

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ISABELA KRETZL PACHECO

O COMPONENTE “PRÁTICA ESCOLAR” NO PROGRAMA DE ESTUDOS DA
ESCOLA NORMAL DO PARANÁ (1907-1928): CONTINUIDADES E
TRANSFORMAÇÕES NO MODO DE PENSAR A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS PARA A ESCOLA PRIMÁRIA

CURITIBA

2025

ISABELA KRETZL PACHECO

O COMPONENTE “PRÁTICA ESCOLAR” NO PROGRAMA DE ESTUDOS DA
ESCOLA NORMAL DO PARANÁ (1907-1928): CONTINUIDADES E
TRANSFORMAÇÕES NO MODO DE PENSAR A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS PARA A ESCOLA PRIMÁRIA

Dissertação apresentada ao curso de
Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal
do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sidmar dos
Santos Meurer

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Pacheco, Isabela Kretzl.

O componente “prática escolar” no programa de estudos da Escola Normal do Paraná (1907-1928) : continuidades e transformações no modo de pensar a formação de professoras para a escola primária / Isabela Kretzl Pacheco – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sidmar dos Santos Meurer

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História. 3. Professoras – História. 4. Professores – Formação. 5. Prática docente. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ISABELA KRETZL PACHECO**, intitulada: **O COMPONENTE "PRÁTICA ESCOLAR" NO PROGRAMA DE ESTUDOS DA ESCOLA NORMAL DO PARANÁ (1907-1928): CONTINUIDADES E TRANSFORMAÇÕES NO MODO DE PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A ESCOLA PRIMÁRIA**, sob orientação do Prof. Dr. SIDMAR DOS SANTOS MEURER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

07/05/2025 12:33:38.0

SIDMAR DOS SANTOS MEURER

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/05/2025 17:29:33.0

PRISCILLA KELLY FIGUEIREDO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL
REI)

Assinatura Eletrônica

07/05/2025 11:52:05.0

SARA EVELIN URREA QUINTERO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

07/05/2025 17:37:45.0

ADRIANA VAZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico a minha família, por estarem comigo neste caminho e tornarem esta jornada possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação.

Ao meu orientador, Professor Dr. Sidmar dos Santos Meurer, por sua disposição, orientação e valiosos ensinamentos ao longo deste trabalho

Meu agradecimento especial às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa desta dissertação. Professora Dra. Priscilla Kelly Figueiredo e a Professora Dra. Adriana Vaz. Faço agradecimento particular à professora Adriana que acompanhou atentamente este trabalho desde a disciplina de Seminário de Dissertação, oferecendo valiosas considerações e sugestões, muito obrigada!

Da mesma forma, gostaria de registrar minha gratidão à Universidade Federal do Paraná e a todos que fazem parte do funcionamento desta instituição. Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa no ano de 2024.

Gostaria de expressar meu imenso agradecimento aos meus pais, João Pacheco e Telma Kretzl, às minhas irmãs Gabi e Manu, a Carol e ao Guilherme, que estiveram presentes desde o momento que decidi ingressar no mestrado. Eles tiveram imensa paciência, se mantiveram otimistas ao meu lado e, com muito carinho, me apoiaram nos momentos de tristeza e alegria. Que tentaram o possível e o impossível em alguns momentos, acreditaram em mim e me ajudaram durante todo este processo. Amo vocês!

Agradeço também às minhas amigas de curso Maria Eduarda, Lenice e Wendy, e ao Weslei, que compartilharam este processo comigo, sempre presentes para dividir as angústias e os prazeres que só o ambiente acadêmico pode proporcionar.

RESUMO

A pesquisa busca compreender o aparecimento da rubrica de *Prática Escolar* no programa da Escola Normal do Paraná, em 1907, e suas transformações até 1928. São analisados os debates, propostas e ações voltados à definição do perfil profissional das/os professoras/es em formação em um período marcado por reformas e processos de modernização educacional. O recorte temporal se justifica pelo fato de 1907 marcar a primeira ocorrência do termo “prática” associado a uma disciplina na Escola Normal do Estado. O ano de 1928 é estabelecido como marco final, pois permite observar as reestruturações curriculares resultantes das iniciativas reformistas levadas a cabo nessa década, influenciadas pelo ideário escolanovista no Paraná. Para compreender a origem, a função e a consolidação desse componente curricular, a pesquisa adota referenciais teóricos da História do Currículo e das disciplinas Escolares como André Chervel e Ivor Goodson. A análise abrange as estratégias de legitimação e os processos de inclusão e exclusão de saberes, de valores, prioridades e expectativas socioculturais no currículo. O estudo examina aspectos internos desse componente, como seus objetivos e programa de ensino, articulando a debates mais amplos sobre a formação de professores para o ensino primário no Paraná. Identifica-se uma diversidade de enunciados no debate educacional paranaense que defendiam alterações no programa da Escola Normal com o intuito de conferir à formação docente um caráter mais prático e utilitário, perspectiva que se modifica ao longo do período investigado. Dessa forma, a pesquisa evidencia distintas concepções sobre o papel da prática na formação de professores e sua relação com a qualificação profissional, revelando impactos variados na configuração curricular. Como fontes, utilizam-se programas de ensino, normativas da Escola Normal do Paraná e do serviço de instrução pública do Estado do Paraná, publicações da imprensa especializada e geral, relatórios governamentais e registros de normalistas em formação. Os resultados indicam que a disciplina Prática Escolar foi concebida como um elemento estratégico na reformulação do perfil dos professores primários no Paraná, refletindo expectativas e tensões que caracterizaram a formação docente no período.

Palavras-chaves: prática escolar; formação de professores; escola normal; currículo.

ABSTRACT

The research aims to understand the emergence of the *Prática Escolar* (School Practice) rubric in the curriculum of the Escola Normal do Paraná in 1907 and its transformations until 1928. It analyzes the debates, proposals, and actions focused on defining the professional profile of teachers in training during a period marked by educational reforms and modernization processes. The chosen timeframe is justified by the fact that 1907 marks the first occurrence of the term “practice” associated with a subject in the *Escola Normal do Estado*. The year 1928 is established as the final milestone, as it allows for an examination of the curricular restructurings resulting from the reformist initiatives of the previous decades, influenced by the *Escola Nova* movement in Paraná. To understand the origins, function, and consolidation of this curricular component, the research adopts theoretical frameworks from the History of Curriculum and School Subjects, drawing on scholars such as André Chervel and Ivor Goodson. The analysis encompasses legitimation strategies and the processes of inclusion and exclusion of knowledge, values, priorities, and sociocultural expectations in the curriculum. The study examines internal aspects of this component, such as its objectives and teaching program, while also linking them to broader debates on teacher training for primary education in Paraná. A diversity of perspectives is identified within the educational debate in Paraná, advocating for changes in the *Escola Normal* curriculum to provide teacher training with a more practical and utilitarian character—a perspective that evolved throughout the investigated period. Thus, the research highlights different conceptions regarding the role of practice in teacher education and its relationship with professional qualification, revealing varied impacts on curricular configuration. The study relies on sources such as teaching programs, regulations of the *Escola Normal do Paraná*, publications from both specialized and general press, government reports, and records of normal school students in training. The findings indicate that the *Prática Escolar* subject was conceived as a strategic element in reshaping the profile of primary school teachers in Paraná, reflecting the expectations and tensions that characterized teacher training during this period.

Key words: school practice – teacher training – escola normal - curriculum.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PROGRAMA DE ENSINO (1907).....	66
QUADRO 2 – PROGRAM DE ENSINO DE (1901)	67
QUADRO 3 – PROGRAMA DE ENSINO (1909).....	69
QUADRO 4 – PROGRAMA DE ENSINO (1914).....	72
QUADRO 5 – PROGRAMA DE ENSINO (1924).....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – O COMPONENTE PRÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS.....	22
1.1 PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SIGNIFICADOS SOCIAIS, EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO	24
1.2 QUEM PRATICA? ONDE PRATICAM?.....	54
CAPÍTULO II – A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	65
2.1 A PRESENÇA DA DISCIPLINA DE PRÁTICA ESCOLAR NOS PROGRAMAS DE ENSINO (1907 – 1914).....	66
2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ERA DAS ESCOLAS MODELO E ANEXA.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
FONTES.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A – SÍNTESE DOS RELATÓRIOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA ANALISADOS.....	109
ANEXO A – EXEMPLO DE RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	111

INTRODUÇÃO

Ao analisar aspectos específicos da formação de professores nas Escolas Normais, convém demarcar os discursos modernizadores da educação que estavam em circulação no final do século XIX e no início do século XX em todo o território brasileiro. A trajetória das Escolas Normais foi marcada por uma série de processos, dinâmicas e disputas, cuja compreensão guarda a sua própria complexidade. Processos como a tendência à feminização do magistério¹, que progressivamente ajudou a moldar o perfil de acesso à escolarização secundária no país, em que o Ginásio se tornou etapa de estudos predominantemente frequentada pelos rapazes com o objetivo de alcançar o ensino superior, vindos de determinados extratos sociais, enquanto as vagas nas Escolas Normais foram progressivamente sendo ocupadas pelas moças. Dessa forma, ajudando a construir um capítulo da profissionalização feminina, como é o caso da realidade paranaense, em que deste o final do século XIX podem ser observadas campanhas de incentivo pelas autoridades para uma maior presença de moças na Escola Normal do Estado (Oliveira, 2001).

A presente pesquisa pretende contribuir com a compreensão desses processos que ajudaram a demarcar um perfil de funcionamento das Escolas Normais, e também da formação de professoras/es para as primeiras etapas da escolarização no Brasil, a partir da investigação da realidade paranaense. Para isso, pretende por em questão a construção do currículo ou programa de estudos da Escola Normal do Paraná, investigando o aparecimento e o percurso de desenvolvimento do componente curricular de Prática Pedagógica.

Segundo Ferreira e Vechia (2023), o currículo da Escola Normal do Paraná², em seus primeiros anos, não diferia muito do programa de estudos propostos para as escolas primárias do Estado. Priorizava os saberes ou conteúdos que deveriam ser ensinados naquelas escolas, e era apenas

¹ Sobre a feminização do magistério, ver Lopes (1997) e Almeida (1998).

² Optamos por utilizar a designação Escola Normal do Paraná no título, pois foi a única escola de formação de professores no Estado até meados da década de 1920. A partir de meados da década de 1920, outras duas instituições congêneres foram inauguradas no Estado: a Escola Normal em Ponta Grossa em 1924; e A Escola Normal de Paranaguá, em 1927 (Correia, 2013 e Meurer, 2019).

acrescido de um preparo didático e profissional do professor que se limitava à compreensão de algumas noções ligadas ao princípio de ensino ativo e do método de ensino mútuo. Para os autores, esse era o resultado do ideário que apontava para a generalização da instrução pública, tomado pelas autoridades políticas como instrumento para legitimar o novo regime político e alcançar a civilização e a modernização da sociedade.

Nesse contexto se debatia a precariedade das escolas primárias, incluindo temas que iam desde a falta de prédios e mobiliários escolares adequados, até a preocupação de como prover instrução para a maior parte da população. Um outro ponto frequentemente lembrado como um dos principais problemas para a ampliação da escolarização da população dizia respeito ao trabalho e a formação de professores, e sinalizava para a falta de fiscalização sobre os professores que atuavam nas escolas paranaenses e a dificuldade de se encontrar candidatos e formar professores capacitados para o ensino primário (Meurer, 2019 e Miguel, 2017). É nesse quadro que emerge a preocupação com a demarcação de uma instituição educativa especificamente destinada a preparar para a realização do magistério primário, cuja singularidade deveria ser expressa também, e talvez principalmente, no seu programa de estudos.

No seu primeiro ano de mandato como Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva, em 1901, apresentou relatório descrevendo a situação do ensino no Estado como precária, diante do que as ações a serem realizadas pelo governo deveriam “começar pela base, isto é, formar bons professores” (Paraná, 1901, p. 72). Seu relatório, colocava a ênfase da atuação do governo na instrução pública na preocupação com a qualificação e formação dos professores. Professor, este, capaz de ser um modelo de cidadão, para ser um exemplo dos princípios republicanos para as crianças (Correia, 2013).

Entre 1900 a 1904, período em que esteve responsável pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Paraná, Victor Ferreira Amaral defendeu a ideia de que o corpo docente das escolas públicas primárias deveria ser reformado, a começar por ser inteiramente composto por professores diplomados pela Escola Normal. Durante esse mesmo período, o presidente do Estado era Francisco Xavier da Silva, que reproduzia em seus discursos a mesma argumentação do seu diretor, isto é, a presença dos mesmos dois problemas já citados: a falta da

fiscalização e de professores qualificados para o ensino primário. Problemas que solucionados, poderiam impulsionar o progresso do ensino. Esse era um diagnóstico não necessariamente novo no cenário das discussões sobre a instrução pública no Estado, e que se prolongou ao longo dos anos iniciais do século XX, mesmo depois do governo de Xavier da Silva e da gestão de Victor Ferreira do Amaral, estando presente também nas manifestações dos seus sucessores quando discutiam as adversidades no sistema educacional e a necessidade de uma ampla reforma educacional (Correia, 2013; Meurer, 2019).

No Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Reinaldo Machado, para o ano de 1904, é possível perceber uma preocupação em demarcar uma identidade para o curso de formação de professores no Estado do Paraná, como evidenciado na seguinte passagem: “o curso normal não deve absolutamente reger-se pelas mesmas regras do curso ginásial...” (Paraná, 1904, p.48). Como um curso destinado ao preparo de professores, deveria ter suas especificidades, como a ampliação e a especialização do programa de ensino, demandando disciplinas alinhadas com a formação do magistério, enquanto o curso ginásial deveria ser destinado ao ensino de humanidades e dos fundamentos científicos, sendo considerado como um curso geral de letras e ciências.

Aquela autoridade projetava a discussão sobre mudanças nos percursos e processos de formação docente sobre uma perspectiva de reforma geral da instrução pública do Estado. Sustentava que, “para reformar a Instrução é preciso antes de tudo reformar o professorado. Sem bons professores e bons métodos não é possível melhorar o ensino público” (Paraná, 1904, p.48). Compreendia que a modernização dos estabelecimentos e das práticas de ensino nas escolas dependia, portanto, da qualidade e competência dos professores. Sua argumentação sobre a modernização da formação de professores no Estado era acompanhada da referência à necessidade de tratamento dos ‘métodos’ de ensino, cuja compreensão e apreensão deveria representar o centro da especificidade do curso da Escola Normal, ao contrário do curso ginásial, um curso de ciências e humanidades.

Acompanhando as discussões que relacionavam o tema da formação para o magistério e a popularização e modernização da instrução pública no Estado, poderiam ser caracterizados assim os principais problemas relacionados

à formação de professores: necessidade de atração de candidatos ao curso normal, especialmente de moças; questões relacionadas ao programa de estudo, sob o diagnóstico de que era muito reduzido e muito semelhante ao do ginásio; e ausência de saberes práticos e úteis ao exercício efetivo do magistério, os quais deveriam produzir as especificidades dessa formação. A Escola Normal tinha o papel de resolver essas questões, já que era a instituição destinada ao preparo de professores. Miguel (1992), em pesquisa que analisou a influência da pedagogia da Escola Nova nas escolas normais paranaenses, especialmente nas décadas de 1920, destaca o papel e a preocupação de que a atuação dessas instituições deveria privilegiar a formação da personalidade do futuro professor. Sua constatação, contudo, põe em discussão algumas questões: o que é formar a personalidade de um futuro professor? Quais os processos usados para isso? Ela ressalta que era fundamental o exemplo dado pelos próprios professores que já atuavam no magistério.

É patente que estavam postas uma série de questões que se ligam a preocupação em definir a identidade para o curso de formação de professoras/es, tanto que os debates e as propostas de reforma buscavam demarcar essas especificidades desde o início do século XX. A ideia de uma dimensão prática a pautar a formação para o magistério emerge nesse contexto, como parte, senão peça principal, dessa especificidade.

Como parte das iniciativas para uma reforma geral da instrução pública no Estado, a Diretoria da Instrução Pública produziu em 1907 um novo Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, que alcançava também a atuação da Escola Normal³. Nesse documento, definia-se que ela deveria ter um “caráter eminentemente prático e utilitário, visando preparar professores, intelectual e moralmente capazes de sua delicada missão” (Paraná, 1907, p. 2). Todo esse debate em torno da formação docente e sobre possíveis transformações no curso normal com objetivo de conferir-lhe maior especificidade, encontrava justificativa em uma expectativa de dotar a instituição de um perfil mais profissionalizante.

³ Sobre as reformas da instrução pública no Estado do Paraná nas primeiras décadas do século XX, e a dinâmica de produção de textos normativos, ver Meurer (2019).

Um dos principais focos, senão o principal, era a necessidade de contar com pessoas competentes e habilitadas para desempenhar as suas funções imediatamente após sair do curso (Paraná, 1906). Como parte desse esforço, existia em circulação nesse período uma série de manifestações que advogavam a necessidade de a Escola Normal contar com meios de colocar as estudantes normalistas em contato mais direto com o universo de realização da prática pedagógica. Entre as diferentes propostas em torno de como realizar essa dimensão prática, algumas vozes defendiam que só poderia ser realizada dentro das escolas primárias onde as normalistas pudessem efetivamente se preparar, vendo a atuação de professoras mais experientes e experimentando a atividade de ensino, aprendendo assim a ministrar aulas, algo que seria fundamental para que estivessem preparadas para conduzir uma classe com todas as suas imprevisibilidades.

Um dos resultados de todas essas discussões foi a proposição de um novo programa de estudos para o curso normal, no cenário da Reforma da Instrução Pública do Estado promovida pelo executivo paranaense em 1907, e que incluiu a ampliação do número de disciplinas e alterações na duração do curso. Além disso, uma das novidades presentes no novo programa de estudos propostos, foi o aparecimento do componente identificado como Prática Escolar⁴. No entanto, alertado por Goodson (1997), é importante ressaltar que o surgimento dessa rubrica no programa de ensino, não significa que a sua realização como um fazer ou saber não estivesse presente anteriormente. Há indícios que as normalistas já ‘praticavam’ como parte das suas formações para serem professoras mesmo antes dessa formalização, conforme indicam Moro (2022) e Miguel (1992 e 2017). Nesse caso, trata-se de compreender o que significa e o que está implicado nessa formalização no que pode ser entendido

⁴ Para essa pesquisa, tomamos essa presença como expressão do aparecimento dessa rubrica, como propõe Goodson (1997), o que, no vocabulário contemporâneo, podemos chamar de componente curricular. Se responde ou não, ou até que ponto responde à lógica das disciplinas escolares, essa é uma questão que a pesquisa pretendeu responder. De acordo com Chervel (1990, p.180), cabe ao historiador definir a noção de disciplina enquanto relata sua história. Até o final do século XIX, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” referiam-se principalmente à vigilância das instituições, à repressão dos comportamentos prejudiciais à boa ordem e à parte da educação dos alunos. Nos primeiros decênios do século XX, o termo “disciplina” apareceu em seu novo sentido, preenchendo uma lacuna lexical, pois havia a necessidade de um termo genérico. Logo após a Primeira Guerra Mundial, o termo “disciplina” perdeu a força que possuía até então, tornando-se uma simples rubrica que classifica as matérias de ensino, sem qualquer referência às exigências da formação do espírito.

como expressão do currículo prescrito e que possíveis mudanças e permanências estão a ela ligados.

Segundo Villela (2017), que não se refere especificamente à realidade paranaense, mas pode ajudar a compreender esse aparecimento no cenário de um contexto mais amplo das Escolas Normais no país, a partir do final do século XIX é possível observar uma série de iniciativas com a intenção de aprofundar o conteúdo teórico na formação para o magistério e integrá-lo ao ensino em uma perspectiva mais prática, o que inclui uma diversidade de experiências que vão desde mudanças nos programas de ensino das Escolas Normais, até o aparecimento de Escolas anexas ou Modelos em alguns estados do país.

Nesse quadro, essa pesquisa pretende responder à seguinte problemática: quais os sentidos, as expectativas e os conteúdos formativos relacionados ao aparecimento da rubrica Prática Escolar no programa de estudos da Escola Normal do Paraná, e por quais modos e formas se buscou a realização desse componente ao longo do curso? Que transformações ocorreram em torno da presença e realização desse componente ao longo dos anos? E como esses aspectos estão relacionados com as iniciativas de formação e a demarcação da identidade docente para o magistério primário no Estado do Paraná?

Para isso são analisados os enunciados e as justificativas para a realização desse componente, o que Goodson (1997) caracteriza como retóricas legitimadoras, cuja análise esse autor considera fundamental para que se possa compreender as prioridades, as expectativas e os valores sociais e culturais presentes na oferta de qualquer componente curricular.

Analisa-se também o modo como o componente aparece em cada configuração curricular, isto é, como disciplina escolar ou alguma outra forma, e que tipo de relação mantém com outros componentes presentes no programa ao longo do tempo. E, finalmente, analisa-se aspectos internos como objetivos, saberes e fazeres, materiais, carga horária, responsáveis, critérios e formas de avaliação, etc.

Para a delimitação temporal levamos em conta a primeira vez em que a rubrica Prática Escolar se estabelece no currículo da Escola Normal, em 1907,

quando o curso passa a ter a duração de quatro anos, como componente curricular específico, tornando-se um marco no desenvolvimento dessa profissão. Já o ano de 1928 como data final nos possibilita perceber o impacto das ações reformistas que ocorreram ao longo dessas duas décadas, mas principalmente sob a influência do ideário escolanovista que se tornou bastante forte a partir da entrada da década de 1920, segundo Miguel (1992).

Alguns estudos foram conduzidos sobre a Escola Normal do Paraná, tendo esta instituição como foco central ou abordando temas diversos a ela ligados, como espaço, tempo, currículo, manuais entre outros. Nenhum trabalho trata especificamente sobre os sentidos ligados a esse componente. Por isso, ao tratar dele, entendemos que a pesquisa não só ajuda a compreender esse aspecto específico da prática, mas através dele contribui na ampliação da compreensão sobre os processos históricos que ajudaram a configurar a formação de professores e a identidade docente do professor primário. Além disso, ajuda a compreender como historicamente tem sido pensada no campo da formação de professores a relação entre teoria e prática, uma vez que essa reflexão tem atravessado todo o século XX e continua presente como uma das preocupações centrais relacionada à formação de professores. Parte do interesse pessoal por esse tema, inclusive, passa por esse aspecto.

Durante o meu processo de formação como professora, a disciplina de Prática de Ensino me trouxe diversas inquietações, ainda mais porque a realizei de modo remoto, por conta do cenário das medidas de saúde adotadas durante a pandemia de Covid 19. Uma das minhas principais reflexões era o importante lugar dessa disciplina prática, na qual, os professores em formação estariam, muitas vezes pela primeira vez, dentro das escolas, na condição de observar, experimentar, propor, elaborar em um sentido de ação pedagógica o que foi visto ao longo de todo o curso, ajudando assim a projetar nossa própria identidade docente, o sentido pessoal para desenvolver e ministrar o ensino.

Estudar a história da cadeira de Prática Escolar/ Prática Pedagógica no contexto da formação de professores para a escola primária no começo do século XX pode oferecer elementos que ajudem a compreender a importância de uma disciplina como essa na formação docente. Apesar da presença de trabalhos e pesquisas sobre a Escola Normal e esse período histórico, este

estudo se justifica pela especificidade do objeto de estudo, já que parte de uma perspectiva voltada para a história curricular, mais precisamente para a história das disciplinas escolares, analisando a trajetória do componente curricular de Prática Escolar, seu lugar no currículo e seus impactos na formação docente no Paraná, sendo essa uma abordagem que não foi explorada pela historiografia.

* * *

O próximo passo neste texto introdutório consiste em apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa para alcançar os objetivos propostos. Embora fosse um objetivo da pesquisa compreender em que medida o aparecimento e realização do componente curricular Prática de Ensino/ Prática Escolar se ajustou ou não à lógica de funcionamento das disciplinas escolares, para a investigação lançamos mão de um referencial teórico da história da educação voltado à análise da história do currículo e das disciplinas escolares. Nesse sentido, ao iniciar o estudo da história de uma disciplina é necessário ter em mente que elas são volúveis e:

Não são, com efeito, entidades, abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestados de outras) etc. (Viñao, 2008, p.204).

Ivor Goodson (2012), pesquisador no campo da história das disciplinas e do currículo, expõe em seus estudos que o currículo e as disciplinas não são estáticos, contêm conflitos e negociações entre diversas forças sociais, o que resulta em processos dinâmicos de constante transformação, visto que envolvem a atuação de muitos atores com perspectivas, valores e interesses conflitantes. Esse processo complexo e polissêmico é denominado pelo autor de “produção social do currículo” (Goodson, 1997).

Oliveira (2017), ao abordar estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares, destaca a partir da sua interpretação dos estudos de Ivor Goodson, que o currículo contempla múltiplas camadas, ou seja, é desenvolvido em várias áreas e níveis, exigindo uma distinção entre o currículo escrito e o currículo desenvolvido em sala de aula. Não devemos nos limitar ao currículo

escrito, pois, conforme Goodson (1997, p. 22), o currículo como conflito social se forma tanto a partir do nível da prescrição quanto do processo da prática. É enganoso, portanto, “pressupor que o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável”. Em outras palavras, não se trata simplesmente de identificar que o que está documentado no currículo oficial muitas vezes não corresponde à forma como o ensino é realmente realizado, mas de compreender como se relacionam as instâncias da prescrição e da ação, uma vez que os documentos curriculares constituem pautas que atuam sobre o processo de pensamento e ação dos professores, em diferentes níveis de intensidade.

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade. E o CAP⁵ – isto é o mais notável – apoia a mística segundo a qual especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Desde que ninguém desmascare esta mística, os dois mundos da “retórica prescritiva” e da “escolarização como prática” poderão coexistir (Goodson, 1997, p.68).

Portanto, segundo Goodson (1997), atentar-se para o modo como funciona essa dicotomia não significa que devemos abandonar nossos estudos sobre a prescrição e adotar a perspectiva de que o que realmente interessa é o currículo ativo. Se torna fundamental compreender o currículo como uma construção social, na qual sentidos e conteúdos são produzidos, negociados e reproduzidos.

Outro pesquisador para o estudo das disciplinas escolares é André Chervel (1990), o qual apresenta a perspectiva das disciplinas como artefatos culturais e argumenta que é necessário compreender três pontos que irão nortear a sua investigação: a gênese das disciplinas; suas finalidades; e seu funcionamento.

Para Chervel (1990), o ponto que merece mais atenção é o das finalidades, pois estas não são apenas pedagógicas, mas também podem ter natureza religiosa, moral e sociopolítica, cultural entre outras. Esse autor afirma que as disciplinas são modos de transmissão cultural e que elas desempenham

⁵ “Primado da ideologia como prescrição (CAP)”, (Goodson, 1997, p. 67).

papeis relevantes na organização cultural da sociedade, ajudando a sustentar formas de diferenciação que podem se transformar em hierarquias sociais. Por exemplo, os limites entre disciplinas ofertadas no ensino secundário e superior. Por esse papel desempenhado pelas disciplinas podemos formular como hipótese que a rubrica de Prática Escolar ocupou o espaço de produção de uma distinção entre o curso ginásial e o curso normal no acesso e realização do ensino secundário, e ajudou a constituir diferentes níveis de valorização social entre ambos. Além disso, se converteu em elemento importante da perseguição de um caráter mais profissionalizante para o curso normal no cenário de realização do ensino secundário, aspecto que recebeu o tratamento central nessa dissertação.

Para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, inspirado em Antonio Viñao, foi necessário abarcar alguns pontos no tratamento do componente prático no programa de estudos da Escola Normal do Paraná, como: seu lugar e presença; objetivos explícitos, implícitos e os discursos legitimadores; seus conteúdos e formas prescritos, tais como planos de estudos e modos de realização; os professores responsáveis, formação, titulação; carreira, associações, presença social; e por fim uma aproximação, até onde for possível, com a dinâmica de realização por meio de informes, exames, diários, relatórios, etc (Viñao, 2008).

Essa pesquisa propõe combinar as perspectivas de Goodson (1997 e 2012) e Chervel (1990), visando uma análise abrangente que considere tanto as dinâmicas sociais e políticas, quanto os aspectos históricos e culturais que influenciaram a implementação e a trajetória do componente de Prática Escolar. Acredita-se que a integração dessas perspectivas auxilia na compreensão do aparecimento dessa rubrica nos programas de ensino e nas motivações que impulsionaram esse processo.

Com relação aos procedimentos historiográficos, recorreremos ao historiador Marc Bloch (2001), pois suas contribuições são fundamentais para a compreensão sobre a construção da pesquisa histórica. Conforme o autor francês, a tarefa de reunir os documentos é uma das mais desafiadoras para o historiador, porém é essencial reunir um conjunto de documentos que, acreditamos, são capazes de auxiliar a responder às nossas questões. Esses documentos são os vestígios deixados no e pelo passado.

Sem dúvida o historiador não conseguiria cumprir seus objetivos sem o auxílio das fontes históricas. Autores como Ragazzini (2001) demonstram em seus trabalhos a importância da interpretação das fontes, pois elas são pontes que o historiador terá com o passado.

As leis, regulamentos, relatórios, decretos, atos e periódicos do período, explorados nessa pesquisa, são considerados vestígios que visam possibilitar a compreensão da concepção sobre a Escola Normal e das dinâmicas e conflitos sociais que ocorriam. Esses materiais buscam esclarecer como se acreditava que os professores deveriam ser preparados e como o componente de Prática Escolar era pensado como parte do processo de formação ao longo dos anos. Foram realizadas pesquisas a partir da consulta ao acervo do Departamento Estadual de Arquivo Público (DEAP) e pela Hemeroteca Digital – BNDigital, que é uma ferramenta que dá acesso à Fundação Biblioteca Nacional.

Compôs o corpus documental os Relatórios de Governo, angariados junto ao Departamento Estadual do Arquivo Público do Estado do Paraná, que são documentos que constituem um retrato político-administrativo da situação do Paraná em diversos períodos. Foram acessados principalmente os Relatórios de Secretários de Governo, mais especificamente os Relatórios da Secretaria Geral do Estado e os da Secretaria dos Negócios do Interior e Instrução Pública, juntamente com os Relatórios dos Diretores da Escola Normal e do Diretor de Instrução Pública. Também foram utilizadas as Mensagens Governamentais, que se encontram na espécie documental de *Mensagens do Governo* e estão disponíveis a partir do ano de 1892 ao ano de 1999, cobrindo o período dessa pesquisa. Todos esses documentos podem ser encontrados no acervo do Arquivo Público e estão disponíveis para consulta de maneira online⁶. Esse grupo documental engloba documentos dos quais é possível apurar expectativas para a formação de professores, para a organização e funcionamento da Escola Normal, e também em relação ao componente prático para o preparo docente. Mas também produzem efeito de prescrição curricular, já que nos permite

⁶ Acesso pelo: <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Departamento-de-Arquivo-Publico-DEAP>

compreender as aspirações, intenções e interesses políticos e governamentais, permitindo entender o contexto nos quais a construção dos currículos estão inseridos.

Como supracitado, os programas de ensino são entendidos como uma das fontes fundamentais para a história do currículo e das disciplinas escolares. Partindo desse pressuposto, os programas de ensino e as instruções para sua realização, compreendidos no período de recorte dessa pesquisa, também foram analisados. O acesso a esses documentos tomou como base o mapeamento realizado por Correia (2013), sobre a trajetória das escolas normais do Estado e permitiu o primeiro contato com esses programas de ensino.

A Hemeroteca Digital nos permitiu encontrar o periódico *A República*, ao qual recorreremos pontualmente, em momentos específicos, pois esse jornal publicava os Relatórios e Regulamentos oficiais em suas edições. Nele podemos encontrar a transcrição de alguns desses programas de ensino. A imprensa pedagógica também foi mobilizada, mais especificamente a revista *A Escola*, publicação organizada pelo Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná que circulou de 1906 a 1910, e retomada em 1921 com duas edições, que contou com subvenção do Governo do Estado entre 1907 a 1909⁷. A publicação era direcionada ao professorado paranaense, e se caracterizava pela divulgação, circulação e debate de ideias pedagógicas. A revista foi mobilizada para auxiliar a compreender o contexto em que se deram as transformações que esse trabalho se propõe a analisar.

Utilizamos das ferramentas de busca da BNDigital para encontrar outras contribuições, em periódicos não especializados, mediados pelas palavras-chave: pratica escolar/practica escolar; pedagogia; pratica de ensino/practica de ensino; pratica pedagógica/practica pedagógica; Escola normal; professoras/professorado/ magistério primário. Vale destacar que a imprensa não é objeto de análise para esse trabalho, pois não é analisado o seu papel na produção de expectativas formativas, mas sim considera como uma prática social que capta e deixa ver as preocupações com o debate na formação de professores. Diante disso a imprensa foi lida como fonte (Luca, 2008).

⁷ Sobre a revista *A Escola* ver o trabalho de (Caroline Baron Marach, 2007).

Além dessa coleta de documentação, um grupo importante de documentos ainda pouco explorados são os relatórios das normalistas que passaram pelo curso e faziam sua formação na Escola Normal. Esses documentos foram mencionados nas pesquisas de Meurer (2019) e de Moro (2022). Também disponíveis no acervo do Departamento de Arquivo Público do Estado do Paraná, mas ainda não de maneira on-line, eles permitem compreender o funcionamento dessa disciplina, já que o conteúdo desses relatórios se ocupa em relatar as etapas e as experiências das professoras em formação durante a realização do componente da prática. Esse apanhado de relatórios foi gentilmente cedido pelo professor Sidmar dos Santos Meurer.

Dessa forma, a dissertação está organizada em dois capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *O componente prático na formação de professores primários*, busca analisar as concepções de prática e seu papel no percurso de formação de professoras/es durante o curso normal em circulação e que informavam o debate sobre o tema, a fim de compreender quais as expectativas e finalidades projetadas para a formação de professores.

No segundo capítulo, nomeado *A Prática como componente curricular*, exploramos o currículo da Escola Normal do Paraná e suas alterações decorrentes das reformas de ensino ao longo do período estudado. Nosso objetivo é compreender as prescrições para o componente curricular de Prática Escolar e suas finalidades na formação docente, privilegiando, a análise de seu funcionamento interno. Além disso, discutimos o desenvolvimento desse componente a partir da análise dos relatórios elaborados pelas normalistas que o cursaram, buscando relacionar o currículo prescrito com as práticas efetivamente realizadas, a partir dos vestígios presentes na documentação consultada. Trata-se, portanto, de um esforço para compreender como as normalistas concretizavam as práticas pedagógicas em seu contexto formativo.

CAPÍTULO I – O COMPONENTE PRÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Este capítulo aborda o debate sobre a formação de professores para a escola primária no Paraná, especialmente no início do século XX, destacando as discussões em torno de um perfil mais prático para o curso da Escola Normal. Esse debate revela diferentes posições sobre o significado de uma formação prática, suas implicações e o modo de implementá-la no programa de estudos. Nesse contexto, é possível identificar diferentes concepções sobre a prática em circulação, acompanhadas de um conjunto diversificado de expectativas e finalidades para sua incorporação no currículo dos estudantes normalistas.

O objetivo central deste capítulo é analisar esse debate, compreendendo como os significados atribuídos à prática pedagógica se relacionam com os objetivos de capacitação docente. Busca-se examinar o processo de desenvolvimento e transformação histórica da formação prática ao longo das primeiras décadas do século XX, considerando também as disputas entre diferentes perfis projetados para a profissionalização da docência no ensino primário.

Ao analisar os discursos sobre a formação de professores no Paraná e a organização curricular da Escola Normal, observa-se uma crescente valorização do componente prático desde o final do século XIX. Já nesse período, manifestações defendiam a integração de elementos práticos como resposta às demandas educativas emergentes de uma sociedade em modernização. Essa tendência está evidente em iniciativas que buscavam alinhar o curso normal às necessidades de um ensino primário mais eficiente e adaptado às realidades locais.

Nessa perspectiva, o apelo à prática revela aspirações de modernização⁸ pedagógica, com esforços para aproximar a formação oferecida no curso normal

⁸ No decurso deste texto, com base em Berman (1986), entendo modernização como um processo contraditório e dinâmico, marcado por transformações econômicas, sociais e culturais que dissolvem estruturas tradicionais e inauguram novas formas de organização da vida. Nesse

das vivências concretas do cotidiano escolar. Isso não se limita à adequação dos futuros professores à realidade das escolas, mas implica também um repensar dos sujeitos, dos espaços e das práticas envolvidas nesse processo.

Para o estudo das disciplinas e dentro de uma compreensão histórica do currículo em perspectiva ampliada, Goodson (2012, p.39) propõe, num primeiro momento, a categorização de certos sujeitos (professores, legisladores, etc) e espaços, situando suas práticas em seu contexto e tempo. Essa abordagem é essencial para compreender as dinâmicas e tensões sociais que moldaram a formação docente ao longo do tempo e espaço.

Como enfatiza Tomaz Tadeu da Silva (2012, p.8), na apresentação do livro *Currículo: Teoria e História* de Ivor Goodson, “o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que o moldou dessa forma”.

Sendo assim, a análise da Prática Pedagógica incorporada ao programa de ensino da Escola Normal deve considerar não apenas os objetivos e finalidades explícitas, mas também os processos históricos que influenciaram sua consolidação. Como propões Goodson (2012, p.64), é necessário “investigar sistematicamente como o currículo existente se origina, é reproduzido e transformado, observando como pessoas envolvidas nesse processo reagem, interagem e atuam na contínua produção e reprodução do currículo.”

Dessa forma, este capítulo busca explorar como questões sociais, culturais moldaram a Prática Escolar/Pedagógica no programa de ensino da Escola Normal. Pretende-se compreender as motivações subjacentes à sua incorporação e as implicações dessa prática para a formação de professores, considerando seu papel na construção de um perfil profissional adequado às demandas do ensino primário em um contexto de transformação social.

sentido, a modernização educacional refere-se às mudanças institucionais e pedagógicas promovidas para adequar a escola às demandas de um contexto em transformação.

1.1 PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SIGNIFICADOS SOCIAIS, EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO

No relatório que Reinaldo Machado⁹ preparou ao final de 1904, por ocasião de ter assumido o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública em lugar de Victor Ferreira do Amaral, ele dedicou algumas páginas a dar tratamento ao tema da formação de professores e ao funcionamento e necessidades da Escola Normal. Entre as que ele entendia serem as principais demandas para a modernização dessa instituição, indicava a construção de um prédio próprio e separado do Ginásio Paranaense, a reorganização e ampliação do programa de estudos do Curso Normal e a transformação dos métodos ou modos de realizar o ensino na instituição responsável pela formação dos novos professores, “caso se queira obter professores aptos para o fim a que se destinam” (Paraná, 1904, p.48). Ele entendia que o ensino na Escola Normal precisava “ser mais intuitivo, sem esses exagerados desenvolvimentos que só servem para sobrecarregar a inteligência dos estudantes, sem utilidade prática para a profissão que pretendem abraçar” (Paraná, 1904, p.48). Nesse sentido, entendia que era necessário produzir uma separação radical entre as duas modalidades de ensino secundário ofertadas na instituição, o que incluía o espaço (por meio da construção de um prédio especificamente destinado à Escola Normal), o corpo docente (que era o mesmo entre o Ginásio e a Escola Normal), e o programa de estudos em função do perfil de formação desejado (Paraná, 1904).

Reinaldo Machado coincidia com o seu antecessor no cargo de Diretor da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral¹⁰, de que o principal desafio para a

⁹ Nasceu em Santa Catarina, em 5 de fevereiro de 1868. No ensino secundário, cursou humanidades no Colégio São Pedro, de Porto Alegre. No final da década de 1880, iniciou o curso de Medicina, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Depois de concluído o curso de Medicina, clinicou no interior do Estado do Paraná. Mudou-se para Curitiba em 1897, logo assumindo a função de redator-chefe do jornal Diário da Tarde. Assumindo a cadeira de História Natural no Ginásio Paranaense e Escola Normal, foi ainda diretor dessa instituição. Na segunda metade da década de 1900, foi eleito deputado na Assembleia Legislativa do Estado. Faleceu em 1918, na cidade do Rio de Janeiro (Meurer, 2019). Na ocasião em que produziu o referido relatório a frente da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado, de modo interino, compunha também o quadro de docentes do Ginásio Paranaense e da Escola Normal do Estado.

¹⁰ Victor Ferreira do Amaral e Silva nasceu na Lapa/PR, em 9 de dezembro de 1862, e formou-se em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1884. Em Curitiba, além de exercer medicina, foi professor de Francês do Ginásio Paranaense e na Escola Normal do Paraná, no final do século XIX. Também foi Diretor dessas instituições de ensino e ocupou o

melhora da instrução primária no Estado era a qualidade do professorado, o que passava por modernizar os processos de seleção e, principalmente, de formação dos novos professores. No entanto, os dois tinham posições diferentes quanto ao perfil do professorado que a Escola Normal do Estado vinha formando.

Para Victor Ferreira, o principal problema da Escola Normal não era o programa de estudos que a instituição oferecia, nem as aprendizagens que as normalistas realizavam ao longo do curso, mas o baixíssimo número de normalistas que saíam da instituição a cada ano, muito aquém da demanda para suprir as escolas por todo o estado. Por isso, defendia como programa para enfrentar o problema o incentivo e a valorização dos professores normalistas, a fim de elevar progressivamente o número de matrículas na instituição. Para isso, nos anos anteriores, em que ocupou o cargo de Diretor Geral, ele atuou contra a prática até então corrente de contratação de professores provisórios, que não possuíam a formação na Escola Normal (e a quem defina como professores “feito de improviso”), promoveu a exoneração de dezenas de professores que atuavam na instrução pública nessa condição, e suspendeu a realização dos exames, uma previsão contida no Regulamento da Instrução Pública então em vigor, mediante os quais um professor provisório com ao menos 1 ano de exercício comprovado no magistério poderia se tornar efetivo (Meurer, 2019).

Tudo isso era resultado de uma decisão de privilegiar os professores normalistas, porque reconhecidamente mais competentes em relação a arte de ensinar. Ao final da sua atuação na Diretoria Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral defendia que, graças aos seus esforços, embora tenha se reduzido o número total de professores, e conseqüentemente de escolas em funcionamento no Estado, vinha se elevado progressivamente o perfil profissional dos professores públicos. A perseverança na medida, junto com iniciativas que estimulassem as matrículas na Escola Normal, como a isenção

cargo de Diretor Geral da Instrução Pública. Durante o governo de Francisco Xavier e Silva (1900 – 1904), acumulou as funções de Diretor Geral da Instrução Pública e Vice-Presidente do Estado. Entre 1906 e 1909, exerceu o mandato de Deputado Federal. Em 1912, foi um dos principais líderes na criação da Universidade do Paraná, atual Universidade Federal do Paraná, tornando-se o primeiro reitor da instituição. Na década de 1920, durante o governo de Caetano Munhoz da Rocha, atuou como Diretor Geral do Serviço Sanitário (1920 – 1928). (Meurer, 2019; IBGE, 2010). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=442073>. Acesso dia 15/11/2024.

das taxas e a flexibilização de exames admissionais, deveriam fazer com que aumentasse as matrículas e o número de professores diplomados pela Escola Normal, ao ponto de, com alguns anos, cada escola em território paranaense pudesse contar com a atuação de um/a professor/a normalista (Meurer, 2019).

Reinaldo Machado, no entanto, desacreditava a posição do seu antecessor a respeito de um lento, porém contínuo, melhoramento dos padrões do magistério paranaense. Ele entendia que a Escola Normal do estado seria incapaz de promover a reforma do professorado do Estado, porque também era ineficiente. Antes de reformar o professorado, era a própria instituição que precisava ser reformada (Meurer, 2019).

A nossa Escola Normal, onde se preparam os que se destinam à nobre profissão de professores deixa muito a desejar, não só quanto às matérias professadas, programas, etc., como também quanto aos métodos de ensino (Paraná, 1904, p.48).

Machado defendia que os futuros professores deveriam receber uma formação centrado nos métodos e técnicas de ensino. Para isso, ele considerava essencial a separação entre os cursos secundários, o ginásial do curso normal, pois suas finalidades eram claramente distintas: enquanto o curso ginásial se dedicava ao ensino das humanidades e dos modernos conhecimentos científicos, o curso normal tinha como objetivo formar professores capazes de “infundir a instrução por todos os recantos do nosso vasto território” (Paraná, 1904, p.50). Dessa forma, o curso normal deveria seguir um modelo próprio, desvinculado do formato tradicional das humanidades, com um currículo especializado e específico.

Para Reinaldo Machado, as reformas deveriam significar uma transformação profunda da realidade educacional. Nesse mesmo relatório, ele enfatizava a necessidades de adotar um senso de utilidade prática como princípio norteador de toda a atividade educativa. Esse senso de utilidade, embora sujeito a adaptações, tornou-se uma referência central nas propostas de reforma educacional da época. É nesse contexto que Reinaldo Machado propõe mudanças no curso de formação de professores, alinhadas à ideia de uma educação prática e funcional.

Sob a perspectiva de Ivor Goodson (1997), essas tensões revelam um embate sobre os saberes valorizados na formação docente. Ao propor uma formação prática desvinculada das humanidades tradicionais, Machado apontava para uma reorganização dos saberes escolares alinhada às demandas sociais do momento.

Ainda em 1904 o Ginásio e a Escola Normal do Paraná foram transferidos para o edifício localizado na rua Borges de Macedo, frustrando a vontade do então Diretor Geral, de ver especialmente separados os dois cursos, o que coincidia com o posicionamento de muitas outras autoridades de ensino e mesmo de membros do corpo docente das instituições. Reinaldo Machado fez a distribuição das salas no novo prédio, e como alguns cômodos ficaram sem ocupação, Machado julgou de “utilidade a instalação de duas escolas primárias para o ensino prático de pedagogia aos alunos da Escola Normal” (Paraná, 1904, p.49). A iniciativa, que foi logo descontinuada no ano seguinte, assim que Machado deixou a Direção Geral da Instrução Pública, foi uma das primeiras a tentar materializar a aspiração de construir uma escola de prática, de aplicação ou mesmo modelo no Estado. Aspiração que frequentemente vai voltar à discussão no Estado sem, contudo, se concretizar, pelo menos até o final da década de 1910.

É relevante essa passagem, pois demonstra a presença de iniciativas que procuravam instituir o que era defendido como um preparo mais prático na formação dos/as professores/as. É preciso se perguntar até que ponto essas iniciativas de promoção de exercícios práticos se conectam com o componente curricular que estamos perseguindo nessa pesquisa, e que vão aparecer no programa de Estudos de 1907. Até esse momento, eram exercícios que se relacionavam com a realização do componente de Pedagogia. De todo modo nos indica que a preocupação com uma formação mais prática estava posta naquela ambiência, seja nas discussões, seja em iniciativas concretas. Tanto assim que o Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, em 1901, já fazia menção a esse aspecto:

Art. 229°. As aulas de pedagogia terão exercício separado, constarão de estudo preparatório, teórico e prático e funcionarão de conformidade com o programa e horário que forem organizados.

§ 1º. Os exercícios práticos de pedagogia serão feitos na Escola Modelo e constarão de ensino, de exame e de escrituração escolar, e realizar-se-ão em todos os anos do curso (Paraná, 1901, p.137).

A fonte indica, portanto, que a projeção de realização de uma formação mais prática, na forma de ‘exercícios práticos de pedagogia’, passava pela construção de uma Escola Modelo. A previsão legal, no entanto, não encontrava a correspondente execução, o que dava lugar a iniciativas descontinuas que procuravam remediar a situação, como a protagonizada por Reinaldo Machado.

Outros personagens ligados à formação de professores no Paraná também produziam enunciados sobre a necessidade e as possibilidades de incluir um caráter mais prático e útil no preparo para o magistério. Em 1906, por iniciativa do seu editor, Dario Vellozo¹¹, a revista *A Escola* publicou a tradução de um artigo de autoria de Alicia Moreau¹², publicado originalmente no periódico *El Tiempo*, em Buenos Aires, intitulado “A Pedagogia e a Escola”. Dario Vellozo declarou que considerava seu conteúdo digno de estudo por aqueles que se interessavam pelo ensino. Em uma das passagens, sobre a temática do conhecimento científico e a sua relação com a preparação das/os professoras/as, o seu conteúdo sustentava que esse conhecimento deveria ser construído por meio da observação e compreensão dos fatos: “será sua obra também ensinar a criança a ver fatos e a só crer neles. A demonstração nessa ciência não se faz com palavras, e compreenderá assim que não deve crer, mas

¹¹ Dario Persiano de Castro Vellozo foi uma figura influente no cenário educacional, literário e cultural do Paraná no início do século XX. Nascido no Rio de Janeiro em 1869 e radicado em Curitiba a partir de 1885, ele se destacou no movimento simbolista e foi ativo na maçonaria, atingindo o posto de Grão-Mestre. Como educador, lecionou no Ginásio Paranaense e na Escola Normal, onde publicou o *Compêndio de Pedagogia* em 1907, abordando a “pedagogia moderna”. Sua atuação como redator da revista *A Escola*, do Grêmio dos Professores Públicos do Paraná, reforçou seu papel de liderança no debate educacional e renovação pedagógica no Estado, recebendo reconhecimento por seus serviços à instrução pública. (Meurer, 2019; Vieira, 2001).

¹² Alicia Moreau de Justo, nascida em Londres em 1885, emigrou para a Argentina em 1890, onde se destacou como feminista, médica e líder socialista. Influenciada pelo pai, um revolucionário da Comuna de Paris, fundou em 1902 o Centro Socialista Feminino e lutou pelos direitos das mulheres e trabalhadores. Formou-se em Medicina, atuando em defesa dos mais vulneráveis, e ingressou no Partido Socialista, promovendo igualdade e justiça social. Em 1932, apresentou um projeto para o voto feminino, que foi rejeitado. Alicia seguiu lutando até sua morte em 1986, deixando um legado de resistência e direitos. (Secretaria de Cultura Ministério de Capital Humano). Disponível em: <https://www.cultura.gob.ar/alicia-moreau-de-justo-mujer-de-accion-y-huella-9625/>. Acesso da 08/11/2024.

esse princípio deveria repercutir diretamente no modo como o professor realizava seu trabalho.

Sob a perspectiva da prática, o artigo atribuído a Moreau, argumenta que essa deveria se fundamentar nos conhecimentos científicos, os quais orientariam e direcionariam as ações. Nesse contexto, a ciência desempenharia um papel central no processo de construção da prática de ensinar, servindo como base para o estímulo e desenvolvimento do “espírito científico”, que por sua vez decorreria da capacidade de observação, análise e reflexão sobre os fatos e realidades.

«O elance que se pode esperar da ciência, é o resultado, não (da acumulação dos conhecimentos científicos), mas da pratica da investigação. Um homem pode conhecer a fundo todos os resultados obtidos, todas as opiniões correntes num ramo qualquer ou mesmo em todos os ramos da ciência; mas, não poderá realizar a mais humilde investigação desde que lhe falte, de algum modo, o espirito científico. O aluno pode alcançar de diversos modos antigas verdades, bruscamente, como um larapio que salta um muro ou seguindo o caminho dos que os evidenciaram. E' por este último método e só por ele que o aluno pode algo adquirir do espirito do investigador científico.» (Michael Forster; citado por Alicia Moureau, A Escola, 1906, n.10 e 11, p.160).

Nesse caso, o sentido da prática está relacionado com a ciência, a priori, a incorporação e desenvolvimento desse espírito científico. No terreno da formação para o magistério, refere-se a importância de que a aprendizagem se baseasse na capacidade de investigação e observação, no cultivo e desenvolvimento de um “espírito investigador”.

De acordo com Gonçalves (2010), para a Pedagogia o paradigma científico atribui um caráter mais teórico, considerando que essa disciplina esteve mais vinculada à prática, no entanto, ele ressalta que a pedagogia como arte e a pedagogia como ciência não se excluem mutuamente, pelo contrário, a ciência contribui para o aprimoramento da prática ao oferecer, regras, leis e métodos que auxiliam a tornar o ensino mais eficaz, sobretudo ao incorporar os princípios modernos.

Nesse contexto de transformações na pedagogia, Dario Vellozo propunha a reconstrução dos programas educacionais em moldes novos, enfatizando a articulação entre teoria e prática. Sua concepção de ensino não se restringia à

formação para o labor em um sentido mecânico ou utilitário, mas sim a uma formação integral do ser humano, no qual o trabalho era compreendido como uma categoria essencial ao desenvolvimento pleno dos indivíduos. Assim, a educação deveria abarcar tanto o exercício intelectual quanto o trabalho manual, integrando saberes e experiências.

Essa visão está alinhada com o projeto de escola defendida por Vellozo, em que a instrução e a educação deveriam ser indissociáveis, ele afirma que:

A Escola Normal não se preocupou somente com a instrução, mas, principalmente, com a educação — base e fim do ensino. Sabeis como apresentar à criança o doce e delicioso pomo da árvore da ciência: como estimular-lhe a indiferença e moderar-lhe a avidez insaciável; como educar-lhe o coração e a mentalidade. O ensino deve ser prático e lógico em seu início e fases sucessivas; passará do concreto ao abstrato, das lições das coisas aos conhecimentos especulativos, preparando a infância para vencer na luta pela vida, blindando-a contra a miséria por negligência, fazendo-a útil em seu envolver de auroras e vitalidades (Vellozo, 1907, p. 19).

Para Vellozo, a formação das normalistas exigia não apenas o domínio das teorias e da ciência, mas também a capacidade de preparar as crianças para uma vida ativa. Nesse sentido, ele atribui à Pedagogia Aplicada um papel central, considerando-a “indispensável a todos”, pois “instrui e educa”, além de que “ensina a ensinar” (Vellozo, 1907, p.105). Outro aspecto relevante no compêndio de Vellozo é a sua postura crítica diante de práticas educacionais sistematizadas na ideia de métodos de ensino. Por exemplo, ele reflete sobre o método de ensino individual, destacando sua inviabilidade nas escolas: “modo individual [...] Infelizmente, não é praticável nas escolas de sofrível frequência, por absoluta falta de tempo. Ao professor é impossível, no limitado espaço de algumas horas, lecionar individualmente a todos os alunos” (Vellozo, 1907, p.114). Assim, Vellozo defendia uma escola capaz de romper com os princípios da escola tradicional promovendo uma formação alinhada às demandas do trabalho e da vida moderna.

Georgine Mongruel¹³, figura que também se ocupava do debate sobre educação e formação de professores/as, e que havia sido aluna de Dario Vellozo

¹³ Georgine Catherine Eugenie Léonard Mongruel (1861-1953) nasceu em Charleroi, Bélgica, e mudou-se jovem para o Brasil. Diplomou-se na Escola de Música e Belas Artes de Paris em 1882 e formou-se em Matemática e Humanidades pela Universidade de Mons, Bélgica, em 1885. No Brasil, fixou-se primeiro em São Paulo em 1891, onde lecionava francês a moças paulistas,

em relação a matéria de Pedagogia na Escola Normal, também fazia circular seus posicionamentos na revista A Escola. Em 1907 ela assinou um texto que argumentava que, apesar dos esforços do governo para melhorar a Instrução Pública, a Escola Normal ainda “não [tinha] um curso prático, nem lições didáticas, nem Escola de Aplicação”. Observava a autora, em contrapartida, que nas escolas europeias a formação também durava três anos, mas contava com uma escola preparatória prática, o que proporcionava aos alunos uma experiência essencial.

Nesse mesmo texto, a normalista expressava que o objetivo da sua contribuição no periódico educacional era o de reproduzir as lições aprendidas com seu professor e mestre, Dario Vellozo. Na sua defesa sobre o caráter essencial da prática para a qualificação da professora, ela utilizava uma analogia com o médico recém-formado, que necessita de experiência prática para ser capaz de tratar seus pacientes. No entanto, entendia que na realidade as normalistas saíam da escola com teorias, mas sem as habilidades práticas necessárias.

Um doutor em medicina, ao sair da Universidade, munido de todos os diplomas perfeitamente em regra, achar-se-ia na impossibilidade de tratar proficuamente uma simples constipação, **se não tivesse alguns anos de prática como internos nos hospitais onde, sob a direção dos médicos mais competentes, aprende a diagnosticar.**

Isso não se dá somente com os nossos médicos, mas em todas as profissões.

A teoria sem prática faz com que um homem que aplicadamente aprendeu em um livro a nadar, se afoga a primeira vez que se atirar n'água.

Dito isso, compreenderemos muito facilmente o deplorável efeito que causa na educação de nossos jovens filhos, **a entrada na vida prática de normalistas recentemente saídos da Escola, a cabeça cheia de**

depois em Curitiba-PR, assumindo a direção de cursos de desenho, pintura, canto e música, e, por fim, no Rio de Janeiro em 1922. Foi correspondente assídua dos periódicos de Paris, Bélgica, Argentina, Uruguai, Rio de Janeiro e Curitiba e lecionou na Escola de Belas Artes e na Escola Americana. Contribuiu com poesias, crônicas, prosa memorialista e crítica de arte em jornais e revistas: Fanal, A Notícia, Diário da Tarde, Almanaque do Paraná, O Olho da Rua, Fon-Fon, entre outros. Fundadora do Colégio Paranaense de Curitiba em 1916, foi também presidente de honra do Instituto Neopitagórico, sócia correspondente da Academia de Letras José de Alencar, membro fundadora do Centro de Letras do Paraná e patrona da Academia Feminina de Letras do Paraná (Cadeira nº 5) (Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da Universidade Estadual de Maringá Disponível em: <https://pbc.uem.br/cedoc-lafep/indice-de-escritoras/g/georgine-catherine-eugenie-leonard-mongruel>. Acesso dia: 08/11/2024).

teorias, mas completamente inábeis na aplicação dos métodos da diversidade de inteligência que lhes são confiadas.

O professor, para voltar ao nosso exemplo – deve diagnosticar intelectualmente seu discípulo como o médico ao enfermo, e é conformemente as disposições da criança aos seus dons naturais que ele deve dirigir seu ensino e decidir do método a aplicar. **Precisa para isso que o normalista possua não somente uma inteligência viva e bem desenvolvida, um raciocínio esclarecido, mas ainda antes de tudo o golpe de vista que a pratica desenvolve** (A Escola, 1907, n.8, 115, grifos nosso).

A direção do argumento de Georgina Mongruel se desenvolve mais ou menos na direção do artigo atribuído a Alicia Moureau que Dario Vellozo havia traduzido na mesma revista. Isto é, a prática como responsável pelo desenvolvimento da capacidade intelectual de atuar em uma situação concreta. Está, portanto, ligada ao aprimoramento de um tipo de inteligência e raciocínio contextual, que se articula com o treinamento de uma percepção rápida e precisa, capaz de sustentar um percurso de ação pedagógica. É uma compreensão de prática que advoga a necessidade de um equilíbrio entre conhecimento teórico e experiência prática.

Dario Vellozo, ao ocupar a cadeira de Pedagogia, demonstrou preocupações alinhadas às de seus contemporâneos e consolidou seu pensamento pedagógico na publicação do *Compendio de Pedagogia* (1907). Essa obra foi elaborada a partir das lições ministradas por Vellozo no período em que esteve à frente da cadeira de Pedagogia no Curso Normal. Como ele próprio afirma, o livro era resultado de “estudos, observações e aplicações, durante os anos que regii a cadeira de pedagogia. Tenho constatado lisonjeiros resultados animadores” (Vellozo, 1907).

O *Compêndio de Pedagogia* apresenta uma estrutura dividida em três partes, cada qual correspondente a um ano da formação na Escola Normal. A primeira parte buscava introduzir os alunos no campo da Pedagogia, proporcionando uma compreensão inicial dos fundamentos teóricos. A segunda parte focava nos aspectos didáticos e metodológicos, oferecendo orientações sobre os recursos e estratégias que os professores podem adotar para transmitir o conhecimento de maneira eficaz. Finalmente, a terceira parte abordava a

pedagogia aplicada, detalhando um sistema para a organização e exposição das matérias no ensino primário.

Essa organização do curso de Pedagogia evidencia a intenção de Vellozo em formar educadores preparados para integrar teoria e prática de maneira gradual e consistente, garantindo, assim, a efetividade no processo de ensino e aprendizagem. Ainda na apresentação da obra, o autor destaca que seu objetivo é servir de apoio e guia para as normalistas, e não se propõe a ser um “trabalho de erudição, não é nem de controvérsia, antes fruto de estudos e aplicações” (Vellozo, 1907). O foco do trabalho erudito está na busca pelo entendimento e pela compreensão fundamentada, resultado de dedicação ao estudo, observação minuciosa e aplicação prática do conhecimento, e não na promoção de debates ou desentendimentos, argumentava.

Dario Vellozo afirmava: “sabem os professores quão difícil [é] por em prática o princípio pedagógico”, destacando a necessidade de que a ciência auxiliasse na atualização dos métodos utilizados na arte de ensinar, isto é, na prática do ensino. Para ele, a formação docente deveria aliar uma sólida base teórica a uma compreensão aprofundada dos conteúdos, pois somente assim seria possível transformar o ensino em uma verdadeira arte, a prática. Vellozo compreendia o trabalho do professor como uma forma de arte¹⁴, na qual se harmonizam o esforço intelectual e o trabalho manual.

Na argumentação sobre os métodos e modos que Vellozo traz na segunda parte do seu *Compêndio*, é possível perceber o caráter de artesanaria subjacente a essa concepção de ensino prático, segunda a qual a capacidade de atuação do professor se desenvolveria por meio da vivência prática da atividade, característica central da artesanaria (Villela, 2003) que valoriza o fazer.

Em 1908, no nº. 2 da revista *A Escola* (que, cabe ressaltar, tinha Dario Vellozo como editor chefe e o autor com maior número de contribuições na respectiva revista¹⁵), publicou um comentário sobre a obra *Compêndio de*

¹⁴ A concepção de formação docente apresentada por Vellozo, embora não utilize explicitamente o termo “artesanaria”, aproxima-se da visão e do conceito de artesanaria proposto por Villela (2003). Embora Vellozo não o nomeie dessa forma, sua abordagem pode ser interpretada como um reflexo dessa tradição pedagógica, conforme os métodos e práticas que Villela descreve como modelos artesanais.

¹⁵ Sobre os demais autores e a proporção de suas contribuições, ver Marach (2007).

Pedagogia, assinado por Ermelino Leão¹⁶. Na ocasião, Ermelino de Leão argumentava que na obra, Dario Vellozo propõe formar professores tanto técnica quanto moralmente, com uma base prática:

Terminadas as lições consagradas à história da pedagogia, o autor inicia o aluno no conhecimento das ideias propedêuticas da arte de ensinar, condensando salutaros conselhos e normas precisas para o bom êxito da elevada missão educadora.

Somente, então, poderá o leitor bem aquilatar da prática e da moral no ensino seguido: as noções ministradas são fecundas em aplicações usuais, armando o professor de preceitos seguros para o bom exercício da delicada profissão. Ao lado do utilitário, surge a ideia do bem – a moral acompanhando pari-passu a ciência.

Será, porém, esse o ensino prático, isto é o ensino técnico mais adequado às crescentes exigências da vida moderna, que procura transformar a escola em oficina do homem, revestindo-o das qualidades precisas para vencer, na luta da existência, os obstáculos que a toda hora, se apresentam, temerosos?

Certamente não. O compendio não pode abranger todas as minúcias, os mais insignificantes detalhes de um curso. Condensando simplesmente a teoria, cabe ao lente aplica-la, guiando os alunos na ministração do ensino, na organização da escola, na prática dos preceitos higiênicos. Ao lado da aula – a escola modelo: após cada teoria explanada, a sua aplicação prática.

É esta a primordial necessidade que a instrução publica apresenta: a educação eminentemente prática dos normalistas, sem prejuízo da teoria, de maneira a garantir, amanhã a existência da escola para a vida não da escola para uma estéril erudição improdutiva. (A Escola, 1908, p.76).

No seu texto, Ermelino de Leão, acena para o sentido de arte de ensinar professada por Dario Vellozo. Essa concepção, diferentemente da posição de

¹⁶ Nasceu dia 14 de janeiro de 1871, em Curitiba, filho do Desembargador Agostinho Ermelino de Leão e de Maria Bárbara Correia de Leão. Estudo no Colégio Curitibano, no Paraná, e no Liceu de Palmas, na Bahia. Formou-se em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1893, ano que também se casou e iniciou uma família com quatro filhos. Iniciou sua trajetória profissional como promotor público de Palmeira, cargo do qual pediu exoneração. Posteriormente, foi eleito deputado ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná. Ocupou diversas funções ao longo de sua carreira, incluindo membro da comissão e diretor do Arquivo Público Paranaense, diretor do Museu Paranaense, agente do Arquivo Público Nacional, diretor do Instituto Comercial de Antonina, subdiretor do Ginásio Paranaense. No campo jornalístico, colaborou com diversos veículos de imprensa como *A Escola*, *Almanaque dos Municípios*, *Diário da Tarde*, *A notícia*, *A República*. Como escritor, participou da comissão redatora do *Dicionário histórico e geográfico do Paraná*; publicou folhetos e contra folhetos, em parceria com Francisco Macedo e Emiliano Pernetá. Em 1910, foi nomeado pelo então Presidente Xavier da Silva para representar o Paraná no Segundo Congresso Brasileiro de Geografia, realizado em São Paulo. Junto a ele, participaram Romário Martins, Jayme Reis, José Niepce da Silva e Sebastião Paraná. Apesar da sua atuação intelectual, “não fatigado, mas desiludido”, decidiu se afastar das atividades intelectuais para se dedicar exclusivamente ao comércio (Paraná, 1922). Em 1921 se desligou da sua função de Diretor do Arquivo Público e se mudou para Antonina. (Paraná, 1922, p.203 – 207).

Reinaldo Machado que era frontalmente contrário ao investimento nos estudos das humanidades e das disciplinas científicas por parte das normalistas, não desacreditava que esses saberes tinham um papel importante para bem formar professores/as, mas que sem o complemento da dimensão prática, se convertia em “erudição improdutiva”. Logo depois das lições teóricas, o reconhecimento do valor de aplicabilidade prática das ideias apresentadas no compêndio, ressaltava o autor, para que a capacidade intelectual fosse capaz de produzir um senso de utilidade para o ensino. A crítica à “erudição improdutiva” reforçava essa visão de que a prática deveria capacitar os futuros professores a serem capazes de converter inteligência em ação concreta e útil, ao invés de se dedicarem apenas à teoria abstrata. A prática, portanto, faria com que a formação do professor aliasse à erudição e à agudez de espírito, o princípio de utilidade para o ensino.

Mas a posição expressada por Dario Vellozo sobre o valor da prática e sua utilidade para a qualificação de professores, em torno da noção de arte de ensinar, não era a única presente no debate sobre as transformações necessárias ao curso normal.

No contexto de realização de uma reforma geral da Instrução Pública¹⁷, que alcançava também a reforma da Escola Normal, o Presidente do Estado Vicente Machado apresentou diante da Assembleia Legislativa do Estado uma perspectiva otimista em relação ao problema da escassez de professores capacitados. Acreditava que a “deficiência do pessoal especialmente educado para exercer o professorado tende a desaparecer gradualmente, graças ao regular funcionamento de nossa Escola Normal, dotada com hábeis professores e regularmente frequentada.” (Paraná, 1907, p.16).

Ao final daquele mesmo ano, no entanto, Laurentino de Azambuja, que ocupava o cargo de Delegado Fiscal Escolar, destacou em seu relatório algumas necessidades que considerava mais urgentes para o ensino, e que incluía a “reorganização da Escola Normal em um molde mais prático” (Paraná, 1907, p.58). Esses esforços reiteravam a visão de que a formação prática, não

¹⁷ Sobre o contexto das reformas da Instrução Pública no Paraná na primeira década do século XX, marcado pela proposição de duas reformas gerais (em 1907 e 1909) que foram revertidas pouco tempo depois de aprovadas, ver Meurer (2019).

obstante os “exercícios práticos” que faziam parte da Cadeira de Pedagogia sob responsabilidade de Dario Vellozo, não atendia plenamente às demandas para a formação das normalistas paranaenses.

A frente da Secretaria de Estado dos Negócios de Interior, Justiça e Instrução Pública, Luiz Antônio Xavier, logo no seu primeiro relatório, ao final de 1909, destacou a urgência e a importância de uma reforma educacional ampla e imediata. Ele criticava a falta de consistência e clareza tanto nas doutrinas quanto nos métodos de ensino, enfatizando a necessidade de integrar teoria e prática para a formação adequada dos futuros professores/as, pois considerava que os estudos teóricos dos futuros professores/as não eram acompanhados de uma “prática necessária, dos métodos de ensino mais racionais e modernos, como é imprescindível, tratando-se justamente da formação de futuros professores” (Paraná, 1909, p.13). Defendia, por isso, que para se formar professores competentes era essencial que a formação incluísse um componente prático. No relatório que o Diretor Geral da Instrução Pública, Jayme Drummond dos Reis, apresentou naquele mesmo ano, defendia que era de:

Real conveniência a instituição de um curso prático de pedagogia, com um professor especial que preparando os discípulos em turmas, os envie as escolas públicas da sede da Escola Normal e verifique, fácil e continuamente o aproveitamento de todos os alunos

Assim se teria no fim do Curso Normal, pessoal competente e prático para o desempenho imediato de suas funções (Paraná, 1909, p.10).

Argumentava sobre a necessidade de uma estrutura curricular racional e eficiente na formação de professores/as, priorizando métodos pedagógicos sobre a simples transmissão de conteúdos teóricos. A proposta é que o curso fosse mais sintético, eliminado detalhamentos excessivos, mas mantendo um caráter enciclopédico que garantisse aos alunos uma base sólida de conhecimento preciso. Essa organização curricular deveria, além disso, conter os exercícios práticos, permitindo que os futuros professores experimentassem os métodos de ensino mais racionais e alinhados com as tendências da pedagogia moderna. Assim, a formação teórica e prática se equilibrariam, preparando o docente para desenvolver de maneira atualizada os princípios pedagógicos aprendidos (Paraná, 1909, p.14). Como se pode ver, o elemento

que não estava presente na perspectiva de Dario Vellozo, era a ênfase no método, ou melhor, nos métodos de ensino, como principal direcionamento do componente da prática para a formação de professores.

No texto do Novo Regulamento Orgânico do Ensino Público Do Estado, aprovado no contexto da Lei de Reforma da Instrução Pública de 1909¹⁸, no capítulo IV, que tratava do ensino normal, constava:

§ 1º A parte teórica de cada matéria deve ser seguida, o mais possível, das suas **aplicações usuais**, de forma a que os alunos adquiram ideias gerais, porém exatas sobre as **artes e ofícios decorrentes** (Paraná, 1909, p.157).

Quase no mesmo período, a revista *A Escola* produziu um artigo atribuído à professora normalista Antonia Regina Vianna, no qual a autora destacava a necessidade e a importância da prática:

Então sim; por isso que o professor primário, quando tenha de iniciar sua carreira no magistério público, já estará na posse de uma orientação segura, não desperdiçando, portanto, seus primeiros anos de exercício em laboriosas experiências todas tendentes a instruí-lo praticamente na maneira de melhor transmitir os conhecimentos por ele gradativamente apreendidos.

Enquanto as referidas experiências se realizam, os alunos nada assimilam de modo completo, apenas servem de instrumento experimental, pois o professor noviço não dispõe de todos os elementos indispensáveis para transpor os inúmeros obstáculos que se lhe apresentam.

Esses obstáculos eu agora julgo conhece-los todos, consistindo-os especialmente na custosa seleção de métodos e compêndios que satisfaçam plenamente as exigências pedagógicas, consoante o meio em que o preceptor exerce sua atividade.

Nos primeiros meses da minha carreira magistral gastei improdutivamente muita energia por querer á fina força seguir a rotina, isto é, por querer cingir-me unicamente pelas imposições regulamentares, só adoptando certos e determinados autores recomendados oficialmente; mais tarde porem emendei-me e permiti-me o direito de ir paulatinamente substituindo os compêndios e modificando o método por mim até ali seguido, e isso com real proveito para meus alunos. De modo que, escolhendo com liberdade, métodos e compêndios, consegui instruir suficientemente meus alunos, sem tão notável desperdício de força, devido indubitavelmente á suavidade então encontrada na transmissão do ensino (*A Escola*, 1910, p.137-138).

¹⁸ Regulamento que foi revogado apenas 2 meses após sua promulgação, junto com toda a Lei de Reforma da Instrução Pública do Estado de 1909, conforme Meurer (2019).

Na contribuição da respectiva professora para a revista, a autora também associava a realização da prática aos métodos de ensino. No entanto, o modo de se referir ao tema dos métodos não o tomava como uma direção ao qual o professor deveria ajustar sua atuação, como uma forçosa rotina. Pelo contrário, fala em métodos como parte de um repertório à disposição do professor, que o seu juízo ou inteligência deveria acionar ou escolher em função das “exigências pedagógicas” que se relacionam com o “meio” em que o professor deveria exercer sua atividade. Inclusive, como material que o professor poderia modificar, com um senso de liberdade, para “real proveito dos alunos”.

A construção desse espaço de liberdade, de escolha, de autonomia por parte do professor na boa realização do seu ofício era fruto da prática, entendida como um espaço experimental, isto é, no qual se pudesse realizar as experiências necessárias para bem formar o juízo sobre a maneira de realizar o ofício. O desenvolvimento da compreensão e da capacidade de realizar o ofício de ensinar passaria, forçosamente, pela realização dessas experiências. A prática, portanto, deveria cumprir esse papel, ainda durante a realização do curso normal, evitando que se perdesse os primeiros anos de atuação para a sua realização. Para tanto, a autora sugere que o professor primário já deveria ter uma formação sólida, uma “orientação segura”, que tivesse recebido por meio de instrução. E essa formação sólida só seria possível com uma formação estruturada e fundamentada.

A autora ressalta a importância dos saberes práticos, aqueles adquiridos pela experiência e pela vivência no dia a dia da sala de aula. Dessa forma esses saberes seriam melhor assimilados em uma escola prática, em um ambiente em que a teoria e a prática pudessem se encontrar e se fortalecer. Esses saberes docentes se desenvolveriam e se aprofundariam na prática, e seriam essenciais para que o professor pudesse exercer sua autonomia e seu próprio “modus operandi”.

Em 1914, a Escola Normal passou por uma leve organização em sua estrutura curricular, conforme o decreto nº 350 de 26 de maio, autorizado pela lei nº 1310 de 4 de abril de 1913. Essa medida resultou no aumento da carga horária diária, permitindo que todas as disciplinas exigidas pelo regulamento

fossem integralmente ministradas, pondo fim à longa trajetória de fragmentação do curso. Além disso, a mudança reforçava a importância da prática efetiva de ensino, essencial para uma formação docente de qualidade. O Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, afirmou: “Inegavelmente, nossa escola melhorou extraordinariamente com a execução desse decreto.” (Paraná, 1914, p. 6).

Raul Gomes¹⁹ publicou um artigo no Jornal *A Republica*, em que tratava de alguns pontos relativos ao serviço de Instrução Pública do Estado, dentre eles, o plano de reorganização da Escola Normal, sobre o qual escrevia:

Passemos agora ao plano de reformar a Escola Normal. Já manifestamos, franca e lealmente, a nossa opinião sobre esses institutos de ensino sem os quais, segundo pedagogistas por nós citados, não há sistema de educação profícuo.

O plano começou por onde devia começar alargamento do número de anos do curso.

Não se concebia que em 3 anos [referindo-se à mudança no programa de ensino que ampliou de três para quatro anos] um moço mal preparado pelas nossas escolas elementares, arcasse com o excessivo número de matérias mal repartidas, era feito as carreiras afobadamente.

O lento para cumprir, razoavelmente, os seus deveres galopava nas lições dando ponto sobre ponto, velozmente.

¹⁹ Nasceu em 27 de abril de 1889, em Piraquara/PR, em uma família com fortes vínculos com a educação e o jornalismo. Era filho de Joaquim Rodrigues Gomes, comerciante português e primeiro prefeito de Piraquara, e de Guilhermina Lisboa da Costa Gomes, professora pública. Entre seus antepassados, destacam-se Capitão João de Souza Dias Negrão, que ocupou o cargo de Secretário da Instrução Pública do Paraná, e o Major Ricardo de Souza Dias Negrão, que também atuou como jornalista, além da proximidade com o marido de sua prima, Jayme Ballão, professor normalista e fundador do Diário do Comércio, reforçaram sua inclinação pelas áreas da educação e comunicação. Formou-se pela Escola Normal em 1907, iniciando sua carreira docente aos 18 anos, lecionou em várias cidades, incluindo Morretes, Paranaguá e Rio Negro. Em 1931, aos 41 anos, ingressou no curso de Direito na Universidade Federal do Paraná, concluindo-o em 1935, o que lhe permitiu atuar como professor de ensino superior ocupando a cadeira de economia política na mesma instituição. Raul Gomes também teve uma relevante atuação como jornalista, colaborando com diversos jornais paranaenses, como *A República* e *Diário da Tarde*, onde exerceu funções de repórter, redator e diretor. Publicou milhares de artigos, abordando temas como política, arte, cultura e, principalmente, educação. Na revista *A Escola*, a partir de 1907, passou a tratar sistematicamente de questões educacionais. Seus livros *A Instrução Pública no Paraná* (1914) e *Missão, e não Profissão* (1928) compilaram artigos que discutiam a necessidade de reformas educacionais no Paraná. Gomes defendia a modernização do ensino público, com foco na formação de professores, na melhoria das condições escolares e na ampliação do acesso à educação popular. De acordo com Osinski (2023), inspirado por mestres como Dario Vellozo, seu professor na Escola Normal, Raul Gomes foi um crítico do atraso metodológico, da precariedade das escolas e da baixa remuneração docente. Em 1932, destacou-se como o único paranaense a assinar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, reafirmando seu compromisso com a democratização do ensino. (Brandalise, 2016; Osinski, 2023).

A escola não era dotada de laboratório perfeitos nem de museus e junto a ela não funcionava uma escola modelo, onde os alunos praticassem com vantagem.

Pode-se compreender, com facilidade qual era a resultante lógica dessa anarquia.

Saiam dali maus professores em geral mal preparados, atufados de conhecimentos decorados.

Nomeavam esses moços para uma escola diante de 70, 80 e mais crianças insubordinadas com péssimos hábitos, entranhados na maneira de aprender.

[...] E um fato triste, doloroso, compunge-te se verificava: professores que brilharam na Escola Normal, sustentando notas distintas, ótimos alunos de pedagogia, fracassava por inteiro na escola pública agarrando-se ao método, condenado a soletração, do cântico da tabuada, da decoração da gramática de Abílio, da história e geografia de Lacerda.

[...] A parte do plano que trata da prática está razoavelmente discriminada, contudo quisermos, para que a mesma fosse completa, se inclusive a obrigação da frequência também, a um jardim de infância.

Supérfluo por em relevo a importância deste suplemento à prática pedagógica.

É intuitivo que com ela os professores mais aptos ficavam para lidar com a infância e capazes de dirigir os primeiros passos da puerilidade. (A Republica, 1914, n.p).

O excerto acima evidencia a realidade da formação de professores primários, em que muitos normalistas se destacavam teoricamente na Escola Normal, obtendo boas notas e demonstrando domínio dos conteúdos. No entanto, ao serem inseridos na realidade cotidiana das escolas públicas do Estado, esses estudantes, segundo o diagnóstico do autor, falhavam em traduzir esses conhecimentos em capacidade de ensinar, revelando que a formação oferecida era insuficiente para prepará-los para a realidade de sala de aula. Essa lacuna levava os professores a recorrerem a métodos considerados antiquados, pouco eficazes para engajar e instruir os alunos do ponto de vista do que se discutia em termos de pedagogia moderna. Diante desse cenário, Raul Gomes argumentava que a formação oferecida pela Escola Normal era incompleta, pois carecia de um componente prático essencial. Ele defendia a incorporação do princípio da “praticagem”, que consistia na integração de uma prática pedagógica efetiva e sistemática durante o processo de formação docente. Essa abordagem visava conectar teoria e prática, preparando os futuros professores

para enfrentar as realidades concretas da sala de aula e desenvolver competências práticas por meio de experiências supervisionadas e aplicadas ao longo de sua formação.

A ausência de uma Prática Pedagógica bem estruturada era vista como uma grande falha no programa de ensino, uma deficiência que poderia – e deveria – ter sido corrigida com a inclusão obrigatória de experiências práticas. Tais vivências permitiriam aos normalistas desenvolver as qualidades solicitadas.

Embora algumas autoridades afirmassem que os problemas relacionados à formação docente estavam sendo resolvidos, outras vezes manifestavam descontentamento, especialmente em relação à execução da Prática Pedagógica. Um exemplo disso pode ser observado em um relato presente na Ata da Congregação²⁰, na qual os lentes do Ginásio e da Escola Normal, decidiram encaminhar uma representação ao Presidente do Estado, solicitando a reorganização da Escola Normal.

O curso da Escola Normal não tem tido execução completa: têm sido negligenciados materias importantíssimas, cujo ensino o Regulamento exige: Revisão de Português e de Aritmética, Noções de Direito Pátrio, de Moral e de Economia Doméstica, Cosmografia, elementos de Agronomia e de Higiene, além da Prática Pedagógica e Ginástica Escolar. Ninguém dirá que são matérias dispensáveis; entretanto, nem sequer têm sido contempladas. Pode-se dizer que são defeituosos, senão nulos, todos os diplomas dos professores normalistas no Paraná, pois nenhum deles completou o curso em sua totalidade. É urgente remediar esse mal. Por que, então, tem sido mutilado o curso?" (Paraná, 1914, p.24).

As críticas à formação oferecida pela Escola Normal no Paraná evidenciam a persistência de um diagnóstico que apontava para a necessidade de uma reestruturação completa do curso, mesmo após as mudanças implementadas no programa de estudos, que aliás, haviam incluído a Prática Escolar como rubrica desde 1907. Essas críticas indicam ainda que o programa, em parte, não era efetivamente cumprido, incluindo o componente tão reclamado

²⁰ Constam como signatários da ata os seguintes nomes: José Conrado de Souza, Francisco R. de Azevedo Macedo, Reinaldo Machado, Álvaro Pereira Jorge, Afonso A. T. de Freitas, Laurentino Argeo de Azambuja, Padre João Baptista Peters, Elysio de Oliveira Vianna e Hugo Simas.

da Prática Pedagógica. Como observa Goodson (2012, p.78), “geralmente, o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”. A ausência de uma organização curricular e de uma abordagem prática eficaz deixaria as normalistas despreparadas para enfrentar a complexidade do ensino, conforme apontado pelas manifestações.

A inclusão de uma prática pedagógica sólida e contínua não apenas supriria essa deficiência, mas também atenderia às demandas culturais e sociais da época, que clamavam por uma educação moderna e eficaz, equiparada à oferecida em outros estados brasileiros.

Após a revogação da Lei 894, que havia instituído a reforma da Instrução Pública que havia dado lugar a produção do Regulamento Orgânico de 1909, uma nova legislação de reforma do ensino foi aprovada em maio de 1912. Nesse contexto, Carlos Cavalcanti²¹ assumiu a presidência do Estado, liderando um grupo político opositor ao de Xavier da Silva, que havia sido responsável pela suspensão do Regulamento de 1909. Os defensores da nova reforma argumentavam que o sistema educacional permanecia estagnado, uma vez que o Regulamento em vigor ainda era o de 1901, apesar de algumas modificações ao longo dos anos. Uma das principais, senão a principal, bandeira da reforma de 1912 era a expansão da escola primária, mesmo que isso implicasse em uma redução do controle estatal sobre o corpo docente.

²¹ Nasceu em 22 de março de 1864, no Rio de Janeiro, filho do major Inocêncio José Cavalcanti de Albuquerque e de Joaquina da Motta Cavalcanti de Albuquerque. Seu pai faleceu em combate durante a Guerra do Paraguai. Coursou humanidades em Neves e Vitória. Posteriormente, foi levado para Curitiba por seu tio e padrinho, o general José de Almeida Barreto, onde frequentou o colégio Serapião. De lá, seguiu para Porto Alegre, onde concluiu o curso na Escola de Cadetes em 1879. Na sequência, obteve o título de bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas na Escola Militar da Praia Vermelha. Como oficial, desempenhou diversas comissões técnicas e militares. Casou-se em Curitiba com Francisca, irmã de Caetano Munhoz da Rocha. Ingressou na política em 1890, atuando como oficial de gabinete do governador provisório Inocêncio Serzedelo Correia. Participou do episódio da deposição de Generoso Marques dos Santos após a queda de Deodoro da Fonseca e foi eleito para a Constituinte Estadual de 1892. Após a Revolução federalista, foi eleito deputado à Câmara Federal em 1900, sendo reeleito em 1903 e 1909. No início do século XX, cumpriu três mandatos como deputado federal antes de assumir a presidência do Estado do Paraná em 1912. Além de sua atuação política, foi professor de Economia Política na Faculdade de Engenharia do Paraná. Em 1921, foi eleito senador, cargo em que foi reeleito por mais duas vezes. No entanto, seu terceiro mandato foi interrompido pela Revolução de 1930. Carlos Cavalcanti faleceu no Rio de Janeiro, em 1935. (Casa Civil do Paraná, s/d. Disponível em: <https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Carlos-Cavalcanti-de-Albuquerque>. Acesso dia 19/11/2024).

De acordo com Meurer (2019), duas estratégias adotadas na reforma merecem destaque, sendo a primeira o fim da exigência do diploma da Escola Normal para ingresso na carreira docente, o que resultou no retorno dos exames de admissão ao magistério público para candidatos sem formação no magistério, além da presença da figura dos professores provisórios. A segunda estratégia consistiu na concessão de uma subvenção pública, em que as/os professoras/es particulares oferecessem ensino gratuito a um número mínimo de alunos de baixa renda.

Essas medidas refletem uma mudança de prioridades nos debates educacionais da época, privilegiando o aumento do acesso ao ensino primário em detrimento do controle mais rigoroso e da qualificação formal do professorado. Ao buscar atender à crescente demanda por educação básica, essas políticas geraram questionamentos quanto aos seus impactos na qualidade da formação docente e na consolidação de um modelo educacional estável. No entanto, a questão da formação do professorado não foi completamente abandonada. Pelo contrário, um dos “pontos capitais” da reforma, conforme destaca o relatório do Diretor Geral de Instrução Pública de 1913, era o “levantamento do nível moral e intelectual dos professores atuais” e o “melhor aparelhamento da Escola Normal para a formação dos futuros professores” (Paraná, 1913, p.6).

Em agosto de 1913, Carlos Cavalcanti substituiu Claudino Rogoberto dos Santos que passou a ocupar o cargo de Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, por Francisco Ribeiro Azevedo Macedo²²,

²² Nasceu em Campo Largo/PR, em uma família oriunda da emergente burguesia industrial ervateira. Seu pai, João Ribeiro de Macedo, destacou-se como um dos fundadores da Associação Comercial do Paraná. Após concluir os estudos secundário em Curitiba, Azevedo graduou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo. Recém formado, foi nomeado Oficial de Gabinete da Presidência durante o governo de Vicente Machado. Em 1894, junto com Ermelino Leão, fundou o Instituto Curitibano de Ensino, uma instituição voltada à educação da Elite curitibana. Entre 1898 e 1900, ocupou o cargo de Procurador Geral do Estado. Em 1906, ingressou como professor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal. Sua nomeação para a cadeira de Pedagogia contou com o gesto de amizade de Dario Vellozo, que abriu mão da posição para favorece-lo. Azevedo também atuou como deputado na Assembleia Estadual e integrou o grupo de intelectuais que participaram da fundação da Universidade do Paraná. Além da sua atuação política e educacional, colaborou em jornais e revistas de Curitiba e produziu algumas obras nas áreas de Direito e cooperativismo. Como reconhecimento de sua contribuição, foi membro da Academia Paranaense de Letras. Macedo faleceu em Curitiba, em 1955. (Meurer, 2019; Souza, 2012 e MP/PR. Memorial do

nomeado Diretor Geral da Instrução Pública. Durante sua gestão, Macedo buscou implementar projetos anteriormente idealizados para a modernização da educação no Paraná. Em colaboração com os professores da Escola Normal e os membros da Comissão de Instrução Pública do Congresso Legislativo do Paraná, ele propôs uma reforma pedagógica voltada para a renovação do ensino primário e da Escola Normal.

Macedo enfatizava a necessidade de aproximar o Paraná do que chamou de “povos mais adiantados²³”, inspirando-se nos ideais da educação moderna e na valorização da utilidade prática do saber. Para ele, assim como Dario Vellozo, um saber útil era aquele com aplicação prática, o que se tornou um dos princípios estruturadores do programa que elaborou em 1914 (Meurer, 2019). As intenções de Macedo em relação à reforma educacional foram detalhadas em relatórios e no Código de Ensino de 1915, posteriormente atualizado em 1917. Essa codificação representa um marco em sua gestão.

O Código de Ensino de 1917 propunha uma abordagem mais prática no ensino de Pedagogia, que deveria “compreender noções Psicológicas e de Lógica aplicadas” com o objetivo de “incutir nos hábitos dos futuros professores a arte de ensinar com o menor esforço e com maior resultado” (Paraná, 1917, p.55). Esse direcionamento reflete um esforço em profissionalizar a formação docente. Macedo não hesitou em estabelecer analogias entre o trabalho do professor e a estrutura produtiva das indústrias, defendendo que a escola deveria adotar métodos baseados na eficiência e na maximização dos resultados. Dessa forma, a formação docente passou a ser concebida sob a lógica da otimização dos processos, buscando preparar professores aptos a utilizar métodos pedagógicos eficientes e orientados para a eficácia e a produtividade práticas.

Ministério Público do Governo do Paraná. Biografia – Procuradores Gerais, s/d. Disponível em <https://site.mppr.mp.br/memorial/Pagina/Francisco-Ribeiro-de-Azevedo-Macedo>. Acesso dia 19/11/2024).

²³ De acordo com Souza (2012, p.187), que se dedicou ao estudo da trajetória de Azevedo Macedo, por essa expressão poderia se compreender: “os povos da América do Norte e Europa, e no âmbito nacional, São Paulo. Durante sua atuação à frente da Diretoria da Instrução Pública é marcante a presença de um “americanismo” de que fala Miriam Warde (2000) nas suas manifestações.

A profissionalização, nesse contexto, visava estruturar a prática docente como uma técnica que poderia ser ensinada e mensurada, alinhando-se a uma tendência de racionalização administrativa e pedagógica.

No entanto, ao lado dessa orientação prática, a formação de professores, seguindo a sua perspectiva, ainda trazia resquícios de uma visão idealizada do ensino, tratando o “ser professor” como uma vocação ou uma arte que ultrapassava a mera aplicação de técnicas. Essa dualidade é evidente no discurso de Claudino dos Santos, citando o escritor francês Anatole France: “A arte de ensinar não é senão a arte de despertar a curiosidade nas almas nobres para satisfazê-la em seguida” (Paraná, 1913, p.65). Tal visão destacava o papel do professor como um inspirador. O ser professor é descrito mais como uma vocação ou arte, do que uma profissão técnica e formal.

Um pouco antes dessas manifestações, ainda na primeira década do século XX, na ocasião em que acabava de assumir a cadeira de Pedagogia da Escola Normal, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, ao escrever para a revista *A Escola*, apresentou sua perspectiva²⁴ sobre a Pedagogia como arte. Baseando-se na obra *Sistema de Lógica Dedutiva e Indutiva* de Stuart Mill, Macedo explorou a distinção entre ciência e arte. Ele argumentou que a Pedagogia não poderia ser classificada como ciência isolada, pois seus fundamentos derivam de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, sociologia e moral. Concluiu que a arte da educação, embora sistematizada e embasada cientificamente, depende da integração dessas ciências para se consolidar. Assim, Macedo reforçou a Pedagogia como uma arte prática e interdisciplinar sustentada pelo conhecimento científico (Souza, 2012). Ao propor que o “fazer” da arte derivava da ciência, Azevedo Macedo distanciou-se dos argumentos de Dario Vellozo, que entendia a arte como trabalho em um sentido mais amplo. Enquanto Vellozo abordava a arte na perspectiva do trabalho criador/criativo e da experiência, Macedo adotava uma visão mais técnica, um

²⁴ Sobre os discursos de Macedo acerca do debate entre arte e ciência, encontram-se publicados no parecer de abertura do Compendio de Pedagogia de Dario Vellozo e nas epístolas pedagógicas escrita para a revista *A Escola*. Para compreender mais sobre esses debates conferir Meurer (2019) e Souza (2012).

saber aplicado, aproximando-se da racionalidade instrumental, a um labor. (Meurer, 2019).

O Código de 1917, embora voltado à introdução de elementos práticos e objetivos na formação docente, preservava a expectativa de que o professor desenvolvesse uma “arte de ensinar”. No entanto, essa arte passou a ser cada vez mais associada ao domínio de um método específico, particularmente o método analítico ou analítico sintético, impulsionado por Azevedo Macedo. A partir do final da década de 1910, o desenvolvimento da prática pedagógica passou a significar essencialmente a capacidade de seguir etapas lógicas preceituadas pelo método, indicadas pela ciência e difundidas em manuais e revistas especializadas. Praticar tornava-se, assim, sinônimo de aplicar corretamente as fases prescritas para a realização de lições, consolidando uma concepção de ensino baseada na racionalização do trabalho docente.

Nesse contexto, essa estruturação metodológica também contribuiu para a construção de representações que naturalizavam o papel das mulheres no magistério primário, reforçando a associação entre gênero e docência. Ao enfatizar a docilidade, a paciência e a vocação como qualidades inerentes às professoras, essa perspectiva legitimava a ideia de que a competência docente estava diretamente ligada à reprodução fiel dos métodos prescritos, afastando a noção de ensino como um espaço de criação e escolha, defendida por autores como Dario Vellozo no início do século.

Esse ideal de professor como guia inspirador e modelador de curiosidade exemplifica a ambiguidade do período, em que a educação oscilava entre a tentativa de profissionalizar-se e a valorização de uma prática vocacional e intuitiva. Percebe-se que o ensino buscava, simultaneamente, atender a uma demanda de racionalização e preservar um compromisso com a formação integral dos alunos.

Em 1920, no contexto nacional, as reformas educacionais ganhavam destaque, com São Paulo sendo pioneiro sob a liderança de Sampaio Dória e no mesmo ano, no Paraná, com o então eleito presidente Caetano Munhoz da Rocha, conhecido por sua forte devoção católica.

Durante seus dois mandatos, totalizando oito anos, o estado vivenciou intensas reformas educacionais, marcadas por disputas ideológicas entre a Igreja Católica e os republicanos. De acordo com Souza (2004), essas tensões foram intensificadas pelas concessões do governo à Igreja, provocando frequentes embates entre católicos e anticlericais.

Um exemplo desse conflito é a suspensão de Dario Vellozo, que na ocasião ocupava a Cadeira de História Universal e História do Brasil, no Ginásio Paranaense e Escola Normal, afastado por 90 dias pela portaria n.º 374 de maio de 1924. Esse episódio ilustra as disputas entre Vellozo, de postura anticlerical, e Lysimaco Ferreira da Costa²⁵, alinhado aos valores religiosos e conservadores. Esses conflitos refletem visões divergentes sobre o papel da educação e da religião no estado.

Lysimaco, homem de confiança de Munhoz da Rocha, foi encarregado de selecionar um educador de São Paulo para reorganizar o sistema educacional paranaense. Souza (2004) relata que, inicialmente, João Lourenço Rodrigues foi convidado, mas, ao recusar, César Prieto Martinez²⁶ assumiu o cargo de inspetor-geral de ensino, iniciando uma série de mudanças no sistema educacional do estado.

Segundo Souza (2004), devido à ausência de uma legislação unificadora sobre o serviço de Instrução Pública no Estado, resultava na falta de uma visão integrada de reforma geral. Ainda assim, duas reformas se destacaram nessa

²⁵ Nasceu em Curitiba, em 1883. Em 1893, obteve o diploma do Curso Primário e, no início do século XX, ingressou na Escola Militar da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro. Durante a Revolta da Vacina, participou do conflito entre alunos da Escola Militar e o 1º Batalhão do Exército, sendo expulso da instituição. Em 1906, iniciou seu trabalho como professor de Física e Química no Ginásio Paranaense e casou-se com Ester Franco da Costa, professora normalista. Formou-se em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná em 1917 e, no ano seguinte, fundou a Escola Agrônoma do Paraná. Foi membro da maçonaria, sob a liderança de Dario Vellozo, mas rompeu com a instituição na década de 1910, convertendo-se ao catolicismo. Segundo Abreu (2007), essa mudança fez com que se tornasse um dos principais opositores de Vellozo, figura chave do movimento anticlerical. Em 1920, após a morte de sua esposa, foi nomeado diretor do Ginásio Paranaense e Escola Normal, e, no ano seguinte, casou-se com Maria Ângela da Costa. Em 1924, Lysimaco foi um dos articuladores da fundação da ABE. Após sua saída da Inspeção Geral do Ensino, assumiu a Secretaria da Fazenda no governo de Affonso Camargo. Faleceu em julho de 1941 (Conferir: Abreu, 2007; Meurer, 2019; Paraná [s.d] Disponível em: <http://www.ctalysimacocosta.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13#:~:text=Em%201926%2C%20%20%20%20nomeado%20Inspe%C3%A7%C3%A3o%20Econ%C3%B4mica%20Federal%20do%20Paran%C3%A1>. Acesso em: 08/11/2024).

²⁶ Para saber mais sobre a trajetória de César Prieto Martinez, conferir Farias (2021).

década. A primeira, conduzida por Cesar Prieto Martinez²⁷, que se caracterizou pela separação da Escola Normal do Ginásio e pela ampliação de matérias no programa de ensino do Curso Normal. Martinez defendia que a administração desse setor deveria ser confiada a pessoas de reconhecida responsabilidade e experiência. Em seu relatório de 1921, ele argumenta:

Trabalho de reformar conservamos tudo quanto de bom encontramos e quanto mudamos de seu lugar, não foi por capricho, nem por vaidade, mas exclusivamente por ser de inteira precisão e interesse para o ensino.

No firme proposito de conseguirmos a reforma com os próprios elementos do Estado [...] verificamos que grande parte dos moços estudiosos e inteligentes fugiam do magistério para procurar no comércio ou nas universidades um novo meio de vida [...] Fomos nesse sentido injustamente acusados como responsáveis pela debandada de muitos professores. (Paraná, 1921, p.7).

Nessa passagem, Martinez revela tanto as motivações quanto as críticas enfrentadas durante o processo de reforma conduzida por ele e, de certa forma, busca justificar as mudanças propostas, enfatizando que não foram arbitrárias. Ele também demonstra preocupação com a perda de jovens talentos no magistério, atribuindo esse fenômeno à maior atratividade de outras carreiras. Ao responder às acusações sobre a debandada de professores, Martinez argumenta que essa evasão já vinha ocorrendo, impulsionada por oportunidades mais vantajosas fora do magistério. A atuação de César Prieto Martinez foi marcada especialmente pela reformulação dos programas escolares primário e pela reorganização da estrutura do Curso Normal. Além disso, ainda foi responsável por desmembrar a Cadeira de Pedagogia em três disciplinas, com vista a ampliar o alcance da formação pedagógica, sendo elas: 1. Antropologia

²⁷ Nasceu em 14 de março de 1881, provavelmente na Espanha antes de sua família emigrar para São Paulo entre 1881 e 1888, durante os primeiros fluxos migratórios da época. Filho de Rosália Prieto Martinez e Laureano Prieto Martinez, iniciou sua carreira como professor em 1900, atuando como substituto na Escola Modelo Prudente de Moraes, ainda antes de se formar. Após concluir seus estudos, tornou-se professor primário no Grupo Escolar Pádua Salles em Jaú, onde trabalhou até 1907. Em 1903 casou-se com Maria Rosa de Campos Ferrão, com quem teve dois filhos. Entre 1907 e 1915, desempenhou várias funções na Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, incluindo a de diretor da Escola Normal de São Paulo, posição que ocupou até sua transferência para o Paraná, em 1920. No Paraná, Martinez foi Inspetor Geral do Ensino, assumindo interinamente a cadeira de Pedagogia na Escola Normal, substituindo Francisco de Azevedo Macedo. Durante sua gestão criou a revista *O Ensino*, voltada para a divulgação do método analítico e a elaboração de lições práticas para professores. Após seu desligamento em 1925, há poucas referências sobre sua atuação posterior, sugerindo que ele pode ter se afastado da vida pública (Farias, 2021).

Pedagógica, 2. Psicologia Infantil Aplicada a Educação e 3. Metodologia Geral e História da Pedagogia.

Durante o governo de Caetano Munhoz da Rocha, houve críticas à baixa qualificação dos professores que ingressavam no magistério sem o diploma da Escola Normal. Munhoz considerava ideal que “somente portadores de diploma da Escola Normal pudessem lecionar” (Paraná, 1922, p. 17). No entanto, como a Escola Normal existente era insuficiente para atender à demanda de todo o Estado, ele propôs duas soluções: a criação de novas Escolas Normais em Paranaguá e Ponta Grossa e a realização de uma reforma na Escola Normal de Curitiba, que seria liderada oficialmente por Lysimaco Ferreira da Costa (Meurer, 2019).

Embora Lysimaco estivesse formalmente encarregado da reforma, César Prieto Martinez, que desde 1921 acumulava o cargo de inspetor geral do ensino com a docência na cadeira de ‘Pedagogia’ da Escola Normal, também desempenhou um papel significativo nas ações preliminares.

Assim, a segunda reforma na década de 1920 foi focada na Escola Normal e na formação de professores, e se consolidou como um marco na trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa (Meurer, 2019). Sua atuação destacava a valorização de uma educação cívica e moral, fundamentada nos valores católicos, no combate ao analfabetismo e na integração de estrangeiros à cultura nacional, alinhando-se às necessidades do período.

Ele pautava sua atuação na criação de uma educação uniforme, moralmente fundamentada, cientificamente embasada e com a centralidade do método para a atividade pedagógica a um estágio mais à frente. Defendia uma abordagem educativa dirigida, focada em conteúdos essenciais, com a finalidade de promover valores cívicos e morais nos alunos e a padronização curricular. Para garantir a uniformidade do ensino, ele incentivava o uso de programas rígidos e centralizados, que limitavam a atuação do professor dentro de um modelo mais controlado de ensino (Meurer, 2019).

Determinar o mérito de César Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa nas ações iniciais da reforma da Escola Normal é uma tarefa desafiadora, pois os registros administrativos frequentemente diluíram a autoria das medidas implementadas, e ambos estiveram envolvidos no debate sobre as reformas necessárias (Meurer, 2019). Em 1923, entretanto, após a conclusão do novo prédio da Escola Normal, Lysimaco assumiu a cadeira de Pedagogia e apresentou à Secretaria Geral do Estado um projeto de reforma do Curso Normal, intitulado *Bases Educativas para a Organização da Escola Normal Secundária do Paraná*. Pouco tempo depois, o Poder Executivo oficializou a reforma da Escola Normal por meio do Decreto nº 274, de 26 de março de 1923, que estabeleceu seu novo regulamento²⁸. A historiografia identifica esse decreto como o marco da reforma da Escola Normal do Estado, atribuindo grande parte desse avanço ao trabalho de Lysimaco (Correia, 2013; Meurer, 2019; Miguel, 1992).

A reforma de 1923 representou um divisor de águas na formação de professores no Paraná. De acordo com Miguel (2017, p.166):

a reforma de 1923, apesar dos aspectos conservadores e dos limites teóricos, institucionalizou a formação de professores do Paraná. Pela primeira vez, o curso caracterizava-se como um curso profissionalizante, funcionando em prédio próprio. Essa reforma, assim como as modificações ocorridas no ensino primário, lançaram as bases para as modificações posteriores na formação do magistério e da educação primária. Consideramos também que é possível situar nesse momento o início da influência da Pedagogia da Escola Nova na educação paranaense.

Após a reforma de 1923, o modelo educativo implementado na Escola Normal foi estruturado em dois cursos distintos: um curso geral, voltado à formação básica e sólida, e em um curso profissional, destinado ao desenvolvimento de competências específicas, alinhadas ao currículo da escola primária (Ferreira e Vechia, 2003; Miguel, 1992). Essa estrutura visava não

²⁸ Esse Decreto também regulamentou, com base nas autorizações expressas no art. 7º da Lei nº. 1999 de 9 de abril de 1920, e nos artigos 1º e 6º da Lei nº 2114, de 25 de março de 1922, a mudança da denominação da Escola Normal para a Escola Normal Secundária. Essa alteração reflete a inclusão, em seu plano de estudos, da formação de professores para o ensino secundário, diferenciando-a das Escolas Normais Primárias em função de sua posição e abrangência curricular. (Paraná, 1923; Abreu, 2007). As bases da Reforma da Escola Normal, empreendida por Lysimaco Ferreira da Costa em 1923 eram de duas dimensões: intelectual e profissional. “A dimensão profissional forneceria o domínio metodológico, apoiado na Pedagogia e na Psicologia da Educação.” (Abreu, 2007, p. 146).

apenas a ampliação do alcance formativo, mas também a padronização de práticas pedagógicas, consolidando a Escola Normal como base para o aprimoramento do magistério no Estado.

Na profissionalização do Curso Normal, o plano de Lysimaco Ferreira da Costa pode ser interpretado como um desenvolvimento do tripé indicado por Prieto Martinez: Psicologia, Pedagogia e Metodologia. Isso se evidencia quando a Pedagogia se desmembra em matérias específicas no programa de ensino do curso profissional, como a Metodologia Geral; Metodologia da Leitura e Escrita; Metodologia do Desenho, Higiene e Agronomia; Metodologia do Ensino Intuitivo. É necessário destacar a forte ênfase nas metodologias do curso especial que conferiam ao currículo um caráter marcadamente profissionalizante na formação de professores/as. De acordo com Miguel (1992), comparando com outros estados brasileiros que estavam implementando reformas similares na mesma época, o Paraná se destacou pelo número excessivo de matérias de metodologia. No Curso Normal, essas três, juntamente com a Prática Pedagógica deveria desenvolver a parte profissionalizante.

À frente da reforma, Lysimaco reconheceu a necessidade de modificar o corpo docente da Escola Normal. Ele acreditava que, para o bom preparo de professores, a escola deveria contar com um diretor que tivesse a “alma perfeita de educador” e professores com espírito de obediência, disciplina e compreensão. Porém, Lysimaco argumentava que a escolha dos novos professores não deveria ser feita por meio de concursos, pois estes, segundo ele, comprometiam o ambiente moral da instituição (Paraná, 1923). Para concretizar a renovação do corpo docente, ele alegou que os professores até então atuantes haviam ingressado por concursos voltados ao Ginásio Paranaense, e não à Escola Normal. Com a separação institucional entre o Ginásio e a Escola Normal na década de 1920, os concursos anteriores já não atendiam às demandas da nova configuração da escola, exigindo a composição de um novo quadro docente (Abreu, 2007). Essa mesma autora sugere que os professores nomeados nesse período apresentavam vínculos com a religiosidade católica.

A reconfiguração do corpo docente impactou a formação das alunas normalistas, reforçando uma abordagem pedagógica que valorizava a prática como um exercício técnico-científico. Nesse modelo, as futuras professoras eram incentivadas a investigar e aprender a docência por meio da experiência prática, princípio que ganhou força na década de 1920 sob a influência do movimento escolanovista (Miguel, 1992). No centro dessa formação estava o método, entendido como um conjunto de procedimentos sistematizados para a condução do ensino. A ênfase na prática não significava apenas a realização de atividades em sala de aula, mas a adoção de um modelo estruturado de lições. O domínio do método tornava-se, assim, a chave para a efetivação do aprendizado, pois a docência era concebida como um processo técnico e organizado. Dessa maneira, as lições, organizadas em sequência lógica, seguiam um modelo que orientava tanto a apresentação do conteúdo quanto a forma de condução das atividades. Essa concepção metodológica reforçava a ideia de que ensinar não era um ato espontâneo, mas um exercício disciplinado, guiado por normas e estratégias.

Nos debates educacionais da época, a Psicologia e a Metodologia ganharam destaque como fundamentos de uma pedagogia moderna. Autores como Abreu (2007), Meurer (2019) e Miguel (1992 e 2017) apontam que Lysimaco foi um precursor na difusão dos pressupostos do movimento escolanovista no Paraná, devido às suas conexões com as ações relacionadas à fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) (Meurer, 2019). Entre os influenciadores de Lysimaco, destaca-se Herbart, cuja psicologia experimental fundamentava a pedagogia científica promovida por ele. A organização racional do ensino e a formação de professores, segundo Lysimaco, baseavam-se na psicologia pedagógica, que captava as contingências do meio e subsidiava reformas autênticas (Abreu, 2007).

No projeto de reforma da Escola Normal, Lysimaco enfatizou que uma das capacidades básicas do professor primário era “saber dar uma lição”, ou seja, transmitir um conhecimento novo. Para tanto, considerava essencial cumprir integralmente os programas de ensino, afirmando que o contrário “seria um absurdo” (Paraná, 1923, p.9). Ele defendia que a prática pedagógica fosse

guiada por uma metodologia racional, alinhada a psicologia educacional, evitando o ensino mecânico. Segundo ele, o objetivo não era apenas acumular conhecimentos, mas desenvolver um “espírito científico” nos professores em formação, caracterizado pela curiosidade, questionamento e abordagem experimental na prática pedagógica.

Essa perspectiva era enfatizada na revista *O Ensino*, criada por Martinez, na qual Rubens de Carvalho, professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo, afirmou que “toda ciência é útil, isto é, tem suas aplicações” (*O Ensino*, 1923, p.36), promovendo uma prática investigativa que integrava teoria e ação. Para Lysimaco, o desenvolvimento docente exigia não apenas conhecimento técnico e didático, mas também autoridade e competência intelectual. Ele acreditava que o bom professor deveria possuir “um caráter reto e uma severa linha de conduta”, além de dominar as metodologias pedagógicas para cumprir o ensino prescrito.

Como se observa, desde o início do século XX até meados da década de 1920, a formação de professores primários era considerada essencial, com a prática pedagógica ocupando um papel central nesse projeto educacional. Nesse contexto, Lysimaco introduziu as Escolas de Aplicação que subsidiaram os antigos grupos anexos à Escola Normal. Esses novos espaços foram concebidos como unidades educacionais que abrangiam o ensino infantil (jardim de infância), o ensino primário (grupos e escolas isoladas e o ensino complementar (escolas intermediárias), tornando-se locais destinados à prática, observação e experimentação pedagógica (Paraná, 1924). Costa, criou um grupo escolar modelo anexo à Escola Normal e outras duas escolas isoladas, moldadas segundo o modelo paulista, para que os futuros professores pudessem realizar suas práticas escolares (Miguel, 2017).

Mesmo após sua saída da Inspeção Geral de Ensino para assumir a Secretaria da Fazenda do Estado no início de 1929, os princípios defendidos e implementados por Lysimaco continuaram a influenciar a legislação educacional. De acordo com Meurer (2019), os termos da lei refletiam de maneira favorável os ideais que ele vinha promovendo nos últimos anos, demonstrando a

permanência de suas concepções pedagógicas na organização do ensino normal.

1.2 QUEM PRATICA? ONDE PRATICAM?

A formação de professores, ao longo do tempo, passou por diferentes abordagens, ora centradas no saber derivado da experiência prática utilitária, ora fundamentadas em processos investigativos que testavam teorias na prática pedagógica. Esse percurso sofreu transformações significativas com a criação das Escolas Normais, que instituíram um espaço específico para a formação docente. Tal criação marcou o início de uma profissionalização da carreira de professor no Brasil, estabelecendo uma estrutura, organização e programas de ensino próprios, embora ainda de caráter elementar (Guedes, 2009).

Segundo Ivor Goodson (1997), o currículo pode ser entendido como um artefato social que reflete as disputas de poder, interesses políticos e culturais. Nesse sentido, a estrutura da Escola Normal e seus programas, que passaram por diversas alterações ao longo do tempo, não apenas incidiam sobre a formação docente, mas também dialogaram com os contextos sociopolíticos que influenciavam a educação.

No século XIX, no Paraná e em outros estados brasileiros, surgiram as escolas de ensino mútuo, com o objetivo de suprir a carência de professores. De acordo com Tanuri (2000, p.65), essa foi “a primeira forma de preparação de professores, baseada exclusivamente na prática, sem qualquer fundamentação teórica, algo que mais tarde seria retomado com o estabelecimento dos professores adjuntos”.

Com o avanço do processo de formalização da formação docente, a figura do professor adjunto continuou a desempenhar um papel relevante, ainda que com diferenças em relação ao ensino mútuo, ao manter o foco na formação prática. Os adjuntos eram ‘treinados’ para atuar como professores, recebendo uma formação prática até estarem aptos a assumir plenamente a função docente.

De acordo com Guedes (2009), a formação de professores por meio dos adjuntos foi uma prática recorrente, incentivada ora pela legislação, ora pela ausência de Escola Normais e de pessoal qualificado. Essa prática reflete uma tradição de formação docente baseada na experiência prática, sem a intermediação de instituições específicas de formação, como as Escolas Normais.

No início do século XX, essa tradição ainda estava presente no cenário educacional paranaense. Nesse período, a discussão acerca da defesa do componente prático na formação das normalistas se fazia muito presente e, em certa medida, se vinculava com manifestações a favor da inserção de professores adjuntos nas escolas primárias paranaenses, como no relato do Inspetor Escolar, Sebastião Paraná, ao Diretor Geral da Instrução Pública, em 1906:

Cumpre-me mais uma vez, lembrar a V. Exa à necessidade imperiosa da criação do cargo de professores adjuntos destinados a servirem nas escolas frequentadas por mais de 50 alunos.

Criado pelo poder competente o referido cargo, só poderão exercê-lo os diplomados pela Escola Normal.

Dois benefícios advirão desta útil medida a tomar: as escolas muito frequentadas, ou melhor, os bons professores terão bons auxiliares em sua atribulada lide cotidiana e estes praticarão convenientemente com mestres traquejados.

[...] Por falta de uma Escola Modelo, anexa à Escola Normal, os alunos desta recebem apenas ensino teórico, de sorte que concluída a aprendizagem teórica e nomeados para regerem cadeiras de cidades ou vilas, vem-se embaraçados, conforme tenho presenciado às vezes, não sabendo ministrar ensino às classes e nem mesmo efetuar a escrituração respectiva. (Paraná, 1906, p.14).

Nesse caso, a inserção de professores adjuntos representava uma articulação mediada, complementar à formação recebida na Escola Normal. Fica evidente nesse trecho do Relatório de Sebastião Paraná, a preocupação com a criação do cargo de professor adjunto como resposta à demanda crescente em escolas com grande número de alunos. Sebastião Paraná sublinha a relevância da formação prática para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas e critica a ausência de uma Escola Modelo anexa à Escola Normal. Ele observa que essa carência resultava em uma formação exclusivamente teórica, deixando

os futuros professores despreparados para lidar com as exigências reais do ambiente escolar, tanto em termos pedagógicos quanto administrativos.

A criação do cargo de professores adjuntos era apontada como uma solução estratégica: os recém-formados poderiam adquirir experiência prática ao lado de mestres experientes, suprimindo a lacuna deixada pela falta de uma Escola Modelo e do componente prático na formação dos professores/as. Essa era a proposta defendida desde os primeiros anos do século XX por diversos educadores, como Dario Vellozo, Georgina Mongruel, Raul Gomes, Reinaldo Machado, Victor Ferreira do Amaral, que visava articular teoria e prática na formação docente, mas enfrentava dificuldades para a sua concretização.

No regulamento da reforma de 1907, foi estabelecido que as escolas públicas não deveriam ultrapassar de sessenta o número de matrículas. Exceções poderiam ser feitas para aquelas instaladas em prédios grandes, permitindo até oitenta alunos, desde que contassem com um professor adjunto formado pela Escola Normal. Para esses cargos, a legislação priorizava adjuntos com mais de um ano de experiência, valorizando aqueles que já haviam passado por um período de prática docente e adquirido experiência direta em atividades de ensino (Paraná, 1907).

Enquanto alguns, como Sebastião Paraná, defendiam a presença de professores adjuntos para lidar com o crescente número de alunos nas escolas, outros, como o Inspetor Escolar da Capital, Benjamin Baptista Lins d'Albuquerque, manifestavam uma visão crítica. Em seu relatório de 1909, Albuquerque argumentou que a exigência de turmas com até oitenta alunos era inviável, mesmo com a presença de um professor adjunto, cuja função fosse limitada à verificação das lições.

O Inspetor Escolar apresentou dois argumentos centrais contra a nomeação de adjuntos:

Não me parece, porém, acertada a medida alvitrada da nomeação de adjuntos, porque tem o duplo inconveniente de aumentar as despesas do Estado e tornar provável a determinação do responsável real pela falta de aproveitamento dos educandos (Paraná, 1909, p.52).

O primeiro argumento diz respeito ao aumento dos custos públicos, uma vez que a contratação de adjuntos geraria despesas adicionais para o Estado. O segundo argumento sugere que a presença de mais de um professor na sala dificultaria a identificação de quem seria o responsável pela qualidade do ensino, caso os alunos apresentassem um desempenho insatisfatório. Para Albuquerque, a solução ideal, ou “remédio”, estaria na organização do ensino em grupos escolares, uma estratégia que ele considerava mais eficiente do que simplesmente aumentar o número de professores em cada escola.

Durante a primeira década da República, o sistema de formação de professores normalistas passou por algumas mudanças. Essas alterações apresentaram uma direção oposta aos argumentos de Sebastião Paraná, de incluir as normalistas que já haviam concluído o curso como professoras adjuntas, permitindo-lhes vivenciar práticas pedagógicas. No Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado de 1909, o texto aprovado previa a inclusão de alunas normalistas como professoras adjuntas, permitindo-lhes vivenciar práticas pedagógicas. As/Os alunas/os do último ano do Curso Normal poderiam atuar como adjuntas/os em escolas ou grupos escolares, onde realizariam suas práticas sob a supervisão de diretores e professores titulares dessas instituições (Paraná, 1909). A crítica de Albuquerque, pode ser entendida como uma reação à quantidade excessiva de matrículas em escolas que não conseguiam atender adequadamente a essa demanda. Esse problema se inseria em um contexto em que a formação prática das normalistas ainda estava no centro da discussão, com o componente curricular de Prática sendo introduzido no programa de ensino apenas dois anos antes. Nesse cenário, os professores em formação, para realizarem o componente Prática, até por falta de uma escola modelo, poderiam atuar como adjuntos.

Em 1907 a Assembleia Legislativa promulgou a lei para a construção de uma Escola Modelo em Curitiba, na qual um professor qualificado lecionaria voluntariamente para as normalistas do Curso Normal. Carolina Pinto Moreira, professora do Grupo Escolar Xavier da Silva, foi comissionada pelo governo do Estado para passar um mês em São Paulo, estudando o funcionamento dos Grupos Escolares. Quando voltou, propôs reproduzir aqui alguns dos principais

aspectos que presenciou durante sua estadia na capital paulista. No seu relatório, deu ênfase a experiência na Escola Modelo:

Naquela escola, que realmente é modelo em toda acepção da palavra, demorei durante 15 dias o meu trabalho, frequentando em seguida, alguns dias, a Escola Complementar e Jardim de Infância que, como a Escola Modelo, são também anexas à Escola Normal, formando todas o admirável conjunto que se pode denominar com acerto, uma universidade de instrução primária. É exuberante demonstração da competência do respectivo pessoal docente e dirigente e do carinhoso esmero com que os governos do último decênio daquele prospero Estado se tem preocupado com o mais importante ramo da administração pública nas nacionalidades que marcham na vanguarda da civilização e do progresso. (Moreira, 1907, p.9).

Carolina Pinto Moreira dava ênfase ao caráter exemplar da Escola Modelo paulista e ao conjunto das instituições anexas à Escola Normal, o que refletia um esforço de inspiração e transferência de práticas bem sucedidas. Contudo, ao mesmo tempo em que se buscava implementar um sistema semelhante no Paraná, a concretização desse ideal enfrentava desafios, especialmente no que dizia respeito à estrutura física, ao corpo docente qualificado e a adaptação ao contexto local.

Conforme relatado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, em seu relatório de 1913, as Escolas Modelo eram consideradas o ambiente ideal para a Prática Pedagógica dos futuros professores. Macedo argumentava que, para que a formação de professores fosse efetivamente completa, essas instituições deveriam estar anexadas à Escola Normal. Em sua visão, uma Escola Normal sem uma Escola Modelo associada não conseguiria cumprir plenamente sua função formadora.

As Escolas Modelo conforme a expectativa e a proposta defendida por Azevedo Macedo, seriam espaços privilegiados para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação dos futuros docentes, com a supervisão de um especialista, preferencialmente o professor de Pedagogia da própria Escola Normal (Paraná, 1913). A ideia era que esses ambientes de prática desempenhassem um papel central na formação de professoras, viabilizando a realização da Prática Pedagógica de forma sistemática e controlada. Como observa André Chervel (1990), o saber é

construído por meio de uma relação dinâmica entre prática e teoria, sendo as instituições de ensino essenciais para mediar esse processo.

Nesse contexto, as Escolas Modelo não apenas viabilizavam a realização da Prática Pedagógica, mas também desempenhavam um papel central na consolidação de saberes específicos vinculados ao ensino primário. Em outras palavras, esses ambientes de prática, que Macedo defendia, como parte da criação das Escolas Modelo, contribuíram tanto para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas indispensáveis quanto para a preparação das futuras professoras para enfrentar os desafios do cotidiano da docência.

O estado de São Paulo, que serviu de inspiração nas reformas paranaenses, tinha nas Escolas Modelos um componente importante da organização do ensino e da formação de professores primários. A experiência paulista servia, em muitas ocasiões, de cenário, inspiração ou mesmo fonte de comparação para o debate que ocorria no Paraná. Essas escolas se destacavam por suas condições privilegiadas e por contar com professores selecionados entre os melhores alunos da Escola Normal. Além disso, essas instituições de acordo com os regulamentos, deveriam dispor de edifícios bem equipados e materiais didáticos modernos, o que as tornava referência em inovação pedagógica. De acordo com Souza (1998), as Escolas Modelo também atuavam como instrumento de propaganda do governo republicano, simbolizando os avanços educacionais almejados pelo regime.

Como Souza aponta:

A Escola Modelo consagrou a organização da Escola graduada e incorporou efetivamente muitas das inovações que passaram a vigorar nas escolas primárias, especialmente nos grupos escolares. Além disso, deve-se levar em consideração a atuação dos professores dessas escolas que se tornaram importantes autoridades de ensino – diretores de grupos escolares e responsáveis pela produção e circulação de concepções pedagógicas (Souza, 1998, p.55).

Por essas razões, as Escolas Modelo eram vistas como locais ideais para a prática pedagógica das normalistas, sendo centros de excelência educacional. A estrutura física desses prédios, a qualidade dos materiais didáticos e a competência dos diretores e professores que ali atuavam estabelecia um padrão a ser seguido, constituindo-se como modelos de formação docente.

No contexto paranaense o componente curricular de Prática Escolar, formalizado em 1907, já integrava o programa de ensino da Escola Normal, embora persistissem desafios e reclamações quanto à sua efetiva implementação, especialmente em relação à definição de um local e de formas concretas para a realização da prática. Esse componente buscava se firmar como um elemento central na formação de professores primários. No entanto, no Paraná, foi apenas na segunda metade da década de 1910 que a criação efetiva das Escolas Modelo trouxe uma estrutura apropriada, dentro dos parâmetros regulamentares, para a realização da prática dos saberes pedagógicos. Foi em 1917, com o novo Código de Ensino (Decreto nº17), que estabeleceu a divisão do ensino primário em quatro séries e instituiu um grupo escolar modelo em Curitiba, com oito cadeiras, sendo quatro destinadas a cada sexo. No entanto, esse Grupo Escolar Modelo não era anexo à Escola Modelo, como ocorria em outros contextos, como no modelo paulista, e que, no Paraná, desde 1907, havia uma defesa pela criação de uma escola modelo, com muitos advogando que fosse anexa à Escola Normal.

Eneas Marques destaca que a instalação de um Grupo Escolar Modelo reafirmava o investimento nos grupos escolares como estratégia para atender as populações urbanas e concretizar pressupostos centrais do plano de reforma geral concebido por Azevedo Macedo em 1913. Nesse plano, Macedo propôs a criação de uma Escola Modelo estruturada com base nos fundamentos organizacionais dos grupos escolares, incorporando os princípios de seriação do ensino e divisão do trabalho.

Contudo, o Grupo Escolar Modelo, criado em meados da década de 1910, não estava vinculado à Escola Normal, como alguns defendiam desde o final da primeira década do século, e teve um destino diferente daquele esperado inicialmente por Azevedo Macedo. Ao invés de ser um espaço prioritário para a prática pedagógica das normalistas, ainda que recebesse praticantes da Escola Normal, o Grupo Escolar Modelo tornou-se, em primeiro lugar, um centro de organização e seriação do ensino primário em todo o Estado do Paraná, com a missão de reformar os grupos escolares existentes, promovendo a padronização do ensino. Nesse contexto, o Grupo Escolar Modelo foi organizado em torno de um Grupo Escolar já existente, o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, em Curitiba,

com funções voltadas à formação de professores em serviço e à implementação do método analítico, que orientava as práticas pedagógicas da época (Meurer, 2019).

Porém, a expectativa original de Azevedo Macedo, que era a criação de uma escola modelo anexa à Escola Normal, com a função de oferecer um espaço contínuo para a prática pedagógica das normalistas, não foi atendida pelo Grupo Escolar Modelo. Para suprir essa lacuna, Enéas Marques, então Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, solicitou em 1916 a criação de uma Escola Anexa à Escola Normal, voltada exclusivamente para as práticas pedagógicas das alunas do quarto ano da Escola Normal. Essa solicitação foi atendida em 1917 com a criação da Escola de Prática Pedagógica, também chamada de Escola Anexa, dirigida por D. Annette Clotilde Macedo²⁹. A função dessa escola era servir como um espaço experimental, onde as normalistas podiam desenvolver habilidades práticas em um ambiente de ensino real, com registros escritos das experiências pedagógicas, essenciais para a formação docente.

Assim, no contexto paranaense, houve a criação de instituições distintas para fins diferentes: o Grupo Escolar Modelo, que atuava na formação e organização do ensino primário para professores em serviço, e a Escola Anexa à Escola Normal, que se tornou o núcleo de prática pedagógica para as futuras professoras alinhada com as expectativas originais de Azevedo Macedo. Essas duas instituições, embora parte de um mesmo movimento reformador, tiveram funções específicas e direcionadas a públicos distintos, os professores em serviço e as normalistas em formação.

A escola anexa começou a funcionar a 7 de junho de 1917 e sua organização definitiva em 3 de julho, já com a presença dos praticantes. No relatório de Sebastião Paraná, Diretor do Ginásio Paranaense e da Escola

²⁹ Nasceu em 1894, em Curitiba, filha de Francisco de Azevedo Macedo e Clotilde Portugal Macedo. Destacava-se pela cumplicidade com seu pai, tendo atuado como professora da Escola Normal, professora do ensino primário e autora de ensaios pedagógicos reunidos na obra *Felicidade pela Educação*, publicada em 1952. Em 1921, quando houve uma tentativa de reativar a revista *A Escola*, promovida por uma nova geração do Grêmio dos professores Públicos do Estado do Paraná, Annette assumiu o cargo de 2º secretária da publicação. Faleceu em 1963.

Normal, consta que em poucos dias a Escola de Prática contava com centenas de matrículas e três séries, e nesse início teve 35 normalistas que ali:

receberam sólida e profícua aprendizagem prática graças a solicitude à causa mencionada normalista e sobretudo a fervorosa dedicação à causa do ensino público desdobrada pelo lente de Pedagogia, Dr. Francisco Macedo, ditado o valor, por mim considerado como um benemérito da instrução popular do Paraná. (Paraná, 1917, p.231).

Candido Natividade da Silva, Inspetor Escolar da Capital em seu relatório do mesmo ano, comentou que a Escola de Prática Pedagógica “funciona em uma das salas do pavimento térreo do edifício da Instrução Pública” (Paraná, 1917, p.175).

Deste modo, ao final da década de 1910, em resposta a uma demanda já presente por uma escola modelo anexa à escola normal, voltada à formação prática de professores do primário, o Estado contava agora com três instituições distintas: o Grupo Escolar Modelo, que embora estruturado segundo os princípios da escola graduada e local para as normalistas já formadas, não era anexo à Escola Normal; a Escola de Prática Pedagógica, anexa à Escola Normal, que possibilitava a Prática Pedagógica em um ambiente seriado; e a partir de 1918, a Escola Isolada Anexa, cuja organização não seguia os princípios do ensino graduado, mas buscava reproduzir as condições das escolas isoladas do Estado. A criação dessa última escola visava garantir que as normalistas adquirissem experiência tanto no contexto das escolas seriadas quanto nas escolas isoladas, refletindo a diversidade das estruturas de ensino existentes no Paraná.

A documentação relativa aos anos subsequentes, sugere que a realização da Prática Pedagógica não ficou concentrada nesses dois estabelecimentos. No Relatório de Cesar Prieto Martinez, ao final de 1920, o Inspetor Geral do Ensino registrou que, possivelmente devido ao número de matrículas no último ano do curso normal, que em 1921, chegou a 43 matrículas, variando entre 20 a 45 nos anos anteriores, e à necessidade de diversificação das experiências formativas, outros estabelecimentos também passaram a ser utilizados para esse fim.

Além da Escola anexa, que já havia sido reorganizada como grupo escolar, a Prática Pedagógica teria ocorrido em diversas instituições da capital,

ampliando, assim, as oportunidades de observação e experimentação para as futuras professoras e esses outros estabelecimentos continuavam servindo ao propósito. O relatório destaca que:

A prática pedagógica realizou-se no grupo anexo à escola normal e, no período da manhã, nos grupos Oliveira Bello e Carvalho. No mês de outubro e novembro os trabalhos foram diários, em horas estranhas ao expediente.

Tiveram ainda os professorandos oportunidade de percorrer todos os grupos da capital, para acompanharem as aulas e observarem a sua organização, disciplina, movimento de escrituração, higiene, disposição das salas de estudo, etc.

Para completar a prática, foi criada uma escola isolada modelo, situada em prédio independente no centro da cidade, próximo à Escola Normal. Servirá de padrão as demais escolas do Estado (Paraná, 1921, p.16).

Essa passagem de Martinez demonstra que estar nas escolas proporcionava aos futuros professores uma compreensão da dinâmica escolar em diversos contextos, além de observarem as estruturas das salas de aulas, reforçava a importância do trabalho administrativo, chamado de escrituração escolar, como parte das atribuições do professor, preparando-os para responsabilidades que iam além do ensino em sala de aula, uma característica que evidencia a profissionalização da carreira docente.

Nesse mesmo período é possível localizar uma preocupação em tornar o ensino “menos empírico”, isto é, menos vinculado à experiência e preferências do professor, e mais uniforme em relação às prescrições de como ministrá-lo, tendo por referência os métodos de ensino, sobretudo o método analítico³⁰. Nesse sentido, Lysimaco Ferreira da Costa destacava seu intento em disseminar um modo mais metodizado de realizar as lições, de acordo com as orientações técnicas que se retiravam dos conhecimentos científicos sobre educação. Para isso, na proposta que apresentou para a reforma do Curso Normal, contemplou a criação de uma Escola de Aplicação, reforçando que deveria ser uma “instituição indispensável à boa formação do professor” (Paraná, 1923, p.69).

³⁰ O método analítico ou método intuitivo, surge como uma resposta às críticas ao ensino tradicional, que era acusado de priorizar a memorização mecânica, a abstração e a repetição, em detrimento da compreensão e da aplicação prática dos conteúdos. Inspirado pelos seus propositores europeus, o método propunha uma abordagem pedagógica que buscava tornar o aprendizado mais concreto, racional e ativo (Valdemarin, 2017).

Além de fornecer uma estrutura para a prática pedagógica, as Escolas Modelos e os professores adjuntos foram norteados por um programa de ensino que regulamentava os saberes e competências considerados fundamentais para o exercício do magistério. Analisar o papel do currículo prescrito, então, é essencial para compreendermos de que maneira essas diretrizes moldaram a prática docente e como influenciaram os objetivos educacionais mais amplos da época. Exploraremos essas orientações curriculares e discutiremos seu impacto na formação e profissionalização do professorado na sequência.

CAPÍTULO II – A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Neste segundo capítulo, analisamos o currículo da Escola Normal do Paraná e suas modificações ao longo do período em questão, com foco nas reformas de ensino que impactaram a formação docente. Nosso objetivo é compreender as prescrições relacionadas ao componente curricular de Prática Escolar/Pedagógica e suas finalidades na formação dos professores, priorizando as questões internas que orientavam o funcionamento desse componente. Além disso, discutimos os possíveis encaminhamentos e como esse componente se realizava na prática, a partir da análise dos relatórios elaborados pelas normalistas que o cursaram, estabelecendo uma relação entre o que era prescrito e o que efetivamente se realizava, com base em vestígios encontrados na documentação consultada.

Essa análise é crucial, uma vez que, nos primeiros anos da República, a instabilidade administrativa dificultou a implementação de medidas concretas no ensino, limitando-se, em grande parte, a legislação que tiveram pouca repercussão em práticas efetivas (Oliveira, 2001). Nesse contexto, a educação se tornou uma ferramenta fundamental para a consolidação do novo regime republicano, e a Escola Normal desempenhou um papel estratégico nesse processo. Embora a instituição já existisse no Paraná desde 1876, o período republicano atribuiu-lhe uma função ideológica e formativa central, destacando a necessidade de formar professores capacitados para promover os ideais republicanos.

Como discutido no primeiro capítulo, observa-se um movimento dos legisladores em direção a profissionalização dos docentes, evidenciado pelas iniciativas voltadas à formação institucionalizada e prática. Nesse sentido, a análise dos diferentes estágios da Prática, conforme a abordagem de Chervel (1990) e Goodson (1997 e 2012), torna-se relevante. A partir da análise dos programas de ensino propostos para o Curso Normal e dos vestígios das práticas docentes decorrentes dessas prescrições, podemos traçar o desenvolvimento desse componente, observando como as orientações teóricas se relacionam

com à prática pedagógica, podendo ser ou não incorporadas, e como foram progressivamente assimiladas, consolidando-se ao longo do tempo.

2.1 A PRESENÇA DA DISCIPLINA DE PRÁTICA ESCOLAR NOS PROGRAMAS DE ENSINO (1907 – 1914)

Em 1907, a reforma do Regulamento introduziu uma reorganização significativa no currículo do Curso Normal, a partir de então com duração de quatro anos e, pela primeira vez, incluindo o componente curricular de Prática Escolar.

QUADRO 1 – PROGRAMA DE ENSINO (1907)

PROGRAMA DE ENSINO – 1907			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Português	Português.	Noções de literatura.	Noções de Moral, de Direito pátrio e de economia doméstica.
Francês.	Francês.	Corografia do Brasil, e especialmente do Paraná, e o Cosmografia.	Revisão de História Natural, elementos de Agronomia e de Higiene.
Aritmética, alcançando até o estudo completo das frações.	Elementos de Álgebra até as equações do 1º grau e complemento de estudo de Aritmética.	Pedagogia.	Elementos de Química.
Geografia geral, parte física.	Geografia geral, parte política.	Elementos de Geometria no espaço.	História do Brasil e do Paraná
Pedagogia.	Pedagogia.	Elementos de Mineralogia, Botânica e Zoologia.	Desenho.
Desenho, Música.	Elementos de Geometria plana.	Elementos de Física.	Musica.
Prendas domésticas, para alunas	Desenho.	História Universal.	Prática Escolar.
	Música.	Desenho e Música	Prendas domésticas, para alunas.
	Prendas domésticas, para alunas.	Prática Escolar..	
		Prendas domésticas para as alunas.	

Fonte: Paraná (1907, n.p).

O curso passou a ser dividido em quatro anos abrangendo as disciplinas listadas no quadro acima³¹. Os regulamentos orientavam que os professores (lentes) se limitassem ao essencial em cada matéria, "visando a sua utilidade e aplicação ao fim a que se destinam os alunos" (Paraná, 1907, n.p.). O programa de 1907 reflete uma tentativa de modernização e sistematização do ensino, incorporando novos componentes científicos e introduzindo formalmente a disciplina de Prática Escolar, visando tornar a formação dos futuros professores mais orientada para a realidade de sala de aula, ou seja, prática.

Ao compará-lo com a versão anterior, no Quadro 2, percebe-se a manutenção de componentes curriculares fundamentais, como Português, Francês, Aritmética, Geografia, Pedagogia e Desenho, que continuaram a compor os programas de ensino nos anos subsequentes. Também se preservou a disciplina de Prendas Domésticas, destinada exclusivamente às alunas, refletindo a divisão de gênero característica da época.

QUADRO 2 – PROGRAMA DE ENSINO DE (1901)

PROGRAMA DE ENSINO - 1901		
1º ano	2º ano	3º ano
Aritmética.	Português	Elementos de história universal, história do Brasil e especialmente do Estado do Paraná.
Português.	Elementos de geometria.	Elementos de botânica, zoologia, agronomia e higiene.
Francês.	Geografia política, chorographia do Brasil, especialmente do Estado do Paraná.	Pedagogia, noções de moral, de direito pátrio e economia doméstica.
Geografia Física e Cosmografia.	Francês.	Desenho, prendas domésticas (apenas para as meninas) e ginástica.
Pedagogia, desenho, prendas doméstica e ginástica.	Pedagogia, desenho, prendas domésticas e ginástica.	
Art. 219°. O estudo do desenho será feito na Escola de Bellas Artes e Industrias do Paraná. A cadeira de prendas domésticas será confiada a uma professora nomeada por proposta do diretor-geral, percebendo os vencimentos da tabela anexa.		

Fonte: Paraná (1901, p.136)

³¹ Não foi possível verificar nas fontes a carga horária de cada disciplina.

O objetivo da Prática Escolar era possibilitar que as normalistas vivenciassem experiências em sala de aula. No entanto, o programa de 1907 apresenta uma organização mais detalhada dos conteúdos, com a inclusão de tópicos específicos como “História do Brasil e do Paraná” e “História Natural, Agronomia e Higiene”, enquanto o programa de 1901 estruturava esses conhecimentos de forma mais genérica. Embora possa parecer uma ampliação do currículo, trata-se, sobretudo, de um detalhamento e uma reorganização das disciplinas, tornando-as mais especializadas. Além disso, a inserção formal da Prática Escolar evidencia um movimento que buscava a aproximação entre a teoria e a prática docente, aspecto que não estava claramente delineado no programa anterior.

O foco principal deste estudo é a análise do componente curricular Prática Escolar, introduzido justamente no Regulamento de 1907 (que foi revogado logo após a sua aprovação). A Prática deveria ser realizada pelos alunos do terceiro e quarto ano da Escola Normal, nas escolas públicas da capital. O Diretor da Escola Normal era responsável por distribuir os alunos entre as escolas, priorizando aquelas regidas pelos professores que se destacassem pela disciplina, organização e metodologia (Paraná, 1907, n/p). Para essa escolha, o Diretor consultava o Inspetor Escolar, o Inspetor Técnico e o professor de Pedagogia.

O objetivo da Prática Escolar era possibilitar que as normalistas acompanhassem professores experientes e vivenciassem a realidade escolar. Essa prática, inserida nos últimos anos de formação do Curso Normal, visava proporcionar uma experiência concreta nas escolas públicas. Conforme Correia (2013), a disciplina de Prática Escolar refletia as tendências da época em integrar experiências práticas à formação docente.

Com a suspensão do regulamento que instituía essa disciplina no programa oficial, surge a questão: a Prática Escolar, foi de fato, descontinuada ou permaneceu de alguma forma na Escola Normal? A congregação possuía autonomia para adaptar o currículo, o que levanta a hipótese de que a prática poderia ter sido mantida por decisão interna, independentemente das diretrizes do regulamento da instrução pública. Um outro indício é a presença desse

componente curricular nos programas de ensino posteriores, além do debate da época sobre sua importância na formação de professoras/es, o que sugere que a prática pode ter permanecido, ainda que sem respaldo formal.

Em 1909, as áreas de Agronomia e Química, são mantidas e ampliadas, incorporando atividades práticas, como exercícios em agronomia e uso de aparelhos agrícolas, o que evidencia a influência do positivismo e do método intuitivo, que defendiam uma educação voltada para a prática e a utilidade.

A seguir, apresenta-se o programa de ensino de 1909, o qual traz alterações e atualizações em relação às versões anteriores, refletindo as influências pedagógicas e as necessidades educacionais da época.

QUADRO 3 – PROGRAMA DE ENSINO (1909)

PROGRAMA DE ENSINO – 1909			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Português (curso parcial).	Português (curso completo).	Pedagogia e Prática do Ensino	Pedagogia e Prática do Ensino.
Francês (idem).	Francês (idem).	Geografia do Brasil, especialmente do Paraná.	História do Brasil, especialmente do Paraná.
Aritmética (idem).	Aritmética (idem).	Geometria.	Noções fundamentais de história Natural.
Geografia física.	Álgebra.	História Universal.	Noções teóricas de higiene e teóricas e práticas de agronomia.
Música	Geografia Geral	Noções fundamentais de física e química.	Noções fundamentais de sociologia, moral, direito pátrio e economia política.
Desenho geométrico	Música	Exercícios prático de agronomia (prática de aparelhos agrícola e processos práticos de plantação e cultura das terras).	Trabalhos manuais para os alunos e prendas domésticas para as alunas.
		Trabalhos manuais para os alunos e prendas domésticas para as alunas.	

Fonte: (Paraná, 1909, p.156).

Ao analisar o programa de ensino de 1909, constatamos que esse componente aparece agora sob a designação de “Prática de Ensino” integrada à Pedagogia. Essa integração reflete a argumentação defendida por Vellozo, que sustentava a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. Para Vellozo, ambas formavam uma unidade, o que explica a presença marcante dessa perspectiva no programa. Cabe lembrar que Dario Velloso foi, segundo Meurer (2019) a principal presença intelectual que orientou a confecção do regulamento de 1909, que em grande parte ecoava a sua concepção de educação integral e de formação de professores. Sua concepção educacional pode ter influenciado a organização curricular desse período, reforçando a ideia de que a Prática de Ensino deveria estar vinculada ao conteúdo teórico da Pedagogia, funcionando como uma complementação prática dos conhecimentos pedagógicos.

Esse componente proporcionava aos futuros professores a oportunidade de observar e aplicar, no contexto escolar, os conceitos assimilados ao longo do curso, reafirmando a proposta de uma formação docente que combinasse reflexão teórica e experiência concreta.

Conforme supracitado, conforme estabelecia o regulamento de 1909, o local indicado para a realização da prática era as Escolas Modelos e as Escolas Anexas à Escola Normal. No entanto, essas instituições ainda não haviam sido estabelecidas, nesse momento. Em resposta a essa situação, a solução adotada foi manter o arranjo que havia sido construído em 1907 que seria distribuir as normalistas nas escolas públicas da capital. O Regulamento especifica:

Art. 183. Enquanto não existir a Escola Modelo subvencionada pelo Governo, de acordo com os artigos anteriores, **os exercícios práticos de pedagogia**, para os alunos de 3° e 4° anos da Escola Normal, serão procedidos nas escolas isolada e grupos escolares de ensino público elementar da capital.

Art. 184. Para execução do disposto no artigo anterior, as escolas públicas da capital serão franqueadas aos alunos do 3° e 4° anos da Escola Normal, sendo as lições praticas ministradas pelos professores das respectivas escolas, em dias determinados da semana, sem prejuízo para o ensino.

§ 1° O **lente de pedagogia** dirigirá a distribuição dos alunos pelas escolas.

§ 2º A cargo do professor de cada uma dessas escolas, haverá um livro para o ponto dos alunos, cujo ensino pratico forem encarregados.

Art. 185. É obrigatória a frequência dos alunos do 3º e 4º anos às escolas públicas elementares que lhes forem designadas para a aprendizagem pratica do ensino. (Paraná, 1909, p.158, grifos nosso).

Cabe questionar se a prática descrita no texto é apresentada como uma etapa complementar ao conteúdo de Pedagogia ou como um componente autônomo, com saberes específicos. A prescrição normativa sugere uma complementariedade entre teoria e prática, seguindo a concepção defendida por Dario Velloso, segundo a qual o conhecimento pedagógico deveria ser contínuo, com lição teórica sendo imediatamente seguida de sua aplicação. Mas a forma como a prática foi organizada na Escola Normal aponta um distanciamento entre esses dois momentos, pois no cotidiano e na realização se tornava mais complexo. A designação de dias específicos para a realização dos exercícios pedagógicos nas escolas públicas da capital indica que sua realização se dava como um evento separado dentro dos programas de ensino. Dessa maneira, no dia a dia a Prática vai se autonomizando, funcionando como um espaço formativo distinto. Essa estrutura revela uma tensão entre a proposta inicial e sua implementação, enquanto o regulamento prescrevia a prática como uma extensão natural da formação teórica, na prática cotidiana ela se configurava como uma experiência independente.

Ainda em 1909, surgem críticas quanto à execução do curso normal, destacando falhas na efetividade da Prática de Ensino, que se mostrava em necessidade de reformulação. Em seu relatório de 1913, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo comenta que a prática indicada no programa da Escola Normal era “completamente falha”, atribuindo essa deficiência à falta de tempo dos alunos para frequentarem regularmente as escolas, por conta das obrigações diárias.

Ele defendia que a prática só alcançaria bons resultados se fosse realizada diariamente e ao longo de todo o ano letivo. Azevedo Macedo afirmava ainda que “o que acontece afinal, é que não temos atualmente prática

pedagógica senão na disposição regulamentar, que estabelece facultativamente” (Paraná, 1913, p. 9), o que contraria o previsto no regulamento.

No quadro abaixo, apresentamos o programa de ensino de 1914, quando a disciplina passa a constar oficialmente como Prática Pedagógica:

QUADRO 4 – PROGRAMA DE ENSINO (1914)

PROGRAMA DE ENSINO – 1914			
1° ano	2° ano	3° ano	4° ano
Português	Português.	Português.	Noções de Moral, Direito Pátrio e Economia Política.
Francês.	Francês.	Cosmografia e Chorografia do Brasil.	Revisão de História Natural, elementos de Agronomia e de Higiene.
Aritmética.	Aritmética.	História Natural.	Higiene e Agronomia.
Geografia física.	Geografia Física.	Geometria Plana.	História da civilização do Brasil, especialmente no Paraná.
Desenho Linear.	Pedagogia, parte geral.	Química.	Geometria no espaço.
Musica	Física	Pedagogia Parte especial.	Prática Pedagógica
Trabalhos manuais	Desenho de objetos.	História da civilização.	Ginástica Escolar.
	Musica.	Desenhos de objetos e ornatos	
	Trabalhos manuais	Musica.	
		Trabalhos manuais	

Fonte: (Paraná, 1914, p. 27).

O Artigo 4° do Decreto n° 350 (1914) estabelece de forma categórica que “o estudo de Pedagogia será completado pela Prática Pedagógica” (Paraná, 1914). Ao vincular diretamente a Prática Pedagógica ao estudo da Pedagogia, o regulamento rompe com a noção de que a prática poderia ser um componente isolado ou acessório, consolidando-a como uma extensão necessária e complementar do conhecimento teórico. Essa prescrição, não apenas legitima,

mas institucionaliza a Prática Pedagógica como um elemento estruturante da profissionalização docente.

A Prática, diferentemente dos demais componentes do currículo, que em sua maioria, correspondiam a saberes específicos e estavam presentes tanto no curso normal quanto ginásial, conforme indicam os regulamentos analisados, representava o elemento distintivo da formação docente. Enquanto disciplinas como Língua Portuguesa, História e Geografia figuravam nos dois cursos, a Prática Pedagógica tinha um papel exclusivo no curso normal, sendo responsável por articular teoria e prática e por consolidar um ethos profissional específico voltado à docência. Essa distinção reforça um dos argumentos centrais presentes nos documentos da época: a necessidade de diferenciar o curso normal do curso ginásial, não apenas em termos de finalidade, mas também por meio da estrutura curricular e da ênfase na formação prática do futuro professor. O regulamento de 1909, por exemplo, determinava que “até as direções dos respectivos estabelecimentos devem ser distintas, afim de se poder melhor imprimir ao curso normal seu caráter eminentemente profissional e, portanto, prático” (Paraná, 1909, p. 14). Essa distinção institucional enfatizava a especificidade da formação de professores e a centralidade da experiência prática na construção da identidade docente.

A análise do programa de ensino de 1914 revela uma reorganização da formação pedagógica na qual a Prática Pedagógica aparece como um componente específico no último ano do curso normal. Conforme argumenta Goodson (1997), os componentes curriculares devem ser compreendidos em relação aos demais, e nesse caso se percebe uma estrutura articulada entre Pedagogia Parte Geral, Pedagogia Parte Especial e a Prática Pedagógica. Esse arranjo sugere um desdobramento mais sistemático da formação de professoras/es, em contraste com o modelo de 1909, no qual a Pedagogia e Prática estavam integradas. Podemos supor que é uma indicação de progressão no ensino da pedagogia.

Ao longo dos anos, observa-se uma transformação na nomenclatura desse componente curricular: em 1907, era denominada de Prática Escolar; em 1909, passou a ser Prática do Ensino; e em 1914, aparece como Prática

Pedagógica, restrita ao último ano do curso. Essas mudanças refletem as transformações nas concepções e nas expectativas sobre a formação docente, evidenciando tanto a instabilidade na definição desse componente quanto seu processo de formalização e sistematização da Prática nos programas de ensino, alinhado às reformas educacionais e à crescente profissionalização do magistério.

O termo inicial, Prática Escolar, sugere um enfoque mais simples e direto, relacionado à inserção do futuro professor no ambiente escolar. Podemos considerar que esse momento marca a gênese da disciplina. Por sua vez, a adoção do termo Prática Pedagógica em 1914 representa uma ampliação conceitual, conferindo ao ensino uma abordagem mais científica. Essas mudanças ajudam no processo de consolidação do componente curricular como um elemento essencial na formação de professoras/es, reforçando a articulação entre teoria e prática e a necessidade de fundamentação em bases pedagógicas.

As transformações no ensino da Prática Pedagógica também podem ser compreendidas à luz das reflexões de André Chervel (1990), que destaca o papel das disciplinas escolares como criações culturais específicas da escola. Esse componente curricular não apenas transmite saberes preexistentes, mas também os adaptam, transforma e criam novos códigos para facilitar a transmissão. Nesse contexto, a Prática Pedagógica emerge como um produto e um sinal desse processo.

Como discute Villela (2003), a participação das normalistas nas atividades escolares, direcionando exercícios e aprimorando a prática de ensino, refletia uma maior especificidade e profissionalização da formação docente. No entanto, essa disciplina não visava apenas a familiarização com o ambiente escolar; fazia parte essencial do processo de tornar-se professor, permitindo que as normalistas realizassem as lições pedagógicas aprendidas, analisassem formas de aprendizagem, desenvolvessem avaliações e outros elementos da cultura escolar.

O Regulamento de 1914 detalha as responsabilidades dos alunos praticantes que consistiam em:

1° - no conhecimento e aplicação dos programas, leis, regulamentos, regimentos e instruções referentes à organização das escolas isoladas, grupos e semi-grupos.

2° - Na prática da escrituração escolar e da correspondência oficial.

3° - Nos trabalhos do ensino primário, relativamente a cada série do programa.

4° - Na disciplina escolar.

5° - Na direção dos exercícios da Música Vocal.

6° Na direção dos exercícios de Ginástica Escolar. (Paraná, 1914, p.30).

Observa-se que a prática se manteve presente na formação das normalistas, especialmente nos últimos anos do curso normal, quando visitavam as escolas públicas primárias e colocavam em prática o que haviam estudado ao longo do curso.

De acordo com Correia (2013) e as análises das fontes, essa disciplina permaneceu constante no currículo desde sua implementação, mesmo com as mudanças ao longo dos anos. As retóricas idealistas, associadas a formação de professoras/es, e as pragmáticas, relacionadas as expectativas e à concretização, reforçam sua relevância como elemento essencial na formação docente, especialmente no desenvolvimento do ethos profissional ligado ao ofício de ensinar.

Apesar das transformações em sua denominação, posição nos programas de ensino e relação com outros componentes, especialmente a Pedagogia, a disciplina manteve sua presença ao longo do tempo, mesmo diante de reorganizações ou alterações nos programas da Escola Normal e nas demandas sociais. Nesse contexto, a Prática se torna um monólito mitificado, que, conceito desenvolvido por Goodson (1997), para descrever disciplinas escolares bem-sucedidas que se consolidam como essências incontestáveis no currículo. Ainda que submetidas a reconfigurações para atender a pressões internas e externas ao sistema educacional, essas disciplinas permanecem, reforçando sua legitimidade histórica e funcional.

É provável que a disciplina fosse mantida nos últimos anos do curso justamente porque as normalistas já haviam aprofundado seus conhecimentos nos saberes específicos a serem ensinados nas escolas primárias, em

pedagogia e nos demais componentes curriculares, o que lhes permitia realizar atividades práticas de maneira autônoma e capacitada. Essa busca pela articulação entre teoria e prática pode ser uma evidência de um planejamento intencional do currículo, visando preparar as normalistas de forma gradual e estruturada, permitindo que desenvolvessem seus conhecimentos.

Pelo menos uma vez por semana, “o lente de Pedagogia da Escola Normal” deveria visitar as escolas onde havia alunos praticantes, para observar seus trabalhos, oferecer conselhos e correções, registrando no livro de visitas suas observações sobre o progresso dos alunos em Prática Pedagógica e Ginástica Escolar (Paraná, 1914, p. 30). Como forma de avaliação, ao final do ano letivo, os alunos realizavam o exame de Prática Pedagógica, ao mesmo tempo dos exames das escolas de ensino primário em que haviam praticado.

Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, Diretor Geral da Instrução Pública, criticou essa forma de exame. Ele apontava que o regulamento exigia que os alunos do último ano prestassem exame de Prática Pedagógica na presença de uma comissão, em que o estudante ensinava e arguia crianças de uma escola pública pela primeira vez. Macedo argumentava que esse método era inadequado. Segundo ele:

É o maior dos absurdos: em primeiro lugar porque o estudante normalista nunca ensinou; em segundo lugar, porque aí falta completamente uma condição pedagógica essencial de todo o ensino, o conhecimento recíproco do professor e do seu aluno: o estudante normalista e as crianças são postas em relação ali pela primeira vez!

Demais, na sua escola o professor é a mais alta autoridade, cumpre os seus deveres, livre em sua ação e cheio do prestígio que lhe vem da sua posição social e das suas qualidades morais: ao passo que na banca de exames, o estudante normalista humilhado, aniquilado, com o coração aos pulos, os nervos a estalar, sob tremenda pressão da autoridade da comissão examinadora posta em sua frente, tem de ensinar ou arguir crianças, como se fosse um escravo a trabalhar debaixo do vergalho, ou um condenado a trabalhar sob os grilhões.

Resultado natural: o exame de Prática Pedagógica ficou reduzido na Escola Normal a uma mera formalidade, a uma comédia ridícula. (Paraná, 1913, p. 10).

Para Macedo, o exame de Prática Pedagógica na Escola Normal havia se tornado uma formalidade vazia e, em 1912, o diretor anterior já havia decidido dispensar os estudantes dessa atividade, por entender que o formato existente era inadequado para avaliar as competências pedagógicas.

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ERA DAS ESCOLAS MODELO E ANEXA

Em 1916 o exame de Prática Pedagógica seguiu o formato orientado, integrado a avaliação das crianças e das alunas normalistas. Naquele ano, o exame contou com a presença do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública.

Os exames realizados na Escola Modelo serviriam como uma ocasião para que os estudantes normalistas demonstrassem suas habilidades profissionais. Enéas Marques volta a destacar que apesar de a Escola Modelo não ter sido implementada como originalmente desejado, a Escola de Prática conseguiu suprir essa lacuna. Segundo ele, foi possível observar, durante os exames das normalistas, que “vingou, floresceu, deu os melhores frutos, conforme tive o ensejo de notar por ocasião dos exames de prática prestados pelos professorados.” (Paraná, 1917, p. 232).

A presença dos professores em formação na Escola de Prática Pedagógica era um dos principais requisitos desse componente curricular, considerado fundamental. Nas quintas feiras, os estudantes participavam de aulas teóricas, que incluíam “palestras sobre questões práticas do ensino”, conforme estabelecido pelas instruções da Congregação da Escola Normal, aprovadas pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública no Código de Ensino de 1917. Esse formato permitia uma avaliação mais ampla das aprendizagens desenvolvidas.

Em 31 de outubro de 1917, Sebastião Paraná, o então Diretor da Escola Normal solicitou ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública a dispensa da primeira prova para os alunos do quarto ano, justificando:

O art. 209 do Código de Ensino dispões: A primeira prova do exame de Prática Pedagógica, realizar-se-á ao mesmo tempo que os exames do curso primário da escola de prática pedagógica, devendo a prova oral do mesmo exame realizar-se em outro dia.

Essa primeira prova é o ensino em ação: **o praticante, trabalhando como examinador nos exames do curso primário, revela ou não seu desembaraço, a sua aptidão para o exercício do magistério.**

Este ano, porém, a epidemia do tifo determinou o acertado fechamento das escolas da Capital, e por isso não haverá talvez exames do curso primário. Dai a impossibilidade de se realizar este ano a primeira prova de que trata o citado artigo.

Sendo uma situação toda anormal, não devendo ser prejudicados os quartanistas que fizeram com assiduidade e aproveitamento o estágio legal na extinta Escola da Prática Pedagógica e no Grupo Escolar Modelo, parece-me que devemos dispensá-los dessa primeira prova adotando como julgamento final do seu aproveitamento a média de ano que for verificada pelo lente de Pedagogia, com informação dos diretores da Escola de Prática e do Grupo Modelo.

É uma solução que se impõe e que submete à aprovação de V. Exa. (Paraná, 1917, p.185).

A organização da Prática Pedagógica reflete as demandas sociais e educacionais do período, especialmente no que diz respeito à expansão e valorização do ensino primário como pilar da formação da população. Nesse sentido, as atividades realizadas pelas normalistas nas Escolas de Prática desempenhavam uma função dupla: preparar profissionais qualificados, conforme já apontado no discurso de alguns personagens - nesse sentido essa avaliação evidenciaria a “aptidão para o exercício do magistério” - e responder às expectativas sociais de um ensino qualificado.

Para auxiliar no entendimento do funcionamento desse componente curricular, utilizamos os relatórios elaborados pelas praticantes do Curso Normal. Esses documentos começaram a ser produzidos em 1917, como um desdobramento das inovações introduzidas pelo Código de Ensino desse mesmo ano, que buscava tanto reorganizar a formação docente com uma abordagem mais prática quanto promover uma preparação mais científica dos futuros professores. O conjunto dessas fontes oferece uma oportunidade valiosa para compreender, na prática, o que Chervel (1990) define como o processo pelo qual uma disciplina se organiza e opera dentro de um contexto educacional específico. Segundo o autor, o funcionamento de uma disciplina não se limita à sua organização curricular formal, mas também envolve os modos pelos quais os saberes e as práticas que deles decorrem são aplicados, adaptados e vivenciados no cotidiano escolar. Assim os relatórios nos ajudam a entender como as atividades pedagógicas foram estruturadas para responder às exigências concretas da formação docente.

Esses relatórios serviam como forma de avaliação das normalistas, e eram o resultado das observações feitas. No primeiro parágrafo apresentavam a turma e o período de tempo que acompanhavam, por exemplo:

Tendo praticado na 4º série deste Grupo [Escolar Modelo], desde o dia 18 de Março até 18 de abril, envio à V.Exª este relatório como prova das **observações** feitas nesta série, com respeito ao material, **método de ensino e disciplina escolar**, como ordena o Regimento Interno da Instrução Pública. (Cruz, 1918, p.29, grifos nosso).

Os relatórios das praticantes, ao descreverem aspectos como materiais utilizados, os métodos de ensino e da disciplina escolar, forneciam não apenas um panorama detalhado das práticas pedagógicas, mas também uma base documental para que pudessem monitorar e ajustar a formação docente. Além disso, o ato de elaborar esses relatórios incentivava e dava um guia ao que as praticantes deveriam estar atentas. Por exemplo, ao relatar sobre o método de ensino, as normalistas eram instigadas a observar de maneira sistemática essa prática e explicar ela de forma fundamentada, analisando se estava em consonância com o Regimento Interno.

Havia pouco espaço para a elaboração de opiniões ou reflexões pessoais das normalistas, ou seja, não era uma observação livre, e sim orientada pela centralidade do método. Essa centralidade se expressava no modo como o relatório era produzido. Esses documentos eram submetidos ao diretor do grupo escolar modelo frequentado pelas praticantes, o que pode ter contribuído para a ausência de críticas diretas às aulas. É plausível supor que por receio de possíveis repercussões negativas, as praticantes tenham optado por uma abordagem apenas descritiva e menos opinativa, especialmente considerando que os grupos modelos e as escolas de aplicação deviam seguir rigorosamente os regulamentos.

As normalistas, em seus relatórios, procuravam caracterizar os princípios de estruturação do método. Por meio desses relatórios, identifica-se que o método analítico deveria ser o centro da prática pedagógica nas escolas primárias paranaenses. Esse método, caracterizado por sua lógica progressiva, era organizado em três fases, reproduzida nos relatórios das normalistas praticantes:

Que a meu ver produz os maiores resultados que se pode esperar da parte das criancinhas.

Obedece-se, em todas as matérias às três fases seguintes:

1ª. – Indução.

2ª. – Arguição.

3ª. – Exposição. (Bittercourt, 1918, p. 55).

A praticante Alba de França Bittercourt, em seu relatório, detalha a aplicação dessas etapas, ilustrando até mesmo o diálogo entre a professora e os alunos:

Dirigindo-se às alunas a professora pergunta:

P. – Que é que vocês têm na mão?

A. – Uma flor.

P. – O que é uma flor?

A. - A flor é uma parte do vegetal.

P. – Que órgão do vegetal? [...] (Bittercourt, 1918, p.60).

Essa abordagem estruturada evidenciava o uso do método analítico como um modelo pedagógico a ser replicado. A prática de produzir relatórios ajudava as normalistas a internalizar essa estrutura técnico-metodológica, proporcionando-lhes ferramentas para organizar e implementar estratégias pedagógicas em suas futuras experiências docentes. Como aponta Valdamarin (2017), o método analítico foi difundido no Brasil enfatizando a observação, a experimentação e a construção progressiva do conhecimento. Nessa perspectiva, a estrutura em etapas, como a descrita nos relatórios das normalistas paranaenses, reflete o princípio central das lições de coisas, que visavam partir de elementos concretos e sensoriais para, gradualmente, levar os alunos à abstração e à generalização. Assim, o registro sistemático das práticas didáticas também reforçava a adesão ao modelo pedagógico prescrito, alinhado às reformas educacionais desse período.

Esse exercício prático pretendia proporcionar a oportunidade de sistematizar as observações e reflexões. Assim, a Prática Pedagógica e a construção desses relatórios funcionavam como uma ponte entre teoria aprendida em sala de aulas e as experiências vivenciadas nas escolas primárias. A partir deles, era possível identificar o método analítico e os modos de fazê-lo em cada disciplina observada pelas praticantes.

O espaço de observação e experimentação pode ser relacionado ao conceito de “saberes escolares”, como descrito por Chervel (1990). Para o autor, o desenvolvimento de um conhecimento escolar está intrinsecamente ligado à forma como os conteúdos são transmitidos e vivenciados no contexto institucional. Os relatórios revelam, por exemplo, a atenção dada à disciplina, que se referia à organização escolar, questões como regras para entrada, saída, recreio e até mesmo o papel dos professores na supervisão eram registradas e detalhadas.

A parte relativa a disciplina está muito bem organizada.

A disciplina consta de 3 partes que são disciplina em recreio, na entrada e saída e a disciplina em classe.

Disciplina em recreio: - As alunas que chegassem ao grupo dirigem-se ao pátio de recreação, não podendo permanecer na sala de aula. Os recreios são fiscalizados por duas professoras designadas em escala organizada pelo Diretos, ficando as mesmas responsáveis pelos acidentes que se derem durante a fiscalização bem como pela boa ordem e disciplina. As professoras que estiverem de dia devem se apresentar meia hora antes do início dos trabalhos para fiscalizar as alunas que forem chegando, assim como permanecerem no pátio durante os recreios [...]. (Paraná, 1919, p. 85).

De acordo com Wolf (1918), além da escala organizada pelo diretor, as praticantes poderiam participar dessa escala e monitorar junto com as professoras que estavam auxiliando.

Além disso, os relatórios também descreviam os materiais didáticos a serem utilizados e que estavam disponíveis em sala de aula, bem como as responsabilidades atribuídas aos professores, como o uso do livro de chamada, os registros de lições e a gestão dos materiais dos alunos. O método analítico, especialmente em algumas disciplinas, como matemática, geografia e ciências, demandava a utilização de materiais específicos e um uso considerado correto desses recursos, aspecto evidenciado nos relatos das praticantes. A fase indutiva, por exemplo, era descrita na seguinte maneira:

Na fase indutiva, a professora contará o ponto aos alunos duas ou mais vezes, quantas forem precisas, afim de que elas possam gravar bem na memória ou então mostrará um mapa de ciências físicas e naturais para que as crianças possam compreender e tirar as definições, não sendo possível na ocasião mostrar o mapa, deve a professora apresentar as alunas o próprio objeto em questão. Em último caso, isto é, se durante a aula não for possível mostrar os mapas ou próprios

objetos a professora desenhará no quadro negro. Em seguida procede a indução. (Saldanha, 1919, p.99).

Esse modelo reflete a estrutura do método analítico, que se organizava em etapas progressivas, partindo da observação concreta para, então, alcançar definições e abstrações. Como analisa Souza (2004), a implementação desse método nas Escolas Normais e primárias esteve diretamente associada à tentativa de racionalizar e uniformizar o ensino, consolidando um modelo pautado na cientificidade e no controle pedagógico. O que se observa nos relatórios das praticantes não é apenas a aplicação do método analítico, mas a valorização do rigor metodológico e da padronização das práticas docentes, evidenciando o deslocamento da ênfase na experiência individual da professora para a centralidade do método como elemento estruturador da Prática Pedagógica.

Um aspecto interessante apontado nos relatórios do Estado e dos diretores da Escola Normal e Grupo Escolar Modelo, refere-se à incompatibilidade de horários entre as aulas da Escola Normal e a observação das disciplinas nas escolas de aplicação. Essa questão é explicitada em diversos relatórios, como no seguinte trecho: “Deixo de falar sobre o ensino de Higiene e Instrução Moral e Cívica, porque, por ter aulas na Escola Normal, não pude assistir a nenhuma aula das referidas matérias” (Cruz, 1918, p. 35).

Outro ponto relevante é a frequência com que as normalistas elaboravam mais de um relatório durante o período de prática. Essa dinâmica em declarações como a de Elfrida Nogueira Dorfmond (1919, p.16), que registrou: “Deixei de falar em Música e Disciplina por já haver feito no relatório anterior”. Tais exemplos sugerem que as normalistas eram responsáveis por acompanhar e relatar suas observações de maneira contínua, adaptando o foco conforme o progresso das atividades.

Nesse sentido, os relatórios revelam como a Prática passou a ser estruturada para garantir a incorporação na realidade escolar do método analítico, conforme evidencia a solicitação em 1918 de Trajano Sigwalt, Delegado do Ensino da Capital, que solicitou ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública que a Prática Escolar fosse realizada com regularidade, em

conformidade com o Regimento Interno. O objetivo era evitar os problemas observados no ano anterior, quando os alunos praticaram o método apenas em algumas matérias, devido ao fato de que as aulas da Escola Normal ocorriam no mesmo horário das da escola primária (Paraná, 1918, p. 260).

Em seu segundo apelo, Trajano sugeriu a alteração do horário das aulas, retornando ao modelo anterior. Propôs que as alunas do quarto ano tivessem aulas até as 11 horas e realizassem a Prática Pedagógica de maneira regular em todas as matérias, das 12 às 17 horas. Para ele, essa mudança traria a grande vantagem de permitir que, ao concluírem o curso, os alunos dominassem os métodos de ensino de todas as disciplinas do currículo primário.

No ano anterior, o Diretor do Grupo Escolar Modelo relatou que recebeu alguns praticantes para um período de dois meses de prática. Ele aproveitou a ocasião para criticar o tempo reduzido do estágio, que era insuficiente para uma formação adequada, além de mencionar que os alunos não assistiam às aulas e desconheciam como lecionar diversas matérias. Nesse modelo, os alunos do quarto ano participavam da prática pedagógica das 12 às 14 horas, o que ele considerava insatisfatório.

Trajano enumerou 11 razões para que a prática pedagógica fosse realizada exclusivamente na escola de aplicação, ou apenas no Grupo Escolar Modelo, argumentando que, para uma “boa pratica, os praticantes além de assistirem, devem dar aula para que lhes corrijam defeitos”. Porém, ele próprio reconhecia que parte desses praticantes também estavam assistindo e ministrando aulas na Escola de Aplicação e que, após dois meses no Grupo Escolar Modelo, retornavam para essa instituição.

Contudo no item “j” de seu relatório, Trajano destacou uma distinção relevante: “considerando que os métodos adotados na escola de aplicação são diferentes do Grupo Escolar Modelo”. Nos tópicos subsequentes, ele observou que, embora essa diferenciação não provocasse necessariamente uma confusão direta sobre os métodos, poderia gerar uma hesitação entre os praticantes quanto a qual método adotar. Além disso, enfatizou que, nas condições em que se encontrava a organização pedagógica, a uniformização dos métodos era uma meta ilusória.

No caso de ser adotado o Grupo Escolar Modelo como espaço para a Prática Pedagógica, Trajano sugeriu ajustes no horário da Escola Normal, de forma que os alunos praticantes pudessem permanecer no Grupo pelo menos entre 12 às 16:30, conforme regulamentado. Essa solicitação foi reiterada em 1918, como mencionado anteriormente.

Essa reflexão de Trajano sobre a impossibilidade de uniformização dos métodos e a necessidade de ajustes estruturais reforça a complexidade da formação docente, mesmo que nesse momento o método fosse central. A proposta de centralizar a Prática Pedagógica em espaços específicos, como a Escola de Aplicação ou o Grupo Escolar Modelo, demonstra uma tentativa de criar ambientes mais controlados. Contudo, também evidencia os desafios relacionados à articulação entre teoria e prática e à definição de parâmetros metodológicos.

Com a chegada de Prieto Martinez ao cargo de Inspetor Geral do Ensino no Paraná, em 1920, novas propostas foram introduzidas para o aprimoramento da formação docente. Entre elas, destacava-se a antecipação da disciplina de Prática Pedagógica, que passaria a ser ministrada a partir do 2º ano, ficando sob a regência do diretor da Escola (A República, 1920, p. 2). Essa mudança tinha como objetivo corrigir a defasagem nos métodos de ensino, uma preocupação recorrente nas inspeções de Prieto, que identificava e afirmava as inconsistências na aplicação das metodologias em diferentes instituições.

O Decreto nº 542, de 26 de abril de 1920, reforçou a necessidade de uma melhor orientação aos futuros professores. Prieto assumiu integralmente as aulas de Pedagogia, e duas turmas receberam suas lições: a primeira iniciou seus estudos em 1920, e a segunda, em 1921.

A turma de 1921 contou com vinte e uma aulas a mais que a anterior, destacando-se o aumento significativo no 4º ano, com quarenta e cinco aulas em comparação às vinte e quatro ministradas à turma de 1920. Nas lições dadas para o 2º ano enfatizava fundamentos biológicos, antropológicos e o desenvolvimento humano. No 3º ano, o foco estava na psicologia, emoções, sensibilidades e inteligência. No 4º ano, ambas as turmas enfrentaram a

transição entre o aprendizado de metodologias específicas e a Prática Pedagógica

Além da turma de 1921 apresentar uma expansão considerável no ensino de metodologias e práticas pedagógicas, com vinte e uma aulas dedicadas a metodologias de linguagem, história, geografia, matemática, português, desenho, música e leitura e nove aulas específicas em Prática Pedagógica (Paraná, 1923).

Em 1923, Lysimaco Ferreira da Costa, no documento *Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária*, que foi apresentado ao Martins Alves de Camargo, o então Secretário Geral do Estado, destacou que o plano de estudos da Escola Normal do Paraná era semelhante ao das demais Escolas Normais do país. Para ele, “fazer o bom professor é a função capital do Estado” (Costa, 1923, p.7). Contudo, Lysimaco criticava o ambiente da Escola Normal:

Devo ser o mais completo possível o ambiente educativo, sonhado para os novos moldes da Escola Normal, porque para se destinar à formação dos educadores do povo paranaense deve **ser o santuário educativo das moças, das meninas da sociedade curitibana**. Mas, repito, nada pode fazer o Diretor sem um corpo de docentes dotados das qualidades de educadores ou suscetíveis de as adquirirem [...] O ambiente educativo só se pode estabelecer quando o Diretor for a alma do estabelecimento [...] (Costa, 1923, p.11).

O trecho evidencia a consolidação do processo de feminização do magistério, ao naturalizar a Escola Normal como um espaço essencialmente feminino, destinado à formação das moças da sociedade curitibana. Essa perspectiva reflete não apenas a predominância das mulheres na docência, mas também a construção de uma identidade profissional marcada por atributos tradicionalmente associados ao feminino, como o cuidado e a dedicação. O fortalecimento da figura do diretor na Escola Normal reflete uma ampliação do controle sobre a formação docente e, conseqüentemente, sobre o trabalho das professoras em sala de aula. No trecho acima, Costa evidencia não apenas sua posição de autoridade administrativa, mas também sua responsabilidade em moldar o ambiente educativo e supervisionar diretamente a atuação das normalistas.

Como diretor, como visto no capítulo anterior, Lysimaco promoveu uma reforma no quadro docente da Escola Normal e introduziu alterações significativas no plano de estudos. Em 1923, a instituição passou a operar de acordo com essas reformas, coincidindo com a inauguração de seu novo prédio. O programa de ensino foi regulamentado pelo Decreto nº 274, de 26 de março de 1923 e reorganizado em dois níveis: o Curso Geral, com duração de três anos e o Curso Especial, com duração de um ano e meio. O currículo proposto tinha o objetivo de profissionalizar as professoras e principalmente a separação do curso em formação geral e formação específica.

A profissionalização de professores foi o ponto central da Reforma, de acordo com Abreu (2007, p.106), era finalidade da Reforma “ministrar aos normalistas os conhecimentos que devem transmitir mais tarde a seus discípulos e preparar a cultura geral do futuro professor”.

A proposta de reformulação curricular apresentada por Lysimaco não surge isoladamente, mas em diálogo crítico com o programa anterior. Ao avaliar a estrutura vigente, ele aponta uma limitação central, em que, a formação essencial do professor primário estava concentrada em três componentes, a Pedagogia Geral, no segundo; Pedagogia Especial, no terceiro ano; e Prática Pedagógica, no quarto ano. Para Lysimaco, essa organização comprometia a solidez da formação docente, uma vez que os fundamentos pedagógicos estavam fragmentados entre diversas disciplinas, sem um eixo articulador claro. Além disso, a realização da Prática Pedagógica apenas no quarto ano gerava um problema significativo, e sua crítica evidencia uma preocupação com a efetividade da formação, sugerindo a necessidade de maior equilíbrio entre teoria e prática ao longo dos anos de estudo, garantindo uma construção mais progressiva e integrada das aprendizagens docentes.

Além disso, Lysimaco observava que as alunas, muitas delas jovens e inexperientes, ainda demonstravam dificuldades nas disciplinas essenciais, como Português e Aritmética. Para ele, isso evidenciava um “desenvolvimento intelectual insuficiente” para que pudesse compreender plenamente as “doutrinas pedagógicas”. Assim, justificava-se a divisão do currículo nos dois cursos, o Geral e o Especial, sendo o primeiro voltado à educação básica do aluno, desenvolvendo os conhecimentos fundamentais, e o segundo focado na

formação pedagógica e no aprendizado das metodologias de ensino. Segundo Lysimaco, a lógica dessa divisão era clara: “no primeiro [Curso Geral], o aluno educa-se e no segundo [Curso Especial], aprende a educar” (Costa, 1923, p.15).

Destaca-se o grande número de metodologias que aparece na reforma de 1923, especificamente no Curso Especial, o que permite levantar algumas questões que surgiram ao longo da pesquisa: as metodologias se tornaram característica central da profissionalização do professorado, no entanto será que essa abordagem não reduzia outras dimensões da formação docente? Até que ponto essa estrutura contribuía efetivamente para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício do magistério? Qual era de fato, o papel dessas metodologias na Prática Pedagógica?

No contexto da Prática Pedagógica, a centralidade do método transformou a própria natureza da formação docente. Se antes a prática era concebida como um espaço para a experimentação e a construção artesanal da docência, agora ela se orientava pela aplicação estrita dos métodos prescritos, do controle através da presença do Diretor, “a alma do estabelecimento”.

A fala da normalista Antonia Regina Viana, trazida no primeiro capítulo, caracteriza bem a transformação que houve. Ela relatou o desgaste enfrentado nos primeiros meses de atuação devido à tentativa de seguir estritamente as imposições regulamentadas. Apenas após esse período inicial, ela conseguiu se libertar dessas restrições, adotando práticas que iam além das recomendações oficiais e se adequavam à realidade de sua aula. Nos relatórios das normalistas ao final da década de 1910 percebemos como elas exaltam os métodos, pois toda a escrita do relatório é baseada em fazer crer que o método estava sendo rigorosamente aplicado. Pois era uma das expectativas que se tinham delas na Prática Pedagógica.

QUADRO 5 – PROGRAMA DE ENSINO (1924)

PROGRAMA DE ENSINO – 1924				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano Curso Especial	5º ano Curso Especial
Português (3 aulas por semana)	Português (3 aulas por semana)	Português (4 aulas por semana)	1º Semestre	1º semestre
Geografia Geral e Coreografia do Brasil (3 aulas por semana.)	Geometria plana. (3 aulas por semana.)	História do Brasil. (3 aulas por semana.)	Psicologia (6 aulas por semana).	Puericultura.(1 aula por semana).
Aritmética e Álgebra (6 aulas por semana).	Física e Química (4 aulas por semana).	História Natural. (3 aulas por semana.)	Metodologia Geral (2 aulas por semana).	Metodologia da História. (3 aulas por semana).
Desenho (2 aulas por semana)	História Geral da Civilização. (3 aulas por semana).	Geometria no Espaço. (3 aulas por semana.)	Metodologia da Leitura e Escrita (3 aulas por semana).	Metodologia da Geometria.(2 aula por semana)
Trabalhos de Agulha Economia Doméstica.(para o feminino, 2 aulas por semana)	Desenho. (2 aulas por semana)	Desenho. (2 aulas por semana)	Metodologia do Desenho (2 aulas por semana).	Metodologia Música.(2 aulas por semana)
Música. (2 aulas por semana).	Música. (2 aulas por semana).	Trabalhos de Agulha Economia Doméstica.(para o feminino, 2 aulas por semana)	Higiene e Agronomia (4 aulas por semana).	Metodologia dos Exercícios Físicos. (2 aulas por semana).
Trabalhos manuais. (2 aulas por semana)	Trabalhos de Agulha Economia Doméstica.(para o feminino, 2 aulas por semana)	Trabalhos manuais. (2 aulas por semana)	2º semestre	Ensino dos Trabalhos Manuais (2 aulas por semana)
Ginástica. (2 aulas por semana.)	Trabalhos manuais. (2 aulas por semana)	Música. (2 aulas por semana).	Moral e Educação Cívica: sua metodologia. Noções de Direito Pátrio e Legislação Escolar (3 aulas por semana)	Prática Pedagógica e Crítica Pedagógica (4 aulas por semana)
	Ginástica. (2 aulas por semana.)	Ginástica. (2 aulas por semana.)	Metodologia do Idioma Vernáculo (3 aulas por semana)	
			Metodologia da Aritmética. (3 aulas por semana).	
			Metodologia do Ensino Intuitivo. (3 aulas por semana).	
			Metodologia das Ciências Naturais (2 aulas por semana)	
			Metodologia da Geografia. (3 aulas por semana.)	

Fonte: (Paraná, 1924, n/p).

A justificativa apresentada para o novo regulamento apontava para a adoção dos preceitos educativos mais modernos da época, que visavam “todos os pontos reguladores do mecanismo do curso e que visam à preparação científica e profissional completa do professor” (Paraná, 1923, p.67). A proposta de Lysimaco Ferreira da Costa foi homologada e o programa de ensino passou a ter vigência em 1924, conforme o Quadro 5.

Nesse contexto, o componente curricular de Prática Pedagógica já se encontrava consolidado, tendo passado por um processo de transformação que pode ser descrito à luz das reflexões de Goodson (2012). Para o autor, a consolidação de uma disciplina está intrinsecamente relacionada à formação de uma comunidade acadêmica comprometida tanto com objetivos pedagógicos quanto utilitários. Goodson exemplifica esse processo com o desenvolvimento da ciência e do conhecimento psiquiátrico, que transcenderam suas funções práticas iniciais para adquirir legitimidade como campo de estudo autônomo.

De maneira semelhante, as metodologias apresentadas nesse período eram concebidas como aporte teóricos e práticos indispensáveis para a formação dos futuros professores, subsidiavam a articulação entre os saberes acadêmicos e as demandas concretas da prática docente, mas também reforçavam o caráter profissional do curso. Como afirmou o Secretário Geral do Estado, Alcides Munhoz: “A reforma envolve um plano de desenvolvimento e progresso futuro que não implica em alterações essenciais e sim em adicionamento de novas disciplinas que mais concorram para a melhor **erudição** dos estudantes” (Paraná, 1923, p. 69). Essa visão sublinhava a preocupação com uma formação abrangente e fundamentada, capaz de alinhar-se às demandas educacionais e epistemológicas da época.

No Curso Especial, o objetivo era levar os alunos à “prática diária das lições dessa doutrina, fazendo cumprir os programas do ensino primário na Escola de Aplicação” (Paraná, 1923, p.68). Lysimaco, exemplifica que o horário do Curso Especial deveria ser contínuo de vinte e quatro horas semanais, sendo obrigatório para os alunos estarem nos intervalos das aulas no estágio na Escola de Aplicação, “afim de partir suas observações concernentes às lições dadas, sob a orientação das professoras dessa Escola” (Costa, 1923, p.21).

Esse modelo de formação prática atendia a duas demandas fundamentais: aproximar o professor da Escola Normal da realidade do ensino primário, superando o distanciamento, e oferecer aos futuros normalistas uma experiência pedagógica concreta, essencial para o exercício da profissão. É momento de acolhimento ao método analítico, sempre exaltando-o, comentando sobre as fases que eram tão relevantes.

Essa articulação se fazia evidente nos discursos legitimados da época, que apontava a Prática Pedagógica como um componente essencial na construção de competências docentes, ou seja, nesse período seria a realização das lições indicadas pelo método.

A disciplina de Prática e Crítica Pedagógica, especificamente, tinha como objetivo “fazer o futuro professor ‘observar sistemática e detidamente, aplicar metodicamente e criticar raciocinada e cientificamente” (Costa, 1923, p.24). Essa dinâmica não apenas reforçava a dimensão prática da formação docente, como também incorporava elementos do ideário cientificista, ao envolver as normalistas em atividades como observações diretas e elaboração de relatórios detalhados sobre as práticas desenvolvidas na Escola de Aplicação e nos Grupos Escolares Modelos. Além disso, desde o primeiro ano do Curso Especial, previa-se a participação contínua das alunas em atividades pedagógicas na Escola de Aplicação e nos Grupos Escolares Modelos, evidenciando a ênfase na aplicação prática dos conhecimentos teóricos. Podemos dizer que esse movimento pode ser compreendido como parte de uma ideal cientificista, que buscava legitimar a formação docente por meio de uma abordagem mais sistemática e metódica.

No primeiro semestre do Curso Especial, por exemplo, o ensino da metodologia de Leitura e Escrita incluía:

No Curso Especial, ensinará no 1º semestre a metodologia da Leitura e Escrita da seguinte forma: nas primeiras lições tratará do histórico desse ensino; do ensino simultâneo, suas vantagens, marcha desse ensino; métodos especiais – alfabético, fônico, métodos analíticos, método de palavras; aplicações; processos de leitura; leitura corrente; exercícios de aperfeiçoamento; vícios; leitura expressiva, mecanismo da lição, etc. (parte geral); em seguida tomará os programas dos grupos escolares do Estado e, na Escola de Aplicação, **fará os alunos praticarem** em todas as lições desses programas, uma por uma, até a terminação do semestre. (Paraná, 1923, p.22, grifos nosso).

Esse modelo pedagógico não se restringia à Leitura e Escrita, mas abrangia todas as matérias de metodologia constantes no programa de ensino, evidenciando um esforço contínuo para integrar teoria e prática no processo de formação docente. Ao mesmo tempo em que visava contribuir para a profissionalização do magistério, essa estrutura estava atrelada à lógica do método, orientada por um esforço de racionalização, uniformização e controle sobre o trabalho docente. Dessa forma, se consolidava a legitimidade da Prática Pedagógica como um pilar indispensável na preparação dos futuros professores.

Em 1924, houve a inauguração da Escola Normal Primária em Ponta Grossa e, em 1927, da Escola Normal em Paranaguá, marcando a expansão da formação docente no Paraná. Esse crescimento refletia a necessidade de descentralizar a preparação de professores, ampliando o acesso à formação pedagógica e acompanhando as demandas educacionais da época. A única mudança significativa no currículo nesse período foi a inclusão da disciplina de Pedologia,

adicionada no primeiro semestre do Curso Especial, evidenciando uma preocupação emergente com o estudo científico do desenvolvimento infantil e sua aplicação na educação.

No resumo de aulas do Curso Normal (Curso Especial, no terceiro e último semestre) de 1925, constata-se uma organização curricular composta por 85 aulas teóricas, 297 aulas práticas e 108 dias de regência de classes primárias. Quando analisamos o total acumulado ao longo dos três semestres do curso, esse número se amplia para 410 aulas teóricas, 772 aulas práticas e 229 dias de regência de classe. Esses dados demonstram uma estrutura formativa que combinava teoria e prática, garantindo que as normalistas tivessem um contato progressivo com o ambiente escolar.

Conforme Lysimaco Ferreira da Costa destacou no documento de reforma da educação, as aulas de metodologia conduziam as normalistas diretamente para as escolas de ensino primário, ou seja, antes mesmo de iniciarem o componente de Prática Pedagógica, as alunas já estavam inseridas no cotidiano escolar.

No componente de Prática e Crítica Pedagógica, os praticantes realizavam suas atividades nas Escolas de Aplicação ou nos Grupos Modelos, onde cumpriam um cronograma dividido entre aulas teóricas e práticas. Especificamente, foram contabilizadas 26 lições teóricas e 29 práticas, organizadas da seguinte forma (Paraná, 1925, p. 708):

- Estágio na Escola de Aplicação: 136 horas.
- Regência de Classes primárias: 108 dias.

O termo "regência" indica que as normalistas assumiam efetivamente a condução de algumas aulas, colocando em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas da Escola Normal e por meio das observações realizadas durante o estágio. Esse momento era essencial para que as alunas experimentassem à docência sob supervisão, em um ambiente de aprendizagem controlado, mas cada vez mais próximo da realidade profissional. Ou seja, o momento que exerciam à docência sob a supervisão dentro do contexto do estágio.

Em 1926, por meio do Decreto nº 8, de 8 de janeiro, foram realizadas adaptações no calendário das escolas primárias e das Escolas Normais devido às condições climáticas das regiões mais frias do estado. Estabeleceu-se um "ano de transição", que se estendeu de 15 de janeiro a 31 de maio, visando ajustar o período letivo às particularidades climáticas. O novo calendário previa o início do ano escolar regular em 1º de setembro, com término em 31 de maio do ano seguinte. Era uma preocupação em adequar o funcionamento das instituições de ensino as realidades regionais, eles estavam atrás de uma maior regularidade no calendário.

Em 1927, a Escola de Aplicação permanecia vinculada ao Curso Especial da Escola Normal, sendo compostas "pelas diferentes espécies de escolas do Estado, afim de servir de verdadeiro laboratório profissional aos normalistas." (Paraná, 1927, p.233). Nesse período, a psicologia e as metodologias das diversas matérias tornaram-se os elementos centrais da formação docente, integrando tanto abordagens teóricas quanto práticas, e essas práticas eram desenvolvidas "teórica e praticamente neste vasto ambiente infantil." (Paraná,

1927, p.233). Reforçando a ideia de que a preparação das professoras deveria passar por esse ambiente, que espelhasse as condições reais da sala de aula.

Mas onde se situava a disciplina de Prática Pedagógica nesse contexto? De acordo com Caetano Munhoz da Rocha, o Presidente do Estado, em uma mensagem dirigida ao Congresso Legislativo (Paraná, 1927, p. 234):

A prática dos programas primários de ensino ai exercida de uma maneira completa e eficaz. A prática e a crítica pedagógica são processadas em todos os seus aspectos e sobretudo aperfeiçoam-se as vocações reveladas para o magistério, bem como se desenvolvem as aptidões inicialmente incertas, preparando-se todos para conquistar um diploma que será atestado seguro de capacidade profissional.

O componente de Prática Pedagógica se manteve alocado no último ano do curso, preservando sua relevância mesmo com as diversas alterações nos programas de ensino. Contudo, percebe-se que nesse período, as futuras professoras já participavam de atividades práticas ao longo de quase todo o Curso Especial, ampliando sua presença nas escolas primárias e vivenciando um contato mais direto e contínuo com o ambiente escolar. Essa imersão na realidade da docência conferia as normalistas um aprendizado mais dinâmico e antecipava os desafios que enfrentariam ao concluírem a Escola Normal.

Um ponto que merece atenção é a ausência de registros detalhados sobre a atuação das normalistas na regência de classe nos relatórios das praticantes. Embora esses documentos descrevam minuciosamente as observações realizadas pelas normalistas, eles não incluem relatos específicos das atividades de regência, apesar de sabermos, pelos relatórios da Instrução Pública, que esse tipo de atividade fazia parte de sua formação. Esses relatórios apontavam, inclusive, o tempo dedicado às aulas teóricas, práticas e de regência de turma, indicando que a Prática Pedagógica não se restringia apenas à observação, mas também envolvia a experiência direta de ensino.

Essa lacuna documental nos leva a refletir sobre como a Prática Pedagógica era concebida na época: possivelmente mais voltada para a observação e assimilação de métodos do que para o protagonismo das alunas na docência. A ausência de relatos detalhados sobre a regência pode estar associada à forma como essa atividade era avaliada. Enquanto as observações

eram formalmente registradas em relatórios, a regência parecia integrada ao cotidiano das escolas primárias, sendo avaliada diretamente pelos supervisores e diretores no decorrer das atividades, sem a necessidade de documentação escrita detalhada.

Essa estrutura formativa revela um aspecto fundamental da formação docente no período: embora a prática tenha sido um componente essencial na preparação das normalistas, o modelo adotado reforçava uma perspectiva de controle e normatização do ensino. O aprendizado prático era orientado dentro de um conjunto de diretrizes rígidas, limitando a autonomia das futuras professoras e enfatizando a reprodução de métodos previamente estabelecidos. Assim, embora a Prática Pedagógica tenha sido consolidada como eixo estruturante da formação docente, sua implementação também refletia um processo de disciplinarização da atividade docente, em que a experimentação e a criatividade eram, em certa medida, subordinadas a um ideal técnico e normativo.

Até o ano de 1928, o plano de estudos da Escola Normal Secundária manteve-se inalterado, consolidando esse modelo de formação em que a prática docente coexistia entre a experiência concreta da sala de aula e a crescente padronização dos métodos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, apresentamos algumas considerações que sintetizam o percurso deste estudo. Durante a trajetória, manter a clareza e não perder de vista o problema e o objeto de pesquisa ao longo da dissertação foi uma tarefa complexa.

Este estudo abordou o componente de Prática nos programas de ensino da Escola Normal do Paraná entre 1907 a 1928, buscando contribuir para a compreensão do funcionamento da Escola Normal do Paraná e da formação da identidade docente. O estudo procurou responder quais os sentidos, as expectativas e as consequências formativas relacionadas ao aparecimento da rubrica Prática Escolar/ Prática Pedagógica no programa de estudos da Escola Normal do Paraná, quais modos e formas foram empregados para a sua realização e como esses aspectos se relacionam com as iniciativas de formação e a demarcação da identidade docente para o magistério no Estado do Paraná.

A formação de professores passou por diferentes abordagens ao longo do tempo, oscilando entre uma prática artesanal, utilitária e científica. Com a criação das Escolas Normais, surgiu um espaço formal para a formação das professoras, marcando o início da profissionalização do magistério. Identificamos que a preocupação com o Ensino Primário impulsionou os debates sobre a Escola Normal e a formação de professores. Assim, foi fundamental analisar os debates sobre a formação docente no início do século XX e compreender como o aparecimento da rubrica Prática Escolar, naquele momento, refletiu as disputas em torno do perfil ideal do docente e dos objetivos da capacitação profissional.

Observamos uma valorização crescente da Prática, alavancada pela necessidade de modernizar o ensino primário e alinhar a formação docente à realidade escolar, pelos discursos do início do século, como o de Reinaldo Machado e Victor Ferreira do Amaral e, nos finais do período analisado, de César Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa. Ao longo deste estudo, buscamos considerar o contexto histórico e as dinâmicas sociais que ajudaram a moldar o currículo, seguindo a abordagem de Goodson (2012). Em 1904, Reinaldo

Machado propôs a modernização da Escola Normal, incluindo a reformulação dos programas de ensino e a adoção de métodos mais intuitivos e Práticos. Ele defendeu a separação entre o ensino do curso ginasial da Escola Normal, princípio que se manteve até a década de 1920. Ainda assim, buscou implementar um ensino mais prático.

O debate sobre a necessidade de um ensino mais prático continuou nos anos seguintes. Dario Vellozo defendeu uma formação baseada na articulação entre teoria e prática e propunha uma educação integral, alinhada às demandas da vida moderna. Ele enfatizava a docência como uma “arte de ensinar”, que deveria equilibrar erudição e aplicabilidade. Essa visão aproximava-se da concepção de “artesanias” discutida por Villela (2003). Nos debates do início do século até meados da década de 1910, era muito comum a comparação da formação das normalistas à dos médicos, que necessitavam de experiências concretas para atuar.

Com o avanço das décadas, a “arte de ensinar” passou a ser cada vez mais associada ao domínio de um método específico, especialmente o analítico ou sintético, incentivada por Azevedo Macedo a partir do final da década de 1910. Esse método foi amplamente difundido em revistas e manuais, consolidando a ideia de que “praticar” significava aplicar corretamente as fases prescritas para a realização das lições.

O programa de ensino da Escola Normal foi gradualmente reformulado. A Prática Escolar foi introduzida em 1907, substituída pela Prática de Ensino em 1909, ambas influenciadas pela pedagogia de Dario Vellozo. Em 1914, foi denominada Prática Pedagógica e passou a ser diretamente vinculada ao estudo da Pedagogia, criando um ambiente mais especializado para sua realização. Essa denominação permaneceu até o final do período analisado.

A criação das Escola Modelo foi vista como uma solução para consolidar a Prática Pedagógica, integrando teoria e prática sob supervisão docente. Apesar de ser solicitada desde o início do século XX, apenas em 1917 o Paraná promulgou a lei para a criação do Grupo Escolar Modelo. Esse modelo reforçava a seriação do ensino. Além dela, outras instituições também surgiram, como a Escola de Aplicação anexa à Escola Normal.

Na década de 1920, Lysimaco Ferreira da Costa assumiu a liderança da reorganização do sistema educacional paranaense, convidando César Prieto Martinez para ser Inspetor Geral de Ensino. Em 1923, Lysimaco liderou a reforma da Escola Normal de Curitiba, buscando uniformizar a educação com base na Psicologia, Pedagogia e Metodologia. A docência passou a ser concebida como um processo técnico e organizado, estruturado em métodos científicos.

Desde os primeiros registros analisados, observa-se que uma das principais defasagens identificadas no processo de formação docente referia-se à falta de uniformização dos métodos de ensino. A indicação recorrente dessa lacuna nos documentos aponta para a tentativa de consolidar uma base comum para a prática pedagógica. Nesse sentido, os métodos adquiriram centralidade como instrumentos de legitimação do saber docente, funcionando como retóricas estabilizadoras que conferem autoridade, permanência e coerência ao discurso educacional. Sua presença reiterada nos relatórios revela a busca por uma cientificação da prática pedagógica, na qual a sistematização e a padronização aparecem como estratégias para conferir maior legitimidade e status à formação das normalistas.

Nos questionamos se a organização adotada teria reduzido o protagonismo da Prática Pedagógica, já que as aulas das diversas metodologias específicas conduziam diretamente as normalistas às escolas primárias. Contudo, acreditamos que a metodologia era o espaço de aplicação do método aprendido, enquanto a que nos parece a Prática Pedagógica tinha a observação como característica central, sendo articulada com as metodologias.

A Escola Normal no final da década de 1910 e a década de 1920, de acordo com Miguel (2005), sofreram influência direta do movimento escolanovista, e com a reforma empreendida por Lysimaco Ferreira da Costa, nós temos um marco, em que, o curso é dividido em um curso geral, voltado a uma “formação básica e sólida” (Costa, 1923) e em um curso profissional, destinado ao desenvolvimento de competências específicas (Ferreira e Vechia, 2003; Miguel, 1992).

A Prática tinha como objetivo preparar as normalistas para o exercício do magistério. No entanto, desde sua formalização como componente curricular, nem sempre correspondeu ao que estava previsto. Apesar de sua regulamentação, há indícios de que, em diversas ocasiões, não foi efetivamente realizada. Além disso, frequentemente foram apontadas falhas e dificuldades, como a incompatibilidade da participação regular das normalistas devido a outros compromissos. Outra crítica relevante foi a de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, que considerava os exames de Prática Pedagógica inadequados e meramente formais. Ainda assim, a Prática persistiu e manteve-se como um componente fundamental na formação docente, buscando consolidar seu espaço e justificando-se como um dos eixos centrais no processo formativo.

Um dos aspectos mais interessantes de nossa pesquisa foram os relatórios produzidos por algumas normalistas, que permitiram uma análise detalhada do método adotado, em especial, do analítico, dos materiais didáticos utilizados, da organização disciplinar em sala de aula e do papel do professor. As observações registradas nos possibilitaram acessar até mesmo diálogos entre as professoras regentes e suas turmas durante as explicações. Além disso, nota-se que, ainda hoje, em muitos cursos de licenciatura, o diário de campo (ou relatório de estágio) continua presente na formação docente, evidenciando sua relevância³² para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Nossa análise revelou as múltiplas dimensões da Prática Pedagógica, desde sua concepção inicial como experiência formativa até sua sistematização ao longo das décadas seguintes. Esse componente tornou-se um eixo central na formação das normalistas, refletindo os desafios e as transformações educacionais da época, especialmente diante das exigências de modernização do ensino primário e das influências do movimento escolanovista. A investigação evidenciou que a introdução e as constantes reformulações desse componente estavam intrinsecamente ligadas à tentativa de alinhar a formação docente à realidade escolar.

³² Conferir: Silva e Gaspar, 2018; Zabalza, 2004; Nóvoa, 2009.

Ao longo desse período, a Prática Pedagógica assumiu diferentes facetas, funcionando tanto como um mecanismo de profissionalização do magistério quanto como uma resposta às mudanças sociais e pedagógicas emergentes. As tentativas de estabelecer um modelo pedagógico estruturado e tecnicamente embasado, com forte ênfase nos métodos científicos, também suscitaram debates sobre os limites desse componente na formação docente.

Assim, a implementação da Prática Escolar e suas sucessivas reformulações não apenas refletiram as transformações do sistema educacional paranaense, mas também desempenharam um papel na definição do perfil do docente e das expectativas quanto à sua formação.

Entretanto, ao longo desse processo, percebe-se que, ao mesmo tempo em que a Prática Pedagógica contribuiu para a construção da identidade profissional docente, também foi instrumentalizada por mecanismos de controle que restringiram a autonomia e a criatividade dos professores. A crescente padronização das práticas pedagógicas, impulsionada por modelos normativos e técnicos, reduziu o espaço para abordagens mais flexíveis e contextuais, subordinando a atuação docente a diretrizes institucionais mais rígidas. Esse movimento reforçou a lógica da regulação e do monitoramento do trabalho docente, tornando a prática menos um espaço de experimentação e mais um instrumento de adequação a modelos previamente estabelecidos.

Apesar das falhas e críticas surgidas ao longo do tempo, bem como da falta de uma aplicação efetiva em algumas situações, a Prática Pedagógica manteve-se como um elemento essencial na formação docente. Ao longo dos anos, consolidou-se como um espaço de desenvolvimento das competências e da identidade profissional dos professores paranaenses. A história da Escola Normal do Paraná nos permite, portanto, refletir sobre os caminhos percorridos na construção do magistério e os desafios da formação docente, que ainda hoje reverberam nos debates contemporâneos sobre ensino e educação.

FONTES

BITTERCOURT, Alba de França relatório de observação do 4º ano feminino enviado ao Diretor do Grupo Escolar Modelo. Data: 24 de abril e 1918. *Ofícios*, 1918, v.7, A.P. 1697, p. 56 – 65.

COSTA, Lysimaco Ferreira. *Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*. Curitiba, 1923.

CRUZ, Arthemina de Oliveira e. Relatório de observação da 4º série, enviado ao Diretor do Grupo Escolar Modelo, 18 de abril de 1918. *Ofícios*, 1918, v.7, A.P. 1697, p. 29-41.

DORFMUND, Elfrida Nogueira. Relatório de observação do 3º ano feminino enviado ao Diretor do Grupo Escolar Modelo, 5 de agosto de 1919. *Ofícios*, 1919, v.21, A.P. 1752, p. 10-15.

MARTINEZ, Cesar Prieto. Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Inspetor Geral do Ensino, 1920.

MOREIRA, Caroline Pinto. Relatório apresentado pela professora normalista Carolina Pinto Moreira, atinente à comissão para que foi designado pelo Decreto do Governo do Estado sob n.335 de 7 de agosto deste ano, 19 de outubro de 1907.

PARANÁ. Decreto n° 350 de 10/07/1914 Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná.

_____. Decreto n° 17 de 09/01/1917. Código do Ensino do Estado do Paraná.

_____. Decreto n° 542 de 26/04/1920. Regulamento para a Escola Normal Secundária.

_____. Decreto n° 274 de 26/03/1923 Regulamento para a Escola Normal Secundária.

_____. Lei n° 894 de 19/04/1909.

_____. Lei n° 1310 de 04/04/1913.

_____. Lei n° 1999 de 09/04/1920.

_____. Lei n° 2.114 de 25/03/1922.

_____. Mensagem Presidencial dirigida ao Congresso Legislativo pelo Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado do Paraná. Curitiba, 01 de fevereiro de 1927.

_____. Relatório apresentado ao cidadão Dr. Claudino R. F. dos Santos, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica pelo

Dr. Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo Director Geral da Instrucção Publica, sobre o ano de 1914.

_____. Relatório apresentado ao do diretor geral da Instrução Pública Cesar Prieto Martinez, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Marins Alves de Camargo sobre o ano de 1920. Curitiba: Typ. D'A República, 1921.

_____. Relatório apresentado ao Exma. Sr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Instrucção Publica pelo Directo do Gymnasio Paranaense e Escola Normal, Sebastião Paraná. 30 de dezembro de 1916.

_____. Relatório apresentado ao Exma. Sr. Joaquim Monteiro de Carvalho e Silva, Vice Presidente do Estado do Paraná pelo bacharel Bento José Lamenha Lins, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, 1908.

_____. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Francisco Xavier da Silva, pelo Coronel Luiz Antonio Xavier Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, 1908.

_____. Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Paraná Francisco Xavier da Silva, pelo Coronel Luiz Antonio Xavier Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, Curitiba, 2 de janeiro de 1909.

_____. Relatório Apresentado ao Presidente do Estado do Paraná pelo Secretario d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrucção Publica – 1908. Curitiba: Typ. D'A Republica, 1909.

_____. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Bento José Lamenha Lins, pelo Diretor Geral da Instrução Pública Arthur Pedreira de Cerqueira. Curitiba, 1906.

_____. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Coronel Luiz Antonio Xavier, pelo do Diretor Geral da Instrução Pública Jayme Reis. Curitiba, 24 de novembro de 1909.

_____. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Reinaldo Machado Diretor Geral da Instrução Pública. Curitiba, 31 dez. 1904.

_____. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Sebastião Paraná. Offícios, v.11. Ap 1655, p. 185, 1917.

_____. Relatório apresentado pela Directoria Geral da Instrucção Pública, pelo Arthur Pedreiro de Cerqueira, Curitiba, 31 de dezembro de 1908.

_____. Relatório apresentado pelo Dr. Claudino dos Santos, Diretor Geral da Instrução pública. Curitiba, novembro de 1913.

_____. Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná apresentado a S. Exa. O Sr. Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado por Alcides

Munhoz, Secretário Geral do Estado referente aos serviços do exercício financeiro de 1922 e 1923.

_____. Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná apresentado pelo Alcides Munhoz Secretario Gral do Estado ao Presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha, 31 de dezembro de 1925.

_____. Relatório do diretor geral da Instrução Pública Cesar Prieto Martinez, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Marins Alves de Camargo sobre o ano de 1921. Curitiba: Typ. D'A República, 1922.

_____. Relatório do diretor geral da Instrução Pública Cesar Prieto Martinez, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Marins Alves de Camargo sobre o ano de 1923. Curitiba: Typ. D'A República, 1924.

_____. Relatório do diretor geral da Instrução Pública Victor Ferreira do Amaral e Silva, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Octavio Ferreira do Amaral e Silva, sobre o ano de 1900. Curitiba: Typ. Da Livraria Econômica, 1901.

_____. Relatório do diretor geral da Instrução Pública Victor Ferreira do Amaral e Silva, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Octavio Ferreira do Amaral e Silva, sobre o ano de 1901. Curitiba: Typ. Da Livraria Econômica, 1902.

PARANÁ, Thereza. Relatório de observação das aulas do 3º ano feminino da Escola Modelo, referentes às disciplinas observadas, enviado ao Diretor do Grupo Escolar Modelo, 28 de abril de 1919. Ofícios, v.9, A.P.1739, p.84 – 90.

SALDANHA, Levy. Relatório de observação das aulas do 2º ano feminino referentes às disciplinas observadas, enviado ao Diretor do Grupo Escolar Modelo, 28 de abril de 1919. Ofícios, v.9, A.P.1739, p.91 – 127.

SIGWALT, Trajano. Relatório em obediência às determinações contidas no Ofício nº 1790 de 1917. Grupo Escolar Modelo. Curitiba. 1918.

VELOZZO, Dario. Compendio de Pedagogia. Curitiba, Livraria Mundial França e Requião, 1907.

WOLF, Bernardo do Amaral. Relatório de observação da 1ª série do sexo masculino, referente às disciplinas, enviado ao Diretor do Grupo Escolar Modelo, 24 de abril de 1918. Ofícios, v. 4, A.P. 1693, p.69 – 78.

Jornais e Revistas

A Escola, Ano I, n. 10, Curitiba, Novembro de 1906.

A Escola, Ano I, n.11, Dezembro de 1906.

A Escola, Ano II, n.5, Maio de 1907.

A Escola, Ano II, n. 8, Agosto de 1907.
A Escola, Ano II, n. 9, Setembro de 1907.
A Escola, Ano III, n.1, Março de 1908.
A Escola, Ano III, n. 2, Maio e Junho de 1908.
A Escola, Ano V, n. 1, Janeiro de 1910.
A Escola, Ano V, n.2, Fevereiro de 1910.
A Escola, Ano V, n.3, Março de 1910.
A República, Ano XXII, n. 61, Março de 1907.
A República, Ano XXII, n. 303, Curitiba, 27 de Dezembro de 1907.
A República, Ano XXII, n. 305, Curitiba, 30 de Dezembro de 1907.
A República, Ano XXIII, n.1, Curitiba, 02 de Janeiro de 1908.
A República, Ano XXIV, n. 103, 05 de Maio de 1909.
A República, Ano XXIV, n. 133, 09 de Junho de 1909.
A República, Ano XXIX, n. 175, Curitiba, 30 de Julho de 1914.
A República, Ano XXXII, n. 115, Curitiba, 18 de Maio de 1917.
A República, Ano XXXIV, n. 267, Curitiba, 09 de Novembro de 1920.
O Ensino, Ano II, n.1, Curitiba, janeiro de 1923.

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa S. A. A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC/SP, 2007.

ARGENTINA. Secretaría de Cultura de la Nación. *Alicia Moreau de Justo, mujer* **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** *de acción y huella*. Buenos Aires, 11 out. 2020. Disponível em: <https://www.cultura.gob.ar/alicia-moreau-de-justo-mujer-de-accion-y-huella-9625/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. 1. Reimpressão. São Paulo. Companhia das Letras, 1986.

BLOCH, Marc. Apologia da História: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDALISE, Anna Carolina. O Intelectual Raul Gomes e suas Práticas Discursivas na Imprensa: Narrativa sobre Educação, Arte e Cultura no Paraná (1907-1950). (História em Educação). Programa de Pós-Graduação em Em Educação e História e Historiografia da Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e crítica, Porto Alegre, n.2, p. 177-254, 1990.

CORREIA, Ana Paula Pupo. “Palácios da Instrução” – História da Educação e Arquitetura das Escolas Normais no Estado do Paraná (1904 a 1927). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

FERREIRA, António Gomes; VECHIA, Ariclê. A formação de professores no Paraná para qualificar o ensino da escola primária na primeira metade do século XX. Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 225–252, 2023.

GONÇALVES, Ernando Brito Junior. A Educação pelo livro: uma análise do compêndio de pedagogia de Dario Vellozo (1907). Outros Tempos. V.7, n.10, dez. de 2010 – Dossiê História e Educação.

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

_____. Currículo: Teoria e História. 13 ed. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2012.

GUEDES, Shirlei Terezinha. Os Sentidos da Prática de Ensino n Formação de Professores no Âmbito da Escola Normal. Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá. 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Biblioteca IBGE*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=442073>. Acesso em: 15 nov. 2024.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. 2.ed. São Paulo, Editora Contexto, 2008. Pp – 111- 154.

MARACH, Caroline de Paula da Costa. *Inquietações Modernas: Discurso Educacional e Civilizacional no Periódico A Escola (1906-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/16282/disserta%c3%a7%c3%a3o%20Caroline%20Marach.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 out. 2024.

MEURER, Sidmar dos Santos. Definições Curriculares em Tempos de Reformas Educacionais: Palavras-Chave de uma História da Escola Primária no Paraná (1901 –1930). Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A escola nova no Paraná: avanços e contradições. Revista Diálogo Educacional, v. 5, n. 14, p. 93-100, 2005.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC/SP, 1992.

_____. Escola Normal no Paraná: Instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO. J. C. S; FREITAS, G. B. F.; LOPES. A. P. As Escolas normais no Brasil: do império á república. Campinas: SP, Editora Alínea, 2017. Pp-153-172.

Ministério Público do Paraná. Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo. Memorial do MP/PR. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/memorial/Pagina/Francisco-Ribeiro-de-Azevedo-Macedo>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MORO, Vera Luiza. A Cultura Física na Escola na Escola Normal do Paraná: Da Gymnastica aos Primeiros Jogos e Esportes (1882-1930). Tese (Doutorado em Educação Física). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2022.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. Organização Escolar no início do século XX: o caso do Paraná. Revista Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 18, p. 143-155. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/q6fQsdF3HMzp5Sgrnx4TTtk/?lang=pt>. Acesso em 07 de ju. 2024.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Os Estudos Históricos sobre o Currículo e as Disciplinas Escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan-mar/2017.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Raul Gomes e o Manifesto de 1932: ações na imprensa por um plano nacional de educação (1931-1932). Revista Brasileira de Educação, v.28. 2023.

PARANÁ, Casa Civil. Carlos Cavalcanti de Albuquerque. Disponível em: <https://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Carlos-Cavalcanti-de-Albuquerque>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PARANÁ, Sebastião. Galeria Paranaense: Notas Biográficas. Do Centro de Letras do Paraná. Edição Comemorativa ao centenário da Independência do Brasil. Curitiba, set. de 1922.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Educar em Revista. Curitiba, n. 18, 2001, p. 13-28.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Lysímaco Ferreira da Costa: História e Legado. Curitiba, [s.d.]. Disponível em: <http://www.ctalysimacocosta.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13#:~:text=Em%201926%2C%20%C3%A9%20nomeado%20Inspetor%20Caixa%20Econ%C3%B4mica%20Federal%20do%20Paran%C3%A1>. Acesso em: 08 nov. 2024.*

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. 13 ed. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2012. Pp. 8-14.

SOUZA, Cristiane dos Santos. Utilitarismo, civismo e cooperativismo no projeto educacional de Francisco de Azevedo Macedo (1882 – 1947). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização a implementação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). Fundação Editora Unesp. 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. Ago. 2000 n°14 - p.61-193.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Georgine Catherine Eugénie Léonard Mongrué*. Maringá: Cedoc – Lafep, s.d. Disponível em:

<https://pbc.uem.br/cedoc-lafep/indice-de-escritoras/g/georgine-catherine-eugenie-leonard-mongrue>. Acesso em: 8 nov. 2024.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método Intuitivo: os Sentidos como Janelas e Portas que se Abrem para o Mundo Interpretado. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S; SOUZA, R. F. D; VALDEMARIN, V. T. O Legado educacional do século XIX [livro eletrônico], Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2017. Pp – 109 – 161.

VIEIRA, Carlos E. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. In: Educar em Revista, v. 17, n. 18, p. 53 – 73; Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil: Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, J. C. S; FREITAS, G. B. F.; LOPES, A. P. As Escolas normais no Brasil: do império á república. Campinas: SP, Editora Alínea, 2017. P.29-47.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. ANPED: GT: História da Educação. n. 02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/heloisadeoliveirasvillela.rtf> .

VINÃO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Revista Brasileira de História da Educação, n. 18, p. 172-215, set./dez. 2008.

APÊNDICE A – SÍNTESE DOS RELATÓRIOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA ANALISADOS

Foram identificados e analisados, ao todo, doze relatórios de prática pedagógica, dos quais cinco foram selecionados para uma análise mais aprofundada no desenvolvimento desta dissertação. Destes, três relatórios foram diretamente utilizados na construção do texto final. Os documentos analisados revelam a atuação de cinco normalistas, com registros de suas observações e práticas nas Escolas Modelo, nos seguintes termos:

- Alba de França Bittercourt: realizou observações na turma do 4º ano feminino, com foco nas disciplinas de Leitura, Trabalhos Manuais, Desenho, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Caligrafia, Ginástica, Geografia, Linguagem, Aritmética e Geometria, além de comentários sobre os materiais utilizados por estudantes e professores.
- Arthemina de Oliveira e Cruz: produziu um relatório de observação da 4ª série, enviado ao Diretor do Grupo Escolar Modelo em 18 de abril de 1918. Observou as mesmas disciplinas registradas por Alba, com o acréscimo de Higiene e Música.
- Elfrida Nogueira Dorfmond: elaborou um relatório de observação do 3º ano feminino, referente ao ano de 1919, na Escola Modelo, abrangendo as disciplinas de Leitura, Ginástica, Ciências Físicas e Naturais, História do Brasil, Caligrafia, Aritmética, Geografia, Desenho, Geometria, Trabalhos Manuais e Instrução Moral e Cívica.
- Emilia Vianna: atuou na disciplina de Prática de Aulas, junto à turma do 1º ano feminino da Escola Modelo, também no ano de 1919, abordando as disciplinas de Leitura, Aritmética, Geometria, Geografia, Música, Ciências Físicas e Trabalhos Manuais.
- Maria de Luz Lima: redigiu um relatório de observação da turma do 3º ano masculino, em documento sem data registrada, com registros nas disciplinas de Geometria, Trabalhos Manuais, Aritmética, Higiene, Instrução Moral e Cívica, Linguagem, Desenho, Caligrafia, Ginástica, História e Literatura.

A partir da análise desses documentos, verifica-se que os relatórios de prática pedagógica assumiam predominantemente uma função prescritiva, detalhando a organização do trabalho pedagógico, os conteúdos ministrados e os comportamentos esperados dos alunos e professores. No entanto, não foi possível mensurar de forma objetiva a efetiva atuação das normalistas em sala de aula, uma vez que os relatos carecem de elementos que revelem a dinâmica concreta das práticas pedagógicas observadas.

Com objetivo de ilustrar de forma mais detalhada o conteúdo e a estrutura dos relatórios analisados, optou-se por selecionar um único relatório como exemplo, considerando a extensão dos documentos. As imagens correspondentes ao relatório de Elfrida Nogueira Dorfmond foram incluídas no Anexo A.

ANEXO A – EXEMPLO DE RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA



Fonte: Paraná (1919, p. 239).

240

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

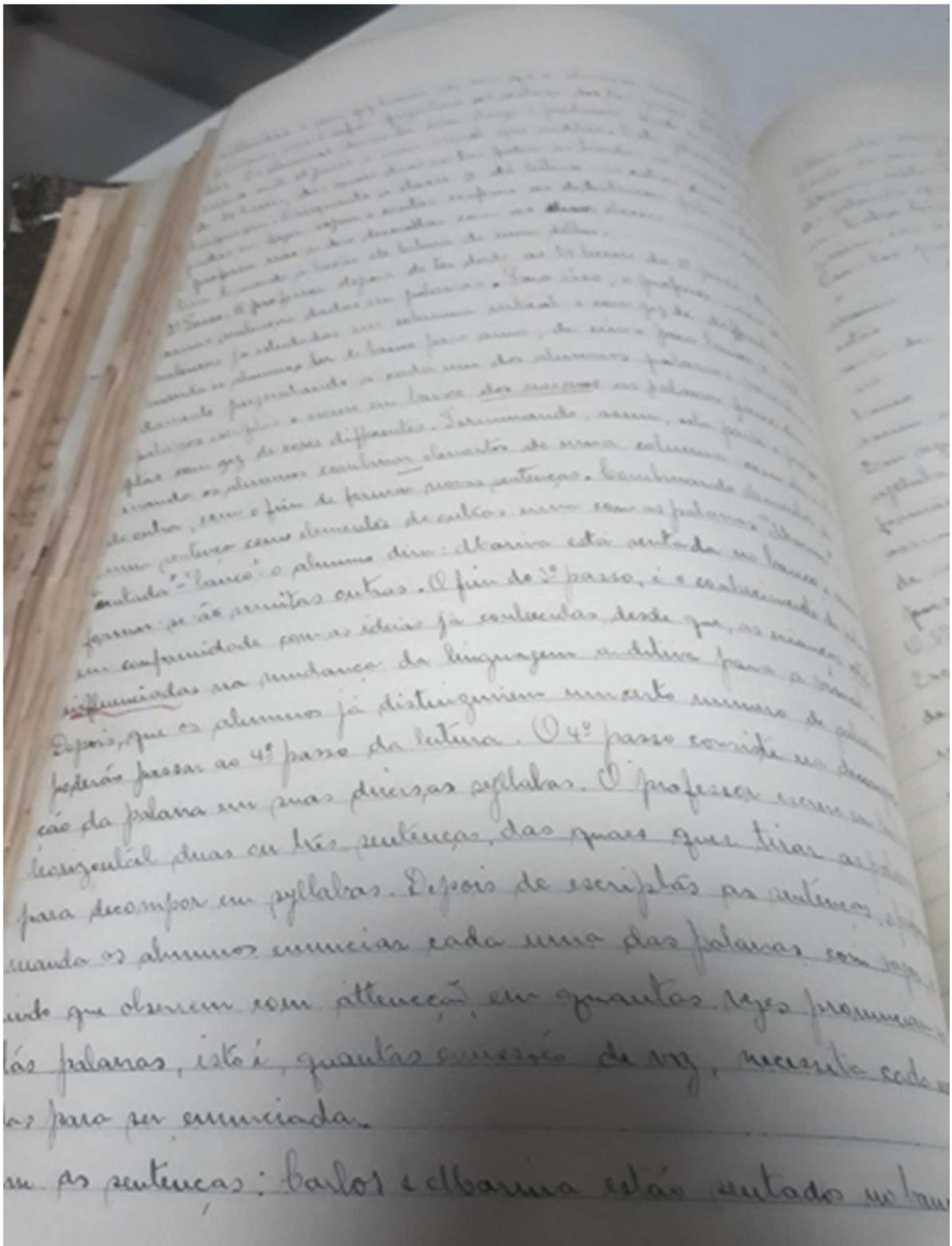
997

998

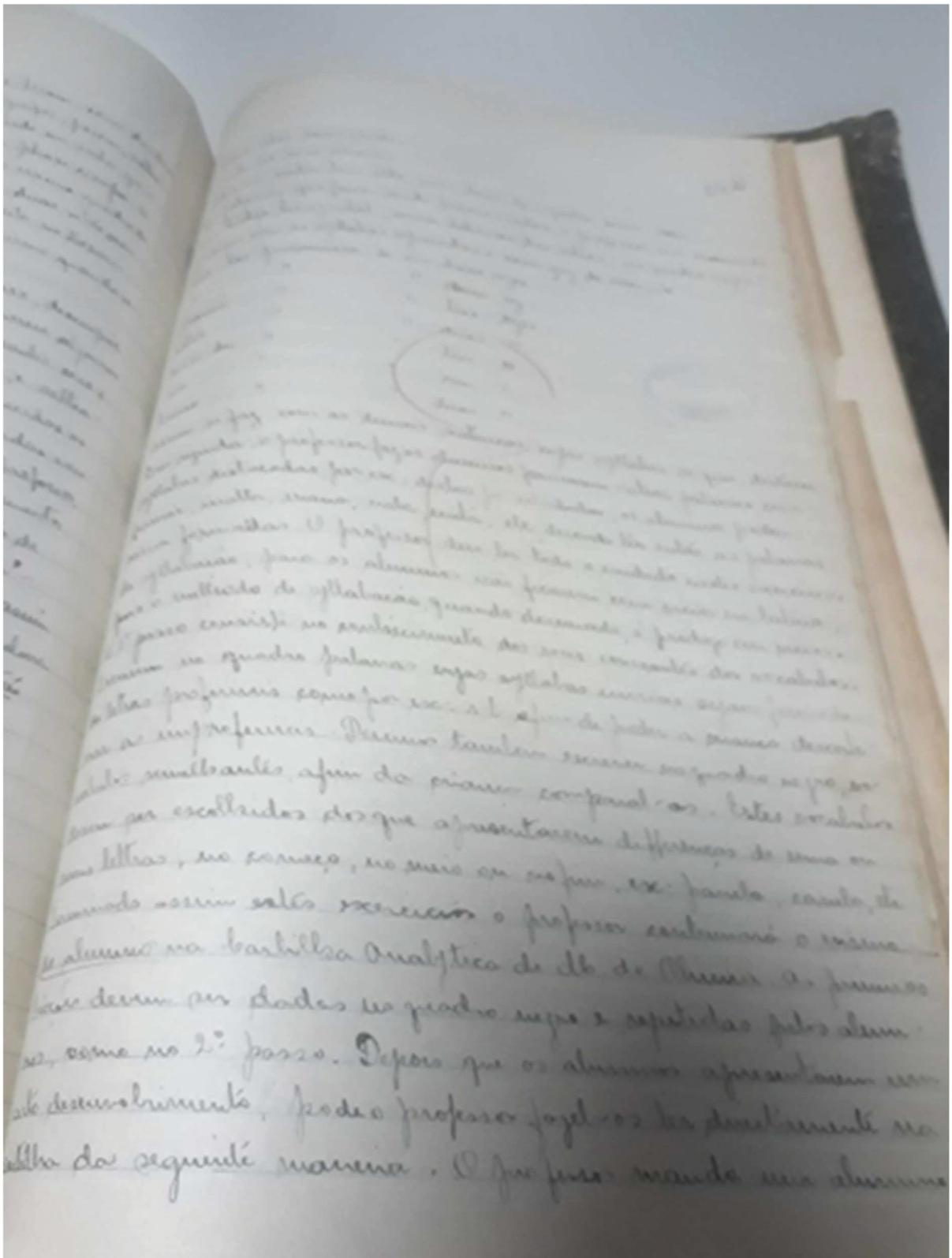
999

1000

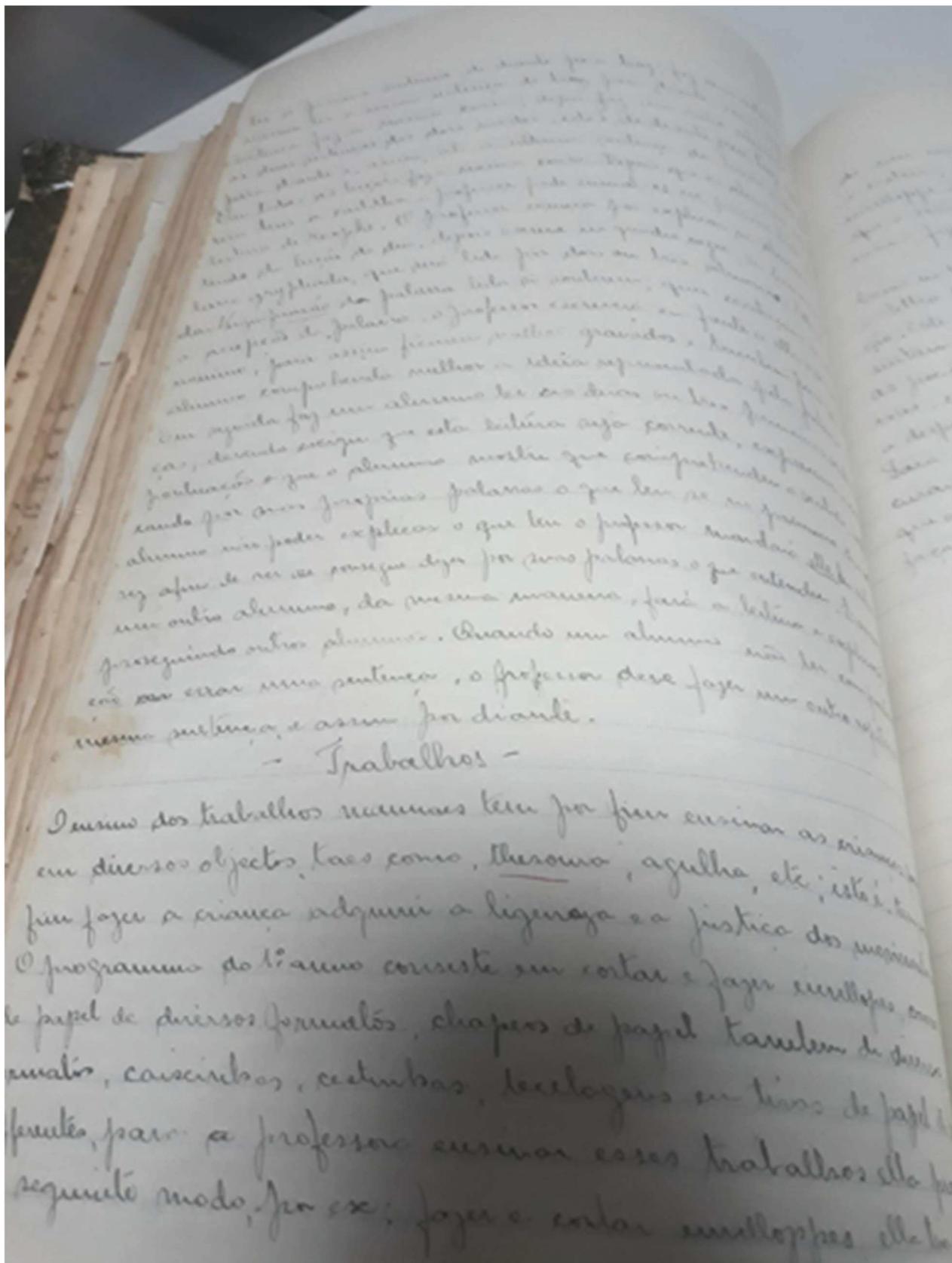
Fonte: Paraná (1919, p. 240)



Fonte: Paraná (1919, p. 243).



Fonte: Paraná (1919, p. 244).



Fonte: Paraná (1919, p. 245).

