

DA CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA HISTÓRICA QUE RESPONDA À QUAL ARITMÉTICA PARA FORMAR O PROFESSOR ENTRE OS ANOS DE 1920 A 1960

Martha Raíssa Iane Santana da Silva¹

RESUMO

O presente artigo problematiza o percurso teórico que se está percorrendo tendo em vista a construção de uma narrativa que possibilite responder a qual Aritmética se estabelece para formar o professor primário entre os anos de 1920 a 1960. Para tanto, discutiremos inicialmente a temática do trabalho, situando a questão de estudo, sua justificativa, seguido da problemática da pesquisa, no contexto da produção da História da educação matemática. Passaremos então a problematizar conceitos e as abordagens historiográficas nas quais nos amparamos, bem como o tipo de documentação sob a qual temos nos debruçado para a construção da narrativa para, finalmente, apontar os resultados que já foram sistematizados.

Palavras-chave: Formação de professores; Aritmética; saberes; currículo.

ABSTRACT

The present article problematizes the theoretical course that is being carried out in view of the construction of a narrative that makes it possible to answer which Arithmetic is established to form the primary teacher between the years of 1920 and 1960. For that, we will initially discuss the theme of work, situating the question of study, its justification, followed by the research problem, in the context of the production of the History of mathematical education. We will then discuss concepts and the historiographical approaches in which we rely, as well as the type of documentation under which we have been involved in the construction of the narrative to finally point out the results that have already been systematized.

Keywords: Teacher training; Arithmetic; knowledge; curriculum

INTRODUÇÃO

O presente artigo problematiza o percurso teórico que se está percorrendo tendo em vista a construção de uma narrativa que possibilite responder qual Aritmética se estabelece

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência - Universidade Federal de São Paulo, orientador professor Dr. Wagner Rodrigues Valente. e-mail: martharaissa@hotmail.com

para formar o professor primário entre os anos de 1920 a 1960. Para tanto, discutiremos inicialmente a temática do trabalho, situando a questão de estudo, sua justificativa, seguido da problemática da pesquisa, no contexto da produção da História da educação matemática. Passaremos então a problematizar conceitos e as abordagens historiográficas nas quais nos amparamos, bem como o tipo de documentação sob a qual temos nos debruçado para a construção da narrativa para, finalmente, apontar os resultados que já foram sistematizados.

As investigações que tomam por tema a formação de professores ocupam importantes espaços de discussão, seja em termos contemporâneos ou numa perspectiva histórica. Admitese que ela já tenha se constituído, na verdade, como um campo autônomo de estudos, desprendendo-se do campo que a abrigou inicialmente: a Didática. A temática de formação de professor conquistou, aliás, números temáticos em importantes periódicos brasileiros (ANDRÉ, 2010).

Em uma perspectiva histórica, como é o caso das discussões por nós conduzidas, observa-se que a necessidade de formação de professores passou ao centro das discussões, desde as primeiras iniciativas de instituição de uma instrução sob a tutela do Estado: em termos de legislação, reformas, discursos educacionais etc. (NÓVOA, 1999; HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2009). Esse Estado passou a ser, ao mesmo tempo, promotor da formação como também o empregador do contingente formado. A institucionalização da formação de professores era um projeto antigo, mas que só chega a institucionalizar-se no século XIX, realidade verificada mesmo em termos internacionais (NÓVOA, 1999).

No contexto até então apresentado a nossa investigação se situa na busca da construção de uma narrativa que responda qual era a Aritmética ofertada para a formação do professor primário², definindo como limite temporal os anos de 1920 a 1960. A definição da questão de estudo se remete, primeiramente, à tendência que se verifica com a perspectiva da História das disciplinas escolares, a qual tem demonstrado a pertinência do estudo dos processos, mecanismo e padrões existentes no desenvolvimento e constituição de uma disciplina escolar, ou também em termos de outros níveis de formação, como é o caso das disciplinas acadêmicas (CHERVEL, 1990; 2005; GOODSON, 1990; 2001). Essas perspectivas analisam

² Trata-se da investigação de doutoramento da autora, no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência - Universidade Federal de São Paulo, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a orientação do professor Dr. Wagner Rodrigues Valente, coordenador do Grupo de Pesquisa de História da educação matemática (GHEMAT).

e demonstram os processos de constituição de um *corpus* de saberes que resultam de intensas disputas para se estabelecerem em um currículo.

No que toca mais precisamente à nossa temática, formação de professores, o conjunto de investigações realizadas pelo grupo de pesquisa denominado l'Équipe de Recherche en Histoire des Sciences d'Éducation (ERHISE), coordenado pela professora Rita Hofstetter tem nos auxiliado na investigação da Aritmética para formar o professor primário. As contribuições se referem ao fato de se tomar os saberes como elementos centrais para a configuração dos currículos de formação de quaisquer modalidades de ensino, sejam elas escolares ou profissionais. E o referido grupo atém-se, principalmente, àqueles saberes relativos à formação de professores.

A constituição do currículo de instituições que formam docentes tem pontos comuns a diversos contextos internacionais. Os pontos de convergência se justificam pelo fato do problema da formação de professores resultar de um movimento comum às sociedades ocidentais, a saber, a configuração de uma *forma* escolar, modelo que permitiu espalhar educação escolarizada, tornando-a obrigação do estado, logo, uma questão de direito (VINCENT, LAHIRE & THIN, 1994).

A organização das Escolas Normais foi o tipo de instituição escolhida para atender às primeiras iniciativas de formar o professor. Era caracterizada, de modo geral, por uma formação de nível médio, dividida na maior parte do tempo entre a necessidade de equilibrar a oferta de disciplinas de caráter mais disciplinar, ou de formação geral, destinadas a garantir uma cultura mínima aos professores e a necessidade de contemplar a demanda por saberes profissionais, que dessem conta das especificidades do trabalho docente. Tais elementos podem ser encontrados nas propostas de países como França (GRANDIÈRE, 2010; CONDETE, 2004; PROST, 2014), Suíça (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2009; LUSSI BORER, 2009), Alemanha (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2009) e, claro, Brasil (TANURI, 2000; CARVALHO, 2000).

A natureza da formação de professores, desde a sua institucionalização, busca progredir na tentativa de que o seu currículo se caracterize pela oferta de saberes profissionais, entretanto, permanece no interior dessas instituições a disputa pela definição de quais saberes devem se constituir como referência para a formação de professores, dito de outro modo, quais os saberes prioritários para formar o professor: são os saberes disciplinares, devedores de disciplinas como Matemática, Português, Geografia, História etc., respeitando a uma

perspectiva de que o futuro professor precisa saber bem os conteúdos que ele deve ensinar? Ou são, por outro lado, os saberes profissionais, devedores de uma cultura pedagógica, em processo de ascensão - em períodos distintos nos países já citados, mas com características muito similares - que deveriam caracterizar e se constituir referência para a formação de professores?

A proposição de tais questões resulta dos estudos realizados por Hofstetter & Schneuwly (2009), os quais sintetizaram a natureza e objeto das disputas em termos da definição dos saberes para formar os professores, a partir de estudos realizados tomando como *locus* diferentes cantões suíços, bem como estudos realizados em outros países, como França e Alemanha, aspectos que serão mais bem detalhados.

O desenvolvimento dos estudos de caráter mais profissional na formação de professores toma impulso com o desenvolvimento das chamadas Ciências da Educação, fato que ocorre concomitantemente ao estabelecimento da escolarização, que transformou a criança em um sujeito de direito e imputou ao Estado o dever de garantir a educação escolarizada.

A institucionalização de uma Ciência da Educação ou das Ciências da Educação fazia parte de um movimento que era similar em outros domínios de estudo, tais como a Sociologia, Geografia, Psicologia, os quais buscavam sua legitimidade como produção científica, dentre esses, também se incluíam os estudos em Educação. A corrida pelo reconhecimento científico por parte da Pedagogia, ou Educação, fez com que se buscasse na Psicologia, Estatística, Biologia etc., as contribuições para a legitimidade do discurso produzido (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2009; MONARCHA, 2009).

O avanço das produções em Educação trouxe contribuições que tratavam de descrever o corpo da criança, os processos de aprendizagem, o conceito de inteligência (MONARCHA, 2009), avançando, por sua vez, nas questões de método de ensino, todos esses elementos que tentavam dar conta do fenômeno educativo, o qual havia se tornado um imperativo para o desenvolvimento das sociedades ocidentais. Tornava-se um imperativo também que o currículo de formação de professores primários ou secundários incorporasse as contribuições resultantes do avanço dos estudos da Educação, entretanto, tal demanda demorava a ser atendida.

Cumprir destacar a existência de pelo menos duas culturas que se disputavam em termos de orientação da formação de professores, as quais eram: uma cultura disciplinar, que buscava atender às demandas de formação geral e uma cultura profissional, aliada às demandas das

Ciências da Educação. Essas duas culturas, por sua vez, geravam tipos diferenciados de saberes dentro da formação de professores, os chamados saberes *a* ensinar e os saberes *para* ensinar (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2009).

Dentro do contexto da formação de professores, entende-se por saberes *a* ensinar a parte do currículo ligada a campos disciplinares como a Matemática, a Geografia, a Língua Portuguesa etc. São as disciplinas que se relacionam mais precisamente com os conteúdos, sem nenhuma relação com o método a ser ensinado. Importa aprender a Aritmética, e aprendê-la além daquilo que será necessário ensinar, são os objetos do trabalho do professor. De outra parte há as disciplinas ligadas aos saberes *para* ensinar, trata-se de saberes relativos aos instrumentos de trabalho do professor, o que o professor precisa saber para ensinar os conteúdos, para a transmissão do objeto a ser ensinado, esses saberes estão ligados a disciplinas como Pedagogia, Metodologias Geral e Especial, Psicologia da Educação etc., ou seja, toda sorte de disciplinas pedagógicas destinadas a instrumentalizar o professor com respeito ao ensino.

Nessa mesma perspectiva temos a Aritmética, a qual não passa ilesa às diferentes culturas que se disputam no currículo de formação de professores – disciplinar ou profissional -, pelo contrário, é ofertada ora com um caráter disciplinar, ora numa perspectiva profissional.

Nessa perspectiva temos buscado responder à questão *Qual Aritmética estava proposta para formar o professor primário entre os anos de 1920 a 1960?* Para tal empreitada, tem-se trabalhado com uma variedade de documentações. Antes de tudo, a documentação com a qual trabalhamos foram aquelas relativas à organização do currículo da formação de professores, as legislações, as quais criaram, às vezes extinguíram, reformularam e estabeleceram a formação de professores primários.

A legislação paulista nos mostra que na década de 1920, por exemplo, a formação de professores no estado de São Paulo foi alvo de diversas mudanças com decretos de 1921, 1925 e 1929³ organizando os currículos das escolas normais do estado. A partir da análise desses documentos oficiais pôde-se inferir aspectos da natureza da Aritmética ofertada no currículo da Escola Normal de São Paulo. Essa estava organizada no currículo juntamente com outras disciplinas de formação geral: Álgebra, Geometria, Língua Portuguesa, Geografia etc. Com uma carga horária que, em geral, só era menor do que o ofertado em Português. A formação profissional era realizada com a disciplina Prática Pedagógica que era ministrada a

³ Conforme levantamento realizado entre outubro e dezembro de 2015, na coleção de leis e decretos arrolados no site da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo: www.al.sp.gov.br

partir do segundo ano, dos quatro ou cinco anos de formação (a depender do período em questão (SILVA *et al*, 2016).

Entretanto, apenas a análise da legislação não dá conta de responder à questão de estudo. Apesar de se tratar do primeiro tipo de documento com o qual se depara o pesquisador, como demonstra Chervel (1990), outra documentação também deve ser arrolada para nos auxiliar na construção da narrativa histórica empreendida, a saber: os discursos das autoridades da educação do período. Tais discursos podem ser lidos em publicações oficiais das instituições como anuários, arquivos das instituições, mas também discursos publicados em periódicos especializados de educação, livros, programas das disciplinas, relatórios de inspeção⁴ etc.

A série de documentos que já tem sido consultada dá-nos os indícios da tensão existente para a organização dos espaços dos diferentes tipos de saberes no currículo das escolas normais, autoridades educacionais como Fernando de Azevedo (a respeito de São Paulo e Rio de Janeiro), Lourenço Filho (a respeito de São Paulo e Rio de Janeiro), Lysimaco da Costa (Paraná) etc., queixavam-se do currículo extremamente abstrato que caracterizava o ensino de cultura geral e a precária oferta de disciplinas profissionais.

A caracterização, por exemplo, do tipo de conteúdo sobre o qual oscilavam os saberes nos currículos de formação – disciplinar, ou de cultura geral e os profissionais – são retirados dos próprios termos empregados à época, lidos em documentações como leis e decretos, ou pela publicação de orientações, relatórios, artigos de revistas etc.

A partir da análise da documentação já exposta, e com o auxílio do referencial já indicado, é possível afirmar que o período que se verifica entre a década de 1920 e os primeiros anos da década de 1930, ficou caracterizado por uma formação na qual a Aritmética era prioritariamente ministrada tendo como objetivo a aprendizagem dos seus conteúdos. Obedecendo à lógica de um campo disciplinar, ela era ministrada como um dos ramos da matemática, sendo estudada numa progressão que culminaria na generalização em termos algébricos, quando da oferta da disciplina Álgebra (SÃO PAULO, 1921; 1925; 1929).

Diante desse quadro, aqueles que se especializavam no estudo das questões da Educação buscavam encontrar um acordo entre a necessidade que se impunha de que o professor tivesse o domínio dos conteúdos aritméticos, para que pudesse ensinar com firmeza, mas ao mesmo tempo, muitos dentre eles concordavam com a crítica que se fazia da

⁴ Cite-se: Revista de Educação, Revista do Ensino, Arquivos do Instituto de Educação, Boletim da Secretaria da Educação e da Saúde Pública etc.

prioridade que se dava a esses conteúdos em detrimento das disciplinas resultantes das Ciências da Educação, dentre elas, aquelas que cuidavam dos métodos, do como ensinar. Essas preocupações se revelavam em discursos nos quais se advogava a necessidade de ampliação da parte profissional da formação, citemos, a exemplo, as afirmações do reformador Lysimaco da Costa, no estado do Paraná, o qual propunha que o currículo de formação de professores se dividisse em um conteúdo de formação geral e outro de formação profissional, compreendendo que: “no primeiro o aluno educa-se; no segundo aprende a educar” (COSTA, 1923, p. 15).

A separação dos momentos do programa curricular para os futuros professores em um momento de educar-se e outro de aprender a educar, trazia como consequência, no caso da disciplina Aritmética, uma organização com vistas, estritamente, a aprendizagem dos conteúdos. Nessa lógica, pôde-se identificar até o momento duas variáveis na configuração da Aritmética como um conteúdo disciplinar, uma diz respeito à oferta de uma Aritmética que conserva uma estrutura interna que é comprometida com o campo disciplinar da Matemática. Tal conclusão se fundamenta no fato de a formação de professores ter sido ofertada na mesma lógica de um ensino secundário qualquer (PARANÁ, 1921; LOURENÇO FILHO, 1945), ou como diria Fernando de Azevedo, era comparado a um liceu para meninas, atendendo a uma lógica propedêutica, desinteressada (AZEVEDO, 1958).

No horizonte das propostas de formação geral, uma segunda variável que se observa diz respeito à oferta de uma Aritmética que tenta se restringir a aprendizagem dos conteúdos que seriam ensinados pelos futuros professores, numa tentativa de diálogo com as demandas profissionais, entretanto, os formadores deveriam ensinar conteúdos aritméticos que fossem além daqueles que seriam ensinados no ensino primário, mas sem nunca perder de vista que todo o conteúdo ao longo da formação deveria cuidar das demandas apresentadas pelos programas das escolas primárias (COSTA, 1923). Em Minas Gerais, por exemplo, se lê que mesmo a etapa de formação geral do professorado primário deveria estar sempre vinculada à futura atuação do professor primário e exorta aos professores responsáveis por essas disciplinas: “[...] de maneira que as suas aulas constituam verdadeiros modelos, já, de uma parte, sob o ponto de vista científico ou literário, já, de outra parte, sob o ponto de vista metodológico” (MINAS GERAIS, 1930, p. 33).

Por outro lado, no contexto de uma crescente busca pela garantia da natureza mais profissional das instituições de formação de professores, a análise de documentos, sobretudo

aqueles vistos em artigos de periódicos educacionais, programas de disciplinas etc., nos dá indicativos da existência de uma Aritmética profissional, fruto de elaborações metodológicas. Essa Aritmética profissional, entretanto tem pouca expressão nas primeiras décadas do século vinte. Os saberes de caráter disciplinar, dos quais se deveriam derivar os saberes *a ensinar* é que se constituíam como referência para formar o professor primário. De forma que a Aritmética profissional, comprometida com os aspectos metodológicos do ensino dessa matéria no ensino primário, ou dito de outro modo, preocupados com os conhecimentos *para ensinar* Aritmética.

Essa Aritmética profissional que se intentava institucionalizar era contemplada em um componente curricular que variava muito a sua nomenclatura, mas que, em termos mais gerais se desenvolvia, juntamente com as atividades de Prática de Ensino, momento que se caracterizava pela ida às escolas primárias, ainda durante a formação, para a realização das atividades de: observação, participação e direção de classes. A disciplina na qual se abrigavam os conteúdos de uma Aritmética profissional poderia ser denominada de: Metodologia Especial, Pedagogia especial, Prática Pedagógica, ou até mesmo Metodologia da Aritmética, Matéria de Ensino de Cálculo⁵.

A oferta de uma Aritmética vinculada a uma disciplina de Metodologia Especial ou Pedagogia Especial, de maneira geral, vinculada a uma disciplina que não especificasse a designação: Aritmética, padecia do fato de se tratar de um componente curricular que deveria se dividir entre o trato dos aspectos didáticos e metodológicos das diferentes matérias do ensino primário que o futuro professor deveria se ocupar, ou seja, no componente curricular Metodologia Especial, por exemplo, um único professor seria responsável por dar conta das especificidades das metodologias relativas a cada matéria do ensino primário, bem como, deveria organizar a agenda para abordar as especificidades de cada matéria.

O contraponto à realidade das questões metodológicas da Aritmética tratadas juntamente com as questões metodológicas das demais matérias previstas nos programas do Ensino Primário pode ser vista, por exemplo, no modelo adotado no Instituto de Educação⁶ do Rio de Janeiro. No currículo dessa instituição havia uma seção denominada *Matérias do*

⁵Tais nomenclaturas foram retiradas nos exemplos dos estados brasileiros da documentação por nós já cotejada: Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

⁶ Os Institutos de Educação tanto do Rio de Janeiro quanto de São Paulo foram as primeiras iniciativas de formação de professores primários de nível superior, ambas as instituições foram criadas no início da década de 1930 e foram caracterizadas por organizar um currículo exclusivamente de disciplinas pedagógicas, de cunho profissional.

Ensino Primário, que comportava as disciplinas: Matéria de Ensino de Cálculo, Matéria de Ensino de Ciências Sociais, Matéria de Ensino de Ciências Naturais e Matérias de Ensino de Leitura e Linguagem (LOURENÇO FILHO, 1945).

As Matérias de Ensino Primário eram o espaço para o estudo dos aspectos metodológicos, como o próprio nome indica, das matérias do ensino primário, quanto a elas Lourenço afirma, por exemplo:

Não há fórmulas a aplicar, que se separem do conhecimento dos objetivos da matéria a ensinar; de seu histórico; de seus fundamentos psicológicos e sociais; de sua verdadeira ‘metodologia’ [...] Sem esses fundamentos (biologia, psicologia e sociologia) e sem o estudo intermediário do que se convencionou chamar matérias de ensino, não haverá prática de sentido técnico perfeito (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 38).

Portanto, elas eram o espaço para a problematização dos objetivos, histórico, aspectos psicológicos e sociais das matérias, os quais deveriam convergir para a realização da prática.

Tal estrutura institucionaliza, portanto a demanda por uma Aritmética profissional, reservando-lhe um tempo e espaço no currículo, inaugurando também, a especialização de um profissional ocupado com as questões relativas à metodologia de uma matéria, como foi o caso também no Rio de Janeiro com a professora Alfredina de Paiva e Souza. A atuação de Alfredina no Instituto de Educação do Rio de Janeiro se guiou pela perspectiva de uma psicologia da educação, que a levou à realização de testes com o objetivo de embasar as orientações metodológicas para o ensino de Cálculo. Os resultados de alguns testes realizados por Alfredina, por exemplo, levou Almeida a afirmar que com ela: “Tem-se uma nova maneira de ensinar a tabuada [...]” (ALMEIDA, 2013, p. 61).

No estado de São Paulo, entretanto, no mesmo período e tipo de instituição: no Instituto de Educação de São Paulo, década de 1930, o programa da disciplina denominada Matérias e Prática do Ensino Primário contemplava em seu interior, submissa a um único professor, o estudo dos métodos de todas as matérias do ensino primário, dentre elas, a Aritmética. No programa é possível observar uma agenda na qual se prevê um semestre dedicado às diferentes matérias, há também uma bibliografia que contemplava desde a Didática, em termos gerais, até as Metodologias específicas, como é o caso de publicações como: Psicologia da Aritmética e a Nova Metodologia da Aritmética de E. L. Thorndike. Entretanto, é forçoso também observar, que o professor da disciplina, Onofre de Arruda Penteadado Junior era autor de uma das referências por ele indicada, a qual era intitulada

Methodologia da Geographia, publicada em 1935 (SÃO PAULO, 1937). O acento dado a essa publicação se justifica pela tendência que poderá ser confirmada da busca por um especialismo em termos de metodologias das matérias, período em que se passa de uma cadeira de Pedagogia, no currículo da formação de professores, dando conta das necessidades de formação profissional, para a necessidade de especialização com as demandas de metodologias específicas para as diferentes matérias do ensino primário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da profissionalização é um aspecto fundamental em termos da investigação das transformações dos saberes aritméticos ofertados na formação do professor primário, pois verifica-se a existência de uma perspectiva que vem de encontro a uma cultura estabelecida – a da formação geral desinteressada, propedêutica – que tenta se distanciar dos saberes postos nos liceus.

A Aritmética, portanto, como um saber que apresenta características próprias. Ao tentar se aproximar cada vez mais das demandas da escola, altera suas finalidades, afastando-se, em certa medida do campo disciplinar ao qual pertence a Matemática. A história da profissionalização, portanto, liga-se a um ingrediente que é o saber profissional e o que se tem testado até então é a hipótese de transformação, no período considerado para o estudo, tendo em vista a Aritmética do curso primário.

Poderíamos falar da existência então das seguintes variáveis na institucionalização dos saberes de referência para a formação de professores: os saberes aritméticos, ligados ao campo disciplinar matemático ora mais propedêuticos, ora tendo em vista a aprendizagem dos conteúdos pelos professorandos, que têm no horizonte os programas do Ensino Primário; as demandas criadas pelas Ciências da Educação, as quais tomam a formação de professores como uma das suas preocupações de pesquisa e de produção, e que passam a discursar sobre os saberes aritméticos, inicialmente contemplados nos currículos das escolas normais ou institutos de educação sob uma rubrica que abrigue as diversas matérias do ensino primário, e que posteriormente, ou mesmo paralelamente, como pudemos destacar, no caso do Rio de Janeiro em relação a São Paulo, criando disciplinas como Metodologia da Aritmética,

Didática Especial de Aritmética, revelando a tendência para um especialismo em termos dos métodos das diferentes matérias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. H. de. A Matemática na Formação do Professor Primário nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro, 1932-1938, Dissertação (Mestrado em Ciências). UNIFESP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104970> Acesso em 26 set. 2013.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

AZEVEDO, Fernando de. Novos Caminhos e Novos Fins. 3ª ed, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. Vol 7.

CARVALHO, M. M. C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n.1, p. 111-120, 2000.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 1990. 177 – 229.

_____. En quoi une culture peut-elle être scolaire? IN: JACQUET-FRANCILLON, F.; KAMBOUCHNER, D. (dir.). La crise de la culture scolaire. Paris: PUF, 2005. pp. 77-85
CONDETE, J-François. Histoire de la formation des enseignants en France (XIX – XX siècles), Paris : L’Harmattan, 2004, p. 32 – 57.

COSTA, L. F da. **Bases educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Curitiba**, 1923. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123699> Acesso em 27 ago. 2015.

GOODSON, Ivor F. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora. 2001, p. 173 – 194.

GOODSON, Ivor F. Tonando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria&Educação. Porto Alegre, n 2, 1990, 230 – 254.

GRANDIÈRE, M. Les écoles normales et la formation des maîtres. In : FRANCILLON, F. J.; D’ENFERT, R.; LEOFFEL, L. (Org.). Une histoire de l’école : Anthologie de l’éducation et de l’enseignement en France, XVIII-XX siècle. Paris:Retz, 2010, p. 139 – 148.

HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation, in HOFSTETTER, R. et al., Savoirs en (trans)formation), Raisons éducatives, 2009, p. 7 – 40.

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

LUSSI BORER, V. Les savoirs : un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. In : Hofstetter, R. *et al.*, **Savoirs en (trans)formation**), Raisons éducatives, 2009, p. 41 – 58.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 9.450 de 18 de fevereiro de 1930**, MG. Regulamenta o ensino normal. Secretaria do Interior do estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/125158/Decreto%209450%20de%2018%20feve%201930%20MG.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 26 de jul. 2015.

MONARCHA, C. **Brasil Arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930.** São Paulo: Ed. UNESP. 2009

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 31 – 34.

PARANÁ. **Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Professor Doutor Secretário Geral de Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez**, Typ. da Penitenciária do Estado, 1920. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99764> Acesso em: 25 de ago. 2015.

PROST, A. (org.) La formation des maîtres de 1940 à 2010. Presses Universitaires de Rennes : Rennes, 2014.

REY, B. Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables ? In : Y. Lenoir & M. H.- Bouillier-Oudot, Savoirs professionnels et curriculum de formation. Laval: PUL, 2006, p. 83 – 108.

SÃO PAULO. **Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921:** Regulamenta a Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99740> Acesso em 08 set. 2015.

_____. **Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925:** das Escolas Normais. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99741> Acesso em : 08 set. 2015.

_____. **Decreto n. 4.600, de 30 de maio de 1929:** Escolas Normais da Natureza e fins. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99742> Acesso em 08 set. 2015.

_____. **Programas dos cursos regulares e extraordinários para o ano de 1937.**
Instituto de Educação, USP. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

SILVA, M. R. I. S. da et al. A Matemática na formação de normalistas. In: Neuza B. Pinto; Wagner R. Valente. (Org.). Saberes Elementares Matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890 – 1970. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 187 – 233.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. p. 61-88.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução Diana G. Vidal, Vera L. Gaspar da Silva, Valdeniza M. da Barra; Revisão J. de Freitas Teixeira. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun/ 2001, p. 7 – 47.

Disponível em:

[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar\[1273\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar[1273].pdf) Acesso em 23 mar 2016.