrução pública do Estado. No Capítulo VIII – “Do magistério primário”, estabeleceu pelo artigo 138, a composição do quadro docente

- Art.138 - O magistério publico do Estado é composto;
- a) dos actuaes professores primários effectivos;
  - b) dos professores de concurso com character de provisórios, ate cinco anos de exercício;
  - c) dos professores primários formados pelas escolas normaes do Estado;
  - d) dos substitutos;
  - e) dos adjuntos (ESPÍRITO SANTO, 1924).

Os professores normalistas eram os que haviam cursado a Escola Normal, nomeados diretamente pelo chefe da Instrução Pública, dispensando a necessidade de prestarem exames ou concursos, pois, teoricamente, já estavam devidamente preparados pelo Curso Normal e pelo exercício da prática pedagógica pelo qual passavam no 4º ano do curso, uma espécie de estágio antes de assumirem o magistério.

Os que haviam prestado os exames e estavam há mais de cinco anos no exercício docente recebiam a nomenclatura de “professores de concurso titulados”, para diferenciar dos designados provisórios, que eram os leigos, pois ainda não tinham prestado os exames e nem contabilizavam cinco anos de docência, portanto denominados em carácter provisório.

Entendemos que para os não normalistas, os dois critérios estabelecidos para nomeação ao magistério, “a submissão ao concurso” e o “tempo”, ou podemos caracterizá-los também, como o “conhecimento” e a “experiência”, ponderam igualmente no processo, pois pelo artigo 46 do Decreto 6501 fica determinado “[...] os professores de concurso que ainda não tinham 5 anos de exercício são considerados provisórios”. Ou seja, mesmo prestado concurso precisariam contabilizar a experiência de 5 anos no exercício docente.

O decreto 6501 passou, também, a organizar a forma de ingresso no magistério. O Artigo 144 estabelecia que

A nomeação para o cargo de professor primário só poderá recahir em pessoa diplomada pela Escola Normal do Estado, ou por estabelecimentos a ella equiparados, **ou em pessoa habilitada por concurso prestado** na forma deste Regulamento (ESPÍRITO SANTO, 1924, p. 9, grifo nosso).

De acordo com a organização prescrita pelo Decreto 6.501, a primeira investidura do professor normalista na carreira do magistério se daria em cadeiras de 3ª entrância.<sup>29</sup> Contudo, os diplomados pela Escola Normal que tivessem feito “curso distinto”, ou seja, em todas as matérias tivessem obtido notas plenas ou superiores, poderiam ser nomeados à cadeiras de 2ª entrância. Da mesma forma os professores normalistas, diplomados no Estado, poderiam requerer a qualquer tempo as cadeiras regidas pelos professores de concurso em carácter provisório. Porém essa legislação não esclarece se esse professor provisório teria possibilidade de continuar atuando.

Mais adiante, pelo decreto 7994 de 1927, fica determinado que os professores provisórios seriam dispensados, “[...] à medida que forem sendo providos professores normalistas nas diversas escolas isoladas, de entrancia inferior para

---

<sup>29</sup> As escolas isoladas eram divididas em três entrâncias, conforme definia o Artigo 28 do Decreto 7994 de 1927. A saber: 1ª entrância as escolas da capital (zona urbana e suburbana); 2ª entrância as de cidades e vilas e as de 3ª entrância as de distritos e povoações (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 12).

superior” (ESPÍRITO SANTO, 1927, p.14). Notamos então que essa última legislação promove um ajuste em relação à anterior, pois condiciona o professor provisório a busca de habilitação, haja vista o risco de ser dispensado. E simultaneamente, indicia um avanço na proposta de qualificar o ensino com vantagens ao professor normalista.

Em contrapartida, era facultado aos professores de concurso, provisórios ou titulados “[...] com mais de dois anos de exercício, matricularem-se na Escola Normal, para obter o diploma de normalista” (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 14). Para tanto, deveriam requerer ao Presidente do Estado uma solicitação de licença indicando imediatamente seu substituto, categoria previamente inclusa no quadro do magistério. Durante o período de estudos e, portanto, de licença, o professor receberia apenas dois terços de seus vencimentos, contudo sua cadeira não poderia ser ocupada por outra pessoa. Assim posto, mesmo com tais condições o professor tinha a possibilidade de se qualificar e garantir a sua localização mediante a conclusão do curso normal com aproveitamento.

Pelo Decreto 7994 de 1927 ficava também estabelecido que os professores de concurso, que já tinham prestado os exames, ao completarem cinco anos de exercício docente, seriam titulados na entrância que estivessem atuando, e só poderiam ter acesso a uma entrância superior se prestassem novo concurso. (ESPÍRITO SANTO, 1927). Mais uma forma de condicionar o professor a prestar o concurso.

Para acesso a cada uma das entrâncias o decreto 6501 de 1924 já determinava os conteúdos exigidos, os quais diversificavam-se de acordo com a importância da entrância que seria pleiteada. Para a 2ª entrância era exigido o conhecimento dos conteúdos do Curso Complementar e para a 1ª entrância os do Curso Normal e para 3ª entrância, o Decreto 6501 de 1924, listava uma série de conteúdos. Quanto à Matemática só encontramos “aritmética até proporções”, sem apontar a qual programa de ensino se referenciava. Contudo, aos professores que prestavam concurso para investidura no magistério e que, portanto, atuavam nas escolas de 3ª entrância, não eram exigidos conteúdos de geometria e nem desenho. Esses fatos nos indiciam um nível de exigência mais amena para a formação dos profissionais que atuavam nas escolas isoladas, reunidas e nos grupos escolares. Independente da entrância pretendida, diante das exigências de conhecimentos feita aos

professores que prestariam concurso, cabe-nos refletir se as questões propostas nos exames, seriam suficientes para validar a condição de uma pessoa, por vezes alheia à Educação, pudesse atuar como professor no ensino primário.

O Decreto 7994 de 1927, veio equalizar tais exigências. Por meio do artigo 50, aboliu a diversidade delas nos concursos de habilitação ao magistério, e em parágrafo único definiu que

O concurso de habilitação constará de exame prestado, perante uma comissão designada pelo Secretário de Instrução, no qual o candidato prove o conhecimento **das matérias constantes do programma do curso complementar** (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 14, grifo nosso).

Após a uniformização na exigência de conhecimentos para ingresso e promoção no magistério, o Artigo 69 do Decreto 7994 de 1927, também estabelecia que “não poderão ser nomeados ou designados professores, mesmo em carácter provisório, sem prévia habilitação por concurso” (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 18).

Contudo, os professores provisórios que estivessem atuando na data da publicação dessa legislação, ou seja, no ano de 1927, teriam o prazo de 6 meses para se submeterem ao concurso, sob pena de serem dispensados (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 18). Vencido esse prazo, por regulamentação desse decreto, não deveria existir professores de concurso na condição de provisórios. Dessa forma, a partir de então, teoricamente, não constaria mais esse perfil de professor no quadro do magistério.

No caso de habilitação por concurso, o professor primário deveria atender a alguns requisitos apresentados pelo Artigo 145, do decreto 6501 de 1924, que previa

- a) idade de 21 annos;
- b) moralidade;
- c) aptidão physica e isenção de molestia infecto-contagiosa ou repugnante, attestada pelo Director da Hygiene Estadoal;
- d) attestado de bôa conducta, passado pela autoridade policial do logar onde residir o requerente;
- e) attestado de pratica pedagogica durante 40 dias, no minimo, na escola isolada modelo do Estado, passado pelo Director das Escolas Normal e Annexas (ESPÍRITO SANTO, 1924, p. 9).

Conforme prescrito nesses itens notamos que não existia nenhuma exigência quanto à formação acadêmica do professor, nesse âmbito era necessário somente comprovação de uma experiência mínima da prática pedagógica, mas

predominavam as de aspectos morais. Tais exigências deveriam ser comprovadas por meio de atestados. No Arquivo Público Estadual localizamos as solicitações - anexos A e B, respectivamente - feitas pela professora Zenith Puga de Castro, de Vitória, em 1928, referentes aos itens “d” e “e”. Esses documentos nos permitem afirmar que, de fato, esse procedimento era efetivado e que as prerrogativas do Decreto nº 6501 perduraram por toda a década.

No entanto, as prerrogativas das legislações não eram cumpridas devidamente, pois haviam os casos em que os professores eram nomeados por indicação de pessoas influentes, conforme apresenta o inspetor escolar Archimimo Gonçalves após visita aos municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Santa Cruz e Riacho, em seu relatório de 5 de dezembro de 1928

A escola de Mucurata de Lima tem como regente **uma professora que mal assigna seu nome e não conhece o menor preceito de pedagogia**. Não sabe sequer fazer a escripta e sobretudo não sabe obedecer aos conselhos que recebe já para a bôa execução dos trabalhos escolares [...] **e que ela ocupa tal cargo somente porque é protegida como viuva de um oficial de policia**” (GONÇALVES, 1928, grifos nossos).

As legislações aqui tratadas evidenciavam uma tendência em regulamentar a carreira profissional do professor atrelada à sua formação acadêmica. Provavelmente, por tal situação que em 1928, Vivácqua estabeleceu as diretrizes da reforma, com uma lei que considerava complementar a esses dois decretos já aqui citados.

No Artigo 144 do decreto 6501, já citado, anteriormente, identificamos que a nomeação para o cargo de professor primário, recairia sobre pessoa diplomada pela Escola Normal ou habilitada por concurso. No entanto, nem sempre essas determinações legais eram atendidas. No relatório apresentado ao Secretário de Instrução, o inspetor escolar Luiz Malizek, lamenta o fato de os políticos buscarem nomeações para o magistério e o quanto isso comprometeria a qualidade do ensino

Cumpre-nos Exmo. Snr. Dr. Secretario lamentar profundamente a falta de criterio de determinados chefes politicos que não olhando outro intuito, senão o de oferecer suas facções, vêm asediando os dirigentes desta Secretaria **com pedidos insistentes de nomeação para o magisterio, de protegidas suas**, esquecendo-se de que a missão do professor é bem diferente daquelles que se alugam ao Estado como mercenários. **São estes, os professores de concurso que infelizmente na sua maioria predominam no interior do Estado, verdadeiro entrave ao serviço ora a cargo de V. Exa.** e barreira intransponível na execução do programma a

que se propõe o Exmo. Snr. Dr. Presidente do Estado. **Desconhecedores dos mais rudimentares métodos de ensino**, sem nenhum preparo intelectual e mesmo moral, vêm esses funcionários, prejudicando grandemente a educação da infância a seu cargo (MALISEK, s/d, grifos nossos).

Dessa forma, em alguns casos, os professores primários não passavam pelo concurso. O quadro apresentado pelo inspetor, provavelmente, se devia ao fato de que o concurso podia ser requerido por pessoas estranhas ao magistério, desde que atendessem aos requisitos dispostos no Art. 145 do Decreto nº 6.501, os quais concentravam-se à critérios de aspectos morais.

Nesse sentido, compreende-se porque em 1928, ao assumir a Secretaria da Instrução Pública, Vivácqua demonstrava preocupação com a formação desse professor para atuar no ensino primário. E, zelando por esse aspecto, já na definição das linhas mestras da reforma em 1928, no item "b", trazia "a incorporação aos principais grupos escolares e escolas reunidas de um curso de dois anos para a formação de professores rurais, sendo a matrícula desse curso subordinada a condições regulamentares (ESPIRITO SANTO, 1928, p. 2).

À parte das intenções que envolviam os planos da reforma, no ano de 1929, já sob a gestão de Aristeu, o Estado contava, em seu corpo docente primário, com um número de 878 professores, dos quais 304 eram normalistas e 574, professores de concurso. Os planos de reforma de Atílio, anunciados na entrevista ao Diário da Manhã de 1929, indicavam que os professores de concurso tinham sido admitidos como professores de emergência e que seriam, paulatinamente, substituídos por diplomados, à medida que fossem se formando, sem que, com isso, se perdesse de vista a possibilidade e a necessidade de aperfeiçoar sua capacidade didática (VIVÁQUA, 1929, p. 104).

De certo, a reforma idealizada por Vivácqua chegava como uma possibilidade de acertos desse contexto e, conseqüentemente, a formação de professores era objeto principal de investimentos e mudanças. Para tanto, acreditava que pouco dos objetivos para o ensino ativo seriam atingidos, antes de se conseguir uma adequada preparação do professor. Em um de seus relatórios, Atílio Vivácqua já anunciava a importância da formação de professores que pudessem colaborar com a causa da reforma. O secretário capixaba argumentava



O problema da educação [...] é objectivamente um problema de organização e substancialmente **um problema de formação do professorado**, em cada uma das funções especializadas ou não que lhe estejam reservadas na variedade solidária das instituições escolares (VIVÁCQUA, 1930, p. 29, grifo nosso).

Provavelmente, já pretendendo garantir um grupo de professores preparados para condução e aplicação dos princípios da escola ativa, viabilizando a reforma, Vivácqua tenta garantir a qualificação de tais profissionais, por meio da Lei nº 1693. Merece destaque a forma como essa legislação organizava a nomeação e acesso no magistério. Dentre as determinações, o Art. 6º trazia que tanto os grupos escolares quanto as escolas reunidas poderiam ter professores de música e trabalhos manuais e, ainda, quantos adjuntos fossem precisos.

Segundo Tanuri (2000, p. 65) os professores adjuntos eram

[...] aprendizes empregados como auxiliares do professor em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.

Podemos notar mais uma vez que a preparação do professor estava, substancialmente, concentrada em uma “prática”, como uma espécie de estágio. E esse mesmo artigo, ainda, autoriza a contratar e comissionar professores e técnicos, quantos forem necessários para a execução dos serviços previstos por essa Lei. Entendemos essas determinações legais como estratégias de condução da reforma com a preocupação na implantação de um quadro de professores aptos a tal função.

Com a Lei nº 1693, os professores de concurso adquiriam maior estabilidade

Art. 7º - os professores de concurso nomeados em carácter provisório e que fossem aprovados no exame de capacidade técnica **não poderiam ser dispensados** a requerimento de professores normalistas, por um período de três anos seguintes a aprovação, e ao completarem 5 anos de exercício seriam titulados (ESPÍRITO SANTO, 1928, grifos nossos).

Considerando o número reduzido de professores normalistas do Estado e as escassas condições de realizarem o Curso Normal, nos fins da década de 1920, era natural que os professores procurassem prestar os exames de capacidade técnica, pois assim teriam a possibilidade de serem titulados.

Os concursos de tamanha relevância em todo processo de formação do professor na década de 1920, com a chegada da reforma de Vivácqua, se reafirmam e

adquirem uma nova configuração. Considerando o lugar de destaque ocupado por eles, dentre os empreendimentos da reforma, optamos em tratá-los em um item separado, o qual passaremos agora a discorrer.

### 3.2 – OS EXAMES DE CAPACIDADE TÉCNICA

A partir de 1928, os concursos de habilitação para os professores que não eram normalistas, foram oficializados pela lei 1693 de 28 de dezembro de 1928, e denominados *Exames de capacidade técnica do professorado provisório do Estado*<sup>30</sup>. Configuravam-se como uma espécie de “prova” organizada em duas etapas, a saber: uma prova escrita e na segunda parte uma avaliação “prática”, com demonstração de conhecimentos à uma banca examinadora, cuja finalidade era averiguar a capacidade do professor em ministrar o ensino de pontos do programa.

Sob a gestão de Vivácqua na Secretaria de Instrução, foi realizado o primeiro exame em junho de 1929. Na ocasião o corpo docente do ensino primário compreendia 873 professores, sendo 301 normalistas, 109 titulados e 463 provisórios, ou seja, o número de professores, teoricamente, autorizados ao exercício docente era bem menor do que os provisórios (VIVÁQUA, 1930, p. 107).

Em meio a esse cenário ocorreram os exames e, como eram de aspecto facultativo, abrangeu nessa ocasião 243 professores provisórios, chegando a 148 aprovações. Ficaram dependendo de nova seleção 220 professores “[...] razão por que foram determinados novos exames de capacidade técnica [...]”, apesar de “[...] a quase totalidade dos candidatos fez um estágio de prática nos grupos escolares e escolas reunidas como meio preparatório ao exame” (VIVÁQUA, 1930, p. 107), a reprovação de quase 40% dos professores indica, de algum modo, as condições gerais nas quais se encontrava o corpo docente, o qual precisaria, segundo avaliação dos reformadores, passar por um intenso processo de formação.

Uma intensa propaganda das realizações da reforma marcava a divulgação dos exames. O periódico Diário da Manhã de 20 de julho de 1930, divulgou em uma nota

---

<sup>30</sup>A partir de então, por meio da Lei 1693, os concursos assim chamados pelas legislações anteriores referidas nesse texto, passam a ser identificados pelo termo “exames”. Pela leitura e diálogo com diversas fontes, entendemos tratar-se de termos sinônimos.

intitulada *Instruções para o exame de capacidade technica do professorado provisório do Estado e para exame de candidatos extranhos ao magistério*, as orientações, organização e os conteúdos dos exames, os quais não eram de carácter obrigatório e deveriam ser requisitados pelos professores interessados, via ofício, ao Secretário da Instrução Pública. Tivemos acesso a uma dessas solicitações (Anexo C) feita pela professora Olga Figueiredo Menelli, em 20 de fevereiro de 1928, na cidade de Vitória, e pudemos então constatar o cumprimento à legislação.

Caso permitido à participação aos candidatos, a eles, seria oferecido uma licença de afastamento até a conclusão das provas, e, para tanto, deveriam indicar o seu substituto, imediatamente, no ato da solicitação. Os indicados receberiam a metade dos vencimentos do professor participante do processo.

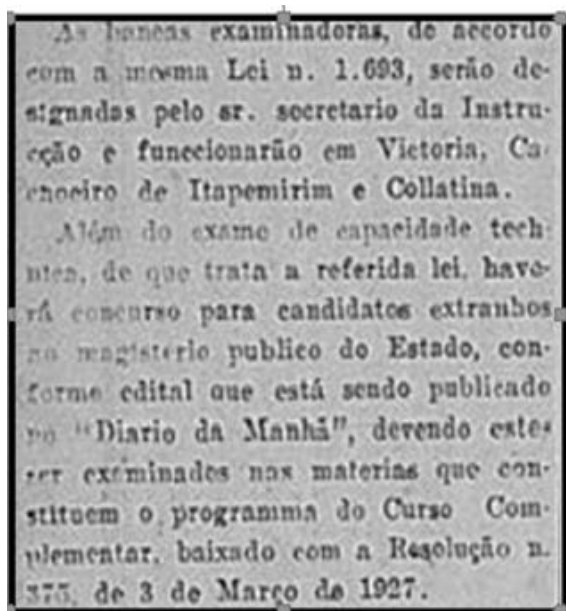
Os candidatos realizariam uma prova escrita de Português e de Aritmética, o conteúdo dessa trataremos no item 4.2. Para a prova de Português, constava na nota divulgada no jornal, a orientação de que

[...] o examinando escreverá no quadro negro, algumas sentenças, como se fora leccionar a uma classe de analfabetos, procedendo de **conformidade com o methodo analytico** e de acordo com **o programma em vigor** [...] (ESPÍRITO SANTO, 1930, p.4).

O conteúdo da prova (Figura 6, p. 103), estaria em acordo com o Programa do Curso Complementar, baixado com a Resolução nº 375, de 03 de março de 1927. Isso nos permite concluir que, para as escolas primárias, o programa de ensino vigente, ainda, era o estabelecido em 1927.

## TRANSCRIÇÃO DO DOCUMENTO

Figura 1 - Matéria - Instruções para o exame de capacidade tecnica do professorado provisório do Estado e para exame de candidatos extranhos ao magistério



Fonte: Diário da Manhã, 1929.

Quadro 8 - Matéria - Instruções para o exame de capacidade tecnica do professorado provisório do Estado e para exame de candidatos extranhos ao magistério

As bancas examinadoras, de accordo com a mesma Lei n. 1693, serão designadas pelo sr. Secretario da Instrucção e funcçionarão em Victoria, Cachoeiro de Itapemirim e Collatina. Além do exame de capacidade tecnica, de que trata a referida lei, haverá concurso para candidatos extranhos ao magistério publico do Estado, conforme edital que está sendo publicado no "Diario da Manhã", devendo estes ser examinados nas materias que constituem o programma do Curso Complementar, baixado com a Resolução n. 375, de 3 de março de 1927.

Fonte: Diário da Manhã, 1929.

Os candidatos seriam avaliados por uma banca examinadora designada pelo Secretário de Instrução, como nos mostra a Figura 1. Em uma nota no periódico Diário da Manhã de 1º de junho de 1929, (Figura 2), foi divulgado a realização do exame de capacidade técnica de acordo com a Lei nº 1693, indicando a localidade das bancas examinadoras, dentre elas, destacando-se a de São Mateus, que ocorreu no edifício das escolas isoladas e foi presidida pelo inspetor Ulisses Ramalhete Maia, com a colaboração dos examinadores Zulmiro Gomes e Carmelina Rios<sup>31</sup>.

<sup>31</sup>Carmelina Rios era natural de São Mateus, filha do Major Quitério Rios, formou-se normalista em 1916. Pela relevante contribuição a educação do município de São Mateus foi homenageada com seu nome intitulando Um Centro de Educação Infantil que inaugurou em 1951 e encontra-se ativo até esta data.

Figura 2 - Matéria de divulgação do Exame e das Bancas de Capacidade Técnica



Fonte: Diário da Manhã, 1929

#### TRANSCRIÇÃO DO DOCUMENTO

##### Quadro 9 - Matéria de divulgação do Exame e das Bancas de Capacidade Técnica

Iniciaram-se hoje as provas do concurso de capacidade técnica do professorado provisório do Estado, na forma da alínea c) do art. 1º da Lei nº 1693, de 29 de dezembro do ano passado. Os candidatos poderão fazer o concurso perante as bancas designadas para funcionar nesta capital, em Cachoeiro de Itapemirim, Veado, Collatina e São Matheus, dentro do prazo de 15 dias a contar desta data. São as seguintes as bancas designadas: Victoria 1ª banca, dr. Amulpho Mattos, presidente, Ernani Souza e Ilda Grijó, examinadores; 2ª banca, inspetor Esmerino Gonçalves, presidente, Octacilio Lemos e Herminia Mendonça, examinadores; Cachoeiro de Itapemirim, José Elias de Queiroz, presidente, Jocarly Chagas e Hossana Salles Leone, examinadores; Veado, inspetor Raymundo Bodart Junior, presidente, Walmir de Freitas e Olavia Ramalho, examinadoras; Collatina, professor Placidino Passos, presidente, Alberto de Almeida e Sebastiana Grylo, examinadores; São Matheus, inspetor Ulysses Ramallete Maia, presidente, Zulmiro Gomes e Carmelina Rios, examinadores.

A primeira banca desta capital funcionará na Escola Modelo "Jeronymo Monteiro" e a 2ª no Grupo Escolar "Gomes Cardim"; a de Cachoeiro de Itapemirim, no Grupo Escolar "Bernardino Monteiro"; a de Veado, no edifício das escolas (sic) Reunidas "Aristides Freire"; e a de São Matheus, no edifício das escolas isoladas (sic) daquela cidade.

Os trabalhos das bancas desta capital começarão às 11 horas.

Fonte: Diário da Manhã, 1929.

Por meio das determinações encaminhadas nas legislações analisadas nesse capítulo, percebemos a configuração atribuída aos exames e/ou concursos na tentativa de qualificação do professor primário. No entanto, notamos uma dicotomia entre o caráter facultativo do concurso e as condições estabelecidas pelas mesmas legislações, caso o professor não o fizesse.

O decreto 6501 ao legislar sobre o concurso, o coloca sob a juízo de uma obrigatoriedade subjetiva, pois as cadeiras dos professores provisórios poderiam ser pleiteadas pelos normalistas a qualquer tempo. E, na legislação publicada em seguida, o decreto 7994 de 1927, impede que qualquer professor seja nomeado, sem o aval da prestação ao exame e estabelece prazo para que todos o façam. Contudo, essa norma não se efetiva, pois, em 1930 ao assumir a Secretaria da Instrução, Vivácqua ainda aponta 463 professores com caráter provisórios, mesmo após a lei 1693 de 1928 ter oficializado os exames.

Diante disso, cabe-nos refletir acerca do caráter facultativo dos exames, impresso por todas essas legislações. Quais as possibilidades abertas ao professor caso não prestasse aos exames? Ora perderia sua cadeira, ora teria seus vencimentos reduzidos a metade.

O Decreto nº 10.171, de 24 de maio de 1930, expediu instruções sobre o ensino normal, regulamentou as finalidades, a organização curricular, o regime das aulas, os processos avaliativos entre outras providências para a Escola Normal. Foi publicado quase dois anos após a Lei nº 1693, mas manteve as mesmas prerrogativas em relação ao concurso. Determinava em seu Artigo 106, parágrafo 3º que caso

**O professor de concurso não preenchesse o requisito da prestação do exame de capacidade técnica [...] e continuarem no exercício do magistério, na falta de substituto com as exigências regulamentares, este passaria a situação de professor interino, [ou seja], com redução nos seus vencimentos (ESPÍRITO SANTO, 1930, p. 4, grifos nossos).**

Contudo, em relação a situação profissional de nomeação do professor, essa legislação deu tratamento semelhante as anteriores, pois compreendemos que a redução dos vencimentos conforme, já era determinada em decretos anteriores, reitera a necessidade do professor se submeter à prestação dos exames. Ao nosso

entendimento, se configurou como uma forte estratégia instituída pelo governo para garantir minimamente, a formação do professor.

Vivácqua, ao assumir a obra de reforma do ensino, pela formação de professores, se depara com a emergente necessidade de qualificar o professor para o sucesso desta. Para tanto, além das exigências do concurso, para o ingressante no magistério, preocupou-se também com a formação e preparação dos professores que já estavam atuando. Para tanto, propôs a realização do Curso Superior de Cultura Pedagógica, o qual apresentaremos a seguir, como uma outra investida de Vivácqua para formação dos professores.

### 3.3 - O CURSO SUPERIOR DE CULTURA PEDAGÓGICA: OUTRA INICIATIVA DE VIVÁCQUA PARA A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Depois de um intenso e largo trabalho, de preparação da opinião do magisterio e da opinião publica, por uma constante e criteriosa propaganda dos objectivos e methodos da escola nova, iniciámos a obra, que consideramos fundamental em empreendimentos dessa natureza, da **formação do primeiro corpo de inspectores e professores destinados a servir de vanguardeiros das idéas e praticas da pedagogia activa** (VIVÁCQUA, 1930, p. 3, grifos nossos).

A respeito da propaganda a qual se refere o Secretário da Instrução, estariam ao seu serviço, os meios de comunicação impressos, principalmente, jornais e revistas. Eram veículos divulgadores dos eventos e realizações promovidas da proposta de renovação do ensino, a qual era recebida com grande entusiasmo pelo magistério capixaba. Ademais, pretendia-se que chegasse a todos os professores do Estado as aconselháveis orientações pedagógicas modernas, haja vista, estes se configurarem os principais agentes das transformações pretendidas. Essas intenções eram também alimentadas pela proposição inovadora de elementos como o cinema e o resumo escolar, os quais faziam circular os novos métodos de ensino e rotina pedagógica do professor.

Em continuidade às medidas que legitimassem a obra de renovação do ensino, pretendida pelas autoridades capixabas, acreditando que fosse “[...] impossível pensar-se em reforma de methodos pedagogicos, sem a previa preparação do professor, que deverá applical-os” (VIVÁCQUA, 1929, p. 16), se preocuparam com a formação de um seletto grupo de especialistas nos princípios da escola ativa. Para

tal empreenderam esforços na implantação do Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP).

### **3.3.1 - A organização e o programa do CSCP**

O Curso Superior de Cultura Pedagógica – CSCP, foi caracterizado pelo Secretário de Instrução como “um curso prático de pedagogia” (VIVÁQUA, 1929, p.17), e funcionou com a finalidade de um Curso de Aperfeiçoamento. Legalmente, instituído pelo Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929, dispunha, por meio de 12 artigos, sobre a organização, as normas de funcionamento, a implantação da Escola Activa de Ensaio, além de definir as atribuições do Diretor.

Um dos objetivos do CSCP era formar um núcleo de especialistas, entre professores e inspetores, com vistas a assumir as futuras cadeiras da Escola Normal. Com esse propósito oferecia algumas vantagens ao cursista que cumprisse o programa com eficiência e então era a ele concedida uma certificação, que lhe atribuía: i) preferência para nomeação de diretor para grupos escolares e escolas reunidas; ii) promoções por merecimento e desempenho por comissões; iii) preferência em caso de concurso para Escola Normal Pedro II (VIVÁQUA, 1930, p.11). Nesse sentido, justificava-se a idealização projetada por Viváqua (1930, p. 3) “[...] as Escolas Normas deverão, em seguida, começar a fornecer elementos realizadores do programma do governo”.

Para alcance e sucesso dos seus objetivos eram garantidas, legalmente, algumas outras vantagens aos participantes, tais como transporte gratuito até a capital e uma ajuda de custo, ambas concedidas pelo Estado.

Após um período de ampla divulgação foram efetivadas as inscrições e assim constituída a primeira e única turma do curso, sendo esta frequentada por 34 participantes, dos quais 33 pertenciam ao magistério estadual<sup>32</sup>. Iniciado em 03 de setembro de 1929 com previsão de término em meados de julho de 1930, teve suas

---

<sup>32</sup>A única participante que não pertencia ao quadro do magistério era Julia Lacourt Penna, foi convidada pois era diretora e proprietária de um colégio subvencionado pelo Estado e era esposa de Hércules Penna, lente catedrático do Ginásio do Espírito Santo. Participou de todo o curso e ao final apresentou a tese “A criança, o meio e a escola, porém não discutida pelos pareceristas (BERTO, 2013, p. 152).



atividades desenvolvidas durante um período de 10 meses, apesar do Decreto 9.750, em seu artigo oitavo, ter estabelecido a execução em um prazo de seis meses.

Figura 3 - Primeira aula do CSCP



Fonte: Diário da Manhã, 1929. <sup>33</sup>

<sup>33</sup> Transcrição da Matéria: Um novo movimento vem, de há muito rompendo a velha forma educativa e o “crê e não faças perguntas” vão desaparecendo da escola. A pedagogia, sciencia da educação, de militar que era no seu começo, pois, só preparava homens para a guerra, de religiosa que foi mais tarde, toma vulto com as últimas applicações scntificas, com os últimos trabalhos de Kant, de Fient, Herbert, Bain, Spencer e tantos outros, e desgarrando-se dos férreos laços da metaphysica, vae, pouco a pouco, perdendo a sua parte mysteriosa e dogmática, deixando de ser um feixe de regras e de preceitos, para se constituir sciencia concreta, essencialmente pratica e eminentemente moral. Avassalando todas as nações do mundo, impressionando de preferência as cultas intelligencias, é hoje o objecto de profundas reflexões por parte de notáveis scientistas. Recebendo luzes de todas as sciencias, não procura estabelecer systemas educativos, planos especines de cultura mental, que se prestem a todas as escolas e a todos os alumnos, mas sim observar e estudar a natureza infantil e levantar do conhecimento sciencífico da creança os alicerces de uma nova e sã educação. É este o caráter verdadeiramente sciencífico da moderna pedagogia. Estudando a creança e conhecendo todas as suas variantes, estamos mais aptos a remodelar o grandioso problema educativo, ao qual se prendem as mais importantes questões sociais. Educar, diz Spencer, é preparar o homem para a vida solida base e portanto de conhecimentos especines de equilíbrio e resistência, assim também se dá com o professor, que depois de um certo tempo de, esforços empregados, vê a inutilidade de seus serviços e o mau resultado de sua empreza, por falta de conhecimento da natureza do discípulo. Daqui nasce a necessidade do professor conhecer o educando em todas as suas manifestações, em todos os meandros da sua vida physica, psychica e moral. “A antiga escola e a antiga sciencia educativa, escreve Vasconcellos, eram o resultado de um empirismo grosseiro; as bases em que assentavam, as transformações por que passavam, partiam sempre de considerações de ordem philosophica. Os homens que se ocupavam de educação eram raras vezes homens de escola: eram philosophos, pensadores, que á força de uma generosa reflexão chegavam a elaborar um plano de cultura intellectual, ás vezes um systema inteiro de educação, uma especie de figurino por que se deviam vestir todas as escolas e todas as creanças. “Hoje porém, estamos em presença de uma pedagogia nova, cujos característicos principais podemos reduzir aos 3 factos fundamentaes seguintes: a) Estudo sciencífico da creança; b) Associação effizaz do medico e do educador; c) Collaboração sincera da familia e da escola na obra educativa. São estes 3 factes que dão á pedagogia nova, uma base sciencífica, a única sobre que se deve assentar o desenvolvimento regular da creança sob os diferentes aspectos por que tendamos de encualar.”

Com destaque (Figura 3) O Diário da Manhã, de 05 de setembro de 1929, publicou a primeira aula teórica do CSCP, ministrada pelo professor e diretor, Deodato de Moraes. Neste primeiro momento de estudos procurou enfatizar aos professores/alunos o caráter, verdadeiramente, científico e prático da inovadora proposta pedagógica. Nessa perspectiva, apresentou as características da nova pedagogia, alicerçada no estudo da natureza infantil, a partir do conhecimento científico da criança, pensada então por médicos e especialistas da educação, na contramão, das orientações de ordem filosóficas prescritas pela antiga ciência educativa, elaboradas em outros tempos históricos por homens que não eram da educação. Destacou, para os alunos presentes os três pontos responsáveis pela base científica da pedagogia moderna, a saber:

- a) estudo científico da criança;
- b) associação eficaz do médico e do educador;
- c) colaboração sincera da família e da escola (MORAES, 1929, p. 3).

Em outras palavras, afirma quanto a necessidade do professor, por meio de um conhecimento técnico e científico, conhecer o educando em todas as manifestações da sua vida de ordem física, psíquica e moral. Nesse sentido, é possível

---

philosophos, pensadores, que as forças de uma generosa reflexão chegavam a elaborar um plano de cultura intelectual, as vezes um systema inteiro de educação, uma espécie de figurino por que se deviam vestir todas as escolas e todas as crianças. “Hoje, porém, estamos em presença de uma pedagogia nova, cujos característicos principaes podemos reduzir aos 3 factos fundamentaes seguintes: a) Estudo científico de criança; b) Associação eficaz do médico e do educador; c) Colaboração sincera da família e da escola na obra educativa. São estes 3 factos que dão a pedagogia nova, uma base científica, a única sobre que se deve assentar o desenvolvimento regular de criança sob os diferentes aspectos por que temos de encaral-os”. As leis do desenvolvimento physico do educando, a norma para o exame dos sentidos, do índice ponderal, da capacidade thoracica, da energia muscular e as leis da fadiga muscular e cerebral. A anthropologia estuda esse mesmo individuo em relação com os outros e procura determinar as variedades individuaes que poderão se apresnetar na raça humana sob acção do ambiente, da idade, do sexo, da hereditariedade e das condições sociaes. É esta scieneia que determina ao professor as normas para o exame somático do educando. A psychologia, por sua vez, estuda as diversas manifestações da intelligencia, da vontade e dos sentimentos e procura, baseada em constantes observações e experiências, estabelecer normas e leis sobre as quaes se firma a educação racional. A didactica, indicando-as os fins a attingir na educação, fornece-nos os princípios a observar e os meios a serem postos em pratica. A história da pedagogia, historiando e recapitulando a educação de povos diversos em épocas, põe-nos em condições de evitar no presente os desastres do passado. A phatologia infantil, se incumbe de estudar as doenças: como a myopia, o sarampo, a coqueluche, etc., e determinar os cuidados prophylacticos. A hygiene, por sua vez, auxilia extraordinariamente a pedagogia. É nella que vamos buscar tudo aquilo de que temos necessidade para perfeita organização da escola: construção do prédio, dimensões das salas, mobília e material didático além da parte especial referente ao mestre.

compreender a configuração atribuída por Deodato ao CSCP, ao considerá-lo como um espaço e uma via de formação do professor. No intuito de efetivação dessa base teórica no curso, de modo a reforçar a concepção científica da Pedagogia Moderna, o diretor detalhou os objetos de estudo a serem tratados pelas disciplinas de Antropologia, Didática, Psicologia, Patologia Infantil, História da Pedagogia e Higiene. Apresentou a antropologia como um conhecimento sistematizado das características individuais da criança sob ação de variáveis como a hereditariedade e condições social, fornecendo ao professor uma base prioritária para o trabalho que deverá desenvolver.

Por meio, da Resolução 257, de 31 de agosto de 1929 foram organizadas todas as disciplinas e instituído o programa a ser desenvolvido no CSCP, apresentado em quatro módulos, distribuídos em: Pedagogia Científica, Didática, Escola Ativa e Questões Técnicas e Sociais conforme quadro apresentado por Berto (2013, p.161-162).

Quadro 10 - Programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica

(continua)

<b>Pedagogia Científica</b>
<p>1 – Noções geraes sobre pedagogia – Arvore pedagogica; 2 – Exame anamnestic – Influencia da hereditariedade – Anamnese da familia e do educando – Carteira biografica escolar – Notas geraes – Dados anamnesticos da familia – Exame clinico do alumno; 3 – Exame somático (morphologico, anthropologico – Crescimento physico – Estatura – Peso – Dentes – Ampliação thoracica – Capacidade pulmonar – Pressão arterial – Força muscular – Exames technicos; 4 – Exame physio-psychologico – Systema nervoso – Reflexo – Acto voluntario – Zonas sensoriaes e centros de associações – Mecanismo da intelligencia – Exame pratico da reflectividade e da motilidade – Linguagem e seus defeitos; 5 – Exame physio-psychologico – Sensação – Acuidade sensorial – Intensidade e leis de sensação – Processos de reação – Fadiga – Exames technicos; 6 – Exame psicologico – Psychologiaclassica e psychologia experimental – Psychotechnica – Apparelhos psychotechnica; 7 – Psycologia do inconsciente (Consciencia – Preconsciencia – Inconsciencia); 8 – Principios do prazer e do real – instinctos de vida e instinctos de morte – As forças instinctivas e o meio ambiente – Compromisso; 9 – A censura – Fixação – Regressão – Recalcamento; 10 – Cadeias associativas – Associações provocadas e livres – Estudos praticos; 11 – Affectividade – Desejos – Emoção - Caracter; 12 – Sublimação – Vocação – Orientação profissional – Estudos praticos; 13 – Tests – Estudo geral e especial – Psycographia – Exames technicos; 14 – Psycotechnica - Psycanaliyse; 15 – Hygiene escolar e pedagogica – Hygiene infantil – Fiscalização sanitaria dos escolares – Inspeção medica e dentaria – Visitadoras escolares; 16 – Educação Physica – Jogos e pateos de recreio – A escola alegre; 17 – Escolas ao ar livre – Colonias de férias – Escola para tardos</p>
<b>Didactica</b>
<p>1 – Fins, principios e meios do ensino; 2 – Modos de ensino; 3 – Methodos de ensino; 4 – Formas de ensino; 5 – Processos de ensino</p>

Quadro 10 - Programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica

(conclui)

<b>Escola Activa</b>
<p>1 – Velhos e novos systemas educativos – A educação como desenvolvimento natural – A reforma escolar do seculo XX; 2 – A escola como fundamento social e democratico; 3 – Tendencias instictivas e latentes – Finalidades e reacções biologicas – A lei biogenetica á luz da Psychanalise – A theoria da selecção organica – As actividades infantis – Reivindicações de uma psychologia nova; 4 – Impulsos e emoções – A acção da intelligencia – O interesse infantil – Interesse e esforço – Inconvenientes da educação pelo esforço – Interesse directo e indirecto; 5 – A escola do trabalho – Origem e conceito; 6 – Typos de escolas do trabalho; 7 – A escola funcional ou activa – Passos formaes de methodo funcncional – Factores de crescimento natural; 8 – As correntes pedagogicas modernas convergindo para a escola activa – A reorganização dos programas e a concentração dos horarios; 9 – <b>Typo de escola activa - Montessori; 10 – A escola Activa de Decroly – Centros de interesse;</b> 11 - Varios typos de escola activa americana – A escola activa fóra da escola; 12 – A escola e a commuidade – Associações escolares e pos-escolares; 13 – Liberdade e individualidade na escola activa; 14 – A escola activa como funcção social – Cooperativismo – Economia – Negocios; 15 – A escola activa e a saude; 16 – A escola activa e o sentimento de brasilidade – Como organizar a escola activa brasileira – Escolas transitorias e escolas de ensaio; 17 – O problema da saude na escola activa brasileira; 18 – Educação physica e hygiene mental na escola activa – Principios de escola activa num programma de educação da saude; 19 – Educação da saude nos Jardins de Infancia, escolas elementares, complementares, normaes e superiores – Postos de Saude Infantil; 20 – Inspeção de saude – Registros de habitos higienicos – A merenda e a sopa escolares como organizações educativas – Pelotões de Saude; 21 – Educação intellectual na escola activa – Classificação dos discipulos; 22 – Publicações escolares – Bibliothecas – Iconothecas – Filmothecas – Leitura para creanças – Clubs de leitura – Associação protectora do cinema educativo; 23 – Educação esthetica na escola activa – O desenho e a musica como fundamento do espirito de brasilidade; 24 – Educação do sentimento na escola activa – O novo espirito da disciplina escolar – Republicas escolares; 25 – Educação manual na escola activa – Officinas educativas; 26 – Educação economica Bancos Economicos escolares – Educação domestica; 27 – A leitura e a linguagem na escola activa – Concursos de leitura; 28 – Como ensinar gramatica na escola activa; 29 – O estudo da natureza – Museus – Laboratorios – Aquarios – Terrarios - Herbarios; 30 – Ensino primario agricola – Agricultura – Sericultura – Avicultura – Fruticultura – Hygiene rural; 31 – Como ensinar geographia e historia na escola activa – Excursões escolares – Representações de factos historicos – Museus geographicos e historicos; 32 – O ensino activo da arithmetica e da geometria – Espirito dynamico a desenvolver na escola activa – Fazer para merecer</p>
<b>Questões Technicas e Sociaes</b>
<p>1 – A Escola Normal – O alumno mestre – Os exames – Novos rumos, novos methods – A ficha vocacional; 2 – O primeiro contacto do professor com o mundo e as autoridades escolares – Qualidades essenciaes de um bom professor – Sentimentos de brasilidade; 3 – O professor no bairro, nas villas e nas cidades – Defeitos e perigos a evitar – Serviços a prestar – Relações com as autoridades locaes, com os habitantes do povoação [sic], com os paes dos alumnos; 4 – Cooperação da escola e da familia na obra educativa – Como pensam os paes e como devem pensar com relação ao ensino moderno – Circulo de paes; 5 – A educação do caboclo, do indio e do immigrante; 6 – A inspectoria escolar – Sua funcção reivindicadora social – O inspector escolar como elemento technico coordenador das grandes directrizes do ensino; 7 – Ensino technico profissional – Determinação de aptidões; 8 – Ensino secundario – Como enquadrar-o no espirito da escola activa; 9 – A organização dos quadros nacionaes – O espirito da escola activa; 10 – Associações nacionaes e internacionaes de professores – Congressos e Conferencias de educação – Politica educativa.</p>

Fonte: Berto (2013).

Como defensor da escola nova, mentor e elaborador desse programa, Moraes imprimiu a ele a marca científica que deveria ser conferida à nova Pedagogia. Por meio dos conteúdos, pretendia-se preparar os professores acerca dos

conhecimentos teóricos e práticos, para aplicação das bases da escola ativa.<sup>34</sup> Nas suas palavras

Nenhum professor poderá colher bons resultados do seu trabalho, desconhecendo as diversas variações por que passam o corpo e o espirito de uma criança. Desconhecendo a natureza de seu discípulo, encontrar-se-á elle nas mesmas condições de um homem que sendo agricultor não conhece a natureza productora do solo, sendo médico, desconhece os orgaos e as funções do corpo e sendo carpinteiro, não sabe distinguir as diferentes espécies de madeira com as quaes trabalha (MORAES, s/d, p.18 *apud* BERTO, 2013, p.167).

Para melhor compreensão dessa proposta procuramos apresentar uma síntese de cada módulo do programa ministrado no CSCP.

Os ensinamentos do módulo *Pedagogia Científica*, foram os únicos a serem registrados em um compêndio sob autoria de Deodato de Moraes, a partir das lições, conteúdos e exercícios ministrados por ele, durante as aulas do CSCP. O livro está organizado em 24 capítulos sendo que no primeiro deles, o autor se detém em abordar três aspectos principais: o caráter científico da moderna pedagogia, os estudos fisiopsíquicos da criança e a árvore pedagógica. Destina mais cinco capítulos da obra para apresentar o tema “a educação dos sentidos das crianças”. Tal ênfase se deve ao fato de Deodato creditar que o desenvolvimento dos sentidos interfere diretamente no aperfeiçoamento intelectual (BERTO, 2013).

O objetivo do módulo era instruir os professores sobre as bases da Pedagogia que se pretendia ensinar a eles. Os conteúdos eram constituídos por uma “mistura” de conhecimentos de aspectos pedagógicos e científicos e abarcados por esse último evidencia-se a predominância por temas de bases físicas e psicológicas. Deodato orientava que todo conhecimento científico da criança deveria advir de testes e exames especiais de bases clínicas. Nesse módulo apresentava, em detalhes, os procedimentos que deveriam ser utilizados para realização de tais exames, bem como os instrumentos a serem utilizados como aparelhos, fichas, gráficos e cálculos.

---

<sup>34</sup>Como ensinamentos de base científica trabalhados no curso constavam os exames antropométricos (estatura, peso, envergadura, força, robustez, capacidade pulmonar e postural), fisiológicos (crescimento visceral, metabolismo, alimentação, puberdade), entre outros. A partir das medidas aferidas por meio dos exames, construíam-se a Carteira Biométrica, criada por Deodato para uso na Escola Activa de Ensaio. No curso os professores aprendiam passo a passo, a obtenção das medidas e a construção da carteira, bem como a organização de agrupamentos homogêneos de desenvolvimento, de acordo com a necessidade de cada criança (BERTO, 2013).

O curso ministrado por Deodato pretendia ensinar aos seus participantes o passo a passo para a obtenção de medidas. Para auferi-las, ele indicava a utilização de determinados aparelhos, segundo ele simples e de baixo custo, muitos dos quais poderiam ser construídos pelos próprios educadores, conforme instruía ao longo do livro (e do curso) (BERTO, 2013, p. 170).

O processo dessa análise deveria fornecer um resultado da condição de saúde física e mental da criança, o qual ajudaria a conduzir o desenvolvimento intelectual, de acordo com as necessidades percebidas e detectadas nesses exames. Os dados para tais análises eram levantados pelos professores e inspetores, e, para tanto, conforme preconizava o decreto 9750, deveriam estar em exercício docente. Após as análises estava também sob a responsabilidade dos docentes a produção de fichas individuais das crianças, pelas quais apontariam o trabalho pedagógico adequado a ser desenvolvido.

É possível compreendemos a necessidade e o empenho para que esses ensinamentos procedimentais chegassem aos professores e inspetores que frequentavam as aulas. Pois, as proposições da reforma, e em particular, do Curso Superior de Cultura Pedagógica, afirmavam nos discursos oficiais “tratar-se da mudança de métodos e não de conteúdo” (VIVÁQUA, 1929, p.11).

O livro compendiado a partir dos temas trabalhados no módulo Pedagogia Científica, permitiu a organização, registro e circulação dos ensinamentos ofertados durante as aulas. Vale ressaltar, que além dos conhecimentos teóricos, eram registrados também os exemplos práticos experimentados pelos alunos/cursistas durante atividades executadas na Escola Modelo de Ensaio, os quais por meio dessa publicação, alcançariam outros professores que não tinham sido privilegiados com vaga no curso. Era uma forma de promoverem modelos a serem seguidos, em propagação aos preceitos da Escola Nova.

O módulo de *Didáctica* concentrava-se em orientações com vistas a munir os cursistas de ensinamentos que pudessem balizar didaticamente o seu “fazer” pedagógico em sala de aula, com tendência aos conhecimentos dos “modos de fazer”, dos meios e dos métodos de ensino, de acordo com os princípios da escola activa. Vale ressaltar, que a especificidade dos tópicos descritos na ementa desse módulo convergia, predominantemente, para uma formação acerca do “como fazer”.

Essas orientações também chegavam aos professores pela imprensa. A exemplo disso citamos a palestra proferida pela professora Laura Pimenta nas Escolas Reunidas de Vila Velha, e publicada na edição do Diário da Manhã de 15 de julho de 1931. Nessa oportunidade, ela define e exemplifica os métodos, processos, modos e formas de ensino. Faz recomendações de materiais e recursos para a prática pedagógica do professor, de acordo com os métodos adequados a cada matéria, por exemplo recomenda para o ensino de história pátria e geral o método sintético, o qual parte do simples para o composto, do particular para o geral. Bem como, para as matemáticas e demais ciências que dependem essencialmente do raciocínio recomenda-se o método dedutivo que “desce das verdades geraes aos factos parciaes pelo raciocínio” (PIMENTA, 1931, p. 2). Quanto aos processos, a professora ainda esclarece: “O processo de raciocínio é deductivo quando do todo vae a parte e inductivo, quando parte das partículas para o geral. É aplicado com grande vantagem nas aulas de mathematica” (PIMENTA, 1931, p. 2).

Acreditamos que a base teórica das orientações proferidas pela professora Laura, em 1931, mesmo que nesse período, a instrução pública capixaba, não esteja mais sob a gestão de Vivácqua, não sejam divergentes com as desenvolvidas durante as aulas do CSCP, pois ainda estava vigente a vaga da Escola Nova. Contudo, não há registro documental das aulas ministradas no módulo de Didática.

Pela apresentação dos tópicos no programa, é possível observar, no módulo *Escola Activa*, uma proposição de temas pensados em subsidiar a compreensão da valorosa obra da Escola Activa. O lugar de relevância desse tema no programa, *a priori* se expressa, perceptivelmente, pelo volume de itens prescritos. Outro fato que nos remete a dimensão significativa desse módulo, é a observação dos títulos das teses finais do CSCP, apresentadas pelos cursistas. Entre os 33 títulos dos trabalhos, em 22 deles aparece a expressão “Escola Activa” ou “Escola Nova”. Não podemos afirmar como o tema foi tratado durante as aulas, pois desse módulo também não há registros documentais, mas, de uma forma direta ou indireta, ele foi, demasiadamente, referenciado nos trabalhos finais dos cursistas. Desse modo, confirma que, de fato o curso atendia, ao pretendido por Vivácqua, quando intencionou a preparação de um núcleo propagandista e aplicador dos preceitos da Escola Nova.

Os temas desse módulo encerram em suas propostas preceitos da pedagogia moderna que deveriam adentrar a escola e a prática do professor. Nesse sentido, destaca-se a recomendação por conteúdos que tragam a sistematização da função social da escola, sua relação com o trabalho, os fundamentos para formação de um espírito de brasilidade e os novos elementos educativos como o cinema, as bibliotecas, visitas a museus, excursões escolares, que deveriam contribuir para uma nova ordem social e para a formação de um novo homem para a sociedade moderna.

Ademais, os professores/cursistas também deveriam conhecer as origens conceituais e teóricas da escola activa, assim como a relação estabelecida entre os estudos de bases biológicas e psicológicas com o processo de ensino. Vale ressaltar que todos esses conhecimentos circulariam em prol de um entendimento das finalidades da educação aliadas às necessidades de se promover uma reforma da escola.

Merecem destaque as referências aos estudos de Decroly. Para a nossa pesquisa, se faz importante uma melhor compreensão das proposições apresentadas por ele e contempladas no programa, pois, parte delas são expressas nos documentos e planos oficiais da reforma, que ora retratamos.

O item 10 do programa estabelecido por – *A escola Activa de Decroly – Centros de interesse* baseava-se nos estudos do pesquisador belga Oliver Decroly<sup>35</sup> o qual defendia que não existe compreensão de fatos individuais, as crianças compreendem os objetos de estudo como um todo. Certo dessa ideia, contestava a falta de conexão entre as atividades da escola e as da vida social da criança, e apontava para a necessidade de reformular as organizações escolares e os programas de ensino conforme as exigências da vida moderna. Assim ele propunha que

O grande número de matérias nela [escola] contido seja substituído pelo sistema de ideias associadas ou método dos **centros de interesse** que tem como ponto central o estudo da criança e do ambiente em que ela vive, cujo

---

<sup>35</sup>Ovide Decroly (1871-1932) médico belga, especialista em neurologia, voltou-se desde o início ao estudo de crianças deficientes mentais, interesse que o aproximou do campo da Educação. Fortemente influenciado pelas ideias sobre a natureza intrínseca do ser humano preconizadas por Jean-Jaques Rousseau, foi um dos precursores dos métodos ativos, defendendo o conceito de interesse. Segundo ele, a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento (Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1851/ovide-decroly>).



conhecimento se amplia em movimentos concêntricos. Isso implica que todas as atividades escolares devem desenvolver-se com base nas grandes funções psicológicas de observação, da associação e expressão com consequentes substituições dos métodos verbais pelos intuitivos, ativos e construtivos que favorecem a prática de ocupações manuais, relacionadas aos **centros de interesses** e aos jogos educativos (VALDEMARIN, 2010, p. 93 *apud* SOUZA, 2016, p. 151 grifos nossos).

Evidenciava-se a influência das ideias de Decroly, na organização proposta pela reforma de Vivácqua, a partir das modificações estruturais promovidas por ele nas escolas primárias capixabas, a fim de adequá-las às bases da pedagogia moderna. Assim ele definia que a escola deve ser

Localizada num ambiente natural, onde a criança possa contemplar, observar e sentir constantemente os fenômenos da natureza e as manifestações da vida individual e social, que constituem **centros de interesse**, conforme as exigências da psicologia infantil (VIVÁQUA, 1929, p. 30).

Outra manifestação desse aspecto denota-se na organização das salas ambientes da Escola Activa de Ensaio. A forma como a escola se configurou, nos reporta a observação da escola de Ovide Decroly em Bruxelas. Era organizada de forma semelhante a partir dos princípios por ele aplicados, apoiados na aplicação da ideia dos *centros de interesse*. Desse modo, ele propunha que na distribuição do espaço deveria ter: “uma “sala da vida”, uma “sala das medidas”, uma “sala de história e geografia”, uma “oficina de carpintaria”, uma “sala para desenho e artes plásticas.” Acompanhando essa proposta de organização também seria necessário um refeitório, uma biblioteca escolar, um museu geral e uma biblioteca para os professores (BERTO, 2013).

Os conteúdos indicados no módulo *Questões Técnicas e Sociais* caracterizavam-se por orientações para uma formação do professor e inspetor escolar de caráter predominantemente, técnico e como agente de representação social externo. Em outras palavras, o cursista receberia instruções de como exercer sua função de professor e inspetor em instituições sociais do tipo Associações de professores e Círculo de Paes. Também eram conduzidos ensinamentos acerca do comportamento a ser seguido em locais e situações de atividades coletivas envolvendo o ensino. As características da formação oferecida por esses temas indicam que esse professor não estava sendo preparado para atuar direta e exclusivamente, com a atividade de docência no ensino primário. Para além dessa,

estaria encarregado de propagar, na formação de outros professores, princípios e comportamentos da escola nova.

### 3.3.2 - O funcionamento do CSCP e a Escola Activa de Ensaio

O Curso Superior de Cultura Pedagógica achava-se, regularmente, funcionando no prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim, com aulas todos os dias úteis da semana, e distribuídas conforme explicação do secretário de instrução

As aulas theoricas foram ministradas em conferencias publicas, ilustradas com uma variada e copiosa documentação scientifica em gráficos, diagramas, projecções cinematográficas e epidiascopicas, e tiveram sempre numerosa concurencia de elementos pertencentes ao magistério e estranhos a ele.

As aulas praticas e technicas dadas pelos próprios cursistas, sob a necessária orientação, tiveram por fim exercitalós na experimentação e aplicação dos novos methods pedagógicos e na technica dos exames escolares [...] (VIVÁCQUA, 1930, p.13).

Figura 4 - Momento de aula do Curso Superior de Cultura Pedagógica



Fonte: Vivácqua, 1930, p. 6

Parte das aulas teóricas aconteciam durante os períodos de visitas dos inspetores escolares. No relatório de 29 de setembro de 1930, o inspetor Francisco Generoso da Fonseca, aluno egresso do CSCP, comunica ao Secretário de Instrução a realização de uma conferência pública em São Mateus no “Dia 5 de outubro, domingo, pretendo fazer outra festa, que preparo, há vários dias e que obedecerá ao

seguinte programma: demonstração pública de aulas activas” (FONSECA, 1930, s/p).

Anexo ao Curso funcionava a Escola de Ensaio, adaptada às necessidades e exigências da observação e prática dos cursistas, ou seja, para aplicação dos princípios da Escola Ativa e experimentação pedagógica as quais ocorriam com os alunos do Grupo Escolar Gomes Cardim. Detalhes acerca do funcionamento da Escola Activa, do número de matriculados, bem como do quantitativo de turmas estavam expostos no relatório apresentado por seu diretor da seguinte forma:

Acha-se regularmente funcionando, annexa ao Grupo Escolar Gomes Cardim e sob a direcção do prof. Placidino Passos, auxiliado pelo inspetor escolar Luiz Fernando Malisek, a 1ª Escola Activa Brasileira do Estado. Nella estão matriculados 134 allunos distribuídos em seis turmas mixtas, que recebem grupos de aulas de 90 minutos, três vezes por dia, das 11 às 16:30 nas salas-ambiente (VIVÁQUA, 1930, p. 18).

As aulas técnicas e práticas, que ocorriam na Escola de Ensaio eram organizadas de acordo com um sistema de salas-ambiente. Em cada sala ficava o respectivo professor das matérias, sendo rotativo o movimento dos alunos. Essas salas, em número de sete, eram distribuídas em

Sala da Expressão - compreendendo o ensino da língua, sob os seus múltiplos aspectos: leitura, escripta, declamação, representações, correio escolar, clubes. Folk-lore, brasilidade. Musica, orpheão. Desenho, decoração;

**Sala da Medida - para o desenvolvimento do raciocínio (arithmetic e geometria), a pratica dos orçamentos e das construcções em geral: os jogos de dominó, dama, moinho, xadrez, manhuauá. Bancos e cooperativas escolares;**

Sala da Observação - para o ensino das sciencias physicas e naturaes, com laboratorios, aquarios, viveiros, terrarios, museus e álbuns;

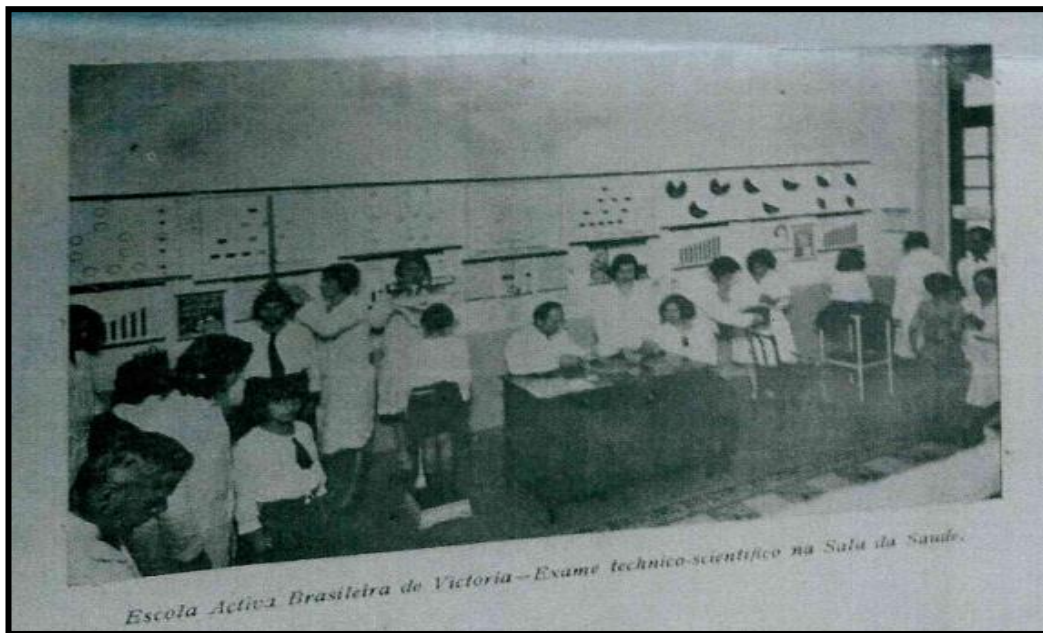
Sala da Observação Espaço e Tempo - para o ensino da geographia, anthropogeographia, ethnographia, historia, sociologia, educação e instrucção civica. Museu geographico e historico, álbuns, taboleiros de areia e machinas de projecção. Circulo de Paes;

Sala da Saúde - compreendendo o ensino e a pratica da hygiene e da cultura physica. Fichamento dos alumnos. Museu de hygiene. Pelotões de saúde. Escola de mãezinhas. Escotismo;

Sala da Documentação - Biblioteca, filmotheca, diapositivos. Archivo;

Sala dos Trabalhos - modelagem, cartonagem, pintura, empalhação, tecelagem, photographia, sapataria, typographia, carpintaria e costura em geral (VIVÁQUA, 1930, p. 18-19, grifos nossos).

Figura 5 - Sala da Saúde



Fonte: VIVÁQUA, 1930.

Como se propunha no programa do CSCP os temas e os conteúdos tratados em cada sala expressavam a preparação do professor, a partir de uma base científica de entendimento da natureza infantil, bem como se apresentavam muito próximos ao modelo dos centros de interesse preconizados por Decroly, os quais contemplam o estudo da criança e do ambiente em que ela vive proporcionando experiências ativas e construtivas.

Quanto à sala de Medida, a proposta se pautava em atividades práticas de interesse social com um caráter utilitário e prático para a aritmética, como privilegiava o programa de ensino vigente para o ensino primário.

Em fase de conclusão do CSCP, cada um de seus alunos deveria apresentar um trabalho final escrito (these finaes) como demonstração positiva de capacidade e aproveitamento teórico. Eram produzidas individualmente e os temas educativos eram de livre escolha. Como já dissemos, anteriormente, houve uma predominância majoritária de temas associados à “escola ativa” ou “escola nova”, confirmando que, de fato, o curso atendia ao pretendido por Vivácqua, de preparar um corpo propagandista e aplicador da Escola Nova (BERTO, 2013).

Todos esses trabalhos eram apresentados em público e comentados pelos relatores com intensa divulgação nos meios de comunicação. No Quadro 11 elencamos os títulos das teses defendidas e seus respectivos autores.

Quadro 11 - Trabalhos Finais do CSCP

(continua)

Nº de Ordem	Título – Autor
1	Velhos e novos sistemas educativos: a escola activa do século XIV ao século XX - Placidino Passos.
2	Precusores da Escola Activa. Educação Sanitária. Papel da educadora sanitária na Escola – Rita Tosi Quintaes.
3	Museus escolares - José Elias de Queiroz.
4	Interesse e esforço na educação seus efeitos – Maria Luiza Netto.
5	A geografia e a historia em face da pedagogia moderna. Os álbuns geographicos históricos na escola activa – Enóe Rezende.
6	A escola activa educa para a vida – Oswaldo Marchiori.
7	Os aquários na escola activa. O problema da pesca no Brasil. Psicultura. Escolas de Pesca – Maria das Dores Panciello.
8	Nova Orientação da geografia na Escola Activa Brasileira – Claudionor Ribeiro.
9	A escola vivificadora. Cooperação da família na obra educativa. Círculo de Paes – Célia Pacheco Gonçalves.
10	A educação na escola nova – Sylvio Rocha.
11	Jardins de infância – Sylvia Neves.
12	Cooperativismo de credito e o ensino agrícola na escola activa – Maria Ribeiro dos Santos.
13	A metapsychologia como base dos exames technicos da escola activa brasileira – Juracy Machado.
14	Os trabalhos manuais e sua ligação com as demais disciplinas – José Monteiro Peixoto.
15	A leitura na Escola Activa – Diva Neves.
16	As sciencias naturaes como base do ensino primário. Sua orientação na escola nova. Por onde começar o regime transitório especialmente nas escolas ruraes – João Ribas da Costa.
17	Educação do Sentimento na escola activa – Maria Amalia Coutinho.
18	O problema da Saude nas escolas rurais – Ena Morgade Miranda.
19	Commercio. Bancos e Cooperativas Escolares, em relação com a escola activa – Alfredo Lemos.
20	O ensino secundário. Como enquadrar-o na escola activa – Francisco Generoso.

Quadro 11 - Trabalhos Finais do CSCP

(conclui)

21	Carteira Biographica Escolar na Escola Activa – Custodia Gomes de Souza.
22	Jogos e pateos no recreio – Hilda Pessoa Prado.
23	Hygienização buccal na Escola Activa Brasileira do Espírito Santo – Antonio Velo.
24	Organização e orientação das escolas activas ruraes – Ilda Grijó.
25	Escolas ao ar livre. Colonias de Férias nas praias e montanhas – Bartouvino Costa.
26	O folk-lore na Escola Activa – Lydia Besouchet.
27	Terrarios e herbários – Rita Monteiro Torres.
28	A educação da saúde nas escolas normaes e superiores – Olavia Ramalho.
29	Cooperação e Extensão Cultural – Sezefredo Garcia de Rezende.
30	As excursões escolares na escola activa – Maria Durvelina Calmon.
31	O problema da Saúde na escola activa – Luiz Edmundo Malisek.
32	A escola activa e o sentimento de brasilidade. Como organizar a escola activa brasileira – Maria Magdalena Pisa.

Fonte: Adaptado de Vivàcqua (1930).

A apresentação dos trabalhos era divulgada nos meios de comunicação e prestigiada por grande número de professores, além do público de modo geral. Configurava-se um evento, o qual “[...] mereceu da sociedade espírito-santense especial interesse, tendo constituído para ella acontecimento mais impressionante da sua vida cultural nestes últimos annos” (VIVÁCQUA, 1930, p.17). Dessa forma, o CSCP adquire a dimensão de um empreendimento valoroso, de suma relevância nos aspectos social e cultural do Espírito Santo.

O Secretário da Instrução Pública, como os demais colaboradores que se dedicavam a reforma, pretendiam ampliar, gradativamente, as instituições organizadas no modelo idêntico da Escola Activa. Para o andamento do ano em curso, desejavam incluir a escola anexa à Escola Normal Pedro II e aos grupos escolares de Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Alegre, Veado, Mimoso, Muquy e Colatina. (VIVÁCQUA, 1929, p.36). Acreditavam assim, constituírem os primeiros centros organizados de experimentação e irradiação dos princípios da reforma, seguindo diretrizes da pedagogia nova.

Dado o encerramento do curso, o secretário orientava aos cursistas, agora formados, da necessidade de atuarem como porta-vozes das ideias da Escola Activa a outros professores. Aproveitava a oportunidade para anunciar as intenções de expandir a organização da Escola de Ensaio a outras unidades como a Escola Modelo e os grupos escolares, num prazo estimado de um ano (VIVÁCQUA, 1930, p.20-21).

No entanto, Vivácqua e sua equipe não tiveram tempo de consolidarem esse movimento renovador das propostas pedagógicas. A crise política acometida no Estado, pela Revolução de 1930, desencadeou a tomada do governo capixaba pelo poder federal. A partir de 14 de novembro de 1930, o interventor mineiro João Punaro Bley, nomeado por Getúlio Vargas, assume o comando político do Espírito Santo<sup>36</sup>, coincidentemente, no dia do seu aniversário.

Governou o Estado do Espírito Santo de 1930 a 1945, porém, em períodos de configurações diferenciadas: de 1930 a 1935 – Primeira Intervenção; de 1935 a 1937 – Fase Constitucional e de 1937-1943 – Segunda Intervenção.

De acordo com Coutinho (1993, p.90) ao assumir o governo, Bley interrompeu o plano de reforma de Vivácqua, por meio do Decreto nº 277, o qual “[...] instituía o concurso público para o ensino primário, tentando moralizar o recrutamento de professores pelo Estado e eliminar os vícios de que se revestiam os ‘concursos apressados’[...].

Nota-se uma preocupação emergente em moralizar o processo de admissão de professores, uma típica característica de um governo de base militar. Como relatamos no item 3.1, por vezes essa contratação ocorria fora dos procedimentos legais. Mas esse fato, se justificava, na maioria das ocasiões, pela falta de professores normalistas.

Para além das iniciativas de formação de professores, tomadas por Vivácqua e materializadas pelos exames de capacidade técnica e pelo CSCP, eram também necessárias a adoção de medidas para a Escola Normal, no sentido de enquadrá-la no sistema da escola activa, visto essa representar “[...] a pedra angular do edifício

---

<sup>36</sup>João Punaro Bley nasceu em Minas Gerais em 14 de novembro de 1900. Formou-se na escola militar em 1920 e foi promovido capitão do Exército em 1930, e neste mesmo ano foi designado para assumir o comando do estado do Espírito Santo como interventor federal, nomeado por Getúlio Vargas (ABREU, 2015, s/p).

da escola nova” (VIVÁCQUA, 1929, p.31). Como então encontrava-se a escola normal?

Nesse sentido, procuraremos, no próximo tópico, tratar de algumas alterações pelas quais passou a Escola Normal duante a reforma proposta por Vivácqua.

### 3.4 - ESCOLAS NORMAIS: CENTROS DE FORMAÇÃO NA REFORMA DE VIVÁCQUA

O movimento renovador previa transformações para a escola primária, mas seu principal alvo era, especificamente, a Escola Normal, configurada como instituição formadora do professor. A atenção voltada para esse segmento era compreensível pois, para promover as mudanças desejadas no ensino primário, era preciso, inicialmente, traçar novas diretrizes para a formação dos profissionais que atuariam com tal instrução. Em seu relatório de 1930, Vivácqua enfatiza que, tendo em vista o adiantado programa de renovação educacional no Estado

[...] a preparação de um professorado habilitado para realizar a transformação da escola tradicional, segundo as orientações e processos da pedagogia hodierna, exige modificações no curso normal, não só para incorporar-lhe novas matérias, como a psicologia e agricultura geral, e alterar a distribuição do programma, mas principalmente, para aparelhalo no que disser respeito á didactica e, assim, attender ao seu objectivo profissional (VIVACQUA, 1930, p. 60).

O propósito de desenvolver uma inovadora concepção de ensino em que o aluno “aprende fazer fazendo” requer uma nova preparação dos professores. Isso era encaminhado e garantido, legalmente, por meio de leis e decretos. Por exemplo, no Decreto nº 6501, de dezembro de 1924, em seu Artigo 227, temos:

[...] o ensino será feito tanto quanto possível pelo aprendizado ativo e individual do educando, e além do fim da aplicação utilitária de cada matéria o professor deverá esforçar-se para desenvolver no espírito dos alunos iniciativa intelectual e faculdade crítica. O processo regular do ensino deve ser de argumentação e discussão em que os alunos colaborem com perguntas e respostas (ESPÍRITO SANTO, 1924, p.86).

O ensino mais moderno, ao qual se refere o decreto, era balizado pela utilização dos novos métodos. Provisionando as finalidades para um ensino prático e ativo, o



Decreto nº 6501, no Capítulo III – Art. 75, publicado em 1924, já definia a obrigatoriedade do ensino intuitivo e afirmava

[...] dever-se-á dar toda preferência aos processos **objectivos e práticos do ensino**, procurando desenvolver o espírito de observação [...], ensinando o aluno **a aprender por si mesmo** (ESPÍRITO SANTO, 1924, p.6, grifos nossos).

Tais orientações, para efetivação desse ensino, evidenciavam-se, metodologicamente, nas disciplinas constantes do programa, regulamentado por essa mesma legislação, de 1924, que as definiam para as escolas normais, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Organização Curricular da Escola Normal em 1924.

ANNO	MATÉRIAS
1º anno	Portuguez; Geographia e Cosmografia; Francez; <b>Arithmetica</b> ; Calligraphia; Desenho; Gymnastica; Musica; Trabalhos Manuaes.
2º anno	Portuguez; Francez; <b>Arithmetica</b> ; Chorographia do Brasil; Historia Universal; <b>Noções de Algebra</b> ; <b>Desenho</b> ; Gymnastica; Musica; Trabalhos Manuaes.
3º anno	Portuguez; Francez; Historia Universal; <b>Geometria Elementar</b> ; Pedagogia; Educação Civica; Gymnastica; Trabalhos Manuaes; Pratica pedagógicas.
4º anno	Portuguez; Historia Natural; Physica; Chuimica; Methodologia; Historia do Brasil; Hygiene escolar e infantil; Didactica (Regencia de classe)

Fonte: Decreto nº 6501, de 29 de dezembro de 1924.

Como podemos observar os princípios práticos e experimentais são garantidos pela presença de disciplinas destinadas à essa finalidade, como por exemplo, a de Trabalhos Manuaes, presentes em 3 dentre os 4 anos.

Por sua vez, a ampliação dos programas de ensino da escola normal, com a inserção de novas disciplinas, se fazia necessária para viabilizar a presença dos novos elementos educacionais da escola ativa. Esperava-se que a formação do professor fosse capaz de dar conta desses elementos, muitos deles já contemplados no programa e na realização do CSCP. No entanto, essas pretensões teriam sido alcançadas?

Esses objetivos e intencionalidades se materializavam nas publicações de legislações oficiais. O Decreto nº 10.171, de 24 de maio de 1930, tentava garantir as

características modernas ao ensino ministrado nas escolas normais. Em seus Artigos 1º e 2º, do Capítulo I, lê-se

Art. 1º - As escolas normaes devem ser, por sua própria natureza, centros de experimentação pedagógica, onde se ensaem e apliquem os methodos e processos de ensino mais modernos.

Art. 2º - O ensino ministrado nas escolas normaes especialmento, nos ramos profissionais, deverá ser prático e activo, visando habilitar o alumno-mestre para atividade technica, e será animado de espirito fundamentalmente brasileiro (ESPÍRITO SANTO, 1930).

Essa legislação também deu uma nova organização curricular a Escola Normal. No Capítulo I, Artigo 6º, as disciplinas constantes para cada ano do ensino normal, foram definidas conforme Quadro 13:

Quadro 13 - Organização curricular da Escola Normal em 1930

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Lingua Vernacula e Calliphasia Francez <b>Arithmetica</b> Geographia e Noções de Cosmographia Desenho e Calligraphia Educação Physica Musica e canto coral Trabalhos Manuaes	Lingua Vernacula Francez <b>Arithmetica</b> Chorographia do Brasil Historia da Civilização Desenho e Calligraphia Educação Physica Musica e Canto Trabalhos manuais	Lingua Vernacula Litteratura Nacional <b>Noções de Algebra e Geometria</b> Historia da Civilização, especialmente do Brasil Hygiene: Anatomia e Physiologia humanas Historia Natural Physica e Chimica Pedagogia: Historia da Educação, Psychologia geral, experimental e pedagógica – Educação Moral e Civica – Didactica Musica e canto coral Educação Physica Trabalhos manuaes	Lingua Vernacula Litteratura Nacional Pedagogia: Noções de Sociologia Direito Usual. – Economia e leis escolares. – Didactica e Pratica Pedagogica. Hygiene: escolar e infantil – Puericultura – Eugenia – Practica de primeiros socorros. Historia Natural Agricultura e industrias ruraes Economia domestica Educação Physica (Pratica de anthropometria). – Escotismo. Musica e canto coral (methodologia da musica)

Fonte: Dados compilados pela autora a partir do Decreto 10.171 de 1930.

Um olhar mais apurado desses dois programas permite-nos observar que houve alterações significativas com a introdução de disciplinas no programa de 1930, especificamente, as de bases physiologicas e biológicas, para atendimento aos propósitos de inovação na preparação do professor. Dentre elas, destacamos no 3º ano a inserção de: Anatomia e Physiologia humanas; Psychologia geral, experimental e pedagógica; e em continuidade no 4º ano incluiu-se: Noções de

Sociologia e Direito Usual; Economia e Leis Escolares; Puericultura - Eugenia, e prática de primeiros socorros; Prática de anthropometria; Escotismo. As modificações efetuadas no programa eram explicadas pelo presidente do Estado

**O decreto 10.171 [...] deu à Escola Normal nova organização** . Além de uma divisão mais pedagógica e proveitosa das disciplinas [...] **foram introduzidas modificações nos programas das diversas disciplinas**, com ensinamentos mais amplos, no proposito de enquadrá-las, o mais possível, nas finalidades do ensino moderno (AGUIAR, 1930, p. 93-94, grifos nossos).

Tais alterações preconizadas pelo decreto 10171 de 1930, nos permitem também observar que o ensino a ser ministrado nas escolas normais assumia, predominantemente, um caráter técnico de acordo com as necessidades de preparação docente para aplicar os princípios da escola ativa. Como nos provoca De Certeau, seria essa uma estratégia de manipulação de um sujeito de poder?

Esse mesmo documento, apesar de indicar algumas orientações para o ensino de Geografia, História, Física e Química, dentre outras, nada registra, explicitamente, em relação à Aritmética, Noções de Álgebra e Geometria, ministradas nos três primeiros anos.

Em particular, aos saberes elementares matemáticos, estão indicados nos três primeiros anos havendo algum deslocamento entre os anos, do programa de 1924 para o de 1930. Quanto a Geometria, aparece no programa de 1924 sob a rubrica “Geometria Elementar” e, em 1930 somente “Geometria”. O que teria conduzido essa mudança na rubrica dos saberes de geometria?

Os documentos analisados não apresentam elementos suficientes para uma conclusão a esse respeito. Contudo, se partimos do entendimento do termo “elementar” como sugere Valente: “referente às primeiras noções de uma arte ou ciência [...], assim seriam as primeiras noções da geometria, a geometria elementar (VALENTE, 2013, p. 168). Nesse sentido, podemos entender que houve uma ampliação na complexidade dos conteúdos ensinados na escola normal de 1924 para 1930, segundo as proposições dos programas.

De acordo com a organização curricular determinada pelo decreto 10.171 de 1930 a aritmética está presente nos dois primeiros anos da formação do professor normalista. No próximo capítulo apresentaremos as características desses saberes

aritméticos encontrados no processo de formação docente proposto por Vivácqua no período da reforma.

## CAPÍTULO 4 - A ARITMÉTICA A E PARA ENSINAR DO PERÍODO DA REFORMA

---

No processo de investigação sobre a formação de professores consideramos atemporal a relevância de nos dedicarmos a buscar e conhecer os saberes específicos para a profissão de ensinar. O foco ao qual este texto se reporta nos direciona a alguns questionamentos, entre eles: quais os saberes aritméticos estavam presentes na formação dos professores primários no âmbito da reforma da instrução pública capixaba nos anos de 1928 a 1930?

Na tentativa de compreender o que eles nos sinalizam aproximamo-nos dos estudos desenvolvidos pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra na Suíça<sup>37</sup>. Esses apontam dois tipos de saberes e a forma como se articulam: os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar*. O primeiro deles refere-se aos saberes produzidos pelas disciplinas universitárias, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação dos professores; e o segundo, tem por especificidade à docência, estão ligados àqueles saberes próprios para o exercício da profissão docente (VALENTE, 2017).

Sob a égide do método intuitivo, a partir das últimas décadas do século XIX e, evidenciado pelo movimento renovador da Escola Nova ou Ativa, os *saberes para ensinar* matemática, em particular, a aritmética, nos primeiros anos escolares, ultrapassam o domínio da simples explicação de algoritmos ligados às operações fundamentais da aritmética. O processo de formação de professores tem na matemática *para ensinar* sua natureza constitutiva. Nessa perspectiva, Valente (2015, p. 25) nos esclarece

Tal saber para ensinar penetra na cultura escolar e deixa-nos marcas até hoje presente nas escolas. “Eu trabalho primeiro no concreto” é expressão comumente utilizada pelos professores que indica a filiação longínqua que esse saber traz desde os tempos em que se afirma a chamada vaga intuitiva da pedagogia (VALENTE, 2015, p. 25).

Os *saberes para ensinar* firmam-se no centro do debate sobre a formação de professores dos anos iniciais, ou melhor, tornam-se referência profissional para eles.

---

<sup>37</sup>Grupo suíço de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra – do qual participam Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, Valerie Borer entre outros. Para maiores informações sobre esse grupo de pesquisa veja-se: <https://cms.unige.ch/fapse/SSE/erhise/>

O processo histórico de formação do professor primário foi assim constituindo-se. Mas, não se trata de uma caracterização do passado. Uma pesquisa anterior sobre a formação de professores, por nós realizada, a qual procurou investigar sobre os saberes matemáticos de duas professoras das séries iniciais<sup>38</sup>, apontou, ancorada em Tardif (2012), para um saber consubstanciado à experiência agregada por elas, ou seja, os saberes experienciais, adquiridos ao longo do tempo e que concebem modelos de excelência para a prática pedagógica.

É comum no meio educacional, em relação ao ensino de matemática nos anos iniciais, situar o passado como um “espaço e tempo” de práticas pedagógicas tradicionais, propagando às vezes a impressão de que não há transformações nesse ensino, ou de que houve um movimento de estagnações em determinados momentos, desconsiderando toda uma produção de saberes e práticas até então estabelecidos, para que se iniciasse um presente com novas propostas inovadoras capazes de resolver todos os problemas do processo de ensino.

Vale lembrar que no auge do século XIX, a forma de pensar os processos educativos considerava a criança como um homem em miniatura, no sentido de fazê-la caminhar os primeiros passos já percorridos pelo adulto. Assim, fora a ela apresentado um saber sistematizado, para o qual ela teria por tarefa estudá-lo, segundo um percurso consagrado secularmente, respeitando apenas uma ordem lógica interna dos conteúdos.

Porém, nas décadas finais do século XIX, emergiu a circulação da intuição como a forma moderna de tratar os assuntos educacionais inspirada nas ideias e escritos de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, os quais viam a criança como

[...] um ser diferente, alguém que está em processo de formação e tem estágios evolutivos no pensar e no agir. [...] as práticas ligadas à memorização devem ser abandonadas em favor de métodos onde esteja presente um ensino ativo (VALENTE, 2016, p. 16-17).

Dessa forma instalou-se um movimento de contracultura pedagógica em combate a uma cultura livresca, caracterizada pela memorização.

---

<sup>38</sup>Monografia apresentada em 2013 como requisito final do curso de Especialização em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada “A Formação Matemática do Professor da Séries Iniciais: dos saberes prescritos a prática de sala de aula”, sob orientação do Professor Dr. Moysés Gonçalves Siqueira Filho.

A principal característica desse movimento era oferecer dados sensíveis à percepção e à observação dos alunos. Neste caso, as crianças por meio dos seus sentidos e do diálogo com o professor eram questionadas e colocadas diante de situações, sobretudo reais, que tivessem relação com o que estavam estudando. Reconhecia-se, também, que a ordem da natureza era fator importante, isto é, estariam na natureza os elementos que faziam parte de sua vida local, de sua realidade. Buscava-se desenvolver as faculdades de observação e a capacidade imaginativa da criança, por meio de uma ordem que partia do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato (GHEMAT, 2016). Essa nova ordem de pensamento aponta para a intuição natural da criança – em que ela aprende pelos sentidos e a primeira forma de conhecimento é a intuitiva.

Nas escolas modelo, onde as normalistas exerciam, ainda, em caráter avaliativo a prática pedagógica, era exigido, nesse momento, a aplicação de experiências didáticas repletas de imagens, manipulação de objetos, conforme as orientações da nova pedagogia, ou seja, as escolas normais configuraram-se como centros de irradiação dos novos métodos. Podemos creditar, também, às escolas primárias a mais relevante contribuição à consolidação do método intuitivo nas práticas de ensino, pois mesmo com toda incipiência nos processos educativos e desestrutura física e organizacional da maioria das escolas isoladas, as boas novas dos métodos já era uma realidade. Nos relatórios dos inspetores de ensino há indícios de professores que desenvolviam o trabalho com o método adequadamente e, por isso, eram considerados competentes. Archimimo Gonçalves (1929,s/p) na visita que fez à Escola Mixta de Fazendinha relata que,

[...] sob a regencia da zelosa e assaz competente normalista Rosa – deixa esta escola a melhor impressão possível a quantos a visita, ja pelo aproveitamento geral, ordem e disciplina irreprehensíveis e já pela habilidade e proficiencia com que a professora vem aplicando **o me- thodo moderno de ensino intuitivo**. Tivemos oportunidade de ouvil-la em aula e notamos com prazer que é uma perfeita preceptora, senhora da pedagogia que applica com maestria.

Vale lembrar que, a reforma da instrução pública, conduzida por Vivácqua, não pregava a obrigatoriedade da utilização de um método, concedendo certa autonomia ao professor para sua escolha.

Assim posto, nesses novos ventos pedagógicos, circularam propostas de um ensino intuitivo para uma escola ativa. Nas implicações dessas propostas, que eram defendidas por Vivácqua, na implantação da reforma do ensino capixaba, evidenciava-se uma concepção de aprendizagem deslocada do professor para o aluno, ou seja, há um protagonismo do aluno na significação dos saberes. Quanto ao professor caberia uma mudança nos métodos de ensino, no “como fazer”, visto que os programas de ensino, como já ressaltara Vivácqua, permaneceriam os mesmos. Nesse sentido, há uma preocupação eminente com o processo de formação docente, e os *saberes para ensinar* passam a ocupar o lugar de destaque nesse processo.

Contudo, faz-se *mister* destacar, inicialmente, para o entendimento dos *saberes para ensinar*, e, em particular, de uma *aritmética para ensinar*, a configuração dos *saberes a ensinar* propostos nos documentos oficiais, para posteriormente, identificar quais saberes são necessários ao seu ensino. Como, em outras palavras, nos explica Rocha (2016, p. 19)

[...] uma compreensão mais ampla de uma aritmética para ensinar, implica analisá-la na sua inter-relação com os saberes para ensinar (aqui entendidos como saberes pedagógicos mais gerais) e a aritmética a ensinar (saberes instituídos como objetos de ensino da disciplina aritmética).

Nessa perspectiva, nos questionamos: como se constituiu o ensino de aritmética na escola primária? Quais *saberes aritméticos a ensinar e para ensinar* foram imbuídos pela reforma?

Muito provavelmente, possamos responder a essas questões a partir da análise dos programas de ensino; dos relatórios apresentados pelos inspetores; das notícias sobre a instrução pública divulgadas em periódicos cujos discursos proferidos por autoridades da instrução, entendemos como “[...] estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 1991, p. 184), tornando-se responsáveis pela circulação da nova pedagogia em tempos da reforma no Espírito Santo.

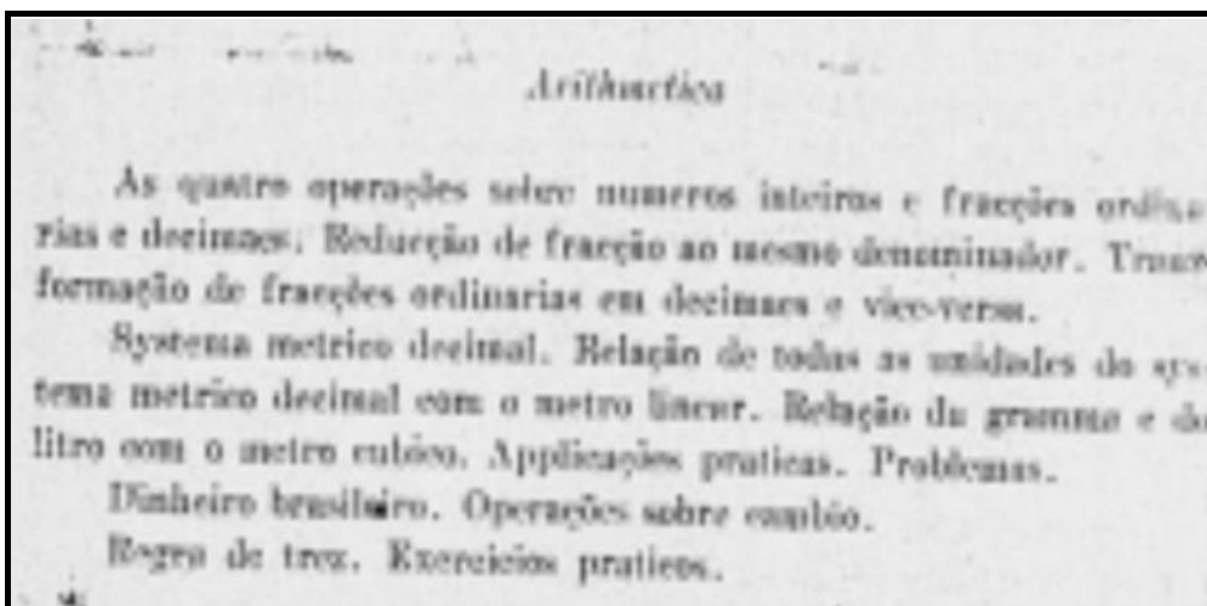


#### 4.1 – A ARITMÉTICA A ENSINAR PRESCRITA NOS DOCUMENTOS E AÇÕES DA REFORMA

O Programa de Ensino vigente para as escolas primárias fora instituído pela Resolução 375, de 3 de março de 1927, publicada no Diário da Manhã. Esse Programa, conforme estabelece o artigo 41 do Decreto 7.994 de 1927, era de obrigação da Secretaria de Instrução, nesta ocasião, sob gestão do Sr. Ubaldo Ramallete Maia. Vale ressaltar, que Atílio Vivácqua, ao assumir a Secretaria da Instrução Pública capixaba, em 1928, não criou um programa novo para as escolas primárias, permanecendo, assim, o Programa homologado pelo referido Decreto.

As prescrições para os Cursos Primário Elementar e Complementar eram tratadas separadamente. Nesse último, por exemplo, identificamos um Programa de Aritmética com abordagens mais ampliadas, seguindo a orientação dada pelo Decreto 7994 de 1927. De acordo com a Figura 6 podemos observar alguns tópicos tratados, exclusivamente, nessa etapa, se comparados com os do primeiro (a esse respeito discorreremos, posteriormente), tais como redução ao mesmo denominador; exercícios com os submúltiplos das unidades do sistema métrico; operações com câmbio e regra de três.

Figura 6 -Programa para o Curso Primário Complementar (1927).



Fonte: Diário da Manhã, 1929.

Além disso, o ensino Complementar correspondia a mais um ano de estudos, com o propósito de desenvolver e consolidar os conhecimentos das matérias do elementar, servindo de preparação ao ingresso no secundário. Essas prerrogativas estavam garantidas no Decreto 7994, de 10 de fevereiro de 1927, conforme os artigos:

**Art. 36** – O ensino nas escolas complementares **tem por fim completar o curso primário** servindo de intermediário entre este e o curso secundário. O curso das escolas complementares será de um anno dividido em duas secções uma masculina e outra feminina (grifos nossos).

**Art. 40** - o curso complementar primário compreenderá o estudo mais amplo das matérias do elementar, em programma que consolide e desenvolva os conhecimentos adquiridos pelos alunos nos quatro anos deste curso e o complementar configurava-se como uma extensão de mais um ano para o aluno.

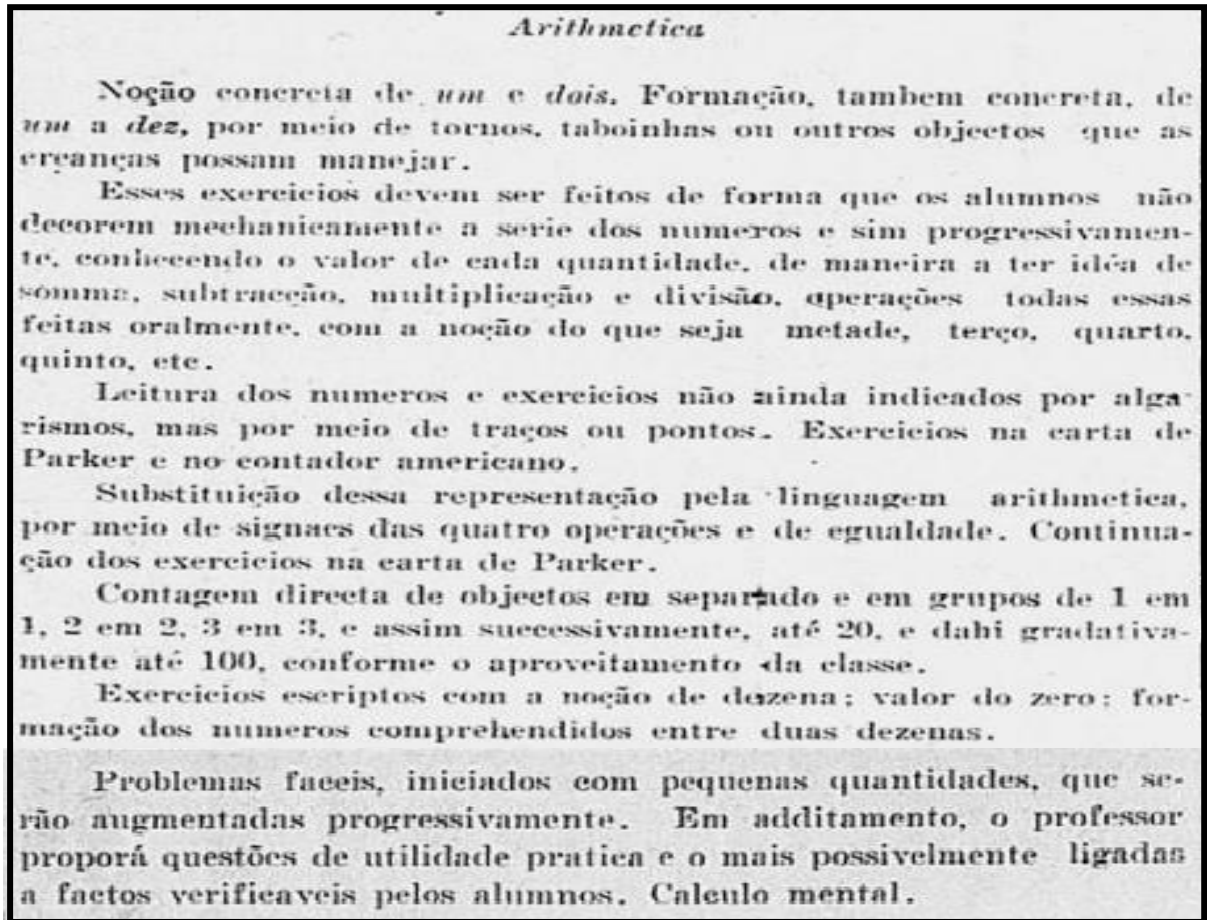
Com relação ao ensino primário elementar, organizado em 4 anos ele deveria ser ministrado nas escolas isoladas, reunidas ou grupos escolares. O artigo 39, do referido Decreto, apresentava as matérias para o ensino primário elementar

[...] portuguez (leitura, escripta, elocução e noções de grammatica); **arithmetica (noções praticas sobre numeração, as quatro operações fundamentaes de arithmetica, fracções ordinárias e decimaes, systema métrico e números complexos)**; morphologia geometrica; noções de geographia especialmente a do Brasil; noções de história pátria; noções elementares de sciencias physicas e naturaes; desenho de calligraphia; conselhos sobre moral e hygiene; canto; gymnastica; e trabalhos manuaes (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 13, grifos nossos).

Para o Curso Complementar identificamos, apenas, a supressão da matéria de Higiene e, para as matérias de Canto, Ginástica e Trabalhos Manuais identificamos o acréscimo da recomendação da “reprodução do programma do quarto anno do curso elementar” (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 4).

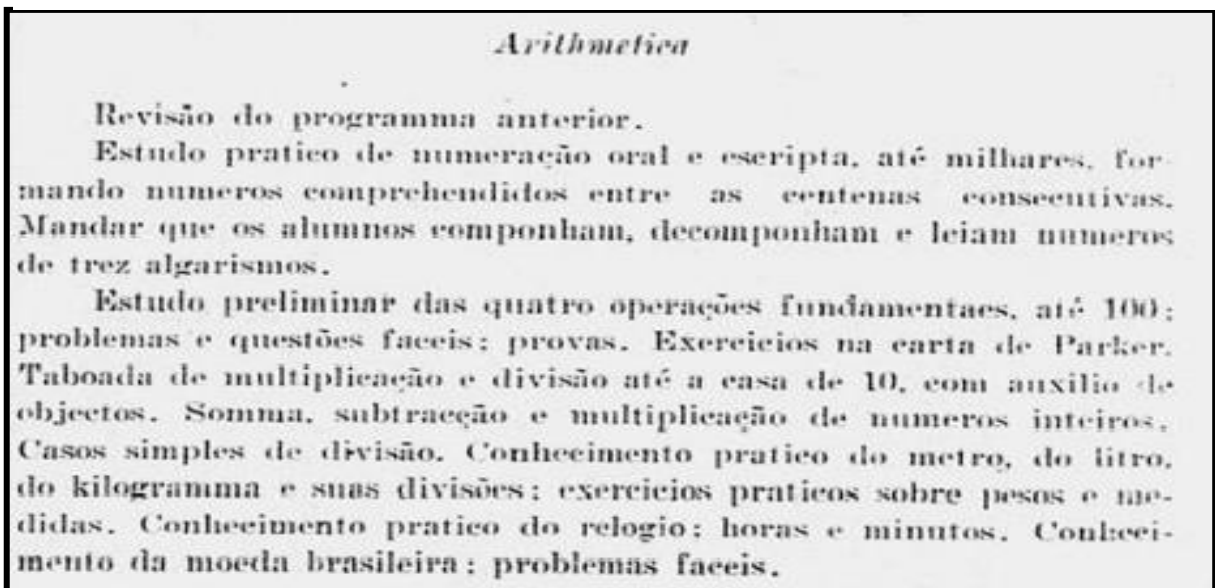
De acordo com a Resolução 375, de 3 de março de 1927, os saberes aritméticos prescritos, para o curso primário elementar, se distribuiriam ao longo dos quatro anos, como nos mostram as Figuras 7, 8, 9 e 10.

Figura 7-- Programa para o Curso Elementar Primário - 1º ano



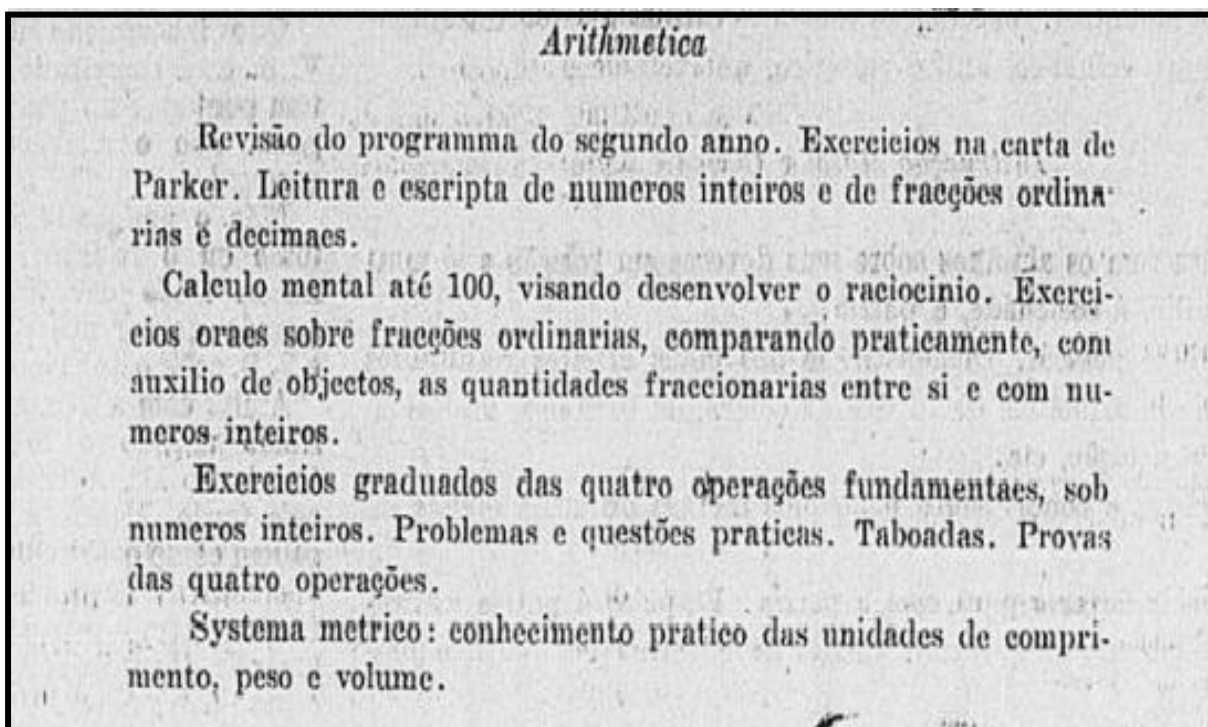
Fonte: Diário da Manhã, 1929.

Figura 8- Programa para o Curso Elementar Primário – 2º ano.



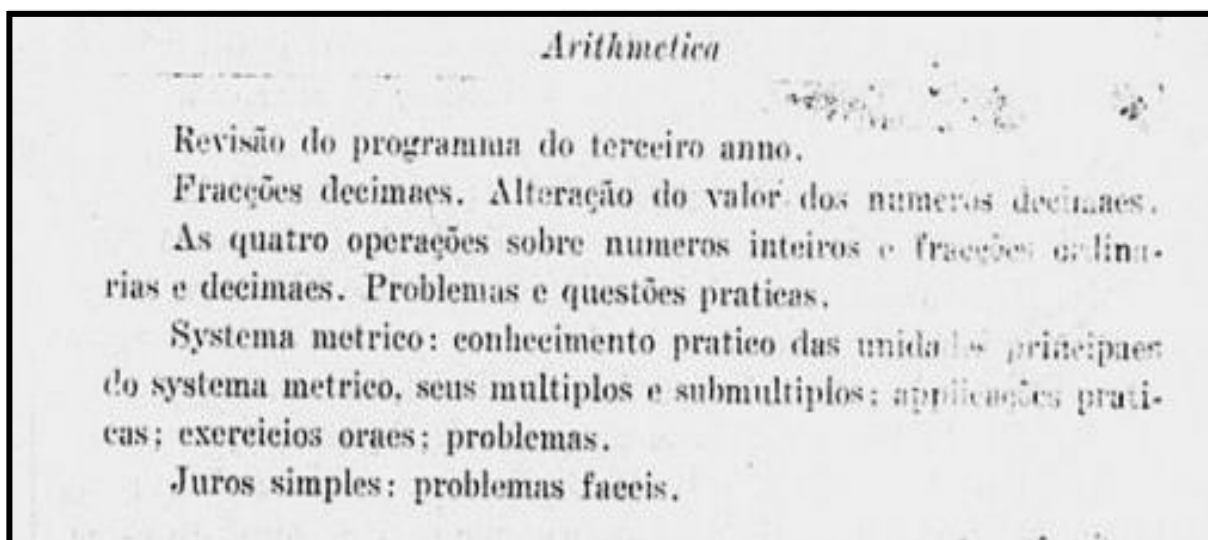
Fonte: D Diário da Manhã, 1929.

Figura 9 - Programa para o Curso Elementar Primário (1927) – 3º ano.



Fonte: Diário da Manhã, 1929.

Figura 10 - Programa para o Curso Elementar Primário (1927) – 4º ano



Fonte: Diário da Manhã, 1929.

Não podemos deixar de considerar que as prescrições de um programa se inscrevem em movimentos mais amplos de reformas do ensino que, trazem em si, finalidades e atribuições à escola primária conforme dadas as características da

educação que se pretende ofertar para formação do cidadão. Nesse sentido, entendemos os programas de ensino para além de uma simples lista de conteúdos isenta de neutralidade, pois

A arte de programar, selecionando e ordenando assuntos em uma sequência pedagogicamente elaborada, mais que uma habilidade técnica, é um ato político no qual subjazem concepções de educação, de escola e sociedade, de ensino e aprendizagem, que encerram finalidades dos conhecimentos considerados indispensáveis à formação do cidadão (PINTO et al, 2014, p. 104).

Isso posto, como a aritmética se “desenhava” nesse Programa? Quais pressupostos da nova pedagogia ele contemplava? Passamos, então, a uma análise dos *saberes a ensinar* estabelecidos por esse programa.

O Programa de Aritmética destinado à Escola Primária de 1927, aqui tratado, aborda, com bastante ênfase, situações voltadas para a cotidianidade, com foco na resolução de problemas, as quais eram pensadas pela escola ativa como formas de garantir os saberes prático e instrumental necessários à formação do cidadão para a vida real. Parece-nos que o cálculo mental, as quatro operações, o domínio do sistema métrico, entre outros, eram saberes aritméticos indispensáveis às primeiras aprendizagens do aluno e nos pressupõem uma aritmética a serviço de uma das causas da reforma o combate ao analfabetismo, a tríade ler, escrever e contar.

A distribuição dos conteúdos ao longo dos quatro anos permitiu-nos categorizá-los em três eixos distintos: números, operações, grandezas e medidas, sobre os quais discorreremos em seguida.

Identificamos que o ensino dos números detinha uma grande atenção e parte do programa, sobretudo no 1º e 2º anos, e fazia-se evidenciado pela dimensão prática e intuitiva, propondo a contagem concreta de objetos, conhecimento concreto dos números, estudo prático das frações, comparando-as por meio de objetos, e em destaque nesse eixo a utilização das Cartas de Parker, recomendadas nos três primeiros anos. A proposição do trabalho com os números era feita gradualmente, cuja a contagem e os agrupamentos partiam das unidades para, posteriormente, avançar para as dezenas e centenas, de modo que a leitura antecedesse a sua escrita. As grandezas numéricas foram ampliadas do 1º para o 2º ano, bem como recomendadas a contagem e a escrita, respectivamente, até o 100 e até a milhar, ações essas não verificadas nos dois anos seguintes. Os conteúdos desse eixo

reduziram-se, consideravelmente, no 4º ano, apontando apenas o estudo das frações decimais.

As quatro operações eram introduzidas desde o 1º ano, cuja recomendação fora a de serem trabalhadas oralmente nesta etapa, com a finalidade de desenvolver as primeiras noções. Porém, a indicação de objetos para auxiliá-las restringiu-se ao 2º ano, cabendo aos anos seguintes um trabalho pedagógico mais abstrato. Há ainda a prescrição de “um estudo preliminar das quatro operações fundamentais até 100”, o que entendemos ser diferentes tentativas que resultem uma centena.

O estudo das tabuadas de multiplicação e divisão se apresentou no 2º ano, enquanto que no 3º ano, inferimos tratar-se das quatro operações, pois há apenas indicado “tabuadas”. No 4º ano ocorreu a incidência de problemas fáceis para juros simples, conteúdo enfatizado por Deodato de Moraes na Conferência proferida em 11 de setembro de 1929, ocasião em que assim expôs

[...] comprando, vendendo, escripturando, os alunos, diretamente interessados no commercio, estudarão, ahi, **uma arithmetica de imediata applicação na vida** [...]. Este estudo se ampliará com a comprehensão das organizações do commercio, da indústria, **iniciando-se os alunos em questões de juros**, cambio, etc (MORAES, 1929, p.1 grifos nossos).

O eixo de grandezas e medidas foi recomendado a partir do segundo ano. Os seus tópicos indicavam um trabalho com as grandezas comprimento, peso, capacidade e tempo, esse último, juntamente, com o sistema monetário restringia-se apenas ao 2º ano. Esses tópicos foram ampliados nos 3º e 4º anos neles sendo introduzidos, respectivamente, medidas de volume e o trabalho com os múltiplos e submúltiplos das unidades, sempre orientados por questões práticas.

De acordo com as orientações presentes no referido programa cabe-nos destacar a frequente solicitação de “problemas fáceis”, os quais deveriam ser ora iniciados com pequenas quantidades, aumentadas progressivamente e ora práticos.

Nesse sentido, o Programa traz em seu texto a abordagem, por exemplo do estudo dos números indo do mais simples para o mais complexo (como a contagem de um em um; dois em dois, depois dezenas, e sucessivamente, até a centena); do concreto para o abstrato, características do método sintético, auxiliado, por meio de materiais concretos – uso de tornos, taboinhas, como também por meio de ilustrações apresentadas nos mapas ou cartas de Parker; traços ou pontos,

preconizando o uso dos sentidos; a experimentação; situações úteis à vida diária, como previa a Escola Ativa. Esse movimento nos remete aos métodos sintéticos e intuitivo.

Vale lembrar que em 1927, ainda, estava em vigência os princípios da reforma elaborada por Gomes Cardim, o qual disseminou no Estado do Espírito Santo o método analítico.

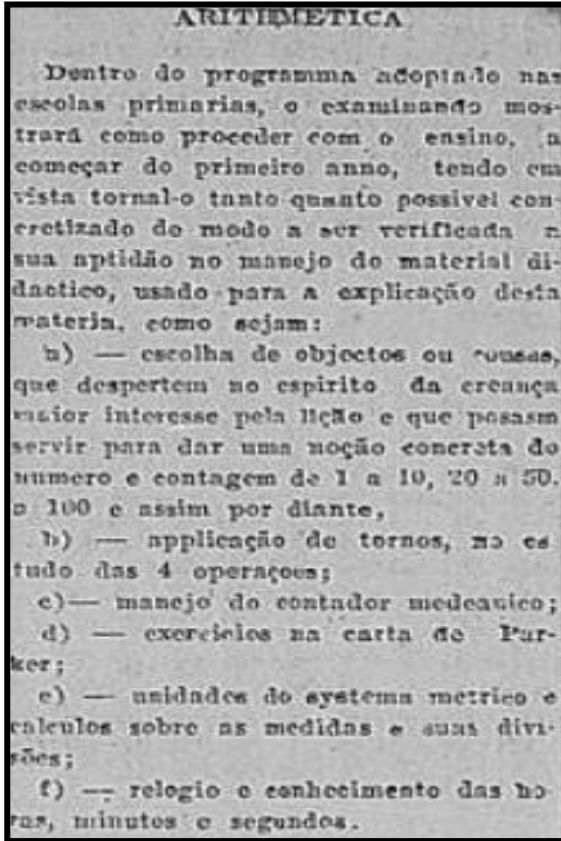
Dessa forma, de acordo com a legislação, o curso complementar servia de intermediário para os egressos do ensino primário ingressarem no secundário, e, no caso dos professores para acessarem o curso normal. Muito, provavelmente, todos esses conteúdos propostos pelo Curso Complementar, seriam retomados no Curso Normal, e de acordo com o Decreto 10171, acrescidos dos saberes de Álgebra e Geometria.

Assim, é possível conjecturar que o professor normalista ao se deparar com a função de regente no ensino primário estaria, teoricamente, preparado para ministrar os conteúdos propostos pelo programa do ensino primário. Em outras palavras, seria do seu pleno domínio conceitual a *aritmética a ensinar* proposta ao ensino primário.

Contudo, no Espírito Santo, o quadro do magistério nos fins da década de 1920, constituía-se, em sua maioria de professores de concurso, os quais não tinham a formação dos normalistas, como dito no terceiro capítulo. Tais professores deveriam prestar os “concursos de capacidade técnica” para exercício no magistério. E quais *saberes aritméticos a ensinar* eram exigidos nesses exames? Dariam conta de assegurar o conhecimento necessário para o professor atuar no ensino primário?

Em uma nota publicada no Diário da Manhã de 1929 (Figura 11), foram apresentados os pontos exigidos para submissão ao exame.

Figura 7 - Matéria sobre os pontos avaliativos exigidos pelo exame.



Diário da Manhã, 1929

#### TRANSCRIÇÃO DO DOCUMENTO

Quadro 14- Matéria sobre os pontos avaliativos exigidos pelo exame.

Dentro do programma adoptado nas escolas primarias, o examinando mostrará como proceder com o ensino, a começar do primeiro anno, tendo em vista tornal-o tanto quanto possível concretizado de modo a ser verificada a sua aptidão no manejo do material didactico, usando para a explicação desta materia, como sejam:

- a) - escolha de objetos ou coisas que despertem no espirito da creança maior interesse pela lição e que possam servir para dar uma noção concreta do numero e contagem de 1 a 10, 20 a 50, o 100 e assim por diante;
- b) - aplicação do tornos, no estudo das 4 operações;
- c) - manejo do contador mecânico;
- d) - exercicios na carta de Parker;
- e) - unidades do systema métrico e cálculos sobre as medidas e suas divisões;
- f) - relógio o conhecimento das horas, minutos e segundos.

Diário da Manhã, 1929

Podemos notar que de acordo com o programa para o curso primário foram selecionados alguns *saberes aritméticos a ensinar*, como: a noção de número e contagem; sistema métrico e suas medidas, conhecimento das horas, minutos e segundos, os quais, de acordo com o nosso entendimento representaram um extrato de pontos importantes do programa do curso primário, contudo, restritos ao 1º e 2º anos.

Considerando, que as exigências dos exames denotavam uma significativa redução de conteúdos em relação ao programa de ensino da escola primária e, também, da Escola Normal, muito provavelmente, os professores de concurso teriam sua atuação um tanto comprometida, haja vista, serem efetivados com cinco anos de exercício no magistério.



Outras indicações de conhecimentos exigidos nos exames predominam para as habilidades no manejo de tornos, contadores mecânicos e as cartas de Parker. Mas quais eram esses materiais? Como se apresentavam nas escolas?

#### **4.1.1 – Os materiais sugeridos para o ensino de aritmética: descrições e impressões**

O movimento de renovação pedagógica trouxe consigo um novo método de ensino, o intuitivo. Caracterizado pela proposta de um ensino concreto e ativo, preconizava o surgimento de novos materiais para o ensino de aritmética. Como já indicado no Programa de Ensino das Escolas Primárias de 1927, à essa tendência evidenciava-se a recomendação para o uso de materiais concretos, problemas práticos, estímulo à utilização dos sentidos e manipulação de objetos. Consequentemente, era necessário, para tal propósito, a oferta e distribuição desses materiais, os quais já vinham desde o início do século XX, adentrando as salas de aulas dos grupos escolares e escolas reunidas capixabas.

A implantação da escola activa, pretendida por Vivácqua por meio da reforma, buscava a autoinstrução e a participação ativa da criança abandonando o caráter abstrato do ensino. Para tanto, tratou de enfatizar a utilização de materiais didáticos, que já vinha sendo recomendada e viabilizada para instrução pública capixaba, desde a reforma de Cardim (1908-1912). Constatamos, o envio de materiais didáticos às escolas, por meio de quatro relatórios apresentados ao secretário da instrução, Ubaldo Ramalhete Maia, pelos inspetores Deocleciano de Oliveira em 1910, e Mirabeau da Rocha Pimentel nos anos 1921, 1922 e 1924.

Uma síntese desse encaminhamento expomos no quadro abaixo, considerando apenas uma escola da região, pois nosso objetivo com a apresentação desses dados não é a quantificação, mas sim, o registro do envio de materiais didáticos, em particular, os destinados ao ensino de aritmética.

Quadro 15 - Materiais fornecidos a Escola Masculina de São Mateus<sup>39</sup> em 1910, 1921-1922 e 1924.

1910	1921	1922	1924
3 livros para escrituração 1 quadro negro 1 relógio 1 bandeira brasileira 1 mapa <b>1 contador</b> 20 carteiras	1 quadro negro 1 relógio 1 tympano 1 bandeira <b>1 contador</b> 1 mapa do Brasil 1 mapa do Espírito Santo <b>1 de systemametrico</b> 1 da América mesa <b>1 carta de Parker</b> 18 carteiras	<b>1 contador</b> 1 mesa 1 bandeira 1 Tympano 1 quadro negro 1 relógio 1 Mapa da America 1 Mapa do E. Santo 1 Mapa do Brasil <b>1 M. S.Metrico</b> <b>1 carta de Parker</b> 25 carteiras antigas	1 Livro de visita 1 Livro de chamada 1 Livro de matrícula 1 contador 1 talha 1 mesa 1 cadeira 1 bandeira 1 Tympano 1 quadro negro 1 relógio 1 Mapa da America 1 Mapa do E. Santo 1 Mapa do Brasil <b>1 M. S.Metrico</b> <b>1 carta de Parker</b> 24 carteiras antigas

Fonte: Elaborado pela autora a partir da dissertação de Alencar (2016).

Em 1927, no Relatório apresentado ao Presidente do Estado, pelo referido Secretário da encontramos registrado a continuidade do envio de muitos materiais, entre eles os contadores e as Cartas de Parker.

Mapas, bandeiras, contadores, relógios, entre outros, conquistaram o status de instrumentos de trabalho do professor. No caso da Aritmética, os materiais que aparecem indicados pelo programa são os tornos, as taboinhas e as Cartas de Parker.

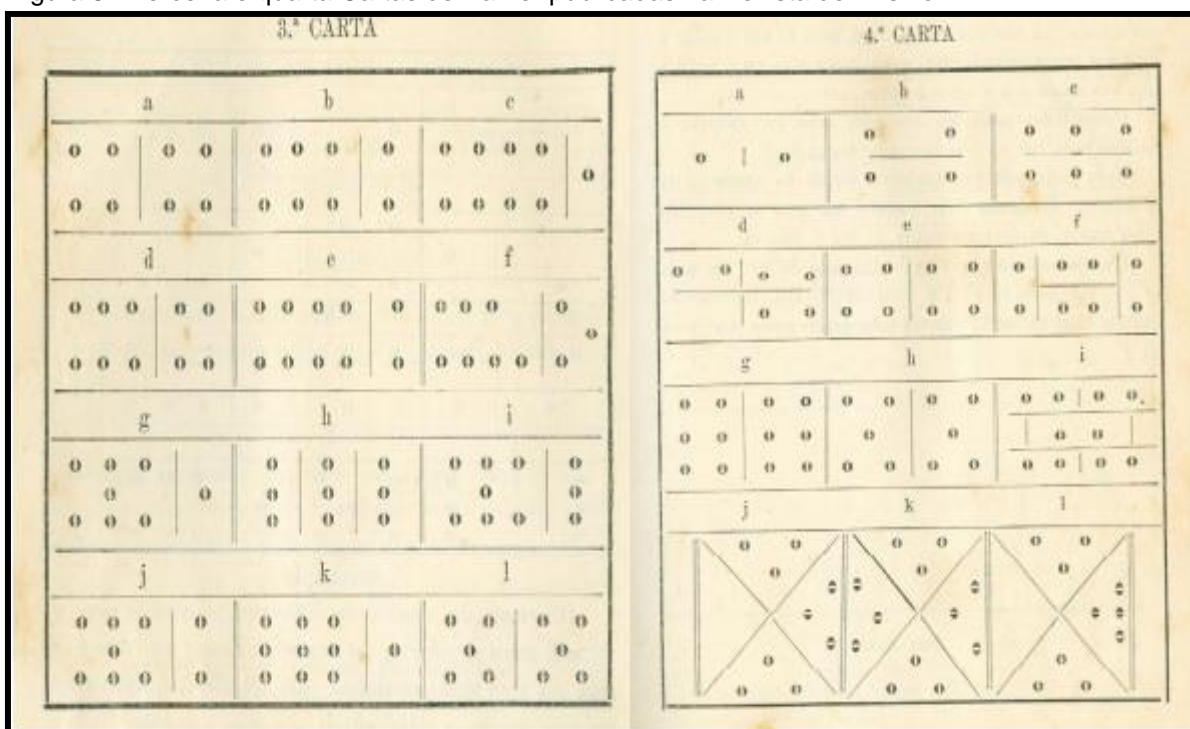
Quanto às Cartas ou Quadros de Parker (Figura 12), uma criação de Francis Wayland Parker<sup>40</sup> segundo Valente (2008, p.4) “constituíam um conjunto de gravuras

<sup>39</sup>A escola retratada ora funcionava no prédio do grupo escolar, ora em casas alugadas.

<sup>40</sup>Francis Wayland Parker (1837 -1902), considerado um dos pioneiros do progressivemovement in American education e, nos dizeres de John Dewey, representa o fatherofprogressiveeducation (CREMIN, 1961, p. 129 apud VALENTE, 2013, p. 11). As propostas pedagógicas de Parker formalizadas nos estudos de Pestalozzi, Froebel e Herbart fizeram sucesso a partir da década de

organizado e técnico, cuja finalidade é facilitar a condução metódica do ensino, sobretudo das quatro operações”. As gravuras apareciam acompanhadas de orientações e instruções aos docentes indicando a maneira de utilizá-las para o ensino dos conteúdos aritméticos. Propunha um ensino não linear e não repetitivo, à medida que, o submetia à uma sequência programada de perguntas, sempre a espera de uma resposta do aluno, para então avançar na leitura de cada um dos quadros, o que conferia ao ensino um aspecto de imprevisibilidade. Os professores valorizavam o momento de ver, observar, enquanto faziam uso do objeto por meio da sua exposição. Em síntese, representavam a maneira de abordar o ensino de Aritmética de forma intuitiva, conforme preconizava a pedagogia moderna.

Figura 8 - Terceira e quarta Cartas de Parker publicadas na Revista de Ensino.



Fonte: Portela (2014).

No Brasil, o material desenvolvido por Parker foi publicado, primeiramente, em forma de cartas – desde a primeira edição da Revista de Ensino.<sup>41</sup> Por meio dessas cartas, o tratamento da Aritmética de modo tradicional caracterizado, principalmente, pela memorização de tabuadas e pelo ensino abstrato, poderia ser superado. Com o uso

1883, época que assumiu a direção da Escola Normal de Cook County, em Chicago. Ainda em 1883 publicou o livro “Talkson Teaching” e, em 1894, “Talkson Pedagogics” - possivelmente o primeiro tratado norte-americano de pedagogia a ganhar renome internacional (VALENTE, 2013, p. 11).

<sup>41</sup>A revista de Ensino foi um periódico criado pela Associação Beneficente do Professorado de São Paulo em 1902. A edição n.1, v.1 está disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98842>>. Acesso em 19 jan. 2018.

desse material pelos professores, os idealizadores das reformas de ensino por vários estados, acreditavam marchar no caminho da modernidade para o ensino de aritmética nas escolas primárias. Assim, houve a materialização em formas de gravuras de papel, a serem expostas em cavaletes. Dessa forma, eram publicadas na Revista de Ensino de São Paulo e, posteriormente, reproduzidas para uso em sala de aula. Valente (2008) acrescenta que, anteriormente, à publicação da revista esse recurso didático teve circulação restrita como material importado dos Estados Unidos. A partir da forma original dos Quadros, foram impressas as reproduções, em 1909, que facilitaram a circulação do impresso pelos diferentes estados brasileiros.

No Espírito Santo não era diferente, fazia parte dos interesses republicanos a criação de escolas para que assim houvesse a propagação dos ideais dessa nova forma de se pensar educação e a formação do “homem novo” para a sociedade. Nesse sentido, no primeiro ano da reforma de Vivácqua foram criadas 94 escolas (VIVÁQUA, 1930), no entanto, o funcionamento dessas unidades esbarrava na escassez de materiais didáticos, nas precárias condições de estrutura física e mobiliária dos prédios e na carência de professores para regê-las<sup>42</sup>. Para o foco ao qual nosso estudo se direciona, destacamos os relatos dos inspetores Flavio Moraes (1928) e Francisco Generoso da Fonseca (1930) que se ocupam do assunto abordando, genericamente, a falta de materiais nas escolas sob suas responsabilidades:

Em todas as escolas que inspecionei, notei falta de material, o que vem de certa forma retardando a marcha dos trabalhos escolásticos. O ensino é ministrado com grande dificuldade, pois em umas escolas não se encontram mapas, para o ensino de geografia ou para Historia do Brasil; **em outras, nota-se a ausência de cartas para o ensino de arithmetica, de sólidos para o de geometria;** e em algumas não há cartas para a linguagem e para o **ensino intuitivo**. É necessário que sejam as escolas providas do material de que carecem, pois, sem o que, não se pode ter umas tantas exigências na fiscalização do ensino (MORAES, 1928, p. 8, 9 grifos nossos).

Peço a V. Exia. providenciar para o material que falta, em grande parte, ao Grupo Escolar Amancio Pereira, e, por completo, ás escolas do interior, em algumas das quaes não existe um só objeto fornecido pelo governo. Certas escolas do interior não possuem sequer um quadro negro e nem carteiras. (FONSECA, 1930, p. 1).

---

<sup>42</sup>A esse respeito leia mais na dissertação de ALENCAR, Ingrid Regis de Freitas Schmitzde, Escolarização no norte do Espírito Santo início do Século XX : das escolas isoladas aos grupos escolares. 2016. Disponível em: <<http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/dissertações-defendidas>>.

Vivácqua, conhecedor das condições as quais se encontravam a maioria das escolas, particularmente, em relação ao material, pois como secretário de instrução recebia as informações por meio dos relatórios dos inspetores, argumentava, fundamentando-se na defesa do princípio ativo do ensino, que

O material pedagógico propriamente dito, segundo está preconizado, deverá, tanto quanto possível, ser obtido mediante aproveitamento de elementos naturais da região ou preparado pelos próprios alunos (VIVÁQUA, 1930, p. 25).

Podemos destacar o distanciamento entre as impressões e fatos registrados nos relatórios de Inspeção – que informavam sobre a precariedade estrutural e material dessas escolas – e o discurso de Vivácqua. Nesse sentido, Berto (2013) afirma que os relatórios de Atílio não condiziam com os relatos dos inspetores.

A prática pedagógica do professor, subsidiada pela utilização dos materiais sugeridos pelo programa, potencializa o desenvolvimento de uma *aritmética para ensinar*. Nessa perspectiva, elencaremos a seguir algumas de suas características sob proposição de um ensino ativo em tempos de reforma.

#### 4.2 – UMA ARITMÉTICA PARA ENSINAR: AS EXPERTISES NECESSÁRIAS AO PROFESSOR

Durante a reforma, as formações instituídas, bem como as ações e discursos dirigidos ao professor, tornaram-se espaços privilegiados de propagação das orientações metodológicas para uma aritmética concernente ao ensino ativo, em outras palavras, terreno propício para compreensão da *aritmética para ensinar*.

Essas orientações eram proferidas e conduzidas pelos agentes da reforma, entre eles Pedro Deodato de Moraes, diplomado em Psicologia Científica, em 1914 pelo Curso Superior de Cultura Pedagógica, instituído em São Paulo e dirigido pelo Dr. Ugo Pizzoli (CORREIA, 2017). Reconhecido professor paulista, que detinha ampla atuação no cenário de debates educacionais no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, tratou em suas relevantes publicações da institucionalização da psicanálise no meio educacional e a explicação sobre o papel dela ao professor primário, influenciado pelas ideias de Oscar Thompon, que prenunciava desde o início do século XX, a

possibilidade e necessidade de uma Escola Nova. Deodato, segundo Monarcha (2004 *apud* Berto, 2009, p.146) era um

Legítimo herdeiro das ideias avançadas de Thompson e frequentador do Curso de Alta Cultura Psicológica, ministrado pelo médico-pedagogo italiano Ugo Pizzoli, na Escola Normal da Praça”, em São Paulo. e fazia circular, nos eventos dos quais participava, suas ideias vinculadas com uma educação que partisse dos sentidos das crianças.

Defensor dos métodos e saberes da nova pedagogia, com uma forte representatividade nos espaços de discussões educacionais, participou, também, como sócio fundador da Associação Brasileira de Educação e representava um importante nome no meio acadêmico. Essa relevância era destacada e anunciada por ele mesmo, na abertura do livro *Pedagogia Científica*, (1930) ocasião em que se intitula “Discipulo de Pizzoli<sup>43</sup> e companheiro de J. Fontenelle,” no curso de Férias do Rio de Janeiro em 1923.

Assim posto, a pessoa convidada por Vivácqua, para conduzir o Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP) possuía uma vasta experiência e, certamente, tinha muito a contribuir com a obra à qual se dedicava o Secretário da Instrução naquele momento. Ele desembarcou no Espírito Santo em 20 de junho de 1929.

A matéria que circulou no Diário da Manhã, em 26 de junho de 1929 encarregava-se de apresentar o currículo de Deodato, numa ação marcada por impressões de legitimação e convencimento da sociedade, sob a experiência do professor que chegara para formar professores.

A valorosa contribuição de Deodato para a reforma foi colocada em prática com a realização do CSCP, já sublinhado anteriormente, o qual fora por ele implantado e ministrado, a partir de 03 de setembro de 1929, data em que ocorreu a primeira aula do CSCP, ou seja, após a sua chegada foram pouco mais de dois meses para iniciar a formação. Esse fato nos leva a conjecturar que Deodato foi convidado devido suas ideias corroborarem exatamente com o pretendido. Pois, esse tempo foi somente para normatizar e oficializar as propostas, as quais, provavelmente, já estavam previamente, planejadas.

---

<sup>43</sup>Ugo Pizzoli (1863-1934), psicólogo italiano com trabalhos voltados a Pedagogia Científica na Itália. Diretor do laboratório de Pedagogia Experimental de Milão, em 1910. Esteve no Brasil em 1914 onde implantou um laboratório de Pedagogia Experimental e ministrou cursos de pedagogia científica na Escola Normal de São Paulo.

Mesmo que sua formação inicial lhe conferisse desenvolver uma *expertise*<sup>44</sup>, concentrada na área da psicologia científica, as experiências adquiridas como aluno, e mais tarde, como professor do Curso Normal, conferiam-lhe uma formação multifacetada.

Ministrou todas as aulas do CSCP, entre elas, as de aritmética, abordadas no Módulo de Didática conforme estabelece a Resolução 257, que trata do programa do curso (VIVÁCQUA, 1930). Contudo, não há registros documentais das aulas de aritmética ministradas, como ocorrido com o Módulo de Pedagogia Científica.

Como exceção, a essa situação, localizamos uma publicação no Diário da Manhã de 11 de setembro de 1929 (Figura 13), retratando uma conferência, concedida por Deodato, na qual explica a distribuição do ensino de aritmética, pelos anos do ensino primário, de acordo com novos métodos ativos.

---

<sup>44</sup>Aqui definida como: uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências -, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos [...] solicitada pelas autoridades do ensino tendo em vista a necessidade de tomar uma decisão (HOFSTETHER, 2017, p. 57).

Figura 9 - Matéria sobre distribuição dos conteúdos de aritmética

## Curso Superior de Cultura Pedagógica

(De um observador pedagogico)

A conferencia de hontem do professor Deodato de Mroaes foi extra-programma.

Tratando-se de assumpto altamente interessante de biologia moderna foi ventilado, apenas, como complemento da palestra anterior, em que se estudou, em linhas geraes, o caso da hereditariedade, segundo Lamarek.

Deixamos de nos occupar dessa conferencia, baseada na theoria de Weismann, que é, como se sabe, um dos fundamentos da doutrina de Freud e uma das mais modernas linhas de frente da sciencia, porque a publicamos na integra.

Como a psychanalyse vem realizando talvez a maior revolução da sciencia, a ponto de modificar profundamente o sentido da vida humana e a comprehensão da nossa animalidade, e como, por outro lado, as novas concepções biologicas despertam um grande interesse, chamamos a attenção dos leitores para o excellente e, por todos os titulos, brilhantissimo trabalho do professor Deodato demonstrou a distribuição do ensino da arithmetica pelos annos do curso primario, de accordo com os novos methodos activos. No primeiro anno os alumnos aprendem as chamadas quatro operações até mil, pondo-se em pratica, depois de numerosos exercicios baseados em dados concretos, com material adequado, processos de ensino mais habéis e efficientes. Esse material já foi adquirido pela Secretaria da Instrucção e os cursistas já sabem maneja-lo.

No segundo anno o ensino assume um aspecto novo e verdadeiramente activo, com a creação e o funcionamento na propria escola de um mercado de fructas.

Esse mercado será organizado com os recursos da caixa escolar e os provenientes da sociedade fundada pelos segundo annistas, e lançada de accordo com a moderna organização cooperativista. Comprando, vendendo, escripturando, os alumnos, directamente interessados no commercio, estudarão, ahí, uma arithmetica de immediata applicação na vida. Caberá ao professor guiar a resolução das questões.

No terceiro e no quarto annos estudarão systema metrico, fracções decimaes e ordinarias, de accordo com os problemas creados pela dispensa da escola, provida de todo o material de armazem, e mercadorias necessarias á "sopa escolar".

Esse estudo se ampliará com a comprehensão das organizações do commercio, da industria, iniciando-se os alumnos em questões de juros, cambio, etc.

No quinto anno virá, então, a organização bancaria, com um banco funcionando dentro da escola, e que resumirá, intensamente, a vida de uma grande praça commercial como a nossa.

Os alumnos entrarão em contacto com o regimen das contas assignadas, do cheque, com as organizações alfandegarias, tarifas ferroviarias, companhias de seguros, etc.

O quinto anno será, portanto, o escriptorio central da empresa escolar e o ultimo capitulo da preparação do menino para a vida organizada que o cerca, dentro das suas exactas e dynamicas realidades. Um menino assim orientado é, dest'arte, uma das mais notaveis conquistas da mentalidade moderna, dentro da qual o Espirito Santo se colloca, necessariamente, em honroso destaque.

Fonte: Diário da Manhã, 1929.

Deodato, faz uma abordagem de como deve ser o ensino de aritmética nas escolas primárias, destacou orientações metodológicas aos professores, sublinhou uma *arithmetica para ensinar* a partir de uma *arithmetica a ensinar*, detalhou alguns conteúdos já indicados no programa e como eles deveriam ser trabalhados em sala de aula.



Para ele, o ensino de aritmética devia cultivar o caráter concreto e intuitivo. Quanto ao primeiro indica a utilização de materiais concretos para prática de exercícios sobre as quatro operações. Acreditamos que esses materiais sejam os tornos, as taboinhas e as Cartas de Parker já recomendadas pelo programa. A esse respeito, cabe ressaltar a informação que Deodato apresenta, de que os materiais necessários para tal aprendizagem já foram adquiridos pela Secretaria, e os cursistas, referindo-se aos alunos do CSCP, já sabiam manejá-lo. A partir de tal afirmação, podemos entender que a prática com os materiais concretos fora uma atividade trabalhada no CSCP, provavelmente, nas aulas do módulo Escola Activa. O que nos permite conjecturar a presença da *aritmética para ensinar* na formação de professores realizada pelo CSCP.

Tanto nessas orientações quanto no Programa de Ensino de 1927 da escola primária elementar, há a indicação de que o ensino de aritmética deveria ser de caráter utilitário, sobretudo, no ensino das quatro operações.

A via utilitária da aritmética prescrita desde o programa de ensino, fora detalhadamente, exemplificada por Deodato com situações reais e práticas da vida que poderiam ser propostas em sala de aula. Expôs sugestões como a criação de um mercado de frutas pelos alunos, no qual praticariam as operações do comércio, simulando situações agregadas a vida cotidiana. Como indicativo de uma *aritmética para ensinar* as operações fundamentais destacamos a habilidade necessária do professor em elaborar problemas agregados as situações de atividade no mercado de frutas criado na sala, ou seja, estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a vida do aluno.

Essas orientações de Deodato, juntamente, com as prescrições do Programa foram apropriadas e colocadas em prática como podemos constatar por meio do relatório do inspetor de ensino D' Almeida, que relata

Estive em todas as salas, e assisti, em todas, aulas dadas pelos professores competentes [...]. No pavimento térreo, visitei a sala do professor Zulmiro Gomes, a "sala de medida", e assisti, a duas aulas – **uma de arithimetica em que os alumnos foram ao mercado saber o preço das mercadorias, para depois, effectuaram problemas e cálculos.**[...] cumpre notar que os problemas foram passados pelos próprios alumnos que os resolveram em sala (D'ALMEIDA, 1930 p. 2, grifos nossos).

Note-se, no excerto acima, que D'almeida enfatiza a aplicação de uma aritmética utilitária para a vida cotidiana dos alunos quando se refere à pesquisa feita por eles no mercado, e a autonomia com que trataram os problemas formulados e os cálculos efetuados. Com relação ao professor citado, Zulmiro Gomes, vale lembrar como já dissemos, anteriormente, que ele participou como membro de bancas examinadoras dos exames de capacidade técnica.

Nesses exames a prova escrita de Aritmética reunia pontos do programa, adotado nas escolas primárias, devendo o examinando apresentar um problema para cada classe e sua solução imediata, os saberes *aritméticos a ensinar* deveriam ser transpostos para situações-problema, nas quais o candidato deveria possuir a habilidade de criá-los e resolvê-los, manifestando a *expertise* do professor em propor desafios aos seus futuros alunos.

A segunda parte do exame constituía-se de uma avaliação prática de aritmética, a qual previa que “[...] o examinando o examinando deverá mostrar como proceder com o ensino tendo em vista torna-lo tanto quanto possível concretizado de modo a ser verificado a sua aptidão no manejo do material didático” (ESPÍRITO SANTO, 1929, p. 4). Nesta etapa evidencia-se, explicitamente, a exigência de habilidade do professor em manusear materiais que possibilitassem representações concretas dos conteúdos, em outras palavras, entendemos ser a habilidade de explorar os tornos, as taboinhas e as Cartas de Parker materiais sugeridos pelo Programa para o ensino de aritmética. Nesse sentido, o professor deveria demonstrar a sua *expertise* no domínio de uma *aritmética para ensinar*.

Numa análise no âmbito de uma *aritmética para ensinar*, da exposição realizada por Deodato, entendemos que se refere, essencialmente, às questões metodológicas para o ensino da aritmética. Concentrava-se, sob um aspecto, que pretendesse a aplicação dos conteúdos em situações reais e práticas da vida com intensa participação do aluno e o professor exercendo a função de “guia” e orientador, conforme previa os pressupostos da reforma em vigência.

Essas orientações eram seguidas e disseminadas pelos inspetores, como podemos constatar no relatório apresentado, em 29 de setembro de 1930, pelo inspetor Francisco Generoso da Fonseca (1930) que dava ciência ao Secretário da Instrução Pública, sobre visita realizada ao Grupo Escolar Amâncio Pereira, em São Mateus. Na ocasião relatava sobre a disciplina escolar e as condições do prédio dentre

outros pontos. Informava ao secretário a realização de palestras para divulgação dos preceitos da escola activa, e comunicava que,

No dia 05 de outubro, domingo, pretendo fazer outra festa que preparo há vários dias e que obedecerá ao seguinte programma:

I – Demonstração publica de aulas activas, devendo ser dadas as seguintes:

- a) **Arithimetica: medidas de superfície – Insp. Francisco Generoso**
- b) Trabalhos manuaes: profa. D. UbaldinaTatagiba
- c) Historia Natural: flores, fructos, semente: profa. D. Maria Candida Senna.
- d) **Arithimetica: unidade, quantidade, avaliações a olho. Profa. D. Ubaldina Santo Amaro.**
- e) Geografia: acidentes geográficos – profa. D. Carmelina Rios.
- f) Geometria: circunferência, círculo – profa. D. Ascelina Assis Cunha. (FONSECA,1930, s/p, grifos nossos).

Entendemos essa iniciativa como uma ação promotora da formação de professores, pois, nesse mesmo relatório solicita a liberação de passagens para os professores das escolas isoladas da região a fim de participarem da exibição dessas aulas, pretendendo que eles efetivem sua reprodução, posteriormente.

Ainda se tratando, da apresentação feita por Deodato, ele refere-se ao 5º ano, porém, o curso primário capixaba era dado em quatro anos, conforme o art. 40 do decreto 7994, nesse texto já mencionado no item 3.1. Provavelmente, Deodato referia-se ao curso complementar que era feito em mais um ano, após o curso primário elementar, o qual previa

[...] o último capítulo da preparação do menino para a vida organizada que o cerca dentro das suas exatas e dinâmicas realidades. Um menino assim orientado é dest arte uma das mais notáveis conquistas da mentalidade moderna dentro da qual o Espírito Santo se colloca (ESPÍRITO SANTO, 1929, p. 1).

Pela conclusão, por ele feita, de que se tratava do último capítulo da preparação do “menino” e que estava preparado com a formação que, até então, recebera, entendemos a atribuição de um caráter de terminalidade dos estudos no quinto ano. Mas esta não era a finalidade do curso complementar conforme previsto no artigo 36 do Decreto 7994 que o regulamenta. Assim, ficamos na incerteza de afirmar sobre a proposição do quinto ano.

## CAPÍTULO 5 - TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

---

Esta pesquisa, agora materializada, talvez represente o desfecho de um encontro, a princípio, ocasional com a Matemática, que, passo a passo na minha trajetória acadêmica e profissional, foi se constituindo, ora como senhora de um destino, ora como uma criança a provocar peculiares encantamentos e questionamentos.

Considerando que no âmbito acadêmico as pesquisas emergem de interrogações, em outras palavras, “tudo nasce de uma pergunta”, assim, também, se fez nas inquietações acerca da formação de professores, as quais, ao longo dos anos foram se configurando questões passíveis e possíveis de investigação, e com elas inauguramos, um ofício de narrar histórias, considerando a necessidade emergente de superar uma concepção reducionista de “história”, até então, a única conhecida.

Foi preciso compreender a perspectiva que considera o fazer histórico como uma produção dotada de singularidade de quem fala e do lugar que fala, mas que em contrapartida concebe outras leituras e interpretações de modo que novos percursos possam ser construídos usando de uma mesma rota.

Construímos e desconstruímos várias vezes nossos caminhos de pesquisa e, certamente, foi a partir desses movimentos que se constituiu esse estudo com o objetivo de investigar a formação de professores primários e a propagação dos saberes elementares matemáticos pela reforma proposta por Attílio Vivácqua de 1928 a 1930.

Na fundamentação dessa investigação procuramos entender como se deu o processo de formação de professores primários no Espírito Santo, considerando os contextos social e político do estado, no início do século XX. Para tanto, recorremos a alguns dos representantes da História Cultural: Chartier (2002) com os conceitos de “representação”, “apropriação”; De Certeau (1994) com os de “estratégia” e “tática”.

Utilizamos tais conceitos para identificar como Attílio Vivácqua e os colaboradores da reforma, escolhidos por ele, conduziram o processo de formação docente apropriando-se dos elementos teóricos da escola activa e as práticas que emanaram dessas apropriações. Em outras palavras, esses conceitos nos subsidiaram na medida em que permitiram, a partir das legislações, dos discursos proferidos durante

a reforma refletir sobre a concepção de educação que se pretendia para a sociedade capixaba naquela ocasião. A exemplo disso, uma de suas práticas recai na incorporação de novas disciplinas ao currículo da escola normal por meio do Decreto 10171, as quais representariam os movimentos dinamizados pelos ideais da escola nova; certamente, uma estratégia de articulação e engajamento político para garantir a renovação educacional. Os documentos utilizados deixaram vestígios das apropriações e representações que Vivácqua fazia da corrente teórica que circulava na época.

Precisamos compreender que as reformas educacionais, ocorridas no Espírito Santo nas primeiras décadas do século XX, dialogam com movimentos mais amplos trazidos pela crescente expansão do processo de industrialização num período pós-guerra, impregnados pela perspectiva de modernização e modelização que pressupunha a formação de um cidadão novo, adequado à nova ordem social. Essa tarefa foi, sem dúvida, atribuída à escola primária, nos discursos de modernidade defendidos pelos republicanos. Podemos afirmar que as políticas educacionais implantadas no Estado, nas décadas iniciais do século XX, acompanhavam as pretensões de modernidade e visavam a reestruturação do ensino, objetivo este perseguido e traduzido pelas reformas.

Identificamos que a reforma da instrução pública, iniciada por Gomes Cardim em 1908, vislumbrava, dentre outras ações, a disseminação dos grupos escolares e das Escolas Normais, fortalecidos na crença de que a multiplicação dessas instituições escolares, representativas dos ideais republicanos, contribuiria para ingressar a população na senda do progresso nacional.

No campo das ideias pedagógicas constatamos que cabia ao Estado divulgar e orientar os professores quanto aos métodos e processos que deveriam ser utilizados na prática docente. A reforma de Cardim, primando por uma homogeneidade dos métodos, orientava o ensino pela via do “prático” com a recomendação de que o método analítico fosse aplicado para todas as matérias. Alguns documentos traduzem tais orientações, como por exemplo, o Decreto 43 de 1910 que apresenta os programas de ensino para as Escolas Isoladas, mistas e noturnas, bem como para os Grupos Escolares e Escola Modelo.

Entendemos que a base pedagógica da sua reforma fora a institucionalização e homogeneidade dos métodos de ensino, porém sem conferir preparação adequada

ao professor, pois o Estado não proporcionava condições reais para que os docentes aprendessem como utilizá-los, evidenciando-se a incipiência dos programas de formação.

Verificamos, com auxílio das fontes consultadas, que a reforma de Cardim não conseguiu instituir a modernização pretendida para a instrução pública capixaba, o que se confirma com a criação, por meio de decretos, de um número considerável de escolas isoladas, durante o período da reforma. Ficava assim comprometida a tão almejada modernização, uma vez que as escolas isoladas não apresentavam condições de aplicação dos ideais republicanos de educação, muitas delas com caóticas condições físicas e estruturais. Contudo, entendemos a reforma de Cardim como uma primeira ação para empreendimentos futuros em relação a reformulação da instrução pública.

Observamos que duas décadas se passaram entre as duas reformas – de Cardim à Vivácqua – e o problema da instrução pública continuava alvo de atenção especial dos dirigentes públicos. Aristeu Borges de Aguiar, ao assumir o governo em 1928, destacava em seu discurso a preocupação e a prioridade com os problemas do ensino. Delegou a direção da Secretaria de Instrução à Attílio Vivácqua o qual, acompanhando movimento renovador de âmbito nacional, foi buscar na corrente da Escola Nova, a base teórica para reformular o ensino capixaba. A partir de orientações inovadoras, modernas e de base científicas, Vivácqua divulgava na sociedade capixaba, sobretudo, aos professores, os planos de reforma com a introdução de novos elementos no ensino, como: o cinema, o rádio e o resumo escolar, entendidos como veículos de propagação das orientações modernas do ensino em condições de atingir parte do professorado capixaba.

A Escola Ativa foi importada como uma bandeira da reforma e tornou-se um slogan representativo da solução para os problemas da instrução pública com a projeção de um novo modelo de ensino. Vivácqua pretendia que dentro da organização escolar vigente houvesse uma transformação nos métodos de ensino pela ação do professor, dentro de uma nova orientação pedagógica. Podemos apontar que os preceitos da reforma se ocuparam, essencialmente, da capacidade técnica e de formação docente. As proposições de efetivação de uma nova concepção de ensino em que o aluno “aprende fazer fazendo”, justificava os esforços em uma nova

preparação do professor. A formação docente dentro dos preceitos científicos e ativos era, definitivamente, o motor da reforma capixaba.

Por meio das legislações consultadas, foi-nos possível identificar que nos fins da década de 1920, o quadro do magistério capixaba era composto na sua maioria por docentes de concurso, os quais eram nomeados em caráter provisório e que sob essa condição necessitavam prestar os exames de capacidade técnica para que ao completarem cinco anos de exercício docente, pudessem ser titulados. Assim verificamos a condição de protagonismo assumida pelos exames no processo de qualificação e acesso ao magistério, haja vista a quantidade reduzida de normalistas.

Apesar da proposição do exame ser facultativa, constatamos que mesmo não havendo obrigatoriedade, não oferecia muitas possibilidades de opção ao professor, pois, caso optasse em não o fazer, seria substituído ou teria após um prazo, seus vencimentos reduzidos. Ao nosso entendimento, se configurou como uma forte estratégia instituída pelo governo para garantir, minimamente, a formação docente.

Diferentemente, das orientações da reforma anterior, que não possibilitou condições de aprendizado efetivo dos princípios postos por ela, constatamos algumas estratégias utilizadas por Vivacqua para implantação dos princípios da escola ativa em meio aos professores primários. Para além dos exames de capacidade técnica, uma outra estratégia de formação do magistério implementada por Vivacqua, agora voltada aos professores que já estavam atuando, foi a realização do Curso Superior de Cultura Pedagógica, entendida por nós, como a mais importante estratégia adotada. Caracterizado como um curso prático, de pedagogia pretendia formar um grupo de especialistas, selecionado entre professores e inspetores escolares, com bases em um conhecimento técnico e científico fundamentais para aplicação da escola ativa. Mesmo em número reduzido, esperava-se que esse grupo propagasse os preceitos ativos nas escolas normais e primárias.

Tal objetivo aparece no Relatório apresentado por Vivacqua em 1930, ao enfatizar a Escola Normal como principal objeto de atenção da reforma. Reitera a necessidade de preparação de um professorado habilitado para realizar a transformação da escola tradicional, segundo as orientações e processos da pedagogia moderna. Quanto aos métodos de ensino tornou-se mais flexível, haja vista, delegar a cada professor a escolha e utilização do seu método.

Constatamos a preocupação de Vivácqua com as Escolas Normais em dotá-las como centros irradiadores dos novos preceitos da reforma e de experimentação pedagógica. Em atenção a essas intencionalidades tratou por meio do Decreto 10171, de reformular a organização curricular da Escolas Normais, além de propor a introdução de novas disciplinas, como Anatomia, Physiologia humana, Psychologia Geral, as quais ampliariam os programas de modo a contemplar as bases biológicas e científicas preconizadas pela Escola Ativa., os saberes elementares matemáticos, se fizeram presentes na organização curricular da Escola Normal em 1930, por meio das disciplinas de Arithimetica, constante nos dois primeiros anos e Noções de Álgebra e Geometria no 3º ano. Constatamos a inexistência de uma disciplina específica de um saber elementar matemático específico no 4º ano.

Em busca do alcance de um dos nossos objetivos, o qual propunha identificar os saberes *aritméticos a ensinar e para ensinar* contemplados no processo de formação de professores no período em voga, analisamos, inicialmente, a *aritmética a ensinar* recomendada no Programa de Ensino para as escolas primárias de 1927, haja vista, ser essa aritmética objeto de ensino para o professor primário. Nele, identificamos a aritmética categorizada em três eixos: números, operações, grandezas e medidas, voltada para a formação prática do cidadão, priorizando um saber instrumental com foco na resolução de problemas da vida cotidiana.

Constatamos, sob a égide da vaga intuitiva, a exigência da aplicação e do domínio dos materiais concretos para o ensino de aritmética, como o uso dos tornos, das toboinhas e das cartas de Parker.

No âmbito de uma *aritmética para ensinar*, denotadamente, tratada pelas orientações metodológicas proferidas aos professores, dentre elas: a habilidade de propor desafios aos alunos, o manejo de materiais didáticos, a capacidade do professor em elaborar problemas agregados às situações de atividade práticas no ensino, sobretudo, das quatro operações, constatamos a intensa participação do aluno, enquanto o professor exerceria a função de “guia” e orientador.

Retomando a questão norteadora desse estudo, compreendemos que a aritmética ofertada no processo de formação de professores, durante a Reforma, caracterizava-se por seu caráter utilitário e associada às questões práticas da vida cotidiana do aluno. A ênfase metodológica, evidenciada pelos aspectos da experimentação, observação, manuseio de objetos, exercia a tarefa de deixar os



*saberes aritméticos a ensinar* quanto mais, possivelmente, concretizados. Deste modo, a preeminente recomendação para o uso de recursos didáticos, com a intensa participação dos alunos, pressupunha a exigência de uma *expertise* do professor ao lançar mão de uma *aritmética para ensinar*.

A possibilidade de aproximar a lupa, dialogar com fontes, construir uma narrativa histórica do processo de formação de professores primários e dos saberes aritméticos constitutivos desse processo, nos permitiu compreender que nas primeiras décadas do século XX, foram empreendidos esforços para melhoria do ensino capixaba, focados, sobretudo, na tarefa de qualificar o magistério. Contudo, como vimos no decorrer desse estudo, as condições política, econômica e social do Espírito Santo não colaboravam para o cumprimento dos ideais das políticas públicas implantadas.

Reside nas entrelinhas desta história alguns paradigmas que se caracterizam para além da dicotomia novo x velho, os quais nos proporcionam uma reflexão acerca de um possível movimento cíclico da história. Nesse sentido, investigar essa trajetória, além do conhecimento acadêmico, acerca dos processos históricos educativos do Espírito Santo, nos permitiu construir uma história e sermos construídos por ela.

## REFERÊNCIAS

---

### 1 - FONTES PRIMÁRIAS

#### 1.1 – LEGISLAÇÃO

ESPIRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 43 de março de 1910**. Diário da Manhã, Vitória, ano XIX, n. 10 de dez. 1924. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122261>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6501 de dezembro de 1924**. Diário da Manhã, Vitória, ano XIX, n. 103, dez. 1924. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122505>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7994, 10 de fevereiro de 1927**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116819>>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9750, 30 de agosto de 1929**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116819>>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.171 de 24 de maio de 1930**. Diário da Manhã, Vitória, ano XXII, n. 2335, mai. 1930. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122505>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Instruções para o exame de capacidade tecnica do professorado provisório do Estado e para exame de candidatos extranhos ao magistério**. Diário da Manhã, Vitória, ano XXIII, n. 2383, 20 jul. 1930. Disponível <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135948>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.693, de 29 de dezembro de 1928**. Diário da Manhã, Vitória, ano XXII, n. 1020, dez. 1928. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135947>>. Acesso em 18 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 257, de 31 de agosto de 1929**. Diário da Manhã, 1929. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122505>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 375, de 3 de março de 1927**. Diário da Manhã, Vitória, ano XX, n. 465, mar. 1927. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122506>>. Acesso em: 24 set. 2016

#### 1.2 – RELATÓRIOS E PERIÓDICOS

AGUIAR, Aristeu Borges de. **Presidente de Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo** na 2ª sessão da 13ª Legislatura em 7 de setembro de 1929, pelo Dr. Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo. Victoria: 1929. Acervo: Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo

\_\_\_\_\_. **Presidente de Estado (1928-1930). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo** na 3ª sessão da 13ª Legislatura em 22 de setembro de 1930, pelo Dr. Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória: 1930. Acervo: Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo.

D'ALMEIDA, Alberto. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Presidente do Estado.** Vitória, 10 set. 1930. Acervo APEES.

FONSECA, Francisco Generoso da. **Relatório de inspeção da 5ª zona – S. Matheus.** São Matheus, 29 set. 1930. Acervo: APEES.

GONÇALVES, Archimimo. **Relatório de inspeção da zona - S. Matheus, Conceição da Barra, Sta Cruz e Riacho,** Vitória, out. a nov. 1928. Acervo: APEES.

MALISEK, Luiz Edmundo. **Relatório de inspeção das escolas de Santa Leopoldina,** Vitória, 30 abr. 1929. Acervo: APEES.

MONTEIRO, Bernardino de Souza. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Presidente do Estado.** Apresentado pelo Dr. Bernardino de Souza Monteiro em 1917. Acervo: APEES.

MORAES, Deodato de. **Curso Superior de Cultura Pedagógica.** Diário da Manhã, Vitória, p. 4, 19 set. 1929. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em 19 jul. 2016.

MORAES, Flavio de. **Relatório de inspeção da 5ª zona - S. Matheus, Conceição da Barra.** Vitória, 12 abr. 1928. Acervo: APEES.

PIMENTA, Laura Pacheco. **Methodos, processos, fórmulas e modos de Ensino.** Palestra realizada nas Escolas Reunidas de Vila Velha-ES. Diário da Manhã, ano XXIV, n. 2660, 15 jul. 1931. Disponível <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135933>> Acesso em: 19 out. 2016.

PIMENTEL, Mirabeau da Rocha. **Relatório apresentado a S. Exmo. Snr. Presidente do Estado.** Apresentado pelo Secretário dos Negócios da Instrução Dr. Mirabeau da Rocha Pimentel em 12 de março de 1924. Vitória, 1924. Acervo: APEES.

REVISTA VIDA CAPICHABA. **Governo Aristeu Aguiar: a Secretaria da Instrução e a reforma do ensino no Espírito Santo.** Vitória, anno...., n. 181, p. 1-92, julho 1929. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em 12 mai 2016.

VIVÁQUA, Atílio. **O Ensino Público no Espírito. In:** Diário da Manhã, ano XXIV, n. 2660, 15 jul. 1931. Entrevista concedida pelo Secretário da Instrução Pública do Espírito Santo. Disponível <<http://hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em 13 out 2016.

## 2 - FONTES SECUNDÁRIAS

ABREU, Alzira de. **Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República**. São Paulo: Editora FGV - Fundação Getúlio Vargas, 2015. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/vivacquaatilio>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ALENCAR, Ingrid Regis de Freitas Schmitzde. 1988-A368e. **Escolarização no norte do Espírito Santo início do Século XX : das escolas isoladas aos grupos escolares**. 189 f.: Mestrado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

BARROS, Silvia Castro de. **O Ensino de Geometria na Formação de Professores Primários em Minas Gerais entre as décadas de 1890 a 1940**. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Programa de Pós Graduação em História da Educação Matemática – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 284f. Doutorado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.

BONATTO, Jaklane de Souza Almeida. **Construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo (1908-1930): um estudo sobre as reformas educacionais de Gomes Cardim e Attilio Vivacqua**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

BUISSON, Ferdinand. **Conférence sur l'enseignement intuitif (31 août 1878, faite aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de 1878)**. Revue pédagogique, Paris, p. 447-468, 1878.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de Carvalho. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_. **A bordo do navio lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière**. In: GONDRA, José Gonçalves; MIGNOT, Ana Chrystina Vanancio (Org.). Viagens pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2007. p. 277-293.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **O mundo como representação**. Scielo Brasil. São Paulo, v.5, n. 11, p. 172-191. 1991.

\_\_\_\_\_. **À beira da falésia: a História entre certezas e inquietude**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

CORREIA, Tatiana Das Graças. **O Uso público da palavra: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927)**. 144fls. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

COUTINHO, José Maria de. **Uma história da educação no Espírito Santo**. Departamento Estadual de Cultura, Secretaria de Produção e Divisão Cultural, Universidade Federal do Espírito Santo, 1993.

DE CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GHEMAT. Grupo de Pesquisas de História em Educação Matemática. **Glossário**. São Paulo. 2016. Disponível <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158952>> Acesso em: 04 jan. 2018.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: arquitetura, memórias e história**. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

LOCATELLI, A. B.; BEZERRA, A.; SIMÕES, R.H.S. **Controle, Regulação e Resistência na Configuração da Profissão Docente no Espírito Santo no início do século XX: a lição da professora Joana Passos**. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação. 2011, Vitória. Anais eletrônicos...Disponível em <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/1115.doc](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1115.doc)>. Acesso em 21 jul 2016.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 7. ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, s/d.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 e 1930**. São Paulo: Unesp, 2009.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001.

NARDOTO, Eliezer O.; LIMA, Erinéia. **História de São Mateus**. São Mateus: Edal, 2001. 150.

PEZZIN, Ana Cláudia, 1988. P521e. **A educação pública espírito Santense: vestígios da matemática na formação de professores no período de 1892 a 1960.**154f. Mestrado em Ensino na Educação Básica- Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. 2015.

PIMENTEL, Elpídio Franco; ASSIS, Elezeare Lima de. **Considerações sobre o Grupo Escolar Gomes Cardim no Contexto da Educação Primária do Espírito Santo da Primeira República.** *Revista Ágora, Vitória, n. 18, 2013, p.65 -76.* Disponível em <http://periodicos.ufes.br/agora/article/viewFile/7113/5208>. Acesso em 21 jul. 2016.

PINTO, N.B.; PORTELA, M.S.; CLARAS, A. F. **A Aritmética Prática nos Programas do Ensino Primário do Estado do Paraná (1901-1963).** In: COSTA, David Antônio da; VALENTE, Wagner Rodrigues. (Orgs.). *Saberes Matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?* Editora Livraria da Física: São Paulo, 2014.

PORTELA, Mariliza Simonete. **As cartas de Parker na matemática da escola primária paranaense na 2014 primeira metade do século XX : circulação e apropriação de um dispositivo didático pedagógico.**189f. 2014. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

ROCHA, César de Jesus da. 1979. R672f. **A formação de professores sob a égide da reforma Anísio Teixeira: indicativos de uma aritmética para ensinar na escola primária da Bahia (1924-1929).**144f. Mestrado em Ensino na Educação Básica- Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. 2017.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mudo dos sujeitos as práticas de leituras desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República.** 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SAVIANI, Demerval. **O Legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, São Paulo. 3 ed. Autores Associados, 2017.

SIQUEIRA FILHO, Moysés Gonçalves. **A passagem de Gomes Cardim pelo Espírito Santo e a incorporação de suas intencionalidades: os programas de ensino primário de Aritmética, Desenho e Geometria nos entremeios das décadas de 1908 a 1928.** In: COSTA, David Antônio da; VALENTE, Wagner Rodrigues. (Orgs.). *Saberes Matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?* Editora Livraria da Física: São Paulo, 2014.

SOARES, Renato Viana. **A escola activa antropofágica que a “revolução” de 30 comeu.** São Paulo: Lei Rubem Braga-Darwin, 1998.

SOUZA, Thuysa Schlichting de. **Entre o ensino ativo e a escola ativa: os métodos de ensino de aritmética nos grupos escolares catarinenses (1910-1946).** 223f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **História da Educação Matemática: interrogações metodológicas**. REVEMAT- Revista Eletrônica de Educação Matemática, Santa Catarina, v 22, p. 28-49, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Lugar da Matemática Escolar na Licenciatura em Matemática**. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 939-953, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Como ensinar matemática no curso primário? Uma questão de conteúdos e métodos, 1890-1930**. Perspectivas da Educação Matemática, v. 8, p. 192-207, 2015. Disponível em: <  
<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/731>>. Acesso em 21 jan 2017.

\_\_\_\_\_. **A Aritmética nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais**. São Paulo. Livraria da Física, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Intuitivo de Aritmética e as cartas de Parker**. In: Anais...Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju: Universidade Tiradentes, 2011. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe\\_2008/pdf/528.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe_2008/pdf/528.pdf). Acesso em: 09 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **A Matemática a ensinar e a Matemática para ensinar os saberes para a formação do educador matemático**. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Orgs.). **Saberes em (trans)formação: tema centra da formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira. **A invenção do coronel** : ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro. Vitória, ES: Ufes, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

VIVÁQUA, Atílio. **Educação Brasileira - Directrizes e soluções do problema educacional no Espírito Santo**. Vitoria. 1930.

\_\_\_\_\_. **Escola ativa brasileira: sua aplicação no Estado do Espírito Santo**. Separata do Boletim de Educação, da Secretaria de Instrução do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1930.

# ANEXOS

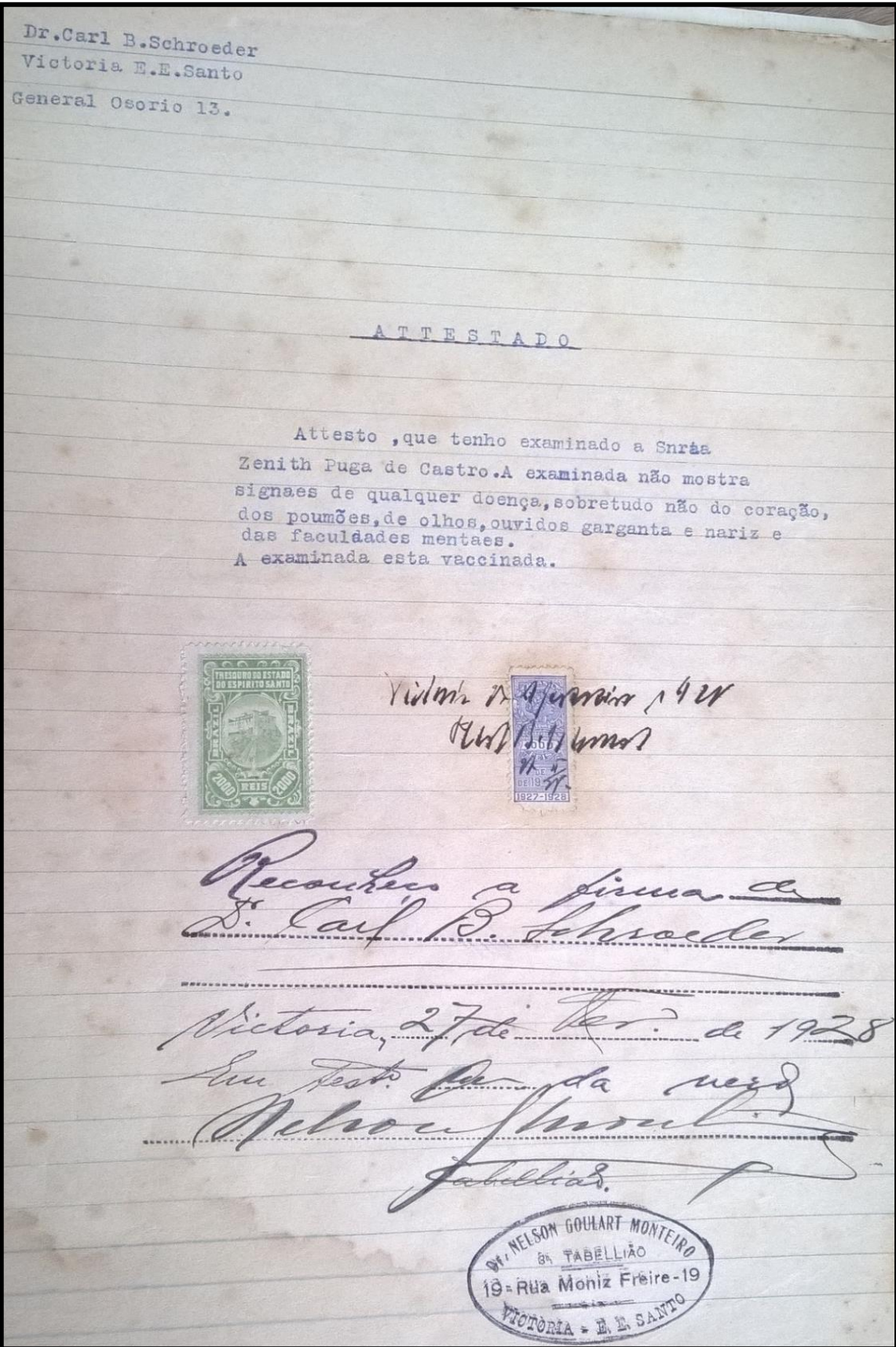


Anexo A – Certificado de boa conduta da professora Zenith Puga de Castro(1928)

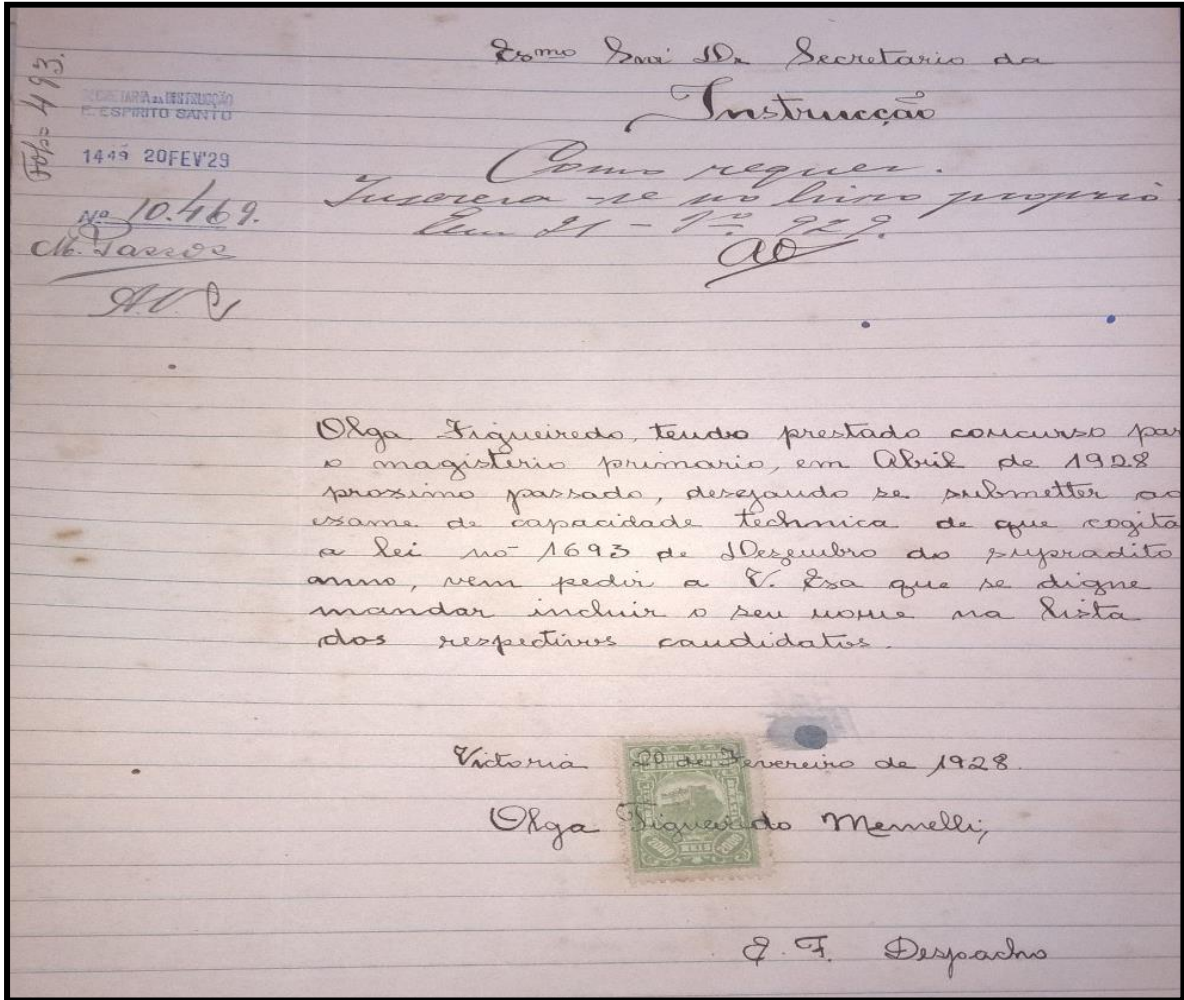


Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

Anexo B – Atestado de Saúde da Professora Zenth Puga de Castro (1928)



Anexo C – Solicitação para participação no Exame de Capacidade Técnica (1928)



Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo