

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

ROSANGELA KIRST DA SILVEIRA

**ORIENTAÇÕES DA REFORMA ORESTES GUIMARÃES PARA
A MATEMÁTICA NA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE**

**FLORIANÓPOLIS (SC)
2013**

ROSANGELA KIRST DA SILVEIRA

**ORIENTAÇÕES DA REFORMA ORESTES GUIMARÃES PARA
A MATEMÁTICA NA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Regina Flores

Coorientador: Prof. Dr. David Antonio da Costa

Florianópolis
2013

Silveira, Rosangela Kirst da
ORIENTAÇÕES DA REFORMA ORESTES GUIMARÃES PARA A
MATEMÁTICA NA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE / Rosangela
Kirst da Silveira ; orientadora, Dra. Claudia Regina
Flores ; co-orientador, Dr. David Antonio da Costa. -
Florianópolis, SC, 2013.
140 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, . Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. História da
Educação Matemática. 3. Escola Normal. 4. Escola Primária.
5. Materiais Didáticos de Matemática. I. Flores, Dra.
Claudia Regina . II. Costa, Dr. David Antonio da . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

ROSANGELA KIRST DA SILVEIRA

**ORIENTAÇÕES DA REFORMA ORESTES GUIMARÃES PARA
A MATEMÁTICA NA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE**

Esta Dissertação foi julgada e adequada para a obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Florianópolis, de de 2013.

Prof. Carlos Alberto Marques, Dr.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Regina Flores
Universidade Federal de Santa Catarina

Co-orientador: Prof. Dr. David Antonio da Costa
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente
Faculdade de Educação/UNIFESP

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Joseane Pinto de Arruda
Universidade Federal de Santa Catarina

Pai...você sempre nos incentivou a estudar. Desde criança adorava quando você trazia livros para casa e nos mostrava o quanto de conhecimentos eles continham. Mesmo na sua pouca formação, procurava nos fazer entender o valor do estudo e sei que tinha muito orgulho quando conquistávamos mais uma série, mais um obstáculo em nossas vidas. Hoje você não está mais aqui, mas as coisas que me ensinou permanecem vivas e esta dissertação é resultado disso. Se busquei este caminho e conquistei esta etapa é porque você me ensinou a querer sempre aprender. É para você, João Batista Ribeiro da Silveira, meu pai, que dedico esta obra.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meus agradecimentos estão dirigidos à minha família. Neste mundo tão conturbado, onde paz, amor, solidariedade e fraternidade são valores descartáveis, agradeço por ter uma família que compartilha comigo estes sentimentos. Para minhas irmãs, Roseli, Rosilene, Rosane, Maria e Schyrlei agradeço por compartilharem suas vidas comigo e por acreditarem em mim. Ao meu filho, Rodrigo Grumm, a coisa mais preciosa que tenho no mundo, por ser um filho maravilhoso e me incentivar nos momentos difíceis. Aos meus tios, tias, primos e primas, sobrinhos e sobrinhas, amigos e amigas, cunhados, por acreditarem que este é o caminho certo e torcerem pelo meu sucesso. E, por último, mas não menos importante, agradeço ao meu marido Carlos Roberto Vieira pelo amor e carinho e, também, por sua paciência, respeito e dedicação aos meus objetivos durante estes dois anos.

Agradeço à professora Claudia Regina Flores, mulher de fibra e inteligente, por sua orientação e por permitir que eu fizesse parte deste processo. Também, agradeço ao professor David Antonio da Costa que com muita paciência e sabedoria participou como coorientador e despertou em mim a vontade de trabalhar com documentos históricos. Acredito que foi um privilégio ter estes dois profissionais do campo da Educação Matemática como orientadores, pois além do acesso ao conhecimento que me proporcionaram, também são pessoas maravilhosas.

Ao professor Wagner Rodrigues Valente agradeço os diálogos que pude estabelecer com seus artigos e livros que li durante este período. Suas produções me orientaram por toda trajetória. Igualmente importante, foram as conversas que tivemos pessoalmente e as contribuições, muito claras e objetivas, na banca de qualificação e na defesa. Agradeço imensamente pela disponibilidade e atenção dados à minha pesquisa.

À professora Vera Lucia Gaspar da Silva, agradeço por seu carinho e suas colaborações para minha pesquisa, tanto durante o Seminário Especial de Aprofundamento Teórico Cultura Material Escolar que participei na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como também em sua participação da banca de qualificação e defesa da dissertação. Suas orientações, com relação à Reforma Orestes Guimarães, foram, certamente, de grande valor para meu trabalho.

Meus agradecimentos à professora Joseane Pinto de Arruda por seu incentivo e colaboração em vários momentos durante estes dois anos de mestrado. Obrigada por seu minucioso olhar na escrita de meus

textos e toda a cooperação na banca de qualificação e defesa da dissertação.

Agradeço, também, ao Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, pela possibilidade de pertencer à este grupo de pesquisadores e poder colaborar para a área da Educação Matemática. Da mesma forma, agradeço ao Programa REUNI pela bolsa de estudo disponibilizada para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Finalizando, agradeço imensamente aos meus colegas da turma 2011 pelas trocas e companheirismo vivenciados em nossa trajetória no mestrado. Foram momentos muito importante para minha vida, que levarei com carinho.

Ela [a história] é uma vasta experiência da diversidade humana, um longo encontro dos homens. A vida, como a ciência, tem tudo a ganhar se o encontro for fraterno.

(BLOCH, 1993, p. 126).

RESUMO

Esta dissertação trata das principais orientações dadas para o ensino da matemática na formação do professor do ensino primário na Escola Normal Catharinense pela reforma de Instrução Pública de 1911 em Santa Catarina. Tendo como objeto de pesquisa a escola formadora dos professores que iriam lecionar no ensino primário, buscou-se em documentos escritos encontrados nos arquivos públicos do estado, constituir um texto que materializa as representações, interpretações, leituras e imaginações que construímos da Escola Normal Catharinense com relação à formação em Matemática. As diretrizes teórico-metodológicas para esta pesquisa são dadas a partir da história, vista como uma produção, uma operação específica sob um objeto de pesquisa que se utiliza de um sistema de referências para a análise dos documentos, conforme Michel de Certeau. Também fazem parte deste sistema de referência de análise do objeto os conceitos de cultura escolar de Dominique Julia e de história glocal de Roger Chartier, assim como, as reflexões específicas do campo da História da Educação Matemática com Wagner Valente. Esta reforma no ensino, considerada como uma das mais importantes no estado, implementou o método intuitivo na cultura escolar catarinense, determinando objetos materiais não impressos como principal instrumento para a aprendizagem. Como resultado da pesquisa entendemos que a principal orientação para o ensino da matemática adotada pela Reforma Orestes Guimarães e, conseqüentemente na Escola Normal Catharinense na formação do professor do ensino primário para o ensino da matemática, foi a utilização de objetos materiais condizentes com os princípios do método intuitivo. A aprendizagem do funcionamento prático deste material parecia ocorrer de forma separada das diretrizes teóricas, estando sujeitos à basicamente reproduzir modelos ensinados.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Escola Normal. Escola primária. Materiais didáticos de matemática. Método intuitivo.

ABSTRACT

This paper discusses the main directions give to the teaching of mathematic in the formation of primary school's teacher at the Catarinense Normal School by Public Instruction's reform of 1911 in Santa Catarina. Having as research object the forming of school teachers who would teach on primary school we found in written documents of state's public records , to constitute a text that materialize the representation, interpretation, reading and imagination that built of Catarinense Normal School with relationship the training in Mathematic. The theoretical and methodological guidelines for this research are given from history, sight as a production, and a specific transaction under a research object that uses a reference system for the analysis of Michel de Certeau's documents. Also part of this system of references the culture school concepts of Dominique Julia and the glocal history by Roger Chartier, as well as the reflections of specific field of the History of Mathematics Education of Wagner Valente. This educational reform, considered one of the most important in the state, the intuitive method implemented in the culture of Catarinense's school, determining non printed material objects as the main tool for learning. With this research we understand that the main orientation for teaching mathematics reform adopted by Orestes Guimarães and therefore the Catarinense Normal School to teach mathematics in a primary school was the use of a material object according with the principles of intuitive method. Learning the practical operation with this material seemed to occur separates the theoretical guidelines and is subject basically to reproduce models taught.

Keywords: History of Mathematics Education. Normal School. Elementary School. Materials in mathematics. Intuitive method.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Excerto do Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Secretario Geral Gustavo Lebon Regis. Maio de 1914. p. 122.....	49
Figura 2 - Excerto da Lei 846 de 11 de outubro de 1910 que reforma o ensino público.....	66
Figura 3 - Excerto do Regulamento da Escola Normal Catarinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 593 de 30 de maio de 1911, p. 5.....	73
Figura 4 - Excerto do Regulamento da Escola Normal Catarinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 593 de 30 de maio de 1911, p. 31.....	78
Figura 5 - Excerto do Relatório do Collegio Municipal de 1907 a 1909 apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville , pelo diretor em comissão - Orestes de Oliveira Guimarães. p. 26	102
Figura 6 - Decreto n. 596 de 7de junho de 1911 que adota as obras didáticas nas escolas públicas do estado de Santa Catarina.....	103
Figura 7 - Excerto do Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Secretario Geral Gustavo Lebon Regis. Maio de 1914. p. 160.....	111
Figura 8 - Placa para ensinar sobre o cacau.....	112
Figura 9 - Os Quadros Murais para o ensino intuitivo, traziam instruções de uso para os professores. São Paulo, Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1927, 1a ed.	113
Figura 10 - Sala de aula. Sessão masculina. 1908.	114
Figura 11 - Quadros Instrutivos da extinta Academia de Comércio de Santa Catarina.....	115
Figura 12 - Corpos Geométricos (jogo de seis sólidos).....	116
Figura 13 - Excerto do Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas de 1911, p. 2.....	118
Figura 14 - Revista do Ensino. São Paulo. 1902, ano I, nº 1.....	119
Figura 16 - Revista do Ensino. São Paulo. 1902, ano I, nº 1, p. 36.....	121
Figura 17 - Revista do Ensino. São Paulo. 1901, ano I, nº 1, p. 37.....	123
Figura 18 - Excerto da These nº 49 – Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, 1927.....	125

LISTADE QUADROS

Quadro 1 - Matérias pertencentes ao curso de formação de professores na Escola Normal Catharinense de 1892, 1907 e 1911 (DAROS, 2005, p. 16).....	60
Quadro 2 - Quadro comparativo do bloco das disciplinas pedagógicas da Escola Normas nas reformas de 1892 e 1911 quanto ao número de aulas (SCHAFFRATH, 2002, p. 119; SANTA CATARINA, 1911a).....	61
Quadro 3 - Composição das Escolas Isoladas e Grupos Escolares conforme Regulamento de Instrução Pública/1911.....	69
Quadro 4 - Estado de Santa Catarina. Horário Geral da Escola Normal Catarinense. Programa e Horário da Escola Normal Catarinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 586 de 22 de abril de 1911.....	72
Quadro 5 - Estado de Santa Catarina. Programa e Horário da Escola Normal Catarinense, 1911.....	84
Quadro 6 - Quadro comparativo da disciplina de Aritmética da Escola Normas nas reformas de 1892 e 1911, quanto ao número de aulas.....	85
Quadro 7 - Quadro comparativo da disciplina de Aritmética da Escola Normal nas reformas de 1892 e 1911, quanto aos conteúdos programados (SCHAFFRATH, 2002, p. 106; SANTA CATARINA, 1911a).....	89
Quadro 8 - Quadro comparativo das disciplinas de Álgebra e Geometria da Escola Normal nas reformas de 1892 e 1911, quanto ao conteúdos programáticos (SCHAFFRATH, 2002, p. 106; SANTA CATARINA, 1911a).....	90
Quadro 9 - Quadro comparativo das disciplinas de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal na reforma de 1911, quanto ao conteúdos programáticos (SANTA CATARINA, 1911a).....	99
Quadro 10 - Compêndios indicados para o uso na Escola Normal Catharinense conforme Programa de 1911.....	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 POR UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE: APONTAMENTOS PARA PESQUISA.....	27
2.1 Uma pesquisa em História da Educação Matemática e sua relação com outras pesquisas realizadas em Santa Catarina – o lugar e o objeto histórico;	28
2.2 A Escola Normal Catharinense: possibilidades de escrita de uma história da formação de professores em Santa Catarina - as fontes de pesquisa e a operação historiográfica.....	35
2.3 A Reforma Orestes Guimarães para a educação catarinense: perspectivas de uma cultura escolar.....	38
3 A ESCOLA NORMAL CATHARINENSE: A ESTRELA DA REFORMA ORESTES GUIMARÃES.....	55
3.1 Escola Normal como escola profissional: Uma instituição pública para formar professores do ensino primário.....	58
3.2 A Reforma Orestes Guimarães na Escola Normal Catharinense.....	64
3.3 Os professores formados na Escola Normal Catharinense: salvadores da pátria?	74
4 O CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE QUANTO À FORMAÇÃO DO NORMALISTA PARA ENSINAR MATEMÁTICA	81
4.1 A composição do Currículo da Escola Normal Catharinense e a Matemática.....	81
4.2 Aritmética, Álgebra e Geometria na formação do professor	87
4.3 Concepções, Métodos e Técnicas para ensinar Matemática	93
4.4 A Pedagogia e a Psicologia para a formação em Matemática ...	97
4.5 O papel dos compêndios na formação para ensinar Matemática.....	102

5 OS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINAR MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO.....	109
5.1 Quais materiais para ensinar Matemática em Santa Catarina? O papel dos materiais no ensino da Matemática na Reforma Orestes Guimarães.....	110
5.2 A forte presença dos Mapas de Parker na Reforma Orestes Guimarães.....	118
5.3 Os materiais didáticos na formação do professor do ensino primário prática de ensino	127
ORIENTAÇÕES DA REFORMA ORESTES GUIMARÃES PARA A MATEMÁTICA NA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE: Á GUIA DE CONCLUSÕES.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXO A - Texto da Reforma de Instrução Pública de 1911	137

1 INTRODUÇÃO

Durante dois anos estive trabalhando para esta produção que agora apresento em forma de palavras. Neste período minha orientadora, professora Cláudia Regina Flores e meu coorientador, professor David Antonio da Costa, estiveram a me guiar nos caminhos da História da Educação Matemática. Foram eles também que me acolheram no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica - PPGECT, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, permitindo que eu fizesse parte nas pesquisas que desenvolvem na área da Educação Matemática.

Meu primeiro grande desafio foi buscar, dentro da linha de pesquisa "formação de professores", ao qual pertencemos, um objeto de pesquisa que colaborasse cientificamente com o campo da Educação Matemática. Ainda hoje ecoa em meus ouvidos a voz de minha orientadora dizendo que precisamos partir de uma inquietação do presente, da visão crítica do momento em que vivemos.

Então, acreditando que ser professor é condição subjetiva dada por uma construção histórica, fomos buscar elementos relativos à formação do professor para ensinar Matemática na primeira escola instituída oficialmente para capacitar aqueles que se dedicariam aos primeiros ensinamentos: a Escola Normal. De forma mais específica, a Escola Normal Catharinense que, em seus primórdios, formou os primeiros professores do então ensino primário do estado de Santa Catarina.

Identificado o objeto partimos, assim, para o seu reconhecimento. A estratégia aqui consistia em buscar elementos que pudessem mostrar-nos a Escola Normal Catharinense, que permitisse entender a sua dinâmica e a sua composição. Também, precisávamos delimitar no tempo nossa atuação.

Foi então que começamos a busca pelas fontes de pesquisa: documentos escritos que de alguma forma pudessem trazer informações para a construção do objeto. Aqui, preciso admitir que para mim esta foi a parte mais prazerosa, onde me encontrei como pesquisadora. Foram momentos especiais, onde me deslumbrava com aqueles papéis carregados de muitas histórias.

Foram nestas incursões pelos arquivos históricos do estado que descobri a figura emblemática de Orestes Guimarães, professor paulista que organizou e executou a reforma do ensino público em Santa Catarina em 1911, transformando significativamente a instrução daquele

momento histórico. De acordo com os pesquisadores da área¹, esta foi uma das mais importantes reformas de ensino no estado, sendo implantados os Grupos Escolares e modificado de forma singular a estrutura da Escola Normal.

Diante deste momento tão importante para a educação catarinense, optamos por delimitar como período a ser estudado a chamada Reforma Orestes Guimarães de 1911, sendo que daqui partem nossas inquietações e os questionamentos que vêm compor nossa pesquisa: *Como a Reforma Orestes Guimarães buscou reorientar a formação matemática do professor a partir da Escola Normal Catarinense?*

Tais questionamentos delineiam o seguinte objetivo geral de pesquisa: *Identificar e analisar os elementos relativos ao ensino da Matemática na formação do professor primário na Escola Normal Catharinense.*

Os objetivos específicos estão relacionados aos capítulos da dissertação, que ficaram estruturados da seguinte forma: capítulo I, intitulado "Por uma História da Educação Matemática na Escola Normal Catharinense: apontamentos para pesquisa", que tem por objetivo apontar as concepções teóricas que embasam a pesquisa, assim como localiza o objeto e as fontes; no capítulo II, que recebeu o título "A Escola Normal Catharinense: A estrela da Reforma Orestes Guimarães", o objetivo centrou-se em explorar a legislação do ensino que organizou a Escola Normal Catharinense durante a Reforma Orestes Guimarães, com vistas à compor um quadro que retratasse a formação do professor do ensino primário da época; para o capítulo III, nomeado "O Currículo da Escola Normal Catharinense quanto à formação do Normalista para ensinar Matemática", propõe-se a explorar o corpus documental que organizou a Escola Normal Catharinense objetivando identificar e analisar os aspectos relacionados ao ensino da Matemática no currículo; encerrando os trabalhos, o capítulo IV intitulado "Os materiais didáticos para ensinar Matemática e a formação do professor do ensino primário", tem por objetivo identificar os materiais utilizados para ensinar Matemática que faziam parte da formação do professor do ensino primário a partir da Reforma Orestes Guimarães.

Cabe ressaltar que os capítulos foram construídos tendo como introdução de suas partes uma epígrafe retirada dos documentos pesquisados. A intenção foi problematizar o tema para aquele momento

¹ Fiori (1991), Silva (2006), Teive e Dallabrida (2011).

histórico na voz de quem o viveu, tomando isso como ponto de partida para a escrita de cada capítulo.

Ao trilhar caminhos até então desconhecidos para mim, realizamos incursões pelas áreas da História e da Educação Matemática, onde nos encontramos com os estudiosos que se debruçam sobre estas áreas e que compõem o quadro teórico utilizado na investigação. As diretrizes teórico-metodológicas para esta pesquisa são dadas a partir da história, vista como uma produção, uma operação específica sob um objeto de pesquisa que se utiliza de um sistema de referências para a análise dos documentos, conforme Michel de Certeau emprega. Também fazem parte deste sistema de referência de análise do objeto os conceitos de cultura escolar de Dominique Julia e de história glocal de Roger Chartier, assim como, as reflexões específicas do campo da História da Educação Matemática com Wagner Valente.

Não posso afirmar que foi uma caminhada tranquila para mim. Penetrar em caminhos desconhecidos, como por exemplo a área da história, sempre traz medos, no entanto possibilita novos conhecimentos. Hoje posso afirmar que transitar pela história foi meu maior presente nesta pesquisa, pois me permitiu dialogar com historiadores que enxergam a história em uma perspectiva diferente, possibilitando que uma pesquisadora e não uma historiadora, construísse seu objeto histórico.

Desta forma, o que deixamos aqui registrado é a expressão escrita das relações que mantivemos com as nossas referências e com os documentos. Esta dissertação é o texto que materializa as representações, interpretações, leituras e imaginações que construímos da Escola Normal Catharinense com relação à formação em Matemática. Esta é uma composição simbólica que confere sentido à esta escola como *locus* da profissionalização do professor primário.

2 POR UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE: APONTAMENTOS PARA PESQUISA

Razão tinha, e muita, Horácio Mann quando em ocasião memorável declarou que o primeiro dever dos Chefes de República é subordinar tudo ao supremo interesse da educação nacional. O meu interesse republicano me impeliu fatalmente ao compromisso, tornando principal preocupação do meu governo, de difundir e melhorar o ensino primário, já que a nossa Magna Carta entregou aos Estados esse difícil e complexo problema. Vidal José de Oliveira Ramos, Governador de Santa Catarina (RAMOS, 1911, p. 5).

Florianópolis, 1911, em uma mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado o governador evoca seu compromisso com a educação. Como republicano, Vidal Ramos levanta a bandeira da educação como fator de extrema importância, valorizando a ordem e o progresso do país.

Dado a este interesse, ou ao seu “compromisso”, que na gestão de Vidal Ramos o estado de Santa Catarina passaria por uma das reformas do ensino primário mais significativas de sua história. Tal história é escrita por inúmeros pesquisadores que, de acordo com seus objetivos de pesquisa, interpretam e dão a ver as inúmeras perspectivas de seu contexto.

Nossa pesquisa transita por este período histórico situando-se, de forma específica, entre aqueles que buscam compreender os processos históricos da Educação Matemática em Santa Catarina. Nosso ofício aqui é o de produzir uma interpretação histórica dos elementos relativos ao ensino da Matemática presentes na formação do professor do ensino primário na Reforma Orestes Guimarães², que eram formados na Escola Normal Catharinense. Esta interpretação histórica baseia-se nos documentos selecionados e analisados sob a ótica de um sistema de referências.

² Orestes Guimarães, professor paulista, foi contratado pelo governo do estado de Santa Catarina para comandar a reforma de ensino. Por sua atuação, a Historiografia da Educação Catarinense chama a reforma de Instrução Pública de 1911 de “Reforma Orestes Guimarães” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

Para tanto, desenrola-se a seguir, as argumentações teóricas e metodológicas utilizadas e as referências de outras pesquisas que vieram complementar nossa escrita.

2.1 Uma pesquisa em História da Educação Matemática e sua relação com outras pesquisas realizadas em Santa Catarina – o lugar e o objeto histórico;

Toda pesquisa em história se articula a partir de um lugar. Este é um dos ensinamentos de Michel de Certeau para aqueles que objetivam transitar com suas pesquisas na área da história.

Mas, de que lugar Certeau está falando? O que determina tal lugar?

O lugar de onde o pesquisador fala é o lugar de onde ele se encontra, de onde partem suas ideias, seus argumentos. Não há pesquisador que seja isento das questões de sua área de pesquisa ou neutro quanto às suas experiências com o conhecimento e com a vida.

Desta forma, “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência” (CERTEAU, 2010, p. 67), que dará sentido a um determinado documento, que estando à parte deste sistema não ganha significado relevante.

O lugar do pesquisador não é um lugar qualquer, é um lugar social ao qual o pesquisador pertence e compartilha das mesmas referências. Assim, há uma estreita ligação entre a instituição social vivenciada pelo pesquisador e a definição do saber, sendo que tal saber é tido como “a lei de um grupo e a lei de uma pesquisa científica” e seria “impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se organiza” (CERTEAU, 2010, p. 69-71).

Partindo, então, da premissa que “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” (CERTEAU, 2010, p. 66) que situamos nossa pesquisa. O grupo ao qual pertencemos situa-se no espaço social intitulado Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica e, particularmente, vincula-se aos pesquisadores em Educação Matemática deste Programa que compartilham seus saberes e delimitam os referenciais teóricos no Grupo de Estudos Contemporâneo e Educação Matemática – GECEM.

Para Certeau (2010), uma obra de valor em história é,

[...] aquela que é reconhecida como tal pelos seus pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos “objetos” e dos métodos históricos e, que, ligada ao meio no qual se elabora, torna possível, por sua vez, novas pesquisas. [...] é, ao mesmo tempo, resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório (CERTEAU, 2010, p. 72-73).

Questões importantes para este trabalho emergem desta relação e determinam a forma da análise dos documentos e da escrita da história, como por exemplo, a forma como pensamos história. Se pensarmos a história como um relato verdadeiro do passado, onde não há relações com o presente ou que apenas repetimos aquilo que já foi vivido, estaremos apostando em uma história que seria o espelho do real e o pesquisador seria isento na investigação que transformaria apenas os fatos já ocorridos em relatos escritos.

Mas, não é desta forma que pensamos. O lugar ao qual pertence esta pesquisa concebe a história como uma produção que usa de uma operação específica para construir seu objeto histórico, onde requer uma prática científica. “O estudo histórico está mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma ‘realidade’ passada. É o produto de um lugar” (CERTEAU, 2010, p. 73).

O posicionamento histórico que permite o nosso “lugar” não vê a explicação histórica como sendo o que realmente ocorreu no passado. Não há como saber tal como foi. A “história [a qual defendemos] pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é” (CHARTIER, 2010, p. 24).

Sendo assim, então, do que vamos tratar se o momento histórico já foi e não será mais?

De forma exemplificada podemos dizer que exploramos um corpus documental, identificado como pertencente à Reforma de Instrução Pública do estado de Santa Catarina em 1911, para levantar as propostas para o ensino da Matemática presentes na formação do professor que frequentava a Escola Normal Catharinense. Desta forma, localizam-se nesse momento histórico questões de extrema importância para o ensino primário catarinense que podem ajudar a ver melhor o presente, pois, como relata Chartier (2010, p. 9), a pesquisa histórica “[...] pode buscar conhecimentos e ajudar a compreensão crítica das

inovações do presente, as quais, por sua vez, nos seduzem e nos inquietam”.

Neste sentido, o que nos seduz e nos inquieta enquanto sujeitos pertencentes ao lugar identificado anteriormente? Quais as determinações dadas por este lugar para a construção de questionamentos ao passado?

Primeiramente, o que compõe o questionamento à formação do professor que ensinava Matemática no ensino primário é, sem dúvida, a linha de pesquisa na qual nossa pesquisa está inserida, ou seja, a formação de professores. Também, as inquietações enquanto pedagoga e toda a vivência com professores e as dificuldades com o ensino da Matemática, permitindo problematizar o vivido.

O valor que a formação de professores tinha (e ainda tem) para o desenvolvimento da educação era proclamado abertamente durante a reforma de ensino que nos propomos a estudar, tornando-se fator preponderante para o entendimento daquele momento histórico. Segundo o reformador Orestes Guimarães (apud REGIS, 1914, p. 124) os professores do ensino primário “[...] iriam, como fator máximo, traçar o mais positivo combate à hydra do analfabetismo [...]”, sendo necessário que a reforma, então, começasse pela escola que formava os professores.

Assim, nosso objeto de pesquisa é a Escola Normal Catharinense, principal local da formação de professores do ensino primário e instituída nos discursos políticos da época como sendo o mais importante instrumento de transformação da Reforma Orestes Guimarães, pois cabia à Escola Normal “formar os mestres da mocidade catharinense” (RAMOS, 1911, p. 28).

Cabe salientar que a competência de um professor é “construída e inserida num tempo e num espaço, o que significa afirmar que ela varia nos diferentes momentos históricos” (FUSARI, 1992, p. 27). Um exemplo bastante significativo, que precisa ser considerado diante do momento histórico pelo qual passava Santa Catarina na época da Reforma Orestes Guimarães, é a remodelação dos espaços diante dos pressupostos de modernidade do governo republicano da época, onde “a escola deveria destruir as marcas de outras práticas sócio-culturais nos corpos e mentes das crianças para forjar um homem novo, para uma cidade nova” (TEIVE, 2008, p. 94). Assim,

A instituição escolar passa a ser, então, considerada como uma verdadeira máquina de civilização, um instrumento de regeneração da

cidade, de coesão social, de moralização, higienização e de civilização das classes subalternas e, evidentemente, um instrumento para a estabilização do novo regime, uma vez que com a instituição do sufrágio universal o Estado passou a necessitar de cidadãos que soubessem não apenas ler e escrever, mas compreender, pensar e agir de uma nova forma, de modo a tornarem-se cidadãos produtivos ao capitalismo e patriotas. A escola passou a constituir-se numa exigência à modernização social pretendida, em auxiliar na organização do trabalho livre e, conseqüentemente, no principal meio de acesso ao modelo urbano de socialização desejado, sendo responsabilizada pela consolidação de novos hábitos de pensamento na população, transformando-se, portanto, num projeto político do Estado; mas para isso era preciso trazer as crianças das classes populares ao processo de escolarização (TEIVE, 2008, p. 94-95).

Segundo Nóvoa (2009, p. 183), “a aquisição pelos professores de um estatuto profissional é um elemento central” no processo de consolidação do modelo escolar de massa surgido no final do século XIX e que irá “transformar as sociedades ao longo do século XX”. Tais professores “serão formados em escolas normais, designação que revela bem a lógica de homogeneização que prevalece na edificação dos grandes sistemas públicos de ensino”.

Outro fator determinante para a escolha do objeto de pesquisa é a composição da pesquisa no campo da História da Educação Matemática, que possui relação direta com o lugar e os pares com o quais se comunica o pesquisador. “É em função deste lugar [História da Educação Matemática] que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes são propostas, se organizam” (CERTEAU, 2010, p. 67).

Neste sentido, Valente (2007, p. 38) afirma a necessidade da produção histórica em Educação Matemática estar comprometida com a contemporaneidade e dialogando com o presente, pois “[...] é desse presente que nascem as interrogações da pesquisa”. Mas, Valente enfatiza que este diálogo “[...] deve ser problematizador. Um diálogo problematizador diz respeito à *desnaturalização* dos elementos

presentes no cotidiano das práticas pedagógicas, que envolvem o ensino da matemática”.

Pensando, então, no objeto de pesquisa, sua construção se deve à problematização dos elementos que encontramos hoje e “que parecem sempre ter sido do modo como são” (VALENTE, 2007, p. 38). Segundo Valente (2007), alguns questionamentos que podemos levantar podem ajudar a compreender questões sobre a Educação Matemática e a pensar sobre a historicidade presente nas práticas pedagógicas, como por exemplo:

Por que hoje colocamos os problemas sobre o ensino da matemática do modo como colocamos? Por que pensamos em reformas sobre esse ensino do modo como são propostas? Por que ensinamos o que ensinamos em matemática? Por que determinados saberes matemáticos são válidos para o ensino em detrimento de outros (VALENTE, 2007, p. 38-39).

Assim, com relação ao nosso objeto de pesquisa, o questionamento que levantamos para análise é: Como a Reforma Orestes Guimarães buscou reorientar a formação matemática do professor a partir da Escola Normal Catarinense?

Cabe salientar que tal questionamento buscou complementar o quadro de pesquisa sobre a formação do professor do ensino primário com relação à Matemática em Santa Catarina, criando conexões com outras pesquisas e abrindo possibilidades do que ainda não foi feito.

Em levantamento que realizamos sobre pesquisas realizadas e o tema Escola Primária e Educação Matemática em Santa Catarina percebemos que ainda há muito por ser feito, muito pouco foi encontrado, sendo que, pensando a formação do professor na Escola Normal para ensinar Matemática fica ainda mais reduzido o número de pesquisas, pois não encontramos registros.

Em conexão com a nossa pesquisa, destacamos a Tese de Joseane Pinto de Arruda, intitulada *Histórias e Práticas de um Ensino na Escola Primária: Marcas e Movimentos da Matemática Moderna* – UFSC – 2011, que teve por objetivo “analisar como e de que modo um ensino de matemática moderna foi acolhido, apropriado e praticado na implantação das quatro séries primárias do 1º Grau do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1980, estabelecendo-se uma cultura de ensino” (ARRUDA, 2011). Mesmo

com tema diferenciado e delimitação temporal em outro momento histórico, as contribuições dessa tese são preciosas, pois percorre o caminho da História da Educação Matemática e suas reflexões quanto ao conceito de cultura e de metodologia de uma escrita histórica contribuíram muito.

Fora do âmbito da Educação Matemática, mas mantendo a relação com a Escola Normal em Santa Catarina, destacamos as seguintes pesquisas que possibilitaram outros olhares para a Escola Normal e a Reforma Orestes Guimarães:

(1) A tese de Gladys Mary Teives Auras, *Uma vez Normalista, sempre Normalista: A presença do método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas na Construção de um Habitus Pedagógico* (Escola Normal Catarinense 1911-1935) – UFPR – 2005, pesquisou a constituição de um habitus pedagógico na formação dos professores da Escola Normal Catarinense através das ideias do método Intuitivo ou Lições de Coisas, implementado pela reforma da Instrução Pública de 1911. Além de apresentar detalhadamente a Escola Normal na Reforma Orestes Guimarães quanto ao método intuitivo e a construção de um habitus pedagógico conforme os parâmetros da reforma, Teive possibilitou o nosso encontro com a figura do reformador Orestes Guimarães e suas ideias indicando, inclusive, a existência de muitos documentos;

(2) A tese de Vera Lúcia Gaspar da Silva, intitulada *Sentidos da Profissão Docente: Estudo Comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o XX* – Universidade de São Paulo – 2004, que faz um Estudo Comparado da “profissão docente do ensino primário na perspectiva dos sentidos a ela atribuídos no período áureo de sua expansão no mundo ocidental” (SILVA, 2004). Utilizando-se do testemunho de professores do ensino primário e da legislação que organizou o ensino, temos nessa tese a possibilidade de entender um pouco mais o que era ser um professor da escola primária neste período histórico, assim como a forma como se buscava a consolidação da profissão de professor;

(3) A dissertação de Marlete dos Anjos Silva Schaffrath – UFSC – 1999 - *A Escola Normal Catarinense de 1892: Profissão e Ornamento*, que pesquisou as ações do poder público com relação à criação e o funcionamento da Escola Normal em Santa Catarina de 1892. Através desta pesquisa foi possível vislumbrar a formação do professor do ensino primário em Santa Catarina antes da Reforma Orestes Guimarães.

Fora da limitação geográfica de Santa Catarina, destacamos as pesquisas realizadas no estado de São Paulo e que se aproximam com esta pesquisa quanto ao objeto e o campo da História da Educação Matemática. Também, permitem ampliar nossa visão quanto à procedência das ideias desenvolvidas na reforma de Instrução Pública de 1911, pois Orestes Guimarães era proveniente deste estado. Primeiramente, temos a tese de Maria Carmem Lopes da Silva: *A presença da Matemática na formação do professor do ensino primário no Estado de São Paulo no período de 1890 a 1930* – PUC/SP – 2008, que pesquisou a formação do professor primário em São Paulo no período de reformas educacionais que foram significativas para a escola, assim como o caminho percorrido pela matemática neste processo; Também, a tese de David Antônio da Costa *A Aritmética Escolar no Ensino Primário Brasileiro: 1890 – 1946* – PUC/SP – 2010, que trata especificamente do conceito de número e suas transformações durante o período citado acima, usando o livro didático como fonte de pesquisa; E a Tese de Livre Docência de Wagner Rodrigues Valente: *A Matemática na formação do professor do Ensino Primário em São Paulo (1875-1930)* – UNIFESP, 2010, publicada em livro (VALENTE, 2011), que se utiliza da história cultural para investigar a formação matemática do professor primário em São Paulo, no período da segunda fundação da Escola Normal até o fim da República Velha.

Temos, então, com as teses e dissertações elencadas, uma parte do sistema de referências eleitos pelo nosso lugar de produção da pesquisa. As escolhas foram feitas seguindo o critério de aproximação com nosso tema, tornando possível fazer conexões específicas, selecionadas conforme o discurso que se quer produzir, condizente com os objetivos e a problemática da pesquisa, conforme dita o lugar. Segundo Certeau (2010, p. 77), o lugar determina o tipo de produção acolhido e “[...] torna outras impossíveis, [...] representa o papel de uma censura em relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise”.

Nos próximos tópicos trataremos dos conceitos que permeiam a análise do trabalho e fazem parte do sistema de referência, assim como as determinações do lugar quanto às fontes escolhidas e a forma de operar uma escrita em história.

2.2 A Escola Normal Catharinense: possibilidades de escrita de uma história da formação de professores em Santa Catarina - as fontes de pesquisa e a operação historiográfica

Como era natural e lógico, a reforma começou pela Escola Normal, destinada a formar os mestres da mocidade catarinense. Vidal José de Oliveira Ramos - Governador de Santa Catarina (RAMOS, 1911, p. 28).

Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 23 de julho de 1911. Para o poder republicano instituído em Santa Catarina era *natural e lógico* que a reforma de instrução pública tivesse início pela escola de formação de professores do ensino primário. Parece haver uma ambição maior do que simplesmente a de formatar o ensino público aos moldes administrativos de um governo. Seu objetivo era “mudar o sistema de ensino de modo a instaurar um novo sistema de pensamento” (TEIVE. 2008, p. 32).

Para isso, o governo estadual e Orestes Guimarães contavam com a Escola Normal para produzir professores que validassem as ideias republicanas. Para os reformadores parecia “natural” começar a reforma pela Escola Normal, pois os discursos apontam para a convicção de que através da educação uma nova ordem se instalaria.

A importância atribuída à Escola Normal como a escola que formaria os professores mobilizou uma profunda intervenção por parte do governo em todas as esferas. Partindo de exigências na seleção dos alunos e professores, implantação de um currículo com base científica, mas também reconstruindo/higienizando espaços físicos condizentes com o ideal moderno.

À escola moderna caberia, pois, ordenar, controlar, civilizar as massas, transformando-se num instrumento de ordem, coesão e legitimação nacional, num fundamento da estabilidade do regime republicano. Nesse contexto, caberia à escola formadora de mestres/as transformar cada professor num propagador das ideias republicanas, formando-o de modo a cumprir o duplo desideratum de instruir e educar um homem novo, para uma nova era, a era do progresso e da ordem, uma versão prática do conceito de civilização burguesa (TEIVE, 2008, p. 148).

Neste contexto, pois, se localiza o objeto de pesquisa. A Escola Normal Cathariense e sua função de formar os professores do ensino primário, colocada sob os holofotes da época, traduz por si só a importância de uma escrita sobre sua história.

Mas, de que forma essa investigação será realizada? Que instrumentos serão utilizados para tal empreendimento?

No início deste capítulo já discorreremos sobre o fazer histórico, agora resta-nos destacar a forma como isso será feito, a “operação” realizada pelo pesquisador para compor o seu objeto.

A palavra “operação” é bastante propícia para identificar o trabalho de construção do objeto histórico, pois é assim que encaramos uma pesquisa histórica: como uma produção. A história como uma produção, concebida por Michel De Certeau (2010, p. 78), aponta a construção do objeto por meio de uma operação. Nota-se que o uso de palavras como “operação” e “construção” demanda um sentido de ação, especificando que “fazer história é uma prática”.

Tomar um objeto de pesquisa, aqui a formação para ensinar matemática na Escola Normal Catarinense, e “operar” para que se constitua em história, requer uma prática científica. Com relação a uma operação específica de um objeto histórico, Certeau (2010, p. 78) argumenta que “a história é mediatizada pela técnica”. Sendo assim, ao operar com o objeto histórico há todo um trabalho “sobre um material para transformá-lo em história”.

Mas, pode-se perguntar: que material?

Certeau (2010, p. 79) responde a pergunta apontando que o pesquisador “trabalha, de acordo com os seus métodos, os objetos físicos (papéis, pedras, imagens, sons, etc.)”, que se fizeram perceber como pertinentes a seus questionamentos, sua problematização.

Esses objetos, considerados como fontes de pesquisa pelo pesquisador, necessitam ser separados e redistribuídos conforme o sistema de referência que acompanha a pesquisa. Para Certeau (2010, p. 81):

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

De modo a exemplificar, evidenciamos que o material que utilizamos para análise foi encontrado nos arquivos de guarda de documentos, como o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, a Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e o Museu da Escola Catarinense. Trata-se de fontes escritas do período da Reforma Orestes Guimarães que reagrupadas conforme os objetivos da pesquisa passam a categoria de documentos: (a) Programas de Ensino da Escola Normal Catarinense de 1911 e 1919; (b) Regulamento da Escola Normal Catarinense de 1911, 1919; (c) Regulamentos de Instrução Pública de 1911, 1914; (d) Leis e Decretos relativos à Escola Normal, principalmente do ano de 1911; (e) Parecer sobre adoção de obras didáticas de 1911; (f) Relatórios de governo: 1911, 1912 e 1914; (g) Relatório da Escola Municipal de Joinville elaborado por Orestes Guimarães - 1907; (h) Mensagens de governo.

De acordo com Lopes e Galvão (2005, p. 79), o trabalho consiste em “identificar no conjunto dos materiais produzidos por uma determinada época, [...] aqueles que poderão dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs”, sendo que, ao serem manipulados, isto é, “recortados e reagrupados, poderão servir de base à operação propriamente historiográfica, ou seja, à interpretação escrita”.

Neste sentido, o processo de investigação da pesquisa culmina com a expressão escrita das relações que o pesquisador fez diante de suas referências e os documentos, dando a ver através de uma publicação as representações que construiu. O objeto será materializado em um texto. Para Lopes e Galvão (2005, p. 96):

A escrita da história materializa o trabalho realizado, é parte da própria operação historiográfica e um dos momentos mais significativos da tarefa de interpretação. Não se trata simplesmente de relatar os resultados da pesquisa: as opções e as definições em torno da organização do texto definem e expressam, ao mesmo tempo e em grande medida, a configuração do próprio objeto.

O relato escrito da história não traduz palavras vazias, sem significados. Mas, é a expressão que dá sentido a coisas que não são mais, permitindo “situar-se em relação ao seu *outro*, o passado” (CERTEAU, 2010, p. 108). O texto é uma composição simbólica que confere ao objeto um lugar bem determinado, dando vida ou enterrando

o passado. De acordo com Certeau (2010, p. 108), “a escrita não fala do passado senão para enterrá-lo. Ela é um túmulo no duplo sentido de que, através do mesmo texto, ela honra e elimina. Aqui a linguagem tem como função introduzir no *dizer* aquilo que não se faz mais”.

Contudo, a elaboração da escrita da história necessita ser feita sob o controle de regras que, “evidentemente, não são iguais às da prática, mas diferentes e complementares, as regras de um *texto que organiza lugares em vista de uma produção*” (CERTEAU, 2010, p. 105).

Temos, então, o retorno das possibilidades e limites que o lugar nos impõe, a análise dos documentos e as colaborações possíveis do sistema de referência teórico, que fazem a problematização intensiva do texto. “A escrita da história compõe um conjunto coerente de grandes unidades [...] onde o *movimento* da documentação, quer dizer, das pequenas unidades [...] opera uma lenta erosão dos conceitos organizadores” (CERTEAU, 2010, p. 105). Este “movimento” operado com a documentação, sugerido por Certeau, deve se voltar para “os desvios que as combinações lógicas das séries [de documentos] revelam” (CERTEAU, 2010, p. 86). É através dos desvios, dos deslocamentos realizados pelo pesquisador que aparecem as diferenças e as pertinências para a construção do objeto.

Em síntese, um texto histórico é uma nova interpretação do objeto de pesquisa a que se destina, conferindo-lhe novas representações e sentidos, através de uma operação específica com os documentos onde os deslocamentos, orientados pelo conjunto de referências, permitiram a composição do objeto.

Desta forma, esta dissertação é mais uma possibilidade de escrita da história da formação de professores em Santa Catarina e uma representação da Escola Normal Catharinense quanto à formação para ensinar matemática no período da Reforma Orestes Guimarães.

2.3 A Reforma Orestes Guimarães para a educação catarinense: perspectivas de uma cultura escolar

As causas primordiais do atraso do ensino primário entre nós são a falta de mestres idôneos e a adoção de processos arcaicos, considerados imprestáveis para pedagogia moderna. Cumpria, portanto, que a remodelação do ensino fosse fundada em bases novas, de acordo com a evolução que se vai operando em todo o país sobre este magno assunto. Vidal José de Oliveira

Ramos - Governador de Santa Catarina (RAMOS, 1911, p. 28).

A mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado de Santa Catarina pelo governador traz um discurso político de desvalorização do período anterior. Os discursos políticos acalorados defendiam as questões sobre educação acima das outras, levantando bandeiras que traziam as ideias republicanas-democráticas que “baseavam-se no governo do povo, mediante o direito de voto”, sendo que, para isso, “era preciso que as populações tivessem tido acesso à instrução” (FIORI, 1991, p. 77).

Naquele momento histórico, apenas vinte e dois anos após a Proclamação da República, os significados culturais devem sinalizar um contexto próprio para nós que falamos de um tempo distante. A educação, o ensino, a escola, marcos importantes em nossa pesquisa, precisam ser vistos em uma perspectiva de sua cultura própria, mas, também, há de se considerar que estão imersas em um “conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p. 10).

Neste sentido, “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. [...] Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente (MOREIRA;CANDAU. 2003, p. 159). Cultura esta entendida como “as práticas comuns através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos”, ou ainda, “a totalidade das linguagens e das ações simbólicas próprias de uma comunidade” (CHARTIER, 2010, p. 34-35).

Assim, utilizaremos dos discursos políticos do período estudado, traduzidos na legislação, mensagens e relatórios oficiais, para localizar indícios de constituição daquela cultura. Percebe-se esse discurso como símbolos que precisam ser comunicados para serem apropriados por todos os atores sociais, como “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 1991, p. 184).

O que é pertinente observar é que os discursos transcritos na forma de documentos oficiais não são vistos como verdades absolutas de um regime ou não se “[...] reduzem absolutamente às ideias que enunciam ou aos temas que contêm [...]”, mas “[...] possuem sua lógica

própria [...]” e precisam ser tratados “[...] em sua discontinuidade e sua discordância” (CHARTIER, 1991, p. 187).

Ainda, com relação à isso, Chartier (1991, p. 187) esclarece:

Durante muito tempo, pareceu fácil o caminho que levava a concluir a partir da análise temática de um conjunto de textos a caracterização de uma "mentalidade" (ou de uma "visão do mundo" ou de uma "ideologia"), e depois fazia passar desta última a uma consignação social unívoca. A tarefa parece menos simples desde a partir do momento em que cada série de discursos seja compreendida em sua especificidade, ou seja inscrita em seus lugares (e meios) de produção e suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regularidade que a ordenam e controlam, e interrogada em seus modos de reconhecimento e de veracidade.

Voltando, então, à mensagem do governador do estado de Santa Catarina daquele momento histórico, estampada na epígrafe acima, encontra-se a premissa de que o antigo regime político nada fez ou fez de maneira errada, necessitando mudanças, sendo o atual regime melhor, pois possui ideias modernas e novas.

Cabe compreender que aquele era um momento de transição política para o Brasil. A Proclamação da República, em 1889, trouxe um viés político diferente ao país, mas o poder público continuou nas mãos das mesmas forças políticas do final do Império. Conforme discute Schaffrath (1999, p. 15), “embora Império e República sejam duas formas distintas de organização política, a composição de forças no poder público continua, todavia sob a égide dos antigos donos do poder”.

Para Tanuri (2000, p. 67-68) o mesmo ocorreu com a educação, pois:

Apesar das modificações no plano formal-jurídico, o advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente ideológica educacional, tendo significado o coroamento e, portanto, a continuidade do movimento de ideias que se iniciaram no Império, mais precisamente nas últimas décadas.

Entretanto, se fazia necessário estabelecer uma nova cultura, em uma nova forma de constituição do Estado. A estratégia principal era “realçar o tempo presente” e “apagar os significados” do outro regime, como discutem Schueler e Magaldi (2009, p. 37) na citação abaixo:

Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primária, aos cidadãos, na Constituição de 1824, e as suas repercussões nas disputas pelos significados, extensão e limites dos direitos de cidadania – disputas que se refletiram na restrição do direito de voto aos analfabetos, transformada em lei pela reforma eleitoral de 1881, que aboliu o voto censitário, mas impôs o critério da alfabetização para o pleno exercício dos direitos políticos, pela primeira vez, no Brasil. Essa norma foi ratificada nos dispositivos da primeira constituição republicana.

Contudo, diferentemente do período anterior, os republicanos conseguiram implementar suas ideias, mesmo com dificuldades financeiras, pois a Constituição Republicana de 1891 delegava aos Estados a responsabilidade de manter a instrução pública³ e isentava o governo central. O que parece ter ocorrido foi uma intensa motivação e eficiente propagação do ideário republicano por meio do sistema escolar. Segundo Nóbrega (2002, p. 114),

[...] na representação discursiva do Império não houve o estabelecimento de uma relação de identidade entre instrução pública e regime, como esforçou-se em fazê-lo o ideário republicano. Sob o novo regime desenvolveu-se uma retórica educacional oficial que procurou identificar o ensino público e suas reformas à constituição e ao

³ “Pela Constituição de 1891, cada unidade da federação deveria organizar, estruturar e manter a instrução pública primária e secundária sob ‘um regime livre, democrático e leigo’” (NOBREGA, 2002, p. 114).

fortalecimento da nacionalidade, da cidadania e do ordenamento social, associando-os à eficácia administrativa, ao novo e ao moderno; em oposição ao ineficaz, velho, e retrógrado, representados pelas instituições do regime imperial.

Com um projeto de educação popular os republicanos planejam uma escola diferenciada, moderna e com maior qualidade, que levasse à população um conjunto de conhecimentos (também de práticas e valores sociais) que fossem além da alfabetização (SOUZA, 1998). Contando com tais ideais, os governos de vários estados empreenderam reformas educacionais que buscavam se conectar com a pedagogia moderna, inclusive Santa Catarina.

A reforma da Instrução Pública ocorrida em Santa Catarina a partir da Lei 846/1910, colocada em prática em 1911 no governo de Vidal Ramos, trouxe para a educação catarinense grandes mudanças, seja como reorganização escolar ou como concepção pedagógica de escola graduada, baseada nos ideais liberais e positivistas do método intuitivo⁴ (NÓBREGA, 2003, p. 256).

Amparados pela legislação de 1910, os governantes catarinenses começaram a reforma da Instrução Pública contratando um profissional que pudesse trazer as inovações técnico-pedagógicas da escola moderna. O modelo Paulista de ensino estava em evidência pela utilização de métodos de ensino considerados modernos e aprimorados. A reforma educacional em São Paulo fora liderada por Miss Marcia Priscilla Browne, seguidora de uma linha pedagógica norte-americana, que revolucionou as escolas Paulistas com o método Intuitivo e uma maneira diferenciada de conceber a criança e o aluno. Sendo assim, o governo do estado de Santa Catarina foi buscar em São Paulo a pessoa que viria a ser a chave mestra para a reforma Catarinense: Orestes Guimarães.

A participação singular de Orestes Guimarães na reforma catarinense possibilita a construção de uma história em perspectiva “glocal”, onde as questões históricas locais estão associadas às questões históricas globais, conforme aponta Roger Chartier (2010). De acordo com o citado autor a noção de “glocal” designa “os processos pelos

⁴ “O método intuitivo surgido na Alemanha no final do século XVIII, pela iniciativa de Basedow, Campe e sobretudo de Pestalozzi [...] consistia na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (SOUZA, 1998, p. 26).

quais são apropriadas as referências partilhadas, os modelos impostos, os textos e os bens que circulam mundialmente, para fazer sentido em um tempo e em um lugar diferente” (2010, p. 57).

Orestes Guimarães vem, então, ser a figura que permite esta reflexão das referências partilhadas entre a reforma estabelecida em São Paulo e a reforma implementada em Santa Catarina. Dentro do limite em que o nosso objeto de pesquisa permitir, buscaremos fazer a relação desta história “glocal” entre as duas reformas.

Nascido em Taubaté, São Paulo, e normalista da Escola Normal da Praça da República na capital paulista, Orestes de Oliveira Guimarães era, segundo Teive (2003, p. 223), “[...] um educador profissional na verdadeira acepção do termo [...]” e “[...] representava o novo, o moderno, na época representado pelos ideais de progresso e civilização e avalizado pela história dos países mais adiantados, especialmente a França e os Estados Unidos”.

De acordo com Auras (2005, p. 94), Orestes fazia parte “da primeira geração de normalistas republicanos, a qual, ao longo da primeira república, alcançou grande prestígio e autoridade intelectual”. Foram seus colegas de escola, figuras importantes no cenário da instrução pública paulista, “entre eles Oscar Thompson, José Feliciano de Oliveira, João Lourenço Rodrigues, dentre outros”. Este grupo se destacou, também, “na publicação de importantes obras sobre educação”.

A partir do trabalho realizado no Colégio Municipal de Joinville, organizando e dirigindo para moldá-lo aos ideais de progresso e civilização apregoados pela pedagogia moderna, foi contratado como Inspetor Geral da Instrução Pública. Sua contratação tinha por objetivo organizar e dirigir a reforma da Instrução Pública de todo o Estado de Santa Catarina.

Conforme Teive (2003, p. 224),

Com conhecimento acerca dos novos saberes e das novas práticas pedagógicas, com seu “entusiasmo pela educação” e, principalmente, com domínio do chamado método de ensino intuitivo, ele, sua mulher, a professora normalista Cacilda Guimarães, e mais meia dúzia de professores normalistas paulistas, também contratados pelo governo catarinense para auxiliar na reforma da instrução, eram vistos como “focos de luz” lançados ao “caos” da instrução pública catarinense. Sob o seu comando, o grupo

peregrinou por todo o Estado para ‘demonstrar’ o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, fazendo circular em terras catarinense a idéia pedagógica da época.

As comuns representações das figuras dos reformadores como sendo “focos de luz” ou salvadores do país quanto ao atraso deixado pelo período Imperial, estão relacionadas com “a utopia educativa das luzes, a crença de que a República só seria efetivada com a instauração de uma nova escola, capaz de possibilitar o acesso da população ao conhecimento científico e ao cultivo do caráter através da educação cívica” (AURAS, 2005, p. 100).

No entanto, os conhecimentos de Orestes Guimarães iam muito além das questões do método. Sua luta estava entre aqueles que acreditavam na modernização, no novo, traduzidos nos ideais republicanos de ordem e progresso (AURAS, 2005, p. 98):

Suas ideias são uma síntese do positivismo, reinterpretado pelos seus mestres da Escola Normal, do cientificismo de caráter evolucionista spenceriano, do liberalismo e das ideias de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, reinterpretadas por Norman Calkins e traduzidas/adaptadas por Rui Barbosa. Tal como seus mestres positivistas, acreditava no poder da educação escolar pública na disseminação de uma nova ética, uma ética civil, e de uma atitude prática e científica diante do mundo.

Orestes Guimarães possuía convicções republicanas de transformar o povo em uma nação, “crença que marcou a geração de intelectuais brasileiros da Primeira República, os quais acreditavam ser portadores do projeto nacional e da consciência do povo” (AURAS, 2005, p. 100). A disseminação dessas ideias eram tão poderosas para aquele momento histórico que, “por essa razão, o Estado os acolhia, concedia-lhes poderes, almejando apropriar-se de suas representações sobre o fenômeno político” (AURAS, 2005, p. 100).

Vale dizer que Orestes Guimarães liderou a Instrução Pública em Santa Catarina com muita austeridade, movimentando-se por todo o Estado para divulgar o método intuitivo e fiscalizar o andamento de suas ordens (FIORI, 1991, p. 96).

O governo do estado de Santa Catarina outorgou a Orestes Guimarães todo o poder que exercia, mesmo com o “descontentamento de parte significativa da elite política catarinense, que via no cargo de inspetor geral da Instrução Pública um espaço precioso de implantação de poder, seja na esfera do poder político-administrativo, seja nas bases de sustentação” (SILVA, 2006, p. 347).

O cargo de Inspetor Geral de Ensino, exercido por Orestes Guimarães, foi criado especialmente para esta reforma, constando sua criação no Regulamento de Instrução Pública, viabilizado através do Decreto nº 585 de 19 de abril de 1911. Segundo tal Regulamento, a função de Orestes Guimarães era dirigir toda a parte técnica do ensino, conforme se observa no excerto a seguir:

Das Disposições Transitorias:

Art. 1 – Fica creado, em commissão, o lugar de inspetor geral do ensino.

Art. 2 – A função do inspetor geral do ensino será exercida pelo actual professor contractado para auxiliar a reorganização auctorizada pela Lei 846 de 11 de Outubro de 1910.

Art. 3 – O cargo de inspetor geral, consequente do contracto lavrado com o professor chamado de <São Paulo>, extinguir-se á pela terminação do dito contracto.

Art. 4 – Ao inspetor geral cabe dirigir a parte technica do ensino, cumprindo ao director da instrução publica prestar-lhe todo o auxilio de ordem administrativa, que for por elle reclamado.

Art. 5 – O inspetor geral do ensino será immediatamente subordinado ao Secretario Geral, cujas ordens cumprirá (SANTA CATARINA, 1911g).

A reforma empreendida por Orestes Guimarães centralizou seus objetivos em três pontos principais: a) a formação do professor primário; b) a adoção de um método; c) fiscalização rígida de todo o processo. Em um relatório de prestação de contas sobre o que foi realizado pela Instrução Pública nos primeiros quatro anos da reforma, apresentado ao Secretário Geral dos Negócios do Estado, Gustavo Lebon Regis, Orestes Guimarães enfatiza:

A meu ver o atraso da instrução publica anteriormente à reforma era devido, em grande parte: 1º - à falta de methodos adequados ao ensino, por parte do professorado sahido de uma escola normal, que era um escola secundaria, mas não profissional; 2º - à adopção de processos incompativeis com o desenvolvimento mental das creanças por esse mesmo professorado, que não podia colher melhores processos em literatura pedagógica, mesmo que se dedicasse a essa literatura, pois, o mal já estava em germen nos próprios programmas, que lhes eram impostos; 3º à absoluta falta de fiscalização, mas fiscalização technica que é a essencial (apud REGIS, 1914, p. 115-116).

Segundo Orestes Guimarães, a reforma da Escola Normal era a “síntese” da reforma de ensino, pois seriam os professores que iriam combater o analfabetismo, sendo “que absorvia, já então, 1/5 do dispendido com a instrução publica” para tal empreendimento (REGIS, 1914, p. 124). Desde o início da Reforma os discursos proclamados, tanto de Orestes Guimarães quanto de outras autoridades, focavam a centralidade na Escola Normal.

Em 1912, Orestes Guimarães, em relatório apresentado como Inspetor Geral de Ensino, declara:

Não temo e terei commigo todos aquelles que se dedicam às questões d’esta ordem, em affiançar: reforme-se de modo completo o ensino normal nos seus methodos e processos; oriente-se-o sob uma direcção technica, affeita aos estudos theoricos da hodierna pedagogia e observações de longa prática quanto aos methodos, e o ensino primário será reformado naturalmente, sem entraves, sem obices e sem desfallecimentos. A base é a Escola Normal (apud COSTA, 1912, p. 52).

Sendo a Escola Normal “a base” da Reforma Orestes Guimarães, parece que é o professor primário que possui a tarefa de tirar o Estado do atraso em que se encontra a Instrução Pública. Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 69), “a nova cultura escolar inaugurada no ‘viveiro de professores’ deveria assegurar-lhe o preparo para produzir o cidadão

patriota, prático, higiênico, útil à pátria, o cidadão racional, entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico”, em sintonia com os ideais republicanos.

Outro ponto importante da Reforma Orestes Guimarães, que sinaliza seu lugar de destaque diante dos discursos da época, é a implantação e manutenção do método de ensino. O reformador relata sua crença no sucesso do método de ensino como uma das âncoras de sua reforma: “No ensino o methodo é um dos mais importantes factores, os programmas vêm em ordem secundaria. Como em todos os ramos da actividade humana, *os methodos deve produzir o melhor no menor tempo*” (apud REGIS, 1914. p. 158).

A prioridade dada ao método parece estar associada ao saber aplicá-lo, sendo que o ensino do método deveria se dar principalmente em aulas práticas. Orestes Guimarães demonstra acreditar nisso ao relatar que desenvolvia pessoalmente aulas práticas do método, como podemos ver nas palavras do reformador:

Os methods e processos de ensino para cada uma das matérias de que se compões o programma dos grupos escolares foram dados in-loco, à vista dos professores e directores, por mim e minha esposa, professora contractada D. Cacilda Guimarães, que para tal ministramos 2.252 aulas nos grupos escolares Conselheiro Mafra, Lauro Muller, Jeronymo Coelho e Vidal Ramos. A meu ver, o referido factio contitue um ponto importantíssimo da reforma, por demonstrar o modo pelo qual foi remodelado o ensino publico e introduzidos no aparelho escolar os modernos methods. Affirmo isto, sem vaidade, pois, professor há 23 anos, entendo ser muito mais proveitoso que os inspectores ministrem aulas para processuação dos methods, do que expedirem instruccões cheias de litteratura pedagógica, que aliás é necessária, mas que no momento seria improficua, dadas as condições actuais do professorado (apud REGIS, 1914, p. 158).

O discurso de Orestes Guimarães no relatório transcrito acima levanta pontos importantes para a análise de nossa pesquisa: a) As aulas práticas eram divididas por matérias, ou seja, possivelmente eram ministradas aulas práticas de como ensinar Matemática segundo o método introduzido pela reforma, o que nos faz questionar se na Escola

Normal essas aulas práticas também ocorriam; b) As aulas práticas parecem ter sido parte de um planejamento elaborado com fins de “remodelar” o ensino, apontando a clara intenção em extinguir os velhos hábitos pedagógicos dos professores, implantando uma nova prática, uma nova cultura de prática pedagógica; c) A urgência dos resultados não permitia esperar que os/as estudantes da Escola Normal se formassem na moderna pedagogia, assim os professores atuantes nos Grupos Escolares deveriam ser treinados apenas para reproduzir o que lhes era passado nas aulas práticas, sendo dispensado quaisquer orientações da literatura pedagógica, ou seja, para Orestes Guimarães o pouco tempo e a falta de preparo do professorado catarinense exigia que fosse dado ênfase no saber fazer e não no saber pensar como se faz.

A fiscalização do conjunto da reforma foi um dos pontos principais citados por Orestes Guimarães. Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 62), a “Reforma Orestes Guimarães modificou radicalmente o modo de intervenção do Estado na gestão escolar, inaugurando uma forma inédita de relação social e de poder entre a instituição escolar e o governo”. Para Orestes Guimarães o sucesso da Reforma estava vinculada ao sistema de inspeção escolar. Segundo o reformador,

Do systema de inspecção escolar tudo depende. A inspecção deve ser centralizada, afim de trazer o Governo sempre ao corrente dos resultados da reforma e manter a uniformidade dos methods, de processos de ensino nos grupos escolares e escolas isoladas, para que os Inspectores ouvirão as instrucções technicas que verbalmente lhes darei (apud REGIS, 1914. p. 121).

Para cumprir a tarefa de fiscalizar as escolas foram criados os cargos de Inspetor escolar e de Chefe Escolar, onde o “Inspetor Escolar era o responsável, em nível regional, pelas questões administrativas e pedagógicas das escolas primárias e o Chefe Escolar era o seu auxiliar na fiscalização das escolas isoladas”⁵ (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 63).

Entretanto, o objetivo de Orestes Guimarães parece ir além de uma simples inspeção, apontando a necessidade de ser uma visita

⁵ Escola Isolada fazia parte do Ensino Público Primário do estado de Santa Catarina, destinadas à crianças maiores de 7 anos e menores de 14, localizadas nos perímetros urbanos e suburbanos onde não houvessem Grupos Escolares (SANTA CATARINA, 1911g).

técnica, como podemos ver em seu relatório ao tratar sobre a inspeção escolar:

Não me refiro exclusivamente à fiscalização administrativa ou policial, que já em si é de grande vantagem, a essa fiscalização que se limita: a ver si o professor é assíduo, si a escola é bem frequentada, si funciona em lugar conveniente; não, refiro-me também à uma fiscalização que allie a potencia administrativa a capacidade tecnica ou profissional [...]. Que seja capaz de, com segurança, orientar o professor quanto aos methodos e processos de ensino e adoptar nesta ou naquella disciplina do programa das escolas isoladas, dos grupos escolares e das escolas complementares; que com proveito se possa pôr alguns dias à frente de um estabelecimento afim de uniformizal-o: fiscalização enfim que seja os órgãos da Diretoria de Instrucção levando a sua orientação a todos os estabelecimentos, que desse modo passariam a funcionar com uniformidade (apud REGIS, 1914. p. 121).

Tudo parece ser fiscalizado, cobrado. A questão disciplinar, bastante presente nos documentos da reforma, é tratada com muita austeridade. Segundo Fiori (1991, p. 97), “a Inspetoria Geral de Instrução Pública fornecia modelos que deviam ser rigorosamente seguidos”, onde “havia realmente uma rígida orientação sobre a ação pedagógica”. Para isso, seria necessário inspetores comprometidos e capacitados tecnicamente para levar as orientações metodológicas até as escolas, como relata Orestes Guimarães no relatório abaixo:

Figura 1 - Excerto do Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Secretario Geral Gustavo Lebon Regis. Maio de 1914. p. 122.

De nada vale a inspecção rapida, corrida, de pessoas que não se interessam pelas questões technicas do ensino, que ao entrarem num estabelecimento escolar já estão pensando a que horas deverão sahir.

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Segundo Fiori (1991, p. 97), com relação aos alunos também se praticava uma disciplina rigorosa:

A disciplina que era exigida dos alunos era muito rígida; empregava-se penas disciplinares e normas regulavam até a organização dos recreios e a formatura dos alunos, por altura e dois em dois, antes de entrarem na sala de aula. Havia, por assim dizer, um clima de normatização militar regulando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Todo material escolar utilizado na escola era determinado pelos órgãos dirigentes do ensino; o uso de qualquer outro material estava sujeito a detalhada justificação.

Para Silva (2006), as questões disciplinares ganham maior relevância quando os Grupos Escolares são implantados, pois eram escolas modelo dentro do sistema de ensino. Como consequência disto, pode-se observar que os professores deveriam cumprir um papel importante na manutenção da disciplina e, ao mesmo tempo, dar conta de uma longa lista de deveres, como por exemplo:

Educar física, moral e intelectualmente os alunos; não residir fora da sede do grupo escolar; dar exemplo de moralidade e polidez em seus atos, tanto na escola como fora dela; manter em suas classes o máximo de disciplina; interessar-se pela boa guarda e pela conservação dos móveis e utensílios escolares da sua classe; fazer com zelo, sem borrões, raspaduras e emendas a escrituração que lhe estivesse afeta; consultar e requerer ao governo somente por intermédio do diretor; seguir os métodos e processos de ensino recomendados pelo diretor; comparecer às festas escolares, embora em dias feriados; cumprir fielmente o programa e o horário; não discutir ordens do diretor do grupo [...] (SILVA, 2006, p. 367).

No que concerne às necessidades financeiras exigidas pela reforma, o governo do Estado de Santa Catarina precisou buscar auxílio fora do país. A construção de prédios para os grupos escolares, a compra de mobiliário adequado, compra de materiais específicos para o ensino, entre outras necessidades implantadas pela reforma, causou ao Estado

endividamento. Segundo Silva (2006, p. 351), “empréstimos para a construção de prédios escolares foram contraídos junto às casas bancárias inglesas [...] em 1909 e 1911”.

A Reforma Orestes Guimarães parece ter empreendido uma busca por um padrão diferenciado de escola de instrução primária, vinculados não apenas às questões de alfabetização e escolarização, mas também, à construção de um cidadão catarinense republicano. Segundo Julia (2001, p. 23), a instauração da escola primária obrigatória foi construída “ligada a um projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence. [...] Trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’”.

No entanto, há de se observar que a institucionalização de um modelo cultural, seja ele escolar ou não, não significa que se estabeleceu tal qual foi concebido. Segundo Julia (2001, p. 23), “é que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas”.

Neste sentido, o que se torna significativo para uma pesquisa histórica e, mais especificamente para a análise da Reforma Orestes Guimarães na formação do professor do ensino primário para ensinar Matemática, é buscar compreender as tensões entre as convenções dos documentos oficiais e a forma como os normalistas se apropriam disto no seu percurso formativo. Seria o que Chartier (2010, p. 49) denomina de dar sentido à prática:

O objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupa nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer.

Desta forma, a análise está também dirigida para as representações que possam ter sido construídas pelos participantes daquele momento histórico, “não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias

divisões do mundo social” (CHARTIER, 2010, p. 7). Para isso, buscamos fazer uma relação entre o que se instituiu no discurso escrito e aquilo que foi selecionado no Programa de Ensino da Escola Normal para ser ensinado, além de tudo o mais que possa compor a formação de um normalista para ensinar Matemática, como por exemplo, o livro de Pedagogia e os materiais didáticos.

Para Chartier (1991, p. 188):

Nossa perspectiva é outra: quer compreender a partir das mutações no modo de exercício do poder (geradores de formações sociais inéditas) tanto as transformações das estruturas da personalidade quanto as das instituições e das regras que governam a produção das obras e a organização das práticas.

Se levarmos em conta, então, o que já foi levantado anteriormente sobre a escola estar “imersa na cultura da humanidade”, as relações entre história local e história global e a reforma de ensino em Santa Catarina ter sido forjada em uma “cultura nacional” e em projetos políticos específicos, teremos uma cultura escolar inerente ao seu espaço.

Segundo Julia (2001, p. 10):

[...] poder-se-ia descrever cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Assim, o que podemos encontrar no momento histórico da Reforma Orestes Guimarães é uma cultura escolar construída de acordo com o momento. Com demandas, normas, práticas e finalidades que lhes são inseparáveis, mas tiveram conexões profundas com as ideias republicanas trazidas de São Paulo pelo reformador Orestes Guimarães, assim como, as demandas sociais locais de uma capital em transformação.

Por este viés que queremos olhar para a Escola Normal Catharinense, a escola que formava o professor do ensino primário em seu contexto histórico e cultural próprios.

3 A ESCOLA NORMAL CATHARINENSE: A ESTRELA DA REFORMA ORESTES GUIMARÃES

A base [da reforma] é a Escola Normal.
Orestes Guimarães - Inspetor Geral do Ensino
(GUIMARÃES apud COSTA, 1912, p. 52).

Não era segredo a convicção dos reformadores catarinenses de que seria pela formação dos professores que se iniciaria a reforma de instrução pública. Os discursos e relatórios insistiam em denegrir o passado e valorizar o presente baseados na ideologia republicana. “A crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social difunde-se extraordinariamente nessa época tornando-se a justificativa ideológica para a constituição dos sistemas estatais de ensino” (SOUZA, 1998, p. 20).

A frase de Orestes Guimarães professando que a base da reforma é a Escola Normal se concretizou anteriormente através da Lei 846 de 11 de outubro de 1910 (art. 2b), quando o governo de Santa Catarina aprova a reforma do ensino público estadual e, como uma das primeiras providências, autoriza “a dar nova organização à atual Escola Normal”.

A valorização de uma escola específica para formar professores não se iniciou com os republicanos, entretanto, no caso de Santa Catarina, foi a partir da República que começa a efetivação de um modelo de escola profissional.

A necessidade de formar professores especificamente para o ensino primário está ligada ao estabelecimento de uma instrução pública para todas as camadas da população, fato este vinculado ao ideário positivista de estabelecimento de um mundo moderno. Como parte de um projeto político, a educação do povo começou a tomar proporções grandiosas, onde a crença era de que o país seria aquilo que a educação o fizesse ser. Assim, objetivando um país moderno e desenvolvido social e economicamente, a formação de professores e, conseqüentemente, a instituição das Escolas Normais, tornou-se uma necessidade perseguida durante o final do Império e início da República (TANURI, 2000).

No período Imperial foram implantadas Escolas Normais em várias Províncias por iniciativas próprias destas, como determinava o Ato Adicional de 1834, que delegava autonomia a cada Província em “prover e organizar seus sistemas de ensino” (SCHAFFRATH, 1999, p. 23). Para Tanuri (2000, p. 63), a primeira iniciativa de formar

professores no Brasil veio por intermédio das escolas de ensino mútuo⁶, a partir de 1820. Contudo, tal formação reduzia “o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método”. Seria o que Villela (2003, p. 1) denomina de modelo artesanal, onde “o aprendiz de professor aprende vendo e praticando na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente no ‘ofício’, como nas oficinas artesanais”.

A primeira Escola Normal fundada no Brasil foi da Província do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835⁷ e, como relata Schaffrath (1999), foi inspirada nos modelos educacionais europeu, principalmente o francês.

A Escola Normal de Niterói serviu de referência para as outras Províncias, como por exemplo, para Santa Catarina, que enviou em 1841 um professor ao Rio de Janeiro para estudar nesta escola. Em seu retorno o professor instruiu todos os professores de primeiras letras da província, que foram convocados para tal formação (SCHAFFRATH, 1999, p. 46).

Segundo Nóbrega (NÓBREGA, 2003, p. 265), em Santa Catarina só em 1880 foi criado o “Curso Normal”, sendo este funcionando anexo ao Liceu⁸. Seu “programa era composto de língua nacional e gramática, francês, matemáticas, geografia e história, pedagogia e metodologia”.

De acordo com Scheibe e Daniel (2002, p. 15), “as escolas normais, até 1870, tiveram um percurso atribulado, num processo de criação e extinção, fruto do baixo incentivo ao desenvolvimento da educação escolar da época, no interior de uma sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo”.

É possível que a precariedade do ensino e o percurso atribulado das Escolas Normais no Brasil estejam relacionados diretamente com as questões econômicas das províncias durante o período Imperial. Neste sentido, Kulesza (1998) relata que as primeiras tentativas de muitas províncias em formar professores para a escola primária foi por meio da criação de um Curso Normal anexado ao Liceu, onde era adicionada a cadeira de Pedagogia ao programa. Tratava-se, segundo o autor, de uma

⁶ “O princípio fundamental deste método consiste ... na reciprocidade de ensino entre os alunos, o mais capaz servindo de professor àquele que é menos capaz, e é assim que a instrução é ao mesmo tempo simultânea, pois todos avançam gradualmente, seja qual for o número de alunos” (HAMEL, 1818, p. 1-2 *apud* COSTA, 2010, p. 26). Sobre o ensino mútuo ver: Bastos e Faria Filho, (1999).

⁷ Sobre esta escola ver em: Villela (1992).

⁸ O Liceu era um colégio secundário público (SCHAFFRATH, 1999, p. 48).

grande economia aos cofres das províncias, pois se utilizava as mesmas instalações e os mesmos professores.

Ao final do Império a estrutura educacional primária ainda era frágil e desproporcional pelo país, sendo que, com relação à formação do professor do ensino primário, Tanuri (2000, p. 67) relata que “a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública” e, em alguns casos, ainda se encontrava o curso vinculado ao Liceu.

No primeiro período republicano a instrução pública toma uma dimensão importante, com concepções iluministas vindas da Europa e da nova América. Tais concepções contaminam os planos de tornar o Estado brasileiro moderno, culto e unificado, utilizando-se da educação como instrumento de controle sobre os cidadãos, onde “a estruturação de escolas de formação docente se fazia necessária a fim de difundir os padrões culturais e morais indispensáveis à consolidação dos Estados Nacionais” (SCHAFFRATH. 1999, p. 22).

A compreensão do significado da Escola Normal para o contexto social da época é de extrema importância para o entendimento da formação do professor primário em um contexto histórico, pois como alerta Schaffrath (2002, p. 94):

Nunca é demais lembrar que a criação desta instituição não foi um empreendimento derivado apenas de determinações administrativas. A formação de professores para a República que surgia era um elemento-chave na organização das massas populares que deveriam se transformar em povo organizado e civilizado, ainda mais que das Escolas Normais se esperava a formação dos professores que iriam difundir o ensino primário nacional – prioridade máxima naquele momento em que se tinha um Estado organizado em bases liberais e um sistema educacional descentralizado, e por isso, desigual em todo país.

Neste sentido, Julia (2001, p. 32) argumenta que “a cultura escolar é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível”. Percebe-se que para o período da Reforma Orestes Guimarães a importância da manutenção de uma escola profissional para professores do ensino primário está vinculada ao momento político pelo qual o Brasil se encontrava. Uma das fronteiras possíveis para a

Escola Normal Catharinense está no entendimento de que “os republicanos fizeram da educação um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira” (SOUZA, 1998, p. 35).

Assim, é possível inferir que a Escola Normal Catharinense atua como escola profissional da época diante da necessidade de formar um novo professor. De acordo com Villela (2003, p. 2):

O novo professor deve estar em condições de preparar jovens para conviverem civilizadamente com seus semelhantes, participarem das decisões, ou acatarem-nas não pela obediência cega, mas pelo consentimento. No caso brasileiro, a demanda por esse novo professor coincide com o período de ampliação da participação política que fragmenta e cria partidos, abala hegemonias solidamente constituídas num cenário de acelerado processo de urbanização.

3.1 Escola Normal como escola profissional: Uma instituição pública para formar professores do ensino primário

A meu ver o atraso da instrução pública anteriormente à reforma era devido, em grande parte: 1º - à falta de métodos adequados ao ensino, por parte do professorado saído de uma escola normal, que era uma escola secundária, mas não profissional. Orestes Guimarães - Inspetor Geral do Ensino (GUIMARÃES apud REGIS, 1914, p. 115).

A insatisfação de Orestes Guimarães com a formação profissional do professor do ensino primário se justifica pelas condições com que se encontrava a Escola Normal no final do Império e início da República. De acordo com Tanuri (2000, p. 67), ao final do período Imperial “as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos”. Também, a autora comenta que deixavam a desejar na formação pedagógica, que “era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional”.

A primeira Escola Normal instituída em Santa Catarina após a Proclamação da República se estabeleceu pela Lei nº 155/1892, que reforma a instrução pública do Estado, sendo que a Escola Normal ficaria anexa ao Ginásio (SCHAFFRATH, 1999). O programa de ensino desta Escola Normal contava com a presença, pela primeira vez, das “ciências físicas e naturais e de organização política do Brasil, com ênfase para aspectos morais e cívicos” (NÓBREGA, 2003, p. 266). Os conteúdos apresentados neste programa parecem deixar “explícito o interesse em formar cidadãos com base em uma cultura geral universal. De maneira geral os programas eram amplos, detalhados e enciclopédicos” (SCHAFFRATH, 2002, p. 98), como mostra o quadro 1.

É interessante notar que o programa da Escola Normal de 1892 distribui as disciplinas de forma a valorizar o que é científico, ganhando mais espaço e maior número de horas as disciplinas consideradas “ciência”. “Álgebra, Geometria e Aritmética são disciplinas com grande concentração ao longo do curso, além do que, são ministradas pelos professores com maior formação” (SCHAFFRATH, 2002, p. 101).

Mas como explicar esta especial atenção ao ensino das ciências exatas? Quando as sociedades burguesas, na modernidade, ganharam espaço, logo empreenderam uma caçada ao monopólio educacional da Igreja, fazendo surgir das ciências, e não mais da religião, as explicações para a existência do homem. As ciências logo ganharam espaço e o ilustrado era o científico. Nas escolas secundárias, a formação de cientistas era prioridade, e os professores das chamadas “disciplinas científicas” eram os mais valorizados e mais bem preparados (SCHAFFRATH, 2002, p. 101, grifo do autor).

No entanto, como na Escola Normal de 1880, a primeira Escola Normal catarinense da República traz a Pedagogia e a Metodologia como disciplinas relativas à profissionalização docente. Segundo Schaffrath (2002), tais disciplinas ocorriam apenas no final do curso, assim como o estágio, e estavam relacionadas aos valores médicos como: higiene, desenvolvimento da memória e da inteligência da criança.

Após a instituição da Escola Normal Catharinense em 1892, pouco foi feito em termos de reforma curricular, mesmo na Reforma

Orestes Guimarães, como pode ser verificado no quadro nº 1, das matérias a serem ensinadas na Escola Normal do período. Entretanto, percebe-se que o currículo nos três períodos “contempla a ‘mídia’ das disciplinas presentes nos currículos das Escolas Normais de perfil moderno, com presença das disciplinas predominantes nas escolas normais republicanas” (NÓBREGA, 2002, p. 121).

De acordo com o quadro 1, para a formação específica de professor na Escola Normal Catharinense de 1892 e 1907, permanecem as matérias de Pedagogia e Metodologia. No entanto, na reforma de 1911 retira-se a metodologia e é introduzida a psicologia, dando outro formato ao curso.

Quadro 1 - Matérias pertencentes ao curso de formação de professores na Escola Normal Catharinense de 1892, 1907 e 1911 (DAROS, 2005, p. 16).

Escola Normal Catharinense de 1892	Escola Normal Catharinense de 1907	Escola Normal Catharinense de 1911
Português e noções de Literatura nacional; Matemática, constando Aritméticas, Noções de Álgebra e Geometria; Geografia Geral: Chorografia do Brasil; Cosmografia; História Universal, especialmente do Brasil; Francês; Desenho; Álgebra e Geometria; Música e Canto; Noções de Ciências Físicas e Naturais; Pedagogia e Metodologia; Chorografia e História do Brasil; Organização Política do Brasil, principalmente do Estado: deveres cívicos e morais especialmente no que diz respeito a profissão do magistério.	Português; Francês; Física; Química; História Natural; Matemática Elementar; Geografia; História; Pedagogia e Metodologia; Instrução Moral e Cívica; Desenho; Trabalhos Manuais; Caligrafia; Música; Trabalhos de Agulhas; Inglês e Latim.	Português, princípios de literatura da língua; Francês e Alemão; Noções de História Natural, Física e Química; Geografia e História; Noções de psicologia e pedagogia; Aritmética, Álgebra e Geometria; Desenho e ginástica; Música (abundância de contos); Trabalhos manuais.

Fonte: Criado pela autora.

De forma semelhante com o ocorrido em Santa Catarina nas reformas de 1892 e 1907, Tanuri (2000, p. 69) argumenta que na Escola Normal paulista a reforma trouxe significativas alterações, no entanto, permaneceu uma única cadeira para a formação pedagógica intitulada “Pedagogia e Direção de Escolas”.

Há de se considerar, também, que a reforma Orestes Guimarães parece valorizar o ensino profissional dos futuros mestres alargando o número de aulas de tais matérias. Conforme o quadro 2, mesmo que tais matérias não estivessem presentes em todos os anos do curso, houve um considerável acréscimo de tempo para seu ensino:

Quadro 2 - Quadro comparativo do bloco das disciplinas pedagógicas da Escola Normas nas reformas de 1892 e 1911 quanto ao número de aulas (SCHAFFRATH, 2002, p. 119; SANTA CATARINA, 1911a).

Ano da reforma do programa da Escola Normal	Número de aulas semanais e sua duração ao longo do curso	Número total de aulas previstas para o bloco das disciplinas pedagógicas durante o curso, considerando um ano letivo de 9 meses
1892	Pedagogia e Metodologia: 3 aulas semanais por um ano.	108 aulas
1911	Psicologia: 3 aulas semanais por um ano; Pedagogia: 3 aulas semanais por um ano.	216 aulas

Fontes: Criado pela autora.

Percebe-se, pelo quadro, que o acréscimo da psicologia no programa possibilita o dobro de aulas no bloco das disciplinas pedagógicas da reforma de 1911 em relação ao programa da Escola Normal de 1892, pois teve sua carga horária própria. Este fato parece estar relacionado ao discurso de modernidade cuja educação começa a ser pensada como ciência. Segundo Costa (2010, p. 87), “a modernidade surge como uma tradução das premissas e dos argumentos disponibilizados na contextualização histórica em que a pedagogia estruturou-se como campo científico autônomo”.

As disciplinas que se instituiu na Escola Normal de 1911, pelo seu caráter profissionalizante, estavam diretamente vinculadas ao método e ao entendimento da criança. A psicologia viria edificar a pedagogia com seus ensinamentos:

A confluência entre as disciplinas de psicologia e pedagogia para a formação dos professores, encontrava suas argumentações na crença do

papel edificante que a primeira [psicologia] poderia ter sobre a segunda [pedagogia]. Outrossim, a formação pretendida aos professores, por influência das disciplinas citadas teria, supostamente, o objetivo de sedimentar o conhecimento sobre a criança como objeto de investigação e os modos de proceder na educação da mesma (HOELLER, 2009, p. 64).

A psicologia entra em cena na formação do professor primário em um período (1880 – 1920) em que se “configura uma continuidade de temas e problemas sob o signo *psi*” (COSTA, 2010, p. 88). Provavelmente, alguns conteúdos relacionados à psicologia deveriam ser tratados em Pedagogia. Como exemplo, na disciplina de Pedagogia e Metodologia da Escola Normal Catharinense de 1892 encontra-se: “Educação Intelectual: definição, desenvolvimento da inteligência, a memória e suas vantagens, sua cultura” (SCHAFFRATH, 1999, p. 111). No entanto, não recebiam *status* de uma disciplina específica.

Cabe ressaltar que, a princípio, a disciplina de psicologia parece configurar precocemente na reforma de 1911, pois uma breve pesquisa sobre o tema indica o estabelecimento da psicologia como disciplina na maioria dos programas das Escolas Normais em um período mais próximo dos anos vinte do século XX⁹, com as discussões da Escola Nova. Segundo Kulesza (1998), é a partir da década de 20 que a Psicologia, gradativamente, passou para a “linha de frente” dos temas educacionais de renovação educacional.

Como matéria de ensino na Escola Normal o foco da Psicologia deveria ser capacitar o professor com os conhecimentos para aplicação do método intuitivo:

[...] na disciplina de Psicologia privilegiavam-se os conteúdos relacionados ao conhecimento da natureza da criança, a dinâmica de seus interesses e desejos, as leis do seu desenvolvimento físico e

⁹ Na Escola Normal da Paraíba a psicologia constará como disciplina desvinculada da pedagogia apenas em 1917, em Pernambuco em 1918 (KULESZA, 1998) e no Rio Grande do Sul apenas em 1929 iria configurar em um plano de ensino oficial (LHULLIER; GOMES, 2006). Também a Psicologia vinha como herança da Medicina, desde a sua introdução em 1912 em São Paulo como psicologia experimental (MONARCHA, 1999, p. 256 apud KULESZA, 1998).

mental, as suas tendências e inclinações pessoais, bem como conteúdos relacionados à educação dos sentidos, da percepção, da inteligência, da memória, da curiosidade, da vontade e da atenção, suportes considerados indispensáveis à implantação, pelas/os futuros/as professores/as, do novo método (TEIVE, 2008, p. 173).

Também, na disciplina de Pedagogia, a reforma trouxe a marca do método intuitivo. A partir desta disciplina estaria se instrumentalizando tecnicamente os futuros professores nas questões *pedagógicas da modernidade*, o que na reforma de 1911 parece associar-se ao *método intuitivo*. De acordo com Teive (2008, p. 173), a disciplina de pedagogia:

[...] foi reestruturada de modo a adaptar-se ao espírito de modernização educacional da época. Ela deveria assegurar o preparo técnico-pedagógico do/a moderno/a professor/a, proporcionado-lhe conhecimento dos métodos e processos pedagógicos, dos graus de instrução e também o conhecimento sobre a organização e direção de escolas.

Isto parece indicar que esta modernidade pedagógica se identifica “com os procedimentos pedagógicos considerados científicos, tendo como base a observação e a exploração da percepção dos órgãos dos sentidos, como concebiam Froebel e Pestalozzi¹⁰, por intermédio do chamado ‘método intuitivo’ ou lições de coisas” (NÓBREGA, 2002, p. 122). No Programa de Ensino da Escola Normal de 1911, na disciplina de Pedagogia, há a referência a Froebel, Pestalozzi e às metodologias contemporâneas.

Neste sentido, ter a Escola Normal como “base” da reforma, pode significar ir além de uma reforma curricular. Do mesmo modo, não é apenas uma escola secundária. A profissionalização no espaço da Escola Normal para Orestes Guimarães está vinculada à apreensão dos ensinamentos do método intuitivo, moldando as concepções e práticas pedagógicas dos futuros professores.

¹⁰ Froebel e Pestalozzi são “os autores apontados como influenciadores” do método de ensino intuitivo (VALDEMARIN, 1998, p. 65).

Compreendemos, então, que a Escola Normal Catharinense, na reforma de Instrução Pública de 1911, vem propor um novo modelo de profissionalização de professores. Um modelo contrário à “formação artesanal” praticada até então, que fosse:

[...] baseada em critérios racionais com nítida separação entre conhecimentos teóricos e prática profissional que acontecem em lugares distintos e pressupõe um alargamento de conteúdo acadêmico, programas organizados por disciplinas e o domínio de métodos específicos. A esses componentes curriculares soma-se um período de experiência onde alunas e alunos-mestres devem mostrar que sabem fazer, “de acordo com as regras” aprendidas, para só então serem habilitados para o exercício da profissão (VILLELA, 2003, p. 1).

De acordo com Souza (1998), em São Paulo a formação do professor foi uma das prioridades da reforma, tendo como início da reforma paulista, também, a Escola Normal. A representação dada à formação docente em uma escola específica para o magistério foi tão significativa que “a formação passou a ser critério fundamental para o ingresso na carreira” (SOUZA, 1998, p. 52).

3.2 A Reforma Orestes Guimarães na Escola Normal Catharinense

Não temo e terei comigo todos aqueles que se dedicam às questões desta ordem, em afiançar: reforme-se de modo completo o ensino normal nos seus métodos e processos; oriente-se-o sob uma direção técnica, afeita aos estudos teóricos da hodierna pedagogia e observações de longa prática quanto aos métodos, e o ensino primário será reformado naturalmente, sem entraves, sem óbices e sem desfalecimentos. Orestes Guimarães - Inspetor Geral do Ensino (GUIMARÃES apud COSTA, 1912, p. 52).

Para a reforma de Instrução Pública em Santa Catarina, do ano de 1911, o ponto chave estava na Escola Normal. Este olhar direcionado parece ter se originado na experiência que o professor Orestes Guimarães tivera em São Paulo, pois fez parte da “primeira geração de

normalistas republicanos, a qual, ao longo da primeira república, alcançou grande prestígio e autoridade intelectual” (TEIVE, 2007, p. 109).

Assim como seu mestre Caetano de Campos¹¹, Orestes “implantou uma reforma baseada nos princípios da escola universal, gratuita, obrigatória e laica, colocando a formação do professor como fator fundamental para toda reforma de ensino” (ALMEIDA, 1995, p. 673).

Ter feito parte deste grupo deu a Orestes Guimarães “a crença na imprescindibilidade da formação dos professores para a renovação da escola pública compreendida, fundamentalmente, como a adoção de novos processos de ensino, em especial, a adoção do método intuitivo” (SOUZA, 1998, p. 35-36).

Compreende-se, assim, que o reformador tenha dado tamanha ênfase na reforma da Escola Normal Catharinense. Como os reformadores paulistas, os reformadores catarinenses acreditavam na educação como meio de reorganizar a sociedade brasileira aos ideais republicanos de modernidade e progresso. Da mesma forma, fazia parte de suas crenças que seria o professor do ensino primário que levaria estes ideais para a população.

Segundo Teive (2007, p. 115), “a escola republicana deveria civilizar e moralizar as crianças, incutindo-lhes os valores éticos e estéticos da racionalidade capitalista [...]: amor ao trabalho, à pátria, submissão às leis, respeito à livre empresa, à propriedade privada e à liberdade”.

Neste sentido, para cumprir tal tarefa, seria necessário uma nova escola, uma nova estrutura de ensino, suficientemente eficiente, dentro dos parâmetros de modernidade.

Assim, foi no governo de Vidal Ramos (1910 a 1914) que ocorreu a reforma que iria ser decisiva para a educação em Santa Catarina (FIORI, 1991). Nesta gestão que se estabeleceram efetivamente os Grupos Escolares, que iriam determinar toda a estrutura do ensino nos moldes da escola graduada¹².

¹¹ Caetano de Campos dirigiu a reforma paulista de 1890 (TANURI, 2000, p. 69), e era adepto da ideologia positivista, assim como do pensamento pedagógico norte-americano (ALMEIDA, 1995, p. 673).

¹² A escola primária graduada, compreendendo a classificação homogênea dos alunos, várias salas de aula e vários professores, é uma invenção recente na história da educação brasileira. Esta modalidade de escola primária,

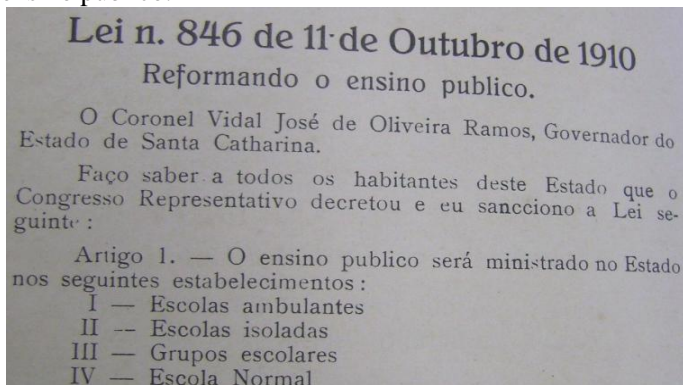
Os Grupos Escolares foram implantados pela primeira vez no Brasil no estado de São Paulo, em 1893, “e representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século [XIX]” (SOUZA, 1998, p. 20). Orestes Guimarães tinha, assim, bagagem suficiente para a tarefa a qual o governo de Santa Catarina lhe confiou.

Em Santa Catarina, a Lei 846/1910 deu início à reforma estabelecendo a rede de ensino através das Escolas Ambulantes, Escolas Isoladas, Grupos Escolares e Escola Normal, conforme consta figura nº 2, que autoriza a reforma do ensino público.

Ao implantar os Grupos Escolares entre as escolas públicas estaduais, os reformadores catarinenses determinaram um modelo muito claro para a educação primária. De acordo com Souza (1998, p. 20), os Grupos Escolares eram “um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular”.

O formato dos Grupos Escolares na reforma Orestes Guimarães foi importante, pois, é a partir deles, que se estrutura a reforma e, também, a formação na Escola Normal. Segundo Silva (2006, p. 345), “essas modernas instituições foram projetadas de forma a abrigar com maestria os pressupostos do método intuitivo”.

Figura 2 - Excerto da Lei 846 de 11 de outubro de 1910 que reforma o ensino público.



Fonte: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina

denominada de Grupo Escolar, foi implantada, pela primeira vez no país, em 1893, no Estado de São Paulo (SOUZA, 1998, p. 20).

Como visto na figura do documento anterior, os Grupos Escolares não foram os únicos modelos de escolas estabelecidos na reforma. As escolas isoladas, herança das escolas de Primeiras Letras¹³, foram mantidas na reforma, sendo que nas sedes dos municípios eram chamadas de preliminares, nas sedes dos distritos de intermédias e nos bairros de provisória e formavam a maioria das crianças.

De acordo com o Artigo n. 51 do Regulamento de Instrução Pública/1911, as escolas isoladas deveriam ser “criadas de preferência nos perímetros urbanos e suburbanos dos municípios que não tiverem grupo escolar” ou “nos perímetros suburbanos dos municípios que tiverem grupo escolar, localizados, porém, de acordo com a disseminação da população”. Segundo Teive e Dallabrida (2011), nas escolas isoladas o funcionamento era bastante precário, mas foi através delas que a maioria da população teve acesso à escola primária.

Entretanto, os Grupos Escolares, que formavam uma minoria, “congregavam o que, em termos de ensino, havia de melhor à época [...] e deveriam dispor – e parece que dispunham de fato – de um conjunto de recursos didático-pedagógicos que se distinguiam daqueles disponibilizados ao conjunto mais alargado da população que frequentava as escolas públicas” (SILVA, 2006, p. 345-346). Os Grupos Escolares se configuram, então, como uma escola para a elite catarinense.

A estrutura física e pedagógica dos Grupos Escolares possuíam características próprias e contribuíram para colocar em prática as propostas da reforma, inclusive na formação do professor da Escola Normal, sendo que tudo estava organizado em função do método intuitivo e do ensino simultâneo:

Os Grupos Escolares eram amplas construções [...] possuíam salas internas espaçosas – para até 45 alunos, arejadas por amplas janelas, de modo que a claridade incidisse adequadamente na carteira do aluno. [...] possuíam ainda salas de depósito, galpões e o gabinete do diretor. Um prédio planejado para atender aos fins e às práticas pedagógicas pretendidas com a reforma. [...] Esta reorganização da escola primária pressupunha a uniformização e seriação dos conteúdos, distribuídos racionalmente no tempo

¹³ Em 1827 uma Lei Imperial instituiu as Escolas de Primeiras Letras conhecidas como escolas para aprender a ler, escrever e contar.

de curso, e uma homogeneização dos grupos de alunos de modo que em cada classe todos estivessem dentro de uma mesma faixa etária e de um mesmo grau de desenvolvimento escolar – havendo separação entre sexos, sujeitos ao ensino simultâneo (NÓBREGA, 2003, p. 255-256).

Dentro do conjunto proposto pela reforma, a Escola Normal Catharinense deveria formar o professorado na pedagogia moderna, “pois seriam eles responsáveis diretos pela instauração, nas novas formas escolares recém-inauguradas, da nova cultura escolar, alicerçada nos pressupostos do novo método de ensino” (TEIVE, 2007, p. 116).

No entanto, devido ao fato do estado possuir apenas uma Escola Normal que se localizava na capital, os reformadores catarinenses optaram por exigir a formação na Escola Normal apenas para os professores que iriam lecionar nos Grupos Escolares. Para as Escolas Isoladas, que eram a grande maioria, a formação exigida para o professor era ao nível complementar¹⁴.

Em São Paulo o curso complementar também tinha “o objetivo adicional que lhes foi dado de preparar professores para as escolas”, no entanto, diferentemente de Santa Catarina, os habilitados nesta escola acessariam o magistério “mediante o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas modelos” (TANURI, 2000, p. 69).

De certa forma, a diferenciação na formação dos professores e na estrutura física-pedagógica das escolas, fez com que a Escola Normal se tornasse “uma escola de excelência, [que] formava professores para os grupos escolares – uma escola primária também de excelência” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 70).

Segundo Hoeller (2009, p. 65), “os professores formados pela Escola Normal poderiam estar mais cotados à docência nos grupos escolares e, em segundo plano, os complementaristas”. O quadro nº 3 traz a diferenciação feita pela reforma na nomeação de professores quanto à escola que deveriam lecionar, sendo que, tal estrutura, “terá grande impacto na profissionalização docente catarinense” (TEIVE, 2008, p. 98).

¹⁴ O curso Complementar deveria funcionar nos prédios dos Grupos Escolares e tinha por objetivo completar o ensino iniciado nestas escolas, assim como, preparar candidatos para o magistério, pois o curso possuía a duração de três anos que correspondiam ao programa dos dois primeiros anos da Escola Normal. A conclusão do curso habilitaria o candidato a professor a se matricular no último ano da Escola Normal (SANTA CATARINA, 1911b).

Quadro 3 - Composição das Escolas Isoladas e Grupos Escolares conforme Regulamento de Instrução Pública/1911.

ESCOLAS ISOLADAS			
Escolas Provisórias	Escolas Intermédias	Escolas Preliminares	Grupo Escolar
Regidas por professores nomeados	Regidas por professores vitalícios ou efetivos	Regidas por normalistas	Regidos por normalistas
3 anos de duração	3 anos de duração	3 anos de duração	4 anos
Localizada preferencialmente nos bairros	Localizada preferencialmente na sede dos distritos	Localizada preferencialmente na sede dos municípios	Localizado nas sedes urbanas dos municípios

Fonte: Criado pelo autora.

Não obstante às alterações e regras estipuladas no curso normal, a Reforma Orestes Guimarães trouxe para a Escola Normal Catharinense a resignificação do tempo, do espaço e do fazer pedagógico por meio da escola graduada, inaugurando uma nova forma de escolarização. O aparelhamento escolar passou a ter um “verdadeiro equilíbrio e seriação do ensino” (GUIMARÃES apud COSTA, 1912, p. 52).

Orestes Guimarães (GUIMARÃES apud COSTA, 1912, p. 52), “baseado no princípio pedagógico de que o ensino deve ser lento e progressivo”, implanta em Santa Catarina um sistema cuja racionalidade se baseava em uma sequência gradativa de estudo, onde “o curso superior é o desenvolvimento do inferior, ou aquele corolário deste”. De acordo com Orestes, nem mesmo em São Paulo haveria esta progressão tão bem planejada:

Assim, o aluno que nas cidades onde existe grupo escolar termina o seu curso em escola isolada (escola de programa reduzido e três anos de curso) pode se matricular no 4º ano dos grupos – corolário do 3º ano das escolas isoladas; o que termina o curso dos grupos pode se matricular nas escolas complementares, corolário dos grupos, criados para elevar o nível do ensino e estabelecer uma corrente de candidatos ao magistério público; o que termina o curso das escolas complementares

pode se matricular no 3º ano normal, visto o programa das escolas complementares ser constituído do programa do 1º e 2º ano normal, dividido pelos três anos do curso complementar (GUIMARÃES apud COSTA, 1912, p. 52).

A Reforma Orestes Guimarães instaurou “novos modelos de intervenção do Estado na gestão escolar” (TEIVE, 2007, p. 115), onde a Escola Normal, “mediatizada pelas regras e normas [deveria cumprir o papel de] assegurar a interiorização/exteriorização pelos professores do conteúdo da reforma” (TEIVE, 2007, p. 117).

Neste sentido, o Decreto n. 572, que reorganiza o ensino em Santa Catarina na reforma de 1911, aponta para as mudanças que se fazem necessárias com relação às disciplinas de ensino, justificando que “[...] a atual organização da Escola Normal se resente de lacunas na distribuição prática das disciplinas que são indispensáveis aos que se pretendem dedicar ao magistério do Estado”. Assim, nove cadeiras constam do Regulamento da Escola Normal, indicando as disciplinas que seriam ensinadas:

Art. 2 – O curso da Escola Normal compreende as disciplinas ministradas pelas nove cadeiras abaixo, criadas pelo decreto 846 de 11 de Outubro de 1910, a saber:

- 1º - Português e princípios de literatura da língua, 1ª cadeira;
- 2º - Francês e alemão, 2ª cadeira;
- 3º - Noções de história natural, física e química, 3ª cadeira;
- 4º - Geografia e história, 4ª cadeira;
- 5º - Noções de psicologia e pedagogia, 5ª cadeira;
- 6º - Aritmética, álgebra e geometria, 6ª cadeira;
- 7º - Desenho e ginástica, 7ª cadeira;
- 8º - Música (abundância de cantos), 8ª cadeira;
- 9º - Trabalhos manuais, 9ª cadeira (SANTA CATARINA, 1911c).

Composto de disciplinas de ensino ditas modernas nos moldes da república, a diferença do novo programa da Escola Normal Catarinense é o acréscimo da língua alemã, devido ao fato de professores necessitarem lecionar nas colônias teutônicas, mas “è bastante semelhante ao currículo da Lei Imperial de 1879, ao da Escola Normal

paulista de 1890 e ao da própria Escola Normal Catarinense de 1892” (NÓBREGA, 2002, p. 121).

Quanto à mudança da carga horária, para atender à estrutura da Escola Normal Catharinense, Orestes Guimarães passou para 66 horas semanais de trabalho, aumentando em 22 horas em relação ao programa anterior. Não há aumento no número de anos, mas nas horas trabalhadas diariamente: 5 horas distribuídas em aulas de 50 minutos - com exceção de música e ginástica que duravam 30 minutos (TEIVE, 2008, p. 152).

O controle do tempo na Escola Normal parece ter sido outro ponto decisivo na reforma empreendida a partir de 1911. A necessidade de controlar eficientemente o tempo de estudos trouxe a criação dos quadros de horários, resignificando o tempo das relações escolares e uma prática que iria permanecer na cultura escolar. De acordo com Teive (2008, p. 153):

Tudo deveria ser cronometrado, racionalizado, planejado minuciosamente pelo/a professor/a de modo a evitar o cansaço do aluno, considerado um sério obstáculo à captação e manutenção da atenção, pré-requisito para *intueri, intuitus*. As matérias que exigissem maior esforço da atenção, tal como a leitura, linguagem oral, aritmética, geografia, história, física, botânica, zoologia, fisiologia ou educação física, deveriam ser ministradas nos primeiros horários do dia, quando as crianças estariam mais descansadas, deixando para os últimos períodos as disciplinas consideradas mais leves, como ginástica, trabalhos manuais e canto.

No horário geral do primeiro ano da Escola Normal (quadro nº 4) configura-se o controle do tempo da gestão escolar. Assim como nos Grupos Escolares, os futuros professores deveriam ser ensinados dentro dos parâmetros de eficiência do tempo da reforma. “A ordenação do tempo era um importante dispositivo escolar” (SILVA, 2006, p. 356).

Quadro 4 - Estado de Santa Catarina. Horário Geral da Escola Normal Catarinense. Programa e Horário da Escola Normal Catarinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 586 de 22 de abril de 1911.

HORÁRIO GERAL DA ESCOLA NORMAL – 1911				
Primeiro ano				
Matérias de Ensino	Número de aulas semanais	Número de horas semanais	Horário	Dias de aulas na semana
Aritmética	3	2:30	10 – 10.50	2ª, 4ª e 6ª
Português	3	2:30	10 – 10.50	3ª, 5ª e sab
Alemão	3	2:30	10.55 – 11.45	2ª, 4ª e 6ª
Geografia	3	2:30	10.55 – 11.45	3ª, 5ª e sab
Desenho	3	2:15	11.55 – 12.40	2ª, 4ª e 6ª
Ginástica	3	2:15	11.55 – 12.40	3ª, 5ª e sab
Trabalhos Manuais	3	2:30	12.45 – 1.35	2ª, 4ª e 6ª
Francês	3	2:30	12.45 – 1.35	3ª, 5ª e sab
Música	3	2:00	1.40 – 2.20	2ª, 4ª e 6ª

Fonte: Criado pelo autora.

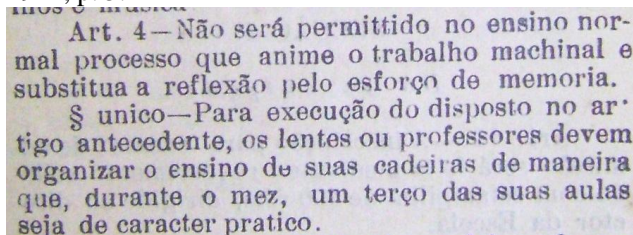
Cabe lembrar que as referências para a Reforma Orestes Guimarães tinham como procedência a pedagogia moderna na figura do método intuitivo. Neste sentido, toda a estrutura de ensino deveria ser pensada para a prática do método intuitivo. “Orestes Guimarães defendia que o método deveria abranger o programa por inteiro, constituindo-se no processo geral a que deveriam se subordinar todas as normas, saberes e práticas da escola formadora de mestres, assim como da escola primária” (TEIVE, 2010, p. 13).

Na Escola Normal também havia a preocupação de que o ensino ministrado ali seguisse as orientações do método, sendo que os professores que lecionavam nesta escola deveriam aplicar o método intuitivo em suas aulas. “Nessa perspectiva, para o reformador, os professores da Escola Normal Catharinense deveriam ‘ensinar no método de educar’, ou seja, as aulas na escola normal deveriam ser ministradas seguindo os postulados do método de ensino intuitivo, centrando no axioma moderno de que conhecer é ver, olhar, observar” (TEIVE, 2010, p. 13).

Para garantir as aulas práticas do método, Orestes Guimarães, através de um dispositivo de regulação legal, proíbe a memorização e impõe ao professor da Escola Normal Catharinense a realização de um

terço de suas aulas de forma prática, conforme se pode ver na figura nº 3:

Figura 3 - Excerto do Regulamento da Escola Normal Catarinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 593 de 30 de maio de 1911, p. 5.



Art. 4 — Não será permittido no ensino normal processo que anime o trabalho machinal e substitua a reflexão pelo esforço de memoria.

§ unico—Para execução do disposto no artigo antecedente, os lentes ou professores devem organizar o ensino de suas cadeiras de maneira que, durante o mez, um terço das suas aulas seja de character pratico.

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Entre as novas regras implantadas pelos reformadores catarinenses para a Escola Normal, a avaliação sofreu modificações consideráveis. Ser aprovado na escola formadora de professores significava passar por um rigoroso sistema de avaliação, muito diferente do praticado anteriormente.

De acordo com Teive (2010, p. 4):

As novas regras prescritas pela reforma modificaram radicalmente o antigo sistema de avaliação, pautado no julgamento por matéria, substituindo-o por um sistema misto de promoção, no qual a promoção ficava subordinada ao conjunto das médias das sabatinas e de exame, o que deveria tornar o processo bem mais rigoroso.

A rigorosidade do processo produzia um grande número de reprovações, dando aos alunos que conseguiam ser aprovados um *status* de “super-heróis” e, para a Escola Normal o perfil de “super-escola”:

Quanto maior o número de reprovações maior seria o prestígio e a credibilidade da escola e do ensino ali ministrado, de modo que entravam os/as “melhores” e saíam os/as “melhores” ainda, estes/as sim poderiam usar o anel dos “cavaleiros da cruzada santa pela educação infantil”, legitimados que foram como “guardiões da República” (TEIVE, 2010, p. 5).

De forma a concluir este segmento, depreende-se que a Reforma Orestes Guimarães proclamou o valor da formação do professor primário para a efetivação da reforma nos moldes da pedagogia moderna. Validou seus ideais filosóficos através de dispositivos de regulação que tinham por objetivo inaugurar uma nova cultura escolar alicerçados no método de ensino intuitivo.

A Escola Normal Catharinense foi colada em lugar de destaque na reforma, com elementos bastante pontuais que deveriam representar para o povo catarinense um lugar social de excelência para formar os professores primários. Isso não significa que tenha sido desta forma que foi apropriado, pois “a força dos modelos culturais dominantes não anula o espaço próprio de sua recepção. Sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas” (CHARTIER, 2010, p. 46).

3.3 Os professores formados na Escola Normal Catharinense: salvadores da pátria?

Como a reforma do ensino estivesse, em síntese, na reforma da Escola Normal, nesse viveiro de professores primários, viveiro desses modestos servidores que iriam, como fator máximo, traçar o mais positivo combate à hydra do analfabetismo, a reforma naturalmente começou por ela, que absorvia, já então, perto de 1/5 do despedido com a instrução pública. Orestes Guimarães - Inspetor Geral do Ensino (GUIMARÃES apud REGIS, 1914, p. 124).

Uma grande escola forma um grande professor. Aquele que passa por uma escola de excelência se torna um professor de excelência.

Orestes Guimarães parece se empenhar em colocar a Escola Normal Catharinense em um lugar socialmente válido: um “viveiro” para formar os “sacerdotes da religião do saber”, os “guardiões da República”, os “bandeirantes da instrução”, os “arquitetos do porvir”, os “alicerces da pátria”, ou qualquer outro predicado que designasse o professor primário (TEIVE, 2008, p. 147).

Neste sentido, “as Escolas Normais são idealizadas e edificadas como verdadeiros templos” (SILVA, 2004, p. 131), sendo expostos à visibilidade social e desejado pela comunidade. Ser um ou uma

normalista formado neste espaço deveria traduzir a mais alta honra na luta pela educação do povo.

A criação de vários instrumentos, legais e práticos, que cumpriam a finalidade de inculcar culturalmente os preceitos republicanos, foram implantados e implementados pela reforma, o que já ocorria em São Paulo e em vários lugares no mundo ocidental. De acordo com Chervel (1990, p. 184), o sistema escolar possui o papel de “formar não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, modificar a cultura da sociedade global”.

Desta forma, nossa proposta aqui é levantar os principais instrumentos utilizados por Orestes Guimarães para a construção da imagem de uma escola de excelência e de professores salvadores da educação brasileira, com o propósito de refletir um pouco mais as representações sociais que se formaram da formação que era oferecida ao candidato a professor do ensino primário. Também, discutem-se as formas de profissionalização do magistério no cenário da reforma.

Um dos primeiros instrumentos de instauração da nova ordem na reforma da Escola Normal foi a normatização com relação à admissão de alunos. Ficou determinado por meio do Decreto nº 572/1911 que todos os interessados em frequentar a Escola Normal deveriam se subter ao “exame de suficiência ou de admissão, como é praticado em todas as escolas normais, considerando que o candidato à matrícula numa Escola Normal deve provar que leva habilitação suficiente para acompanhar o ensino normal” (GUIMARÃES apud REGIS, 1914, p. 124).

Orestes Guimarães (GUIMARÃES apud REGIS, 1914, p. 124) acreditava que os alunos que saíssem da escola primária e entravam para a Escola Normal diretamente, como ocorria antes da reforma, não estavam aptos a acompanhar o ensino desta escola. Neste sentido, se estabelece um rígido programa de admissão que era composto de prova escrita, oral e prática (SANTA CATARINA, 1911c). Com relação aos conhecimentos matemáticos que deveriam constar da prova escrita, constam apenas os conteúdos básicos de aritmética, mas podem assinalar que a escola formadora de professores pretendia ir além dos conteúdos mínimos do ensino primário:

Arithmetica – Resolver quatro problemas faceis nos quaes entrem, simultaneamente, as quatro operações sobre inteiros, fracções ordinarias e decimaes. Conhecer praticamente os caracteres da divisibilidade. Achar praticamente o maximo commum divisor e o minimo multiplo commum,

conforme os diversos processos. Decompôr os numeros em seus factores primos. Reduzir fracções ao mesmo denominador, simplificar-as e extrahir os inteiros. Tudo praticamente (SANTA CATARINA, 1911c, p. 8).

Segundo Teive (2010, p. 4), o exame de admissão para a Escola Normal foi incorporado à cultura escolar da Escola Normal Catharinense, sendo definido para além de um simples rito de passagem, mas como uma “linha divisória, uma separação entre os que conseguem ‘passar’ e os que ‘não passavam’, instituindo ‘uma diferença duradoura’ entre ambos”.

Um instrumento de entrada na Escola Normal requer, também, um instrumento de saída, ou seja, para aqueles que conseguem permanecer deveria haver uma saída honrosa e pública: a formatura. Teive (2010) informa que entrar para esta escola não significava que iria sair, pois o sistema de avaliação (também modificado pela reforma) consistia em um rigoroso processo de sabatinas e exames, onde os índices de promoção eram baixos.

No entanto, para aqueles que concluam o curso estava reservado um momento público que traduziria o significado social de ser professor do ensino primário na república. A formatura “consubstanciado nos discursos das autoridades, paraninfos e oradores, atribuía-lhes uma competência, [...] instituindo e legitimando um modo particular de ser professor/a, socialmente reconhecido” (TEIVE, 2008, p. 143-144).

A importância e a força que os rituais de formatura tinham para as normalistas e para a sociedade florianopolitana em geral pode ser atestado nas notas publicadas nos principais jornais do Estado, na presença do mais alto escalão da administração pública na solenidade de formatura e, sobretudo, pelo fato das normalistas [entrevistadas] terem guardado os diplomas recebidos nesses eventos e até mesmo, no caso de Dona Passinha, o convite de formatura, guardado durante 86 anos (TEIVE, 2008, p. 145).

Entre honras e dificuldades passadas durante o curso, os normalistas, ao serem admitidos como alunos da Escola Normal, também deveriam ter uma conduta irrepreensível como a do professor. De acordo com os pressupostos da pedagogia moderna, defendida por

Orestes Guimarães, o professor “precisava converter-se em modelo, exemplo a ser seguido pelos/as seus alunos e alunas, exemplo de moral e de bons costumes” (TEIVE, 2008, p. 57).

Para tanto, consta do Regulamento de Instrução Pública de 1911 que uma das atribuições do professor do ensino primário estadual seria “dar exemplo de moralidade e de polidez em seus atos, tanto na escola como fora dela” (SANTA CATARINA, 1911g, p. 25).

Teive (2008, p. 180) relata que uma normalista entrevistada por ela chamada Dona Passinha:

[...] aprendeu na escola normal que deveria ser modelo para os alunos. Esta exigência, apesar de ser seguida à risca ao longo de sua vida profissional, tornava a professora, segundo a sua própria avaliação, “muito cativa”, “não podia ser...não sei...não podia agir como...não podia ter namorado, não podia ir ao baile. Tinha que dar exemplo.

A mesma autora citada anteriormente chama a atenção para o controle exacerbado na vida dos professores normalistas exercida pelo governo e pela sociedade catarinense que se apropriou desta identidade social controladora. Segundo ela, tudo era controlado, sendo “comum as alunas encontrarem funcionários da escola perambulando pelo centro da cidade, nos horários de entrada e de saída da escola normal, vigiando, fiscalizando as suas condutas, lembrando-as, enfim, do que eram e, sobretudo, do que deveriam ser” (TEIVE, 2010, p. 12).

De forma ainda mais controladora, em 1917, a Assembleia Legislativa aprova a lei que proíbe as normalistas que pretendiam lecionar no ensino primário de se casarem. Tal lei foi repudiada por Orestes Guimarães que lutou pela revogação (TEIVE, 2010).

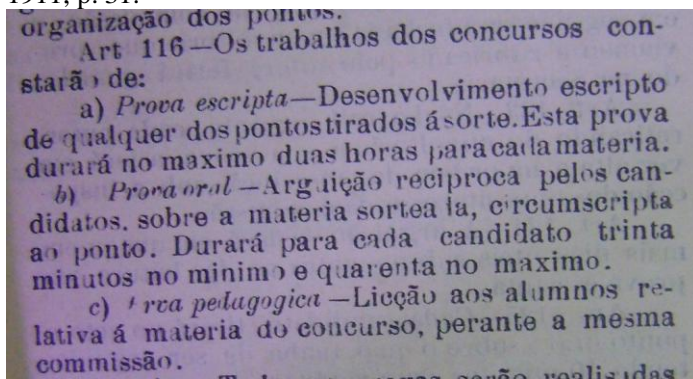
Para Silva (2004, p. 187):

O forte aparato regulador das atitudes do professorado, expresso em regulamentos e outros dispositivos legais e sociais, revela que, para além da regulamentação da profissão e da carreira, os professores tinham a própria vida regulada, o que, de certa forma, provoca uma espécie de fusão entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”. Mas, apesar de corresponderem a muitas das exigências – seja por concordância, seja pela falta de espaço

para a discordância -, resistiam a outras, através de estratégias particulares ou coletivas (como as associações) e participaram, cada um a seu modo, da construção desta carreira que, certamente, não foi organizada gratuitamente pelos estados.

Para a escola formadora dos mestres, o reformador estabeleceu um rigoroso concurso para aqueles que queriam se candidatar a professor, contendo prova escrita, prova oral e prova pedagógica nos termos do Regulamento da Escola Normal, conforme figura nº 4:

Figura 4 - Excerto do Regulamento da Escola Normal Catarinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 593 de 30 de maio de 1911, p. 31.



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina

O conteúdo do concurso deveria ir além do ler, escrever e das quatro operações, pois segundo o próprio Orestes (apud COSTA, 1912, p. 58):

Nesse exame exige-se o conhecimento da língua vernácula até princípios de análise lexicológica; aritmética até frações decimais, sua redução ao mesmo denominador e extração de inteiros, decomposição de fatores primos, etc; geografia até ideia geral sobre a terra, familiaridade com os mapas da Europa e América e conhecimento da geografia do Brasil e especialmente do Estado; desenho, noções elementares, figuras geométricas, etc.

Segundo Teive (2010, p. 4), fazer concurso de ingresso para professores e alunos da Escola Normal parecia natural para a sociedade da época, pois tratava-se de “uma instituição que passara a ser considerada ‘o coração do Estado’ e a ter como função precípua formar os ‘soldados de primeira linha’ para a batalha contra o analfabetismo”.

No estado de São Paulo há registros de “dispositivos formais” (CHARTIER, 1991, p.186) de construção de uma imagem imaculada para a escola de formadores. De acordo com Silva (2006, p. 184), houve a “exigência de ‘atestado de moralidade’ (ou similar como atestado de bons costumes) ou ter ‘bom comportamento moral e civil’ para requerer matrícula na escola normal”. Também, constava de documentos a “previsão de pena de demissão quando o professor ‘tiver mau procedimento moral’” (SILVA, 2006, p. 185), assim como “suspensão para professores que, entre outros motivos, dessem ‘maus exemplos’ ou inoculassem ‘maus princípios no animo dos alunos’; àqueles que entre os alunos fomentassem imoralidades ou tivessem comportamento contrário aos bons costumes”.

Com relação ao levantado até aqui, o sentido dado à prática de ser professor primário no contexto da Reforma Orestes Guimarães parece estar relacionado à instituição de rigorosas normas, no entanto, cabe pensar que as representações de normalista ou da Escola Normal não se estabeleceram em uma relação linear e óbvia diante dos discursos. Há de se considerar que os “dispositivos formais — textuais ou materiais — inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam, organizando-se, portanto a partir de uma representação da diferenciação social” (CHARTIER, 1991, p. 186).

Com a prática dos reformadores catarinenses em aplicar “formas institucionalizadas e objetivadas” (CHARTIER, 1991, p. 183) de representações do professor, buscava-se “fazer conhecer uma identidade, a exibir uma maneira própria de ser no mundo”. Nesta relação, a articulação entre o discurso e a prática passa a ter valor à medida que se leva em consideração a “maneira como indivíduos e os grupos se percebem e são percebidos”.

De forma significativa, também é possível identificar neste momento histórico pelo qual a Escola Normal Catharinense passou, que a intervenção do Estado no remodelamento de toda a estrutura, com vistas a dar forma de uma escola profissional, provoca “uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional [...]: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Quanto ao estabelecimento de uma seleção para o ingresso no magistério público, Julia (2001, p. 30) lembra que uma das etapas de profissionalização dos professores foi a superação de uma seleção livre de condições, sem critérios, que reinava principalmente nas escolas ligadas à Igreja. Os exames e concursos introduzem “uma visibilidade que repousa nas provas escritas e orais codificados; o exame ou concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a possuir”.

4 O CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE QUANTO À FORMAÇÃO DO NORMALISTA PARA ENSINAR MATEMÁTICA

Não seria explicável a tentativa de reorganização da instrução que não abrangesse também uma remodelação dos processos de ensino profissional àqueles que o magistério público se destinam. Dessa pléiade de jovens professores, que anualmente vai saindo da Escola Normal, depende, em muito, o êxito da reforma iniciada agora. Tenente-Coronel Caetano Vieira da Costa Secretário Geral - Governador de Santa Catarina (COSTA, 1911, p. 73).

A composição de um novo currículo para a Escola Normal, assim como para todas as escolas pertencentes à Instrução Pública catarinense, contemplava a ideia política republicana de estabelecimento de uma nova ordem. Conforme tratado no capítulo anterior, uma nova cultura escolar é perseguida através da implantação de normas e práticas que fizessem sentindo para o pensamento modernizador de Orestes Guimarães.

Como relata Caetano Vieira da Costa na citação acima, não seria possível uma reforma sem remodelar os processos de ensino da escola que forma os professores e, assim, partimos para a reforma curricular da Escola Normal, pois neste "conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar" (JULIA, 2001, p. 10) podemos encontrar as finalidades propostas para esta escola na Reforma Orestes Guimarães.

De acordo com Teive (2008, p. 140), Orestes Guimarães "propunha uma intervenção explícita na gestão, na natureza, nos conteúdos e na qualidade dos bens simbólicos da cultura escolar", podendo tornar legítimo suas crenças republicanas para aquele momento histórico.

4.1 A composição do Currículo da Escola Normal Catharinense e a Matemática

Pensar a composição de um currículo escolar determina ter como base um conceito de currículo. Não é objetivo desta pesquisa discutir sobre as teorias do currículo ou trazer definições que envolvam nossa reflexão, no entanto, cabe ponderar que concebemos um currículo como todos os momentos vividos em uma escola: "O currículo é lugar, espaço,

território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. [...] O currículo é texto, discurso, documento". (SILVA, 1999, p. 150).

Neste sentido, especificamente neste capítulo, abordaremos a reforma curricular efetuada por Orestes Guimarães na dimensão dos saberes que foram selecionados para serem ensinados aos futuros professores do ensino primário e que podem ajudar a traçar um perfil de sua formação para ensinar Matemática.

A seleção de saberes a ensinar na Escola Normal Catharinense relaciona-se intimamente com os objetivos propostos pelos reformadores da modernidade e cientificidade. Esta seleção foi construída tendo como base a ciência e o racionalismo que se opunham à visão religiosa do regime Imperial (NÓBREGA, 2002, p. 115).

O entendimento de que, para aquele momento histórico, a ciência desempenhava um importante papel para a prosperidade do país é essencial, pois remete às escolhas feitas de tais matérias de ensino para a composição do Programa da Escola Normal. Os conhecimentos considerados científicos "passaram a constituir-se no princípio fundamental da reorganização do ensino brasileiro, [...] invadindo o currículo de formação de professores/as e o da escola primária, tomando o lugar de destaque até então ocupado pelas letras e pelas humanidades" (TEIVE, 2008, p. 159).

Segundo Teive (2008, p. 160), o estudo da ciência:

[...] não deveria ter o compromisso de proporcionar aos futuros mestres e mestras o conhecimento exaustivo de todas as ciências, mas sim o acesso às noções básicas, fundamentais de cada uma delas, de modo a lhes possibilitar preparar seus futuros alunos e alunas para a vida, para as atividades práticas, para o trabalho na indústria e no comércio. A inclusão das disciplinas científicas no currículo de formação de professores/as, mais do que permitir aos futuros/as mestres/as a apropriação do conhecimento científico em si mesmo, buscava predispor o espírito para ela, de maneira a consolidar uma determinada forma de pensar, de agir e de compreender o mundo.

O Programa de Ensino da Escola Normal Catharinense, dentro de seus pressupostos científicos, trazia matérias de ensino que podiam ser

divididas em blocos, conforme os seus objetivos. De acordo com Teive (2008), a organização do currículo da Escola Normal ficou distribuída conforme a seguinte lógica:

- Bloco das disciplinas instrutivas: deveriam proporcionar ao futuro professor "[...] instruir, no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente das crianças" (TEIVE, 2008, p. 155). Possuíam o critério de "utilidade, praticidade e concreticidade, uma tradução contundente para o universo escolar das exigências científicas e técnicas postas pela revolução industrial (p. 158). As disciplinas consideradas instrutivas eram: Aritmética, Álgebra, Geometria, Alemão, Francês, Português, História Natural, Física, Química e Literatura da Língua.
- Bloco das disciplinas educativas: deveriam desenvolver o "[...] caráter, a disciplina e as qualidades morais [...]" (TEIVE, 2008, p. 155). Sua principal tarefa era "assegurar o cultivo dos sentimentos morais e cívicos do/a mestre/a, de modo a transformá-lo num propagador dos ideais da unidade, coesão e solidariedade nacionais" (TEIVE, 2008, p. 158). As disciplinas educativas eram: Geografia, História, Trabalhos Manuais, Ginástica, Desenho, Música.
- Bloco das disciplinas pedagógicas: deveriam trazer para o futuro professor subsídios para a profissão. As disciplinas pedagógicas eram Pedagogia e Psicologia.

Desta forma, o que temos é um programa com traços modernos para a Escola Normal, trazendo uma forte participação das ciências da natureza e caráter enciclopédico.

Conforme o Quadro nº5, apresentamos as matérias de ensino e a composição dos blocos, sendo possível verificar o peso dado às matérias do bloco instrutivo (na cor amarela), considerados científicas, e contempladas, na sua maioria, nos três anos do Programa.

O bloco das matérias educativas (na cor rosa) também são contempladas com uma boa carga horária nos três anos do curso, no entanto, as matérias pedagógicas (na cor verde) possuem uma reduzida composição.

Quadro 5 - Estado de Santa Catarina. Programa e Horário da Escola Normal Catarinense, 1911.

PRIMEIRO ANO			SEGUNDO ANO			TERCEIRO ANO		
Matérias de Ensino	Nº de aulas e horas semanais		Matérias de Ensino	Nº de aulas e horas semanais		Matérias de Ensino	Nº de aulas e horas semanais	
Aritmética	3	2h30min	Aritmética	3	2h30min	Aritmética	3	2h30min
Alemão	3	2h30min	Alemão	3	2h30min	Alemão	3	2h30min
Francês	3	2h30min	História Natural	3	2h30min	Geometria	3	2h30min
Geografia	3	2h30min	Geografia	3	2h30min	Literatura da língua	3	2h30min
Português	3	2h30min	Português	3	2h30min	Português	3	2h30min
Trabalhos Manuais	3	2h30min	Trabalhos Manuais	3	2h35min	Trabalhos Manuais	3	2h
Ginástica	3	2h15min	Ginástica	2	1h20min	História		
Desenho	3	2h15min	Desenho	3	1h20min	Desenho	3	2h
Música	3	2h	Música	3	2h	Música	3	2h15min
			Álgebra	3	2h30min	Física e Química	3	2h30min
			Psicologia	3	2h15min	Pedagogia	3	2h15min

Fonte: Criado pelo autora.

Considerada pelo reformador como arte e ciência, a Aritmética ocupa lugar importante na reforma, tanto na formação do professor normalista quanto no ensino das crianças. Para Orestes, a Aritmética deveria ir além da "arte de saber contar" (GUIMARÃES, 1909, p. 26), sendo um ótimo instrumento para desenvolver o cálculo mental e resolver problemas.

Nota-se, pelo Quadro nº 5, que as matérias de Matemática - Aritmética, Álgebra e Geometria - estão no bloco das disciplinas instrutivas, sendo que a Aritmética configura nos três anos de curso com três aulas semanais, assim como Português, evidenciando sua importância.

Tal consideração pelo ensino da Matemática pode também ser visto pelo fato da Reforma Orestes Guimarães ter aumentado consideravelmente o número de aulas de Aritmética para o curso normal em comparação com o curso de 1892, conforme o Quadro nº 6:

Quadro 6 - Quadro comparativo da disciplina de Aritmética da Escola Normas nas reformas de 1892 e 1911, quanto ao número de aulas.

Ano da reforma do programa da Escola Normal	Número de aulas semanais e sua Duração ao longo do curso	Número total de aulas previstas para Aritmética durante o curso, considerando um ano letivo de 9 meses
1892	3 aulas semanais por dois anos	216 aulas
1911	3 aulas semanais por três anos	324 aulas

Fonte: Criado pelo autora.

A Aritmética em evidência neste currículo parece reforçar o valor de ciência que se deu à Matemática durante a reforma. A ampliação da carga horária no curso pode também demonstrar o que já foi levantado anteriormente com relação ao objetivo das disciplinas do bloco instrutivo: servir de preparo preliminar para o trabalho na indústria ou, ainda como preparação para cursos superiores.

No entanto, para a Álgebra e para a Geometria não houve mudança com relação ao número de aulas ou de carga horária. A Reforma de 1911 manteve o mesmo número de aulas destas matérias - três aulas semanais por um ano - assim como na reforma de 1892.

Neste contexto, é preciso lembrar que o ensino da Matemática, a partir da Reforma Orestes Guimarães, não pode ser vista separadamente do seu principal empreendimento: a moderna escola graduada. Não apenas os conteúdos, mas os espaços e o tempo escolar foram modificados em função deste novo modelo de escola (SILVA. 2006, p. 354-355), tornando necessária uma nova organização pedagógica, causando mudança também no ensino da matemática:

Do ponto de vista do ensino de matemática, a instalação da escola graduada implica que ele (e também as outras matérias) seja pensado de modo *graduado*. Até então, por exemplo, a Aritmética constitui um saber, cujas referências para ensino estão postas em alguns livros (compêndios e manuais) [...] A escola graduada precisa que o ensino de matemática seja dosado para os diferentes anos escolares. A graduação do ensino coloca no centro dos debates a preocupação metodológica. Que matemática ensinar no

primeiro ano preliminar? Como ela deverá ser ensinada? Tais interrogações não são respondidas pelos compêndios e manuais. Esses livros contêm o “núcleo duro” dos conteúdos matemáticos e suas referências (VALENTE, 2011, p. 70).

Podemos ponderar, também, que outras questões foram determinantes no currículo da Escola Normal de 1911, como por exemplo, a adoção do método intuitivo como fundamento da reforma e o estabelecimento de um currículo enciclopédico, centrado em

[...] assegurar a formação global do indivíduo, alicerçado no entendimento de que sendo o indivíduo uma condensação da humanidade, deveria a instituição escolar agregar na sua formação os elementos essenciais que concorreram no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito humano (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 77).

Tais determinações são importantes à medida que influenciam a escolha dos conteúdos e a forma com que se pensa o ensino, pois trata-se de uma escola formadora de professores. Neste sentido, o Programa da Escola Normal de 1911 contempla as matérias de ensino de Pedagogia e Psicologia como próprias para a formação no magistério.

Nota-se, então, que o currículo da Escola Normal Catharinense, com relação às matérias a serem ensinadas durante o curso de três anos, traz a Matemática nas disciplinas de Aritmética, Álgebra e Geometria tendo uma perspectiva científica. A Aritmética ganha valor especial ao ser considerada pelo reformador como um poderoso instrumento para a vida prática.

Para caracterizar uma escola de formação de professores o currículo traz as matérias de ensino de Pedagogia e Psicologia, sendo que é no método intuitivo, que atravessa todo o currículo, que estão colocadas as questões pedagógicas.

Nos próximos segmentos nosso objetivo é analisar o papel destas matérias dentro do programa de formação, sua composição enquanto um currículo enciclopédico, assim como as determinações do método intuitivo.

4.2 Aritmética, Álgebra e Geometria na formação do professor

Art. 1 - A Escola Normal tem por fim ministrar a instrução teórica e prática necessária àqueles que se destinam à carreira do magistério público. Regulamento da Escola Normal (SANTA CATARINA, 1911c).

A Escola Normal na reforma Orestes Guimarães tinha o objetivo de ser uma escola formadora de professores. Os documentos legais e os discursos dos reformadores apontam a necessidade de que esta escola seja o *locus* da formação do professor do ensino primário público em Santa Catarina.

No entanto, o que predomina no Programa da Escola Normal são matérias ditas como instrutivas, que privilegiam saberes úteis para a vida cotidiana e fazem parte do rol daquilo que se denominava ciência:

Estendendo-se, pois, aos diferentes aspectos da vida do indivíduo, desde os cuidados pessoais a questões de ordem intelectual e moral, a ciência alcançava o *status* de conhecimento mais válido e legítimo e, por conseguinte, mais útil às necessidades postas pela modernidade, sendo, por conta disso, diretamente relacionada aos ideais de progresso, riqueza e de civilização da burguesia brasileira. Não foi por acaso, portanto, a sua entrada triunfal no currículo da escola formadora de mestres/as e da escola primária no início do século XX (AURAS, 2005, p. 200).

Desta forma, o que temos é a composição de um currículo que busca ser socialmente válido diante de um mundo moderno, que valoriza o científico e sobrecarrega o curso com saberes de cultura geral ditados por exemplos fora do Brasil. Teive (2003, p. 241), com relação ao currículo da Escola Normal de 1911, relata que "os/as novos/as normalistas teriam agora diante de si um currículo enciclopédico, ponta de linha, identificados com os avanços do século e, portanto, com o que havia de melhor de lá fora".

Para a Aritmética, Álgebra e Geometria os saberes selecionados concorriam para este viés enciclopédico, cumprindo um papel mais voltado para uma formação de um curso secundário, como demonstram os Quadro nº 3 e 4 que elencam os saberes a ensinar nas matérias de

Aritmética, Álgebra e Geometria. Com relação à esta questão, Valente (2011, p. 47) informa que em São Paulo "é possível dizer que a formação matemática dos professorandos da Escola Normal, em tempos de positivismo, repete, em boa medida, os tempos anteriores. Há uma permanência de uma cultura escolar do ensino secundário".

Em Santa Catarina, na Escola Normal de 1892, já havia a intenção de um programa que privilegiasse a cultura geral, demonstrando que em 1911 houve uma certa continuidade do que vinha sendo feito, mesmo que o discurso de Orestes Guimarães não contemplasse isso. Schaffrath, quanto ao programa da Escola Normal de 1892, relata que:

Dos muitos significados que pode ter para nós, neste momento, o conteúdo do programa da Escola Normal, e ainda, pelo muito que ele pode ter significado para a sociedade catarinense daquele período, uma coisa é certa: estava explícito o interesse em formar cidadãos com bases em uma cultura geral universal. De maneira geral, os programas eram amplos, detalhados, enciclopédicos (SCHAFFRATH, 1999, p. 114).

De acordo com Nóbrega (2002, p. 121), o currículo da Escola Normal Catharinense de 1911 mantém um perfil de currículo moderno, predominando as disciplinas de cunho científico, no entanto, chama a atenção para o fato de que "é bastante semelhante do currículo da Lei Imperial de 1879, ao da Escola Normal paulista de 1890 e ao da própria Escola Normal Catharinense de 1892".

Os Quadros nº 7 e 8 permitem visualizar as semelhanças entre os saberes selecionados para a Aritmética, Álgebra e Geometria nas reformas de 1892 e 1911, demonstrando que, no que se refere aos conteúdos a ensinar Matemática, a Reforma Orestes Guimarães não trouxe novidades, mantendo o currículo com características de uma cultura geral escolar. Houve um significativo aumento no número de horas em Aritmética na reforma de 1911, no entanto os conteúdos foram apenas distribuídos de forma diferente.

Quadro 7 - Quadro comparativo da disciplina de Aritmética da Escola Normal nas reformas de 1892 e 1911, quanto aos conteúdos programados (SCHAFFRATH, 2002, p. 106; SANTA CATARINA, 1911a).

Escola Normal de 1892	Escola Normal de 1911
<p>1º ano Revisão das noções adquiridas na Escola Primária: Quantidade, unidade, número, numeração, sistema de numeração, sinais, as seis primeiras operações sobre números inteiros, suas definições e sobre seus princípios;</p> <p>Divisibilidade: definição, princípios fundamentais, caracteres de divisibilidade, números primos, máximo comum divisor e mínimo múltiplo comum;</p> <p>Frações Ordinárias: definições, princípios e propriedades, simplificação, redução ao mesmo denominador, as seis primeiras operações, frações mistas, frações contínuas; Frações decimais: definição, princípios, as seis primeiras operações, conversão de frações ordinárias e decimais e vice-versa, dízimas periódicas, conversão desta a frações ordinárias, caracteres pelos quais se conhece a priori se uma fração ordinária dá ou não uma periódica;</p> <p>Números complexos: Definição, transformação em frações ordinárias e vice-versa, operações;</p> <p>Metrologia: Definição, múltiplos e submúltiplos das unidades principais de comprimento: superfície, volume, capacidade e peso, conversão das unidades do antigo sistema para o moderno e vice-versa;</p> <p>Razões e proporções. Definição e divisão: equidiferença, princípios fundamentais, proporção: princípios fundamentais;</p> <p>Progressões: definição, divisão e propriedades, logaritmos e suas propriedades, uso das taboas de Callet (taboa de logarítimo); Regra de três: simples, composta, idem de companhia, idem de juros, regras de desconto.</p> <p>3º ano: Apreciação geral da aritmética segundo o curso do primeiro ano, processo, inteiramente prático</p>	<p>1º ano Quantidade, número e numeração. Sinais. Estudo das seis operações sobre números inteiros. Divisibilidade. Princípios fundamentais. Caracteres da divisibilidade. Números múltiplos, submúltiplos e primos. Frações ordinárias. Princípios e propriedades. Simplificação. Redução ao mesmo denominador. Operações. Frações mistas e fração de fração. Frações contínuas. Ligeiras noções sobre a origem e utilidade das frações contínuas. Frações decimais. Princípios e propriedades. Operações. Conversão de uma fração decimal em ordinária. Dízimas periódicas. Definições. Conversão de uma fração ordinária em decimal. Dízimas simples e compostas. Caracteres para conhecer as espécies de dízima (geratrizes). Números complexos. Transformação dos números complexos em fração ordinária e vice-versa. Operações.</p> <p>2º ano Metrologia. Sistema metrológico brasileiro. Definições. Múltiplos e submúltiplos. Unidade de comprimento, superfície, volume, peso, capacidade, monetárias, angulares e de tempo. Conversão das unidades do antigo sistema para o moderno e vice-versa. Razões e proporções. Princípio das equidiferenças a proporções. Regra de três simples. Regra de juros simples Regra de desconto por fora. Regra de sociedade simples e composta.</p> <p>3º ano Primeiro semestre, recapitulação dos pontos de aritmética do primeiro ano e no segundo semestre, idem dos pontos do segundo ano.</p>

Fonte: Criado pelo autora.

Quadro 8 - Quadro comparativo das disciplinas de Álgebra e Geometria da Escola Normal nas reformas de 1892 e 1911, quanto ao conteúdos programáticos (SCHAFFRATH, 2002, p. 106; SANTA CATARINA, 1911a).

Escola Normal de 1892	Escola Normal de 1911
<p>Álgebra (2º ano): Do emprego dos sinais algébricos como meio de simplificação; Do emprego das letras como meio de generalização; Das seis operações e seu estudo elementar; Equações de 1º grau a uma ou mais incógnitas; Método de eliminação; Problemas fáceis;</p>	<p>Álgebra (2º ano): Sinais de quantidade, operação e relação. Termos semelhantes e sua redução. Monômios, binômios e polinômios. Grau. Polinômios ordenados completos e incompletos. Emprego dos sinais algébricos como meio de simplificação e das letras como meio da generalização. Estudo elementar das quatro operações. Equações simultâneas. Métodos de eliminação. Problemas.</p>
<p>Geometria (2º ano): Ideia do corpo, da superfície, da linha e do ponto geométrico. Divisão das linhas. Posição das retas entre si e em relação à superfície da terra. Divisão da superfície; Da medida das retas, dos arcos, dos ângulos. Dos polígonos e suas propriedades. Dos triângulos e dos quadriláteros. Da elipse, oval, espiral, parábola, hipérbole, problemas de construção das mesmas; Dos sólidos e suas dimensões, sólidos de aresta, sólidos redondos; Dos meios empregados para a medição das terras. Exercícios gráficos correspondentes; Do método geométrico de comparar as figuras</p>	<p>Geometria (3º ano): Ideia do corpo, superfície, linha e ponto. Ângulos. Linhas perpendiculares, oblíquas e paralelas. Circunferências e principais linhas nela existentes. Triângulos. Quadriláteros. Polígonos em geral. Polígonos inscritos e circunscritos. Medidas das linhas e dos ângulos. Área do triângulo, paralelogramo, retângulo, trapézio, quadrado, círculo, polígono regular. Ligeiras noções sobre o valor do Π. Retificações da circunferência. Problemas.</p>

Fonte: Criado pelo autora.

Para nossos padrões atuais, fica confuso pensar em saberes de uma cultura enciclopédica conectados com uma formação para a vida prática. Há um certo antagonismo entre os saberes alargados e o discurso que se estabeleceu para esta escola de que o ensino seria moderno, científico, prático e utilitário.

De forma sistemática temos duas questões que emergem desta contradição: primeiro que os saberes de cultura geral elencados no currículo, em sua maioria, não seriam de grande utilidade no trabalho das indústrias, no cotidiano das pessoas, no entanto teriam papel fundamental para um curso secundário e ao acesso de níveis de

escolarização mais avançados; em segundo plano temos o objetivo da Escola Normal em ser uma escola profissionalizante o que pressupõe um direcionamento curricular para tais questões e não quase que exclusivamente para uma formação geral.

Com relação à dicotomia formação enciclopédica e formação prática, se faz necessário pensarmos que o momento histórico vivido pelos reformadores republicanos estava relacionado ao movimento de educação popular e à modernização do Estado brasileiro:

Tratava-se não apenas de sua difusão no meio popular e da democratização do acesso à leitura e escrita - instrumentos culturais cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos -, mas, também, da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira (SOUZA, 1998, p. 34).

Orestes Guimarães defendia o desenvolvimento desta modernidade baseado nos pressupostos da educação integral que pretendia, através de um currículo enciclopédico, "assegurar a formação global do indivíduo, alicerçado ao entendimento de que sendo um indivíduo uma condensação da humanidade, deveria a instituição escolar agregar na sua formação os elementos essenciais que concorrem no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito humano" (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 77).

Neste sentido, podemos inferir que o reformador acreditava que uma formação integral também seria utilitária por formar o indivíduo no todo, inclusive nas questões profissionais, ou seja, uma formação com conteúdos alargados poderia formar o novo cidadão republicano para participar de todas as esferas sociais do mundo moderno: seja para o acesso à novos estudos ou para o trabalho nas indústrias, comércio e magistério.

Com relação à escola como formadora de professores do ensino primário primar por uma formação enciclopédica, há de se considerar que Orestes Guimarães (apud RÉGIS, 1914, p. 158) acreditava que "no ensino o método é um dos mais importantes fatores, os programas vêm em ordem secundária", podendo apontar que a finalidade da Escola Normal como escola profissional estaria mais centrada no método e não apenas na seleção dos saberes ensinados.

Neste sentido, como já relatado no segundo capítulo, o ensino na Escola Normal Cathariense deveria ser organizado de forma que um terço das aulas fossem de caráter prático, numa tentativa de impedir a memorização.

No que concerne à Matemática, consta do Programa da Escola Normal de 1911, na matéria de Aritmética, uma nota indicando que "sobre todos os pontos dados serão feitos variados exercício" (SANTA CATARINA, 1911a, p. 24), assim como também é salientado a utilização de resolução de problemas para Álgebra e Geometria.

Assim, entendemos que Orestes Guimarães pensava o ensino da Matemática para os futuros professores do ensino primário, assim como das outras disciplinas, como sendo um modelo do que deveriam ensinar aos seus alunos, cabendo, desta forma, a escolha de saberes de cultura geral.

Estas novas práticas buscavam fazer com que o ensino fosse encaminhado de forma que juntamente com a aquisição dos conhecimentos necessários à sua tarefa, os alunos assimilassem o método que mais tarde deveriam empregar. Nesse sentido, o reformador seguia a prescrição de Norman Calkins de que o método de ensino intuitivo deveria ser "o fundamento de toda a educação, o sopro que há de animá-la em todas as suas partes, o método que se deve apoderar exclusivamente de toda ela e afeiçoá-la inteiramente às suas leis", não cabendo, portanto, enquadrá-lo numa disciplina ou como um assunto independente, com o seu espaço reservado no horário (AURAS, 2005, p. 195).

Desta forma, o que temos são prescrições curriculares de dimensões profissionalizantes, totalmente voltadas ao método intuitivo, paralelas à lista de conteúdos que buscavam determinar a formação em um sentido mais enciclopédico. O método intuitivo possuía indicações específicas para o trabalho do professor, compondo o currículo como peça central, tendo ao lado saberes que indicavam uma formação geral.

Entendemos que esta discussão possui muitos outros elementos, no entanto não é nosso objetivo aprofundarmos nestas questões. Tal problemática poderia ser discutida em uma outra pesquisa.

4.3 Concepções, Métodos e Técnicas para ensinar Matemática

Artigo 2. - Fica o Poder Executivo autorizado:

a) a reorganizar o ensino público de acordo com os modernos processos pedagógicos.

Lei nº 846/1910 (SANTA CATARINA, 1910).

Conforme o primeiro dispositivo legal - a Lei nº 846 - que autoriza a realização da reforma do ensino público em Santa Catarina, é através da instauração do método de ensino que se inicia o processo de reforma da Instrução Pública Catarinense. Todas as concepções e técnicas relacionadas ao ensino parecem estar vinculadas ao método.

A modernidade pedagógica pretendida na reforma tem relação com o método de ensino intuitivo e a negação do método considerado tradicional, praticado no antigo regime, que se baseava na memorização. De acordo com a pedagogia moderna a memória era

[...] considerada uma faculdade humana primitiva [...]. Vista pelos republicanos como a principal responsável pelo atraso da instrução pública brasileira e, conseqüentemente, pelo atraso do desenvolvimento econômico da nação, a prática da memorização e do verbalismo, carro-chefe do antigo método de ensino, deveria ser substituída pelo método de ensino intuitivo, fundado numa forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos (TEIVE, 2008, p. 34).

Assim, como Orestes Guimarães anunciava acreditar nos preceitos da pedagogia moderna, também a reforma de 1911 demonstra ter sido erigida com base no método intuitivo. Teive (2003, p. 228) relata que o novo método de ensino – Método Intuitivo ou Lições de Coisas – era a estrela principal da reforma e seria o responsável pela produção do “novo homem, para a nova era, do progresso e da ordem, não qualquer homem, mas uma espécie muito particular: o cidadão republicano”.

Orestes Guimarães demonstra acreditar que o método veio dar estrutura à reforma, determinando as características das escolas e

fazendo da Escola Normal o estopim desta mudança. Tal discurso deixa transparecer que estava no método a garantia de sucesso, tanto da aprendizagem do aluno quanto do desenvolvimento do país:

Sabido que a eficiência da reforma estava na mudança dos métodos e que estes só seriam melhorados com a reforma da Escola Normal, e com a criação de um novo tipo de escola que se prestasse, por suas especiais condições, a acompanhar a evolução que em matéria de ensino se vai notando em todo o país, foi iniciada a reforma [...] (GUIMARÃES apud RÉGIS, 1914, p. 124).

Como já tratado nos capítulos anteriores, o método intuitivo surgiu na Alemanha no século XVIII, tendo sido Pestalozzi¹⁵ seu principal propagador. Valdemarin (1998, p. 81) aponta o método intuitivo como tendo sua matriz teórica proveniente do empirismo clássico de Francis Bacon e John Locke, que “se contrapõe à existência de ideias inatas”, já que “a origem do conhecimento são os sentidos humanos, sendo eles os canais que tornam possível o conhecimento, pelo homem, de seres e objetos que lhes são exteriores”.

O discurso crítico quanto à escola tradicional empreendido por Orestes Guimarães, pode ser associado ao pensamento sobre o método intuitivo na Europa, no início do século XIX, que acusavam a escola de formar “alunos com domínio insuficiente da leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão” (VALDEMARIN, 1998, p. 67).

Assim, o novo método trazia a proposta de combater o “caráter abstrato e pouco utilitário da instrução”, investindo no “concreto,

¹⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), suíço alemão nascido em Zurique, atraiu a atenção do mundo como mestre, diretor e fundador de escolas. Suas principais obras são: *Leonardo e Gertrudes* (1781) e *como Gertrudes instrui seus filhos* (1801). Como discípulo de Rousseau está convencido da inocência e bondade humanas. Logo, assume como tarefa do mestre estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno, procurando compreender o espírito infantil, atitude que o afasta do ensino dogmático e autoritário (ARANHA, 1991 apud COSTA, 2010, p. 102).

racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo” (VALDEMARIN, 1998, p. 68). Sendo assim,

[...] todas as atividades propostas devem motivar o aprimoramento da observação e da inteligência consistindo em imitações das formas e objetos existentes no cotidiano da criança [...] A superioridade do método intuitivo consiste na colocação de fatos e objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem em que o conhecimento não é meramente transmitido e memorizado mas, emerge no entendimento da criança a partir dos dados inerentes ao próprio objeto (VALDEMARIN, 1998, p. 70).

Desta forma, como aponta Valdemarim (1998, p. 69), o método intuitivo pode ser resumido em dois pontos: observar e trabalhar, sendo que "observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento [...]". Com relação ao trabalhar, o método intuitivo pensava em "[...] fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta".

Assim, o trabalho pedagógico esperado pelos reformadores da Instrução Pública catarinense para a Matemática e as outras disciplinas estava relacionado ao trabalho prático que o aluno deveria realizar sobre os objetos, através da observação direta dos fatos. O conhecimento se dá na percepção do aluno frente ao objeto e não com a transmissão do conhecimento pelo professor e memorização deste conhecimento pelo aluno.

Neste sentido, a escola ganha a tarefa de educar os sentidos das crianças, utilizando-se de estratégias dirigidas e elaboradas para este fim. Uma das principais estratégias consistia no desenho sobre a natureza, desenvolvendo o senso geométrico, possibilitando às crianças se habituarem a "discernir as formas típicas, essenciais e gerais sob os detalhes e as irregularidades das formas naturais ou artificiais e reciprocamente, *ver* nas construções mais simples e nos traços lineares que esboça, as grandes linhas estruturais dos objetos que *são ou podem ser assim*" (DELON, 1892, p. 239 apud VALDEMARIM, 1998, p. 91).

Podemos inferir, então, que para o método intuitivo a Geometria ganha valor à medida que poderia dar ferramentas comparativas entre o objeto e a representação que se fazia dele, partindo das ideias já formadas pelos alunos levando à ideias complexas. De acordo com Delon (1892, p. 239):

Para impedir o sentimento inato de extraviar-se em vagas e distantes analogias, é suficiente que se habitue a criança a fazer estas operações de maneira consciente, comparando o objeto e sua representação, notando as semelhanças e diferenças, dando conta do que falta na figura, destacando a forma abstrata e *interpretando-a* [...]. E usando a imaginação, poderá dar a estas figuras abstratas e mortas o destaque, o interesse e a vida; fazendo nesta ocasião *obras de pensamento*, um pequeno poema interior, que procurará traduzir. Assim nesta ordem de coisas pequenas, ele será, pouco a pouco, capaz de realizar esta operação essencialmente *humana*: a partir do que é, imaginar o que não é, após o conhecimento do *real*, conceber o *ideal* (apud VALDEMARIM, 1998, p. 92).

A atividade pedagógica de apresentação do objeto aos sentidos, deveria ser feita por meio do contato com o objeto em "um detalhismo metodológico das lições apresentadas sobre as mais diferentes noções, tais como forma, cor, número, altura, tamanho, comprimento, largura, espessura, distância, peso, tempo, som, corpo humano, etc." (TEIVE, 2008, p. 131). A geometria se evidenciava por meio da aprendizagem das formas.

Neste sentido, as atividades didáticas consistiam "no contato e na posterior memorização das formas existentes e no estabelecimento de relações com grandezas e extensões" (VALDEMARIM, 1998, p. 100), sendo que, para isso, como indicado no Programa da Escola Normal, deveriam ser feitos muitos exercícios e problemas sobre o tema.

Seguindo os preceitos intuitivos, o ensino da Aritmética deveria começar com "combinações e aplicações concretas" do cotidiano dos alunos, assim como os problemas. A escolha destes problemas deveriam seguir os princípios intuitivos: "do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato" (TEIVE, 2008, p. 162).

Valdemarin (1998, p. 71) também relata que “até mesmo o ensino do cálculo, essencialmente abstrato, tem como ponto de partida o manuseio de objetos para a aprendizagem dos números, podendo constituir-se, portanto, em uma lição intuitiva”. Por isso, fica sendo tão importante a utilização de materiais dentro da sala de aula e, assim, a escola passa a ser o lugar de educação dos sentidos, da formação das ideias.

A formação do futuro professor também deveria seguir as recomendações do método intuitivo de praticar e observar. Conforme o próprio Orestes Guimarães: “É mais fácil compreender e executar o que se vê, do que o que se lê através de mil considerações e citações” (apud REGIS, 1914, p. 158).

Assim, nos parece que o maior contato com o método intuitivo na Escola Normal Catharinense esteve sob a responsabilidade das duas disciplinas pedagógicas: Pedagogia e Psicologia, "mas de uma forma eminentemente teórica, já que a prática de ensino não fazia parte da grade curricular da Escola Normal Catharinense" (TEIVE, 2010, p. 15).

4.4 A Pedagogia e a Psicologia para a formação em Matemática

A reforma da Escola Normal foi iniciada com as medidas adotadas no decreto 572 de 25 de fevereiro de 1911, as quais se resumem nas seguintes:

3º) Criação e provimento da cadeira de Noções de Psicologia aplicada ao ensino e Pedagogia, por serem matérias indispensáveis a quem se quer dedicar ao ensino. Orestes Guimarães - Inspetor Geral do Ensino (GUIMARÃES, 1914, p. 124).

Compreendida pelos reformadores como uma das principais medidas a tomar para o sucesso da reforma, a instituição da Psicologia e da Pedagogia como matérias de ensino da escola formadora de professores primários parece ter sido estratégico, como relata Orestes Guimarães no excerto do relatório citado na epígrafe.

A configuração da quinta cadeira, Noções Indispensáveis de Psicologia e Pedagogia, da Escola Normal Catharinense, demonstra ter sido pensada dentro da lógica do método intuitivo. Há, também, no discurso do reformador, a ideia de que a elas caberiam a tarefa de desenvolver a formação teórica do método, como já levantado anteriormente.

Pelo Quadro nº 9 é possível perceber que os conteúdos selecionados para Psicologia buscam justificar cientificamente questões importantes para o método intuitivo, como por exemplo, educação dos sentidos, percepção, memória e atenção.

De acordo com Teive (2008, p. 172), esta matéria de ensino deveria instrumentalizar os estudantes para "transformar a escola primária numa instância racionalizada e padronizada, onde todas as atividades deveriam ser minuciosamente planejadas de modo a manter viva a atenção e o interesse das crianças. Neste sentido, o currículo parece cumprir com tais objetivos.

Com relação à Pedagogia, o conteúdo encontra-se dividido em quatro blocos, conforme o Quadro 9: processos pedagógicos - itens 2 e 3; Métodos pedagógicos - itens 4 e 5; Graus de instrução - itens 7 e 8; Organização e direção de escolas - itens de 9 a 18.

Nota-se que a maioria dos conteúdos a serem trabalhados em pedagogia estão concentrados no bloco que tem por objetivo dar uma maior formação com relação à direção das escolas, assim como, também estão relacionados com a organização e ensino nos Grupos Escolares.

Quadro 9 - Quadro comparativo das disciplinas de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal na reforma de 1911, quanto ao conteúdos programáticos (SANTA CATARINA, 1911a).

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA CADEIRA NOÇÕES INDISPENSÁVEIS DE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA	
PSICOLOGIA	PEDAGOGIA
<p>1 - Objeto da psicologia. Seu lugar na ordem das ciências. Seu método e sua utilidade.</p> <p>2 - A sensibilidade. O prazer e a dor. As inclinações e sua classificação. Inclinações pessoais: conservação, possessão, bem estar, independência e amor próprio.</p> <p>3 - A educação dos sentidos.</p> <p>4 - A inteligência. Ideia das principais faculdades intelectuais. A percepção externa. Educação da percepção.</p> <p>5 - A memória. Conservação. Espécies de memória e sua educação.</p> <p>6 - A atividade. Diversas espécies. Educação da vontade.</p> <p>7 - A vontade. Seus limites e seu poder. Educação pessoal da vontade. A liberdade da vontade.</p> <p>8 - O instinto da curiosidade. Partido que se pode tirar dele. Não cansar a criança.</p> <p>9- Tendências naturais próprias para prender e desenvolver a atenção. Papel desta no ensino, máximo primário.</p> <p>10 - Necessidade de conhecer a natureza física das crianças.</p> <p>11 - A criança nervosa, triste, sensível. Meios educativos.</p>	<p>1 - Definições e relações da pedagogia.</p> <p>2 - Natureza e determinações do objeto da pedagogia.</p> <p>3 - Processos fundamentais.</p> <p>4- Processos especiais.</p> <p>5 - Métodos fundamentais.</p> <p>6 - Métodos especiais.</p> <p>7 - Graus fundamentais.</p> <p>8 - Caracterização especial da instrução primária.</p> <p>9 - Educação coletiva e individual. Modo de ensino.</p> <p>10 - Centros educativos: a família, a escola infantil e a escola primária.</p> <p>11 - Organização pedagógica em geral. Escolas Graduadas (grupos escolares) e não graduadas (escolas isoladas).</p> <p>12 - O emprego do tempo. Regras para a formação de programas e horários.</p> <p>13 - O material escolar.</p> <p>14 - A formação, a disciplina e a direção das classes.</p> <p>15 - A administração escolar. Registro e relação.</p> <p>16 - Processos contemporâneos para o ensino da leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, história, ciências, educação cívica e moral no ensino primário.</p> <p>17 - A evolução pedagógica. Pestalozzi e Froebel. Contemporânea. Americana.</p> <p>18 - Análise dos programas, processos, métodos e material didático diversos. Memorial apresentado pelos alunos sobre esses assuntos.</p>

Fonte: Criado pela autora.

No entanto, a matéria de ensino de Pedagogia parece também cumprir com a intenção de respaldar teoricamente sobre o método

intuitivo, já que traz as referências de Pestalozzi, Froebel e da pedagogia americana¹⁶.

No que concerne à Matemática, encontramos nos conteúdos de Pedagogia uma pista que indica o estudo teórico dos processos para ensinar especificamente uma disciplina. No item 16, da coluna dos conteúdos de Pedagogia (Quadro nº 9), encontra-se referenciado que nesta disciplina deveriam ser ensinados os "Processos contemporâneos para o ensino da leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, história, ciências, educação cívica e moral no ensino primário".

Podemos perceber que apenas Aritmética encontra-se presente nesta lista e que, mesmo que a Geometria tenha importância para o desenvolvimento do método intuitivo, como visto anteriormente, não há uma preocupação em estudar seus processos de ensino.

Os processos contemporâneos a que se refere o Programa da Escola Normal Catharinense, obedecem aos processos do ensino intuitivo, conforme relata Orestes Guimarães (1909, p. 20), indicando que fundamentalmente o ensino seria "lento, variado e recapitulativo".

De forma mais clara, o reformador aponta como deveria ser o procedimento de ensino:

Srs. professores. Recomendo-vos que no ensino das diferentes disciplinas obedeçais as instruções seguintes: a) sempre que for possível, toda ideia nova deve ser objetivamente levada ao conhecimento do aluno aproveitando os mapas, quadros, aparelho Level¹⁷, esferas, etc.; b) nos exercício de linguagem, geografia, história, etc. não apresentar de uma vez muitas ideias novas. A intensidade da atenção está na razão inversa da extensão do assunto; c) falar com clareza, de modo a fazer o aluno entender que uma ou outra

¹⁶ Escolas protestantes alicerçadas na sociedade leiga e em seus interesses temporais, estas escolas objetivavam preparar a criança para a sua futura função na sociedade. Por isso seus currículos priorizavam, ao lado das disciplinas de conteúdo moral, as disciplinas de cunho científico, capazes de possibilitar o contato com a realidade e com a natureza. São estas escolas, portanto, as primeiras a abrir as suas portas para as ciências da natureza, as chamadas ciências do real, as quais passaram a ocupar o lugar de destaque até então ocupado pelas letras e humanidades no currículo escolar (AURAS, 2005, p. 235).

¹⁷ Única referência encontrada para um aparelho Level foi de que seria um aparelho de medição de nível.

vez se reprisa um assunto ou se repete uma explicação; d) propor a questão à classe em geral e só depois nomear quem a deve responder; e) tornar atrativa a exposição procurando despertar a curiosidade; f) coordenar as ideias e o raciocínio num encadeamento lógico; g) não exigir do aluno muita atenção de espírito, para evitar que o cansaço o impossibilite de acompanhar a explicação; h) variar a ordem das perguntas fazendo o aluno perceber que se acha exposto a ser chamado; i) corrigir ou completar uma resposta deficiente; j) variar os métodos de exposição; k) expor com variedade e clareza o assunto que for lido, seja ele qual for, e pedir respostas aos alunos (GUIMARÃES, 1909, p. 21).

Partindo desta longa e detalhada exposição feita por Orestes Guimarães podemos abrir algumas possibilidades para a formação do professor quanto ao ensino da Aritmética, no que diz respeito ao domínio dos "processos contemporâneos de ensino".

Primeiramente, os normalistas aprenderiam que os conteúdos deveriam ser apresentados com a ajuda de materiais, já que seria por meio do toque e da observação que o aluno aprenderia (uso dos sentidos). Devido à grande importância dos materiais no ensino primário abordaremos no próximo capítulo os materiais para ensinar a Matemática.

Outra questão que se apresenta diz respeito à graduação dos conhecimentos apresentados, ou seja, os conteúdos deveriam ser apresentados de forma lenta e em ordem progressiva, do mais fácil para o mais difícil e do concreto para o abstrato. Por exemplo, no primeiro ano dos Grupos Escolares o ensino da Aritmética deveria ser iniciada pelos rudimentos das primeiras operações pelos meios concretos, passando, então, para ler e escrever números, depois o uso dos sinais, as quatro operações, finalizando com o cálculo mental e problemas fáceis (SANTA CATARINA, 1911f, p. 2). Este modelo segue as instruções do método intuitivo pelo qual "primeiro as coisas depois as palavras, primeiro a ideia depois as palavras, signos representativos das coisas. A perfeita relação estabelecida entre as palavras e as coisas, entre ideia e signo" (TEIVE, 2008, p. 113). Tudo deveria ter um ordenamento lógico.

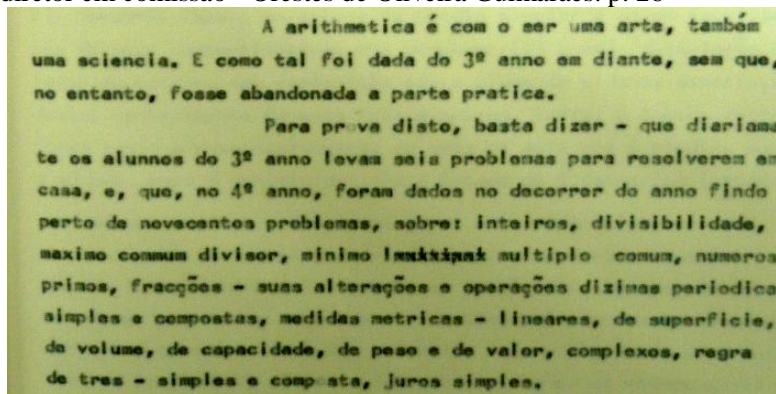
No entanto, uma determinação importante para o ensino da Aritmética não aparece explicitado nas recomendações de Orestes Guimarães relacionadas acima, que seriam os numerosos problemas

escritos que os alunos deveriam cumprir. O professor deveria fazer deste recurso um instrumento diário, repetindo incessantemente os problemas, podendo indicar a cultura do exercício escrito como parte prática dos conceitos de Aritmética, conforme exemplifica a figura nº 5, onde o próprio Orestes Guimarães ressalta o fato.

Desta forma, percebemos que as matérias de ensino Psicologia e Pedagogia colaboraram significativamente para a formação do professor com relação à matemática, contendo questões teóricas essenciais principalmente com relação ao método intuitivo.

Mesmo proclamando a importância da prática sobre a teoria, Orestes Guimarães garantiu por meio destas disciplinas a parte teórica do método, objetivando instrumentalizar os futuros professores com os conhecimentos ditos modernos da educação.

Figura 5 - Excerto do Relatório do Collegio Municipal de 1907 a 1909 apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, pelo diretor em comissão - Orestes de Oliveira Guimarães. p. 26



Fonte: Arquivo Histórico de Joinville. Fotografado por Fernanda de Azevedo.

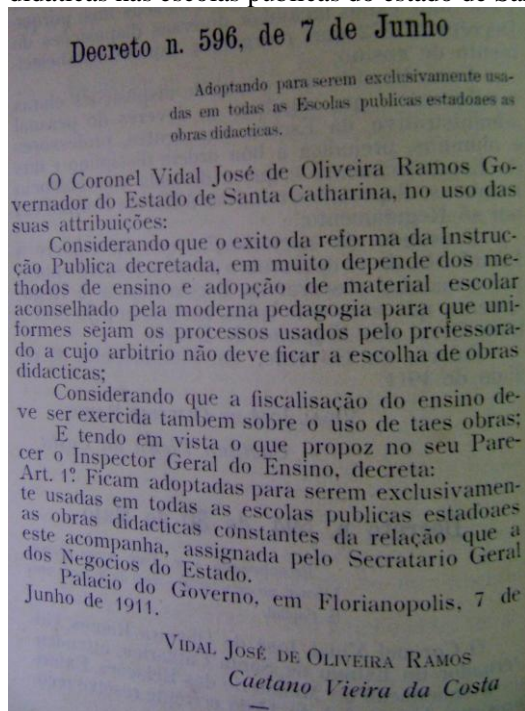
4.5 O papel dos compêndios na formação para ensinar Matemática

Os mais distintos pedagogistas têm condenado a ação perniciosa dos compêndios nas escolas primárias, assegurando que estes matam a inteligência infantil, logo ao desabrochar. Orestes Guimarães - Inspetor Geral do Ensino (GUIMARÃES, 1911, p. 5).

A reforma Orestes Guimarães demonstra seguir as regras do método intuitivo também com a adoção de obras didáticas específicas. Não pretendemos realizar uma análise dos livros utilizados na Escola Normal Catharinense, no entanto, cabe entendê-los dentro da dinâmica para qual foram propostos.

A pedagogia moderna condenava o uso do livro no início da escolarização por dar prioridade aos textos e não aos objetos. Segundo Teive (2008, p. 115) “os livros, sendo fruto das opiniões e instituições dos homens acerca da natureza e das coisas, eram vistos como véus cobrindo o real”. No ano de 1911, a pedido do governador de Santa Catarina, Vidal Ramos, Orestes Guimarães escreve um parecer sobre a adoção de obras didáticas no estado, que será a base para o Decreto nº 596, de 7 de junho de 1911 (figura nº 6), pelo qual dá explicações sobre as obras escolhidas.

Figura 6 - Decreto n. 596 de 7 de junho de 1911 que adota as obras didáticas nas escolas públicas do estado de Santa Catarina.



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Como podemos observar na figura anterior, a justificativa de adoção das obras didáticas está na adequação do material escolar ao método intuitivo. O objetivo parece estar na uniformização dos livros utilizados pelos professores para que o método possa ser executado a contento.

Orestes Guimarães (1911, p. 3), ao dar seu parecer ao governador, inicia seu discurso lembrando que "a uniformização das obras didáticas (livros de leitura, compêndios, cadernos, mapas, etc.) muito contribuirá para o êxito da reorganização atual, melhorando as condições técnicas do ensino". O reformador também enfatiza que as obras didáticas "desempenham funções de primordial interesse na educação de qualquer povo, pela decidida influência exercida sobre o professor e aluno", apontando o alcance que os livros teriam na sala de aula e a necessidade de cortar toda influência com o método anterior.

No entanto, de acordo com Orestes Guimarães (1911), nada substituía a atuação do professor:

De fato, substituir a palavra do professor cheia de convicção, de entonações apropriadas, e variedades de gestos - conjunto indispensável para despertar a atenção - e substituir tudo isso pela linguagem dos compêndios, muda e cheia de termos técnicos, é matar a inteligência em proveito da memória (GUIMARÃES, 1911, p. 5).

Para o ensino primário nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina, no período da Reforma Orestes Guimarães, não foi adotado um livro específico de Aritmética, possivelmente por serem considerados "nocivos às crianças que, as mais das vezes, só muito mal conhecem a linguagem oral, desconhecendo em geral e por completo, a linguagem escrita usada nos compêndios" (GUIMARÃES, 1911, p. 5).

Parece-nos, então, que a não adoção do livro é compreendida como garantia de que o aluno entraria em contato direto com o objeto concreto, evitando memorizações e repetições, conforme as orientações do método intuitivo.

Mas, diferentemente para a Escola Normal, consta no Programa desta escola a utilização de compêndios para a Aritmética e as outras matérias de ensino tratadas até aqui, como se pode ver no quadro nº 10.

Com o intuito de combater o uso de obras didáticas estrangeiras e "com inexistência de compêndios apropriados ao programa escolar, fez-se necessário a publicação de alguns deles, principalmente no âmbito da

Matemática através da serie de aritmética de Antônio Trajano" (SOUZA, 2008, p. 8).

Os compêndios de Trajano eram bem considerados entre os professores e os reformadores brasileiros da época:

As obras de Trajano era um produto de estudos para a reforma do ensino da Aritmética, aplicados de acordo com as aplicações práticas do cotidiano com uma nova forma de pensar. Os outros professores não levavam em consideração a aprendizagem dos alunos, que aprendiam as regras e logo as esqueciam, sem aplicá-las nos usos práticos da vida. Portanto, suas obras eram recomendáveis e reconhecidas pelos dirigentes da instrução que sabiam da necessidade de implantar um sistema educacional para o estudo e exame dessa disciplina, de forma a elevá-la nas condições dos países mais adiantados em matéria de instrução (SOUZA, 2008, p. 9).

Quadro 10 - Compêndios indicados para o uso na Escola Normal Catharinense conforme Programa de 1911.

	Reforma de 1911
Aritmética	Arithmetica de Trajano
Álgebra	Álgebra de Trajano
Geometria	Geometria de Timotheo
Pedagogia	Princípios de Pedagogia de José Augusto Coelho
Psicologia	Licções Elementares de Psychologia para o Curso Normal de A. S. Welch

Fonte: Criado pela autora.

Segundo Teive (2008, p. 163), os compêndios do autor Trajano adotados em 1911, “inovam no ensino de ambas as ciências [álgebra e aritmética], relacionando-as à solução de problemas”. A autora ainda relata que Antônio Trajano era professor da Escola Americana de São

Paulo, “precursora da aplicação do método de ensino intuitivo ou lições de coisas no Brasil” (TEIVE, 2008, p. 163).

Com relação à *Arithmetica* de Trajano, Valente (1999, p. 165) aponta que é “um livro de cálculo. Não há demonstrações de propriedades. Há sim, exemplificação numérica de sua validade”. Sendo que,

O grande diferencial dos livros de Trajano situa-se na forma didática do texto. A teoria é sempre posta por meio de exemplos numéricos, seguidos de exemplos resolvidos, com explicação passo a passo do que o aluno deverá realizar. Seguem os exemplos, conjuntos de exercícios com resposta final já dada. Há também exercícios sem respostas. Ao final do livro, o autor anuncia: *Revista Geral – Problemas para exame* (VALENTE, 1999, p. 165).

Neste sentido, a escolha pelo compêndio pode ter relação estreita com o ensino intuitivo, na prática do cálculo, sendo que, segundo Nóbrega (2002, p. 129), a *Aritmética* deveria desenvolver o cálculo mental e, com a prática, se tornaria a “arte de saber contar”. Exemplo disso está no Programa de Ensino da Escola Normal, onde a prática do exercício é recomendada ao professor de *Aritmética*, isto é, “sobre todos os pontos dados serão feitos variados exercícios” (SANTA CATARINA, 1911a, p. 24).

Para Orestes Guimarães os compêndios de *Aritmética* e *Álgebra* de Trajano parecem não ser novidade, já que foram indicados como referência para os exames de ingresso na Escola Normal paulista em 1902 (SILVA, 2008, p. 92).

Com relação à *Geometria* de Timotheo Pereira, Valente (1999, p. 166) relata que o autor foi professor do Colégio Pedro II, sendo que seu compêndio fora adotado por esta escola, pelo Colégio Militar e pelos cursos preparatórios de admissão à Escola Politécnica. A principal característica da *Geometria* de Timotheo está nas “explicações mais extensas nas demonstrações dos teoremas e da inclusão de séries de exercícios propostos aos alunos ao final dos capítulos”.

O *Curso de Geometria*, de Timotheo, está entre as produções da época que inovaram com a presença dos exercícios, “pois o aluno, até aquele presente momento era direcionado a tomar nota dos procedimentos, a partir da criação dos exercícios passou a ter a oportunidade de mostrar suas dificuldades durante a aprendizagem”

(MENESES, 2007, p. 50). Com isso, há uma modificação na metodologia do ensino, condizente com o proposto pelo método intuitivo.

A obra de Welch, *Lições Elementares de Psicologia*, também está dentro dos pressupostos do método intuitivo. Utilizado pela Escola America de São Paulo, foi traduzido por uma professora desta escola diante da necessidade de utilização de compêndios que fossem adequados ao método de ensino que utilizavam (PINHEIRO, 2012).

Segundo Pinheiro (2012, p. 5), a obra traduzida de Welch é composta de lições e está dividida em duas partes: uma de noções básicas de psicologia e a outra de Educação. Importante considerar que "nas duas partes havia orientações para o ensino de Aritmética, o qual deveria iniciar-se pelos conceitos de Número e de Forma por se tratar dos primeiros conceitos abstratos que as crianças aprendem".

Desta forma, o compêndio de Psicologia vem trazer aportes teóricos para o método intuitivo e o ensino da Aritmética, orientando quanto ao uso de objetos antes das abstrações:

Em se tratando do conceito de número este era apreendido espontaneamente a partir dos objetos apresentados aos sentidos. Assim, as primeiras lições deveriam ser concretas, variadas e contínuas até que as crianças desenvolvessem a habilidade do cálculo concreto e a facilidade com as noções mais definidas de números abstratos. Insistia-se para que o ensino pelo concreto viesse antes do abstrato. O plano para o ensino primário deveria constituir-se de Objetos concretos; suas qualidades; as qualidades abstratas derivadas destas (PINHEIRO, 2012, p. 5).

O compêndio selecionado para o ensino da Pedagogia, *Princípios de Pedagogia*, de autoria do português Augusto Coelho, além das questões pedagógicas levantava a bandeira da dimensão científica desta disciplina. "Augusto Coelho representava para seu tempo um tipo-ideal de intelectual, especialista em decifrar, pela aproximação científica, um ramo específico e direcionado do conhecimento humano (BOTO, 2007, p. 3).

Mesmo sendo marcadamente uma obra filosófica, *Princípios da Educação* se preocupa em "indicar caminhos para uso específico de situações concretas de ensino" (BOTO, 2007, p. 7). De acordo com Teive (2008, p. 175), Augusto Coelho combinava aquilo que deveria ser

ensinado com o como ensinar, por exemplo, "ao lado de um rol de conteúdos relacionados ao cuidado para com o corpo, o vestuário, as endemias, etc., ele adverte o professor acerca da metodologia a ser seguida".

Segundo Carvalho (2006), *Princípios de Pedagogia* também foi adotado pela cadeira de Pedagogia da Escola Normal de São Paulo, sendo uma obra marcadamente positivista, buscando graduar os ensinamentos e sistematizando-os de forma a compor um quadro enciclopédico.

Assim, diante do parecer da escolha das obras didáticas escrito por Orestes Guimarães e do grande vínculo dos compêndios da Escola Normal Catharinense com o método intuitivo, percebemos que o reformador cumpria com seu discurso de cercar todas as frentes da Instrução Pública com o método. Mesmo que estes compêndios desenvolvessem apenas a parte teórica das matérias de ensino, a organização interna de cada obra estava de acordo com a lógica do método. Para o ensino da Matemática o compêndio de Psicologia parece trazer maiores orientações, mesmo que apenas teórica, no entanto ficamos aquém de uma afirmação mais categórica, diante de uma análise tão superficial do material.

Complementando os compêndios e, seguindo um fio condutor que se desdobra pelos discursos e atos dos reformadores, o próximo capítulo procura entender o papel dos materiais manipuláveis utilizados no ensino da Matemática na formação do professor do ensino primário. O objeto a ser manipulado/observado parece ser a essência entre o discurso, o currículo e os compêndios.

5 OS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINAR MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO

As crianças precisam ver , ter contato com as coisas. O que é visto, tocado, cheirado é melhor assimilado, não se aprende apenas com o blá-blá-blá da professora. É preciso ter o concreto, os materiais, as figuras, os mapas. Maria da Glória Oliveira - Normalista formada pela Escola Normal Catharinense em 1919 (TEIVE, 2008, p. 68).

O estabelecimento do método intuitivo como um dos fatores da reforma de Instrução Pública catarinense de 1911, em momento histórico de expansão da escola primária, foi um importante marco da educação deste estado. A educação dos sentidos como objetivo principal desta reforma trouxe para o ensino a necessidade de utilização de materiais pedagógicos, buscando combater práticas tradicionais de memorização.

Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 83), "por essa razão os materiais didáticos foram transformados em instrumento de trabalho do professor e facilitadores da aprendizagem dos alunos, constituindo-se num dos aspectos centrais da organização dos primeiros grupos escolares catarinense".

No contexto da matemática escolar,

[...] destaca-se a intensificação do uso de materiais concretos antecedendo as operações escritas e metódicas dos algarismos. A utilidade do cálculo mental era reconhecida desde que praticado sem o caráter abstrato, mas mediante problemas de aplicação usual e próximo da vida da criança. O requisito da observação direta ou das noções empíricas devido à adoção do método intuitivo levou os professores da época a estabelecerem uma dependência diretamente do método e o uso de materiais escolares, para trabalhar conteúdos das disciplinas escolares, tornando-se quase condição *sine qua non*, principalmente para o ensino da aritmética e da geometria (ALMEIDA; PINTO, 2011).

Neste sentido, pretendemos neste capítulo identificar os materiais para o ensino da Matemática que o governo de Santa Catarina colocou à disposição para os professores, relacionando o papel que tais materiais tinham na Reforma Orestes Guimarães e de que forma se processavam na formação dos professores.

5.1 Quais materiais para ensinar Matemática em Santa Catarina? O papel dos materiais no ensino da Matemática na Reforma Orestes Guimarães

[...] foi já adquirido e acha-se em depósito todo o mobiliário, importado da América do Norte, pelo que de mais moderno e aconselhado ha, no gênero, pelos competentes, assim como todo o material didático e de expediente. Caetano Vieira da Costa - Secretário Geral de Santa Catarina (COSTA, 1911, p. 71).

Compor fisicamente o cenário idealizado por Orestes Guimarães para a reforma de Instrução Pública catarinense significava trazer de fora o que tinha de melhor para o modelo de escola graduada e a prática do método intuitivo.

Fora o investimento feito pelo estado na construção dos Grupos Escolares, a reforma exigia a adequação dos móveis e materiais didáticos conforme a pedagogia moderna. No entanto, para um estado com recursos escassos, Santa Catarina precisou lançar mão de empréstimos, permitindo a compra dos materiais tanto fora do país quanto aqui mesmo (NÓBREGA, 2003), conforme relatório do Secretário Geral Caetano Vieira da Costa.

Com relação ao material didático comprado durante a reforma de 1911 para o ensino da Matemática, o próprio Orestes Guimarães (apud REGIS, 1914, p. 160), ao prestar contas dos primeiros anos de seu trabalho, informa que "o Estado importou para a instalação dos grupos escolares: [...] 42 mapas do sistema métrico; 42 mapas das formas geométricas; 96 quadros de Parker; 42 coleções de sólidos geométricos", conforme podemos visualizar na lista de compras da Figura nº 7.

Figura 7 - Excerto do Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Secretario Geral Gustavo Lebon Regis. Maio de 1914. p. 160.

O Estado ainda adquiriu nesta praça e noutras do Estado:

1 ^{o)}	70	armarios envidraçados;
2 ^{o)}	70	escrivaninhas;
3 ^{o)}	7	porta-chapéos;
4 ^{o)}	112	cadeiras austriacas;
5 ^{o)}	56	cadeiras-poltronas para professores;
6 ^{o)}	7	meias mobílias;
7 ^{o)}	178	transparentes;
8 ^{o)}	56	estrados para professores;
9 ^{o)}	84	pastas oleadas para professores;
10 ^{o)}	84	reguas para professores;
11 ^{o)}	56	reguas de 1m. para ensino;
12 ^{o)}	56	esquadros;
13 ^{o)}	56	compassos;
14 ^{o)}	88	escarradeiras;
15 ^{o)}	30	capachos de côco;
16 ^{o)}	30	idem de arame;
17 ^{o)}	14	bandeiras brasileiras;
18 ^{o)}	14	bandeiras do Estado;
19 ^{o)}	28	mappas da Europa, Levasseur;
20 ^{o)}	28	" " Asia,
21 ^{o)}	28	" " Africa,
22 ^{o)}	28	" " Oceania,
23 ^{o)}	28	" " mundi, Levasseur;
24 ^{o)}	42	" " ABC geographic;
25 ^{o)}	42	" " systema metrico,
26 ^{o)}	42	" " Formas Geometricas;
27 ^{o)}	96	quadros de Parker;
28 ^{o)}	42	collecções—solidos geometricos;
29 ^{o)}	28	globos geographicos;
30 ^{o)}	7	apparehos—Level;
31 ^{o)}	36	espanadores;
32 ^{o)}	42	baldes de zinco;
33 ^{o)}	60	pratos de vidro;
34 ^{o)}	60	copos de vidro;
35 ^{o)}	60	moringues;
36 ^{o)}	60	pratos de louça;
37 ^{o)}	48	toalhas para rosto;
38 ^{o)}	70	cestos para papel;
39 ^{o)}	60	canecas esmaltadas;
40 ^{o)}	18	chaves para parafuso;
41 ^{o)}	300	caixas de pennas;
42 ^{o)}	100	livros em branco;
43 ^{o)}	70	tinteiros duplos;
44 ^{o)}	70	porta-canetas;
45 ^{o)}	10	tympanos;
46 ^{o)}	56	cabides para mappas;
47 ^{o)}	28	cavalletes para quadros Parker;
48 ^{o)}	70	quadros para horarios;

Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina. Fotografado por Marília Gabriela Petry.

Ocupando a vigésima quinta e a vigésima sexta posição na relação de compras, encontramos o material denominado "mapa", que tanto pode ser sobre o sistema métrico quanto de formas geométricas.

Este tipo de mapa se assemelha aos quadros parietais adaptados para a pedagogia visual e comercializados no Brasil a partir do final do século XIX, vindos principalmente da França (VIDAL, 2009), conforme mostra a Figura nº 8.

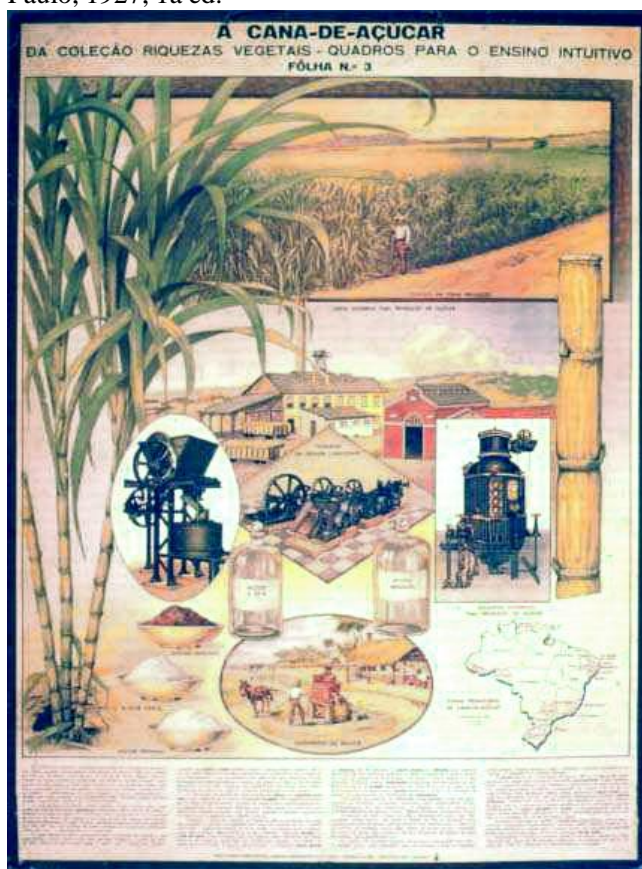
Figura 8 - Placa para ensinar sobre o cacau.



Fonte: <http://www.deyrolle.com/magazine/spip.php?article157>

Em São Paulo os quadros parietais também eram utilizados, conforme consta do acervo do Centro de Referência em Educação Mário Covas, cuja coleção pertenceu à Escola Estadual Caetano de Campos, antiga Escola Normal da Praça (Figura nº 9):

Figura 9 - Os Quadros Murais para o ensino intuitivo, traziam instruções de uso para os professores. São Paulo, Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1927, 1a ed.



Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação Mário Covas

Os mapas eram quadros murais que continham imagens coloridas e adornavam as salas de aula, sendo utilizados pelo professor em suas atividades¹⁸, conforme pode ser visto na figura abaixo:

¹⁸ Com os avanços das técnicas de impressão a imagem se tornou um instrumento pedagógico importante. Cartas geográficas e quadros murais do ensino intuitivo passaram a adornar as salas de aula ao mesmo tempo em que eram utilizados nas atividades de ciências naturais, história, geografia, leitura e aritmética. Entre os métodos de impressão a cores, a cromolitografia tornou-se

Figura 10 - Sala de aula. Sessão masculina. 1908.



Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação Mário Covas

No Museu da Escola Catarinense¹⁹ encontramos quadros cuja forma se assemelham aos quadros parietais utilizados nos Grupos Escolares, no entanto pertenceram à Academia de Comércio de Santa Catarina. De acordo com Petry (2012, p. 83), estes quadros eram chamados de instrutivos e "caracterizam o ciclo de produção de um produto, da matéria prima à sua forma final. [...] contêm pequenas amostras de produtos em estado natural, fotografias de lavouras ou indústrias, e novas amostras de produtos manufaturado, colados sobre papel, posteriormente envidraçados" (Figura nº 11). Assim, podemos perceber que os conteúdos relacionados à sistema métrico, ensinados no segundo ano dos Grupos Escolares, e às formas geométricas, ensinados do segundo ao quarto ano, tinham como indicação a utilização dos mapas como material didático de apoio visual durante a Reforma Orestes Guimarães.

bem popular a partir dos anos 1880 por permitir grande variedade de cores. Cada cor correspondia a uma pedra litográfica (calcário), que era impressa separadamente no papel uma única vez, exigindo muita precisão para que a transferência da imagem ficasse no lugar certo. Alguns cartazes de ensino intuitivo chegavam a usar 20 cores diferentes. Fonte: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_1.php?t=0o1.

¹⁹ O Museu da Escola Catarinense, criado junto ao Centro de Ciências da Educação da UDESC em novembro de 1992, e em funcionamento desde março de 1993, caracteriza-se como espaço de preservação da memória cultural escolar do estado e como centro de apoio à pesquisa científica. Fonte: <http://www.museudaescola.udesc.br/>

Figura 11 - Quadros Instrutivos da extinta Academia de Comércio de Santa Catarina.

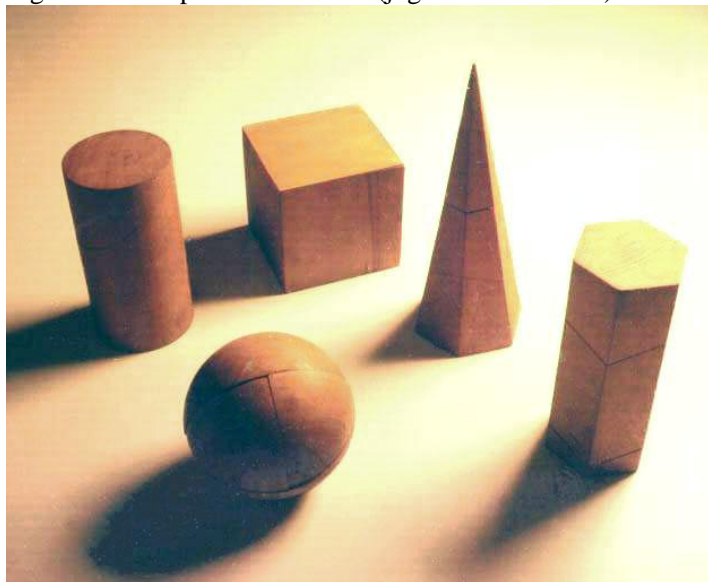


Fonte: Museu da Escola Catarinense.

Outro material que se encontra relacionado no relatório de Orestes Guimarães chama-se coleção de sólidos geométricos. Como se pode ver na Figura nº 12, este material, confeccionado em madeira, representam as figuras geométricas em três dimensões, possibilitando que o aluno tenha outra visão sobre estas formas. Diferentemente do

mapa das formas geométricas, que possibilitavam uma visão plana, os sólidos permitiam uma visão espacial.

Figura 12 - Corpos Geométricos (jogo de seis sólidos).



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas.

A utilização da coleção de sólidos geométricos encaixa-se perfeitamente em uma aula de lição de coisas²⁰, colocando o "indivíduo em contato direto com os objetos à sua volta, descobrindo suas propriedades e características através da sua observação, de seu próprio pensamento, de seu próprio esforço" (AURAS, 2005, p. 149).

Entretanto, mesmo com a compra dos modernos materiais didáticos, a prática do ensino intuitivo utilizando-se deste material ficou prejudicada. "Cada grupo escolar catarinense possuía apenas uma coleção composta de diversos quadros" (AURAS, 2005, p. 56), e sendo escasso dificultava o uso diário.

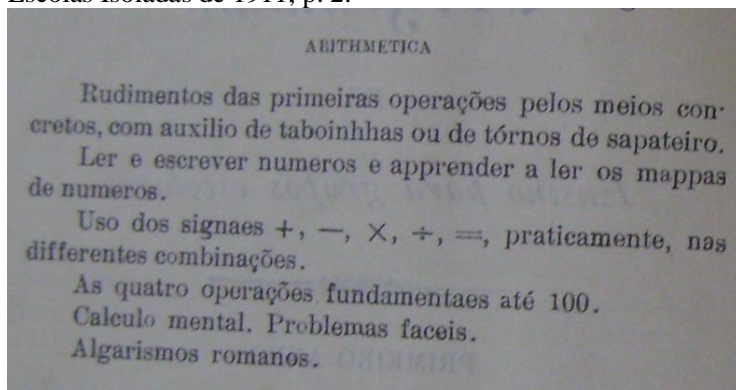
²⁰ Expressão popularizada por Madame Marie Pape-Carpentier nas conferências que proferiu na Exposição Internacional de Paris de 1867 - as lições de coisas são, como o próprio nome sugere, lições pelas coisas, pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto (AURAS, 2005, p. 149).

Desta forma, também era recomendado pelos reformadores e avalizado pelo método intuitivo a utilização dos mais variados objetos para o ensino da Matemática. A manipulação e observação de objetos que fizessem parte da vida diária das crianças deveria ser utilizada, seguindo a linha das lições de coisas e abrindo caminho para os mais variados itens que o professor pudesse encontrar, principalmente na Aritmética, para contagem:

Assim, seu ensino [da Aritmética] nos grupos escolares deveria seguir a fórmula das lições de coisas: apresentação de objetos concretos, tal como tabuinhas, bolinhas de gude, palitinhos, pedrinhas e objetos existentes na própria sala de aula: número de janelas e de portas, número de carteiras na fila direita e na esquerda etc., combinando com a forma interrogativa, do tipo “socrática”: Quantas pedrinhas estão aqui? Quantas em cada mão? Tirando três de seis Quantas ficam? Olhem, são seis, três em cada mão, eu tiro três, quantas ficam? (Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina. Decreto nº 796 de 2 de maio de 1914).

De acordo com a Figura nº 13, no Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas de 1911, há a recomendação da utilização de materiais manipuláveis na matéria de Aritmética no 1º ano. Inclusive neste documento também conta como conteúdo de ensino "aprender a ler os mapas de números", ou seja, os Quadros de Parker, citado no vigésimo sétimo item da lista de compras de Orestes Guimarães, que será tratado no próximo item devido seu valor nos discursos da época.

Figura 13 - Excerto do Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas de 1911, p. 2.



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Diante do exposto, entendemos que os materiais didáticos manipuláveis e/ou observáveis utilizados para ensinar Matemática parecem ter se tornado "indispensáveis à prática do método de ensino intuitivo ou lições de coisas", sendo que acabaram se constituindo "num dos aspectos mais significativos da cultura escolar brasileira no início do século XX, contribuindo para que a instituição escolar cumprisse a sua dupla tarefa de instruir e educar/moralizar/higienizar/civilizar (AURAS, 2005, p. 147).

5.2 A forte presença dos Mapas de Parker na Reforma Orestes Guimarães

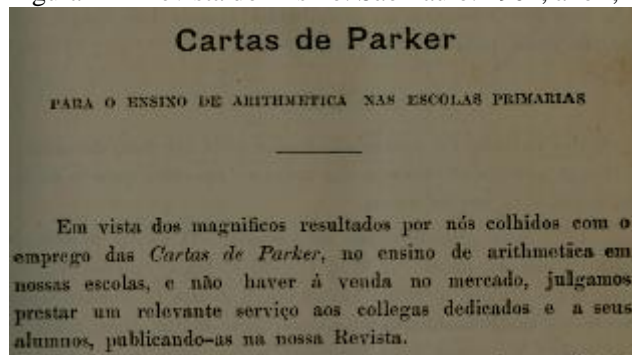
O ensino desta matéria [Aritmética] foi também sensivelmente modificado, modificação que começou desde as primeiras classes - pela introdução sistemática da leitura dos quadros de Parker, excelente processo de cálculo mental usado nas escolas de S. Paulo, processo que poupando tempo do professor, prendendo extraordinariamente atenção de toda classe ainda desenvolve muitíssimo as faculdades para os futuros cálculos. Orestes Guimarães - Diretor em comissão do Colégio Municipal de Joinville (GUIMARÃES, 1909, p. 25).

Em São Paulo os Quadros de Parker foram muito valorizados e divulgados, permitindo que Orestes Guimarães também adotasse para Santa Catarina este material. Estes quadros parecem ser o material mais divulgado e, possivelmente, o mais utilizado na reforma de 1911 para o ensino da Aritmética e simbolizavam a modernidade através das coisas.

Para Valente (2011, p. 85), o nome de Parker estava relacionado ao ensino da matemática na reforma de instrução paulista, sendo “garantia de mudança, de ruptura com o modelo considerado ultrapassado do ensino da matemática pela memorização, pelo verbalismo e pela ordenação lógica dos conteúdos a ensinar”. Segundo o mesmo autor, as orientações pedagógicas advindas das ideias de Parker estavam presentes na “legislação educacional, nas revistas pedagógicas e nos livros didáticos para o ensino de matemática” (p. 84) do estado de São Paulo.

Em São Paulo, as cartas de Parker (em torno de cinquenta) foram publicadas na Revista de Ensino²¹ em 1902 e, a partir disso, difundidas pelo Brasil (COSTA, 2010). Nesta revista “as ‘Cartas de Parker’ estão presentes na seção do periódico denominada ‘Pedagogia Prática’, sob o título ‘Cartas de Parker para o ensino de aritmética nas escolas primárias’” (VALENTE, 2011, p. 86), anunciando os resultados positivos colhidos com a utilização deste material (Figura nº 14).

Figura 14 - Revista do Ensino. São Paulo. 1902, ano I, nº 1.



²¹ A Revista de Ensino constitui periódico criado pela Associação Beneficente do Professorado de São Paulo, tendo circulado no período 1902-1918 e, segundo Catani et. al. (1997, p.82), nas páginas do periódico “é possível acompanhar todas as questões que ocuparam o cenário educacional nos primeiros vinte anos do século, aqui no Brasil (VALENTE, 2008).

Fonte: DVD. A Educação Matemática na Escola de Primeiras Letras 1850 – 1960: Um inventário de fontes. 2010.

De acordo com Costa (2010), Francis Wayland Parker foi o criador de um sistema numérico que apresentavam a Aritmética de forma intuitiva e era chamado de cartas, quadros ou mapas de Parker²².

Segundo Valente (2011, p. 87), “as Cartas de Parker constituem um conjunto de gravuras cujo fim é o de auxiliar o professor a conduzir metodicamente o ensino, sobretudo, das quatro operações fundamentais. Junto de cada gravura, há uma orientação ao professor de como deveria dirigir-se à classe de modo a fazer uso de cada uma delas e avançar no ensino de Aritmética”. Podemos relacionar este material com um estudo dirigido que está organizado em forma de perguntas do professor que determinam respostas dos alunos. Este diálogo se caracteriza como uma lição intuitiva:

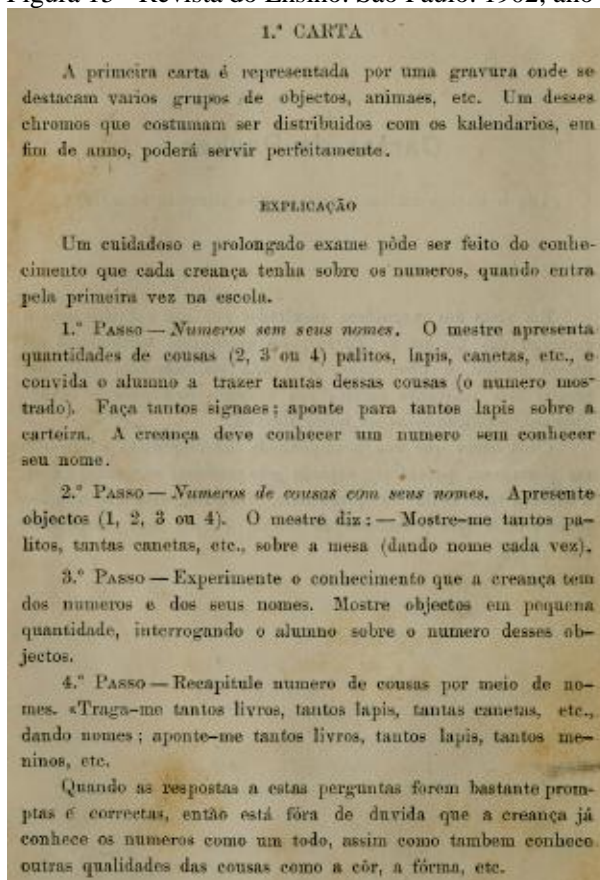
A lição intuitiva é professada pelo mestre numa linguagem apropriada à idade dos alunos. Dada sob a forma de diálogo, ela apela à espontaneidade das crianças numa troca animada de perguntas e respostas, suscitadas de uns para os outros, provocando e dirigindo a atividade das faculdades intelectuais [...]. Sua característica distintiva, que é a característica geral específica do método, é partir da observação direta e imediata, para fazer as crianças raciocinarem na presença do fato observado (DELON, 1913 apud VALDEMARIM, 1998, p. 70).

Nota-se, pelas orientações dadas ao professor na Revista de Ensino de São Paulo (Figura nº 15), que as cartas iniciam com o objetivo de relacionar objetos com quantidade, no segundo momento o aluno deverá ter noção que as quantidades determinadas por aqueles objetos possuem nomes. Na sequência o professor deve explorar o conhecimento do aluno sobre os números e recapitular a lição até que possa responder com segurança.

²² Segundo Valente (2013), denominou-se Cartas o material de Parker publicado na Revista de Ensino que deveriam ser reproduzidos pelo professor no quadro negro. No entanto, a denominação Mapas deve-se à materialização destes em formato de gravuras e expostas em cavaletes, como material didático-pedagógico que seria utilizado em sala de aula.

De acordo com Silva (2008, p. 96), para Parker a observação direta das coleções de objetos é que ensinariam o conceito de número, pois as primeiras ideias seriam aprendidas através dos sentidos. Com relação às quantidades, estas estariam ligadas com a repetição limitada que o número de objetos proporciona.

Figura 15 - Revista do Ensino. São Paulo. 1902, ano I, nº 1, p. 36.



Fonte: DVD. A Educação Matemática na Escola de Primeiras Letras 1850 – 1960: Um inventário de fontes. 2010.

Silva (2008, p. 97) traz em sua pesquisa uma citação do próprio Parker sobre as primeiras aprendizagens do conceito de número pelos sentidos, enfatizando que

[...] o que mais importa no ensino da matemática é que as nossas medidas de valores, que só podem ser aprendidas pelos sentidos, existam em nosso espírito tão claras e definidas, como claro e definidos existem, por exemplo, o metro no espírito do empregado de uma loja acostumado a medir fazenda e fitas (PARKER apud SILVA, 2008, p. 97).

Neste sentido, um exemplo que pode ser levantado utilizando-se a carta de Parker nº1, é a de que há vários grupos de objetos que podem ser unidos e separados, formando partes, obtendo variados números. Parece ser uma relação dinâmica, em que partes da coleção se juntam e se separam formando os números, compondo e decompondo a coleção. Vale ressaltar que, no entanto, ainda não há a representação simbólica do número.

Segundo Silva (2008, p. 97), o trabalho de unir e separar uma coleção também era vista por Parker como o mesmo processo das operações matemáticas, apenas observando, também, os números iguais e os desiguais: "reunindo números desiguais (fazendo deles um todo) pratico a adição; reunindo números iguais (novo processo para a vista e a imaginação) pratico a multiplicação. O inverso de um de outro constituem a subtração e a divisão" (PARKER apud SILVA, 2008, p. 97). A seguir, com a carta de Parker nº 2 (Figura nº 17), é possível notar este raciocínio:

Figura 16 - Revista do Ensino. São Paulo. 1901, ano I, nº 1, p. 37.

2.^a CARTA

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

EXPLICAÇÃO

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

Professor—Quantos signaes estão em *c*?

Alumno—Vejo ali quatro signaes.

Professor—Que vê em quatro?

Alumno—Vejo dois dois ou tres e um.

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

Questões—Quanto é um meio de *j*?

Quanto é a differença entre *h* e *k*?

Entre *g* e *l*? Quanto é *a* e *b*?

Fonte: DVD. A Educação Matemática na Escola de Primeiras Letras 1850 – 19960: Um inventário de fontes. 2010.

Pelos exemplos listados acima podemos ver a íntima ligação das Cartas de Parker com o ensino da Aritmética através das coisas, sendo que Orestes Guimarães acreditava, e dizia isso frequentemente em seus discursos, que:

[...] a prática sistemática da leitura dos Mapas ou Quadros Parker, além de poupar tempo ao professor e de prender extraordinariamente a atenção de toda a classe, desestimulava a memorização, contribuindo para o desenvolvimento das faculdades mentais necessárias aos cálculos abstratos, exigidos no curso secundário (AURAS, 2005, p. 86).

Neste sentido, juntamente com os Mapas do Sistema Métrico, com os das Formas Geométricas e as coleções de Sólidos Geométricos, "[...]incorporados à cultura dos grupos escolares no início do século XX, os Mapas [de Parker] deveriam contribuir para colocar as escolas catarinenses *paripassu* com as escolas paulistas, as primeiras no Brasil" (AURAS, 2005, p. 86).

Segundo Pais (2011, p. 2), a “difusão de objetos materiais de natureza não impressa, chamados de *aparelhos de ensino* e indicados para o ensino primário da aritmética”, já estavam presentes em 1883 na Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro e tinham por objetivo “implantar procedimentos didáticos [...] visando superar a valorização excessiva da memória e da repetição no estudo das primeiras operações matemáticas”.

Em Santa Catarina, na Reforma Orestes Guimarães, percebemos a valorização e utilização de materiais de ensino não impresso, sendo que tais materiais “fornecem também traços do pensamento pedagógico que acompanhou o movimento de expansão da instrução pública escolar para as classes populares”, no entanto, “a parte mais importante não são os objetos em si mesmo, mas as ideias neles contidas” (PAIS, 2011, p. 4).

Nos discursos das normalistas entrevistadas por Teive (2008) percebemos o quanto o pensamento pedagógico intuitivo foi incorporado aos materiais didáticos fornecidos pelo estado. Parece haver a aceitação do "concreto" através da manipulação e observação dos materiais, tornando-se uma prática:

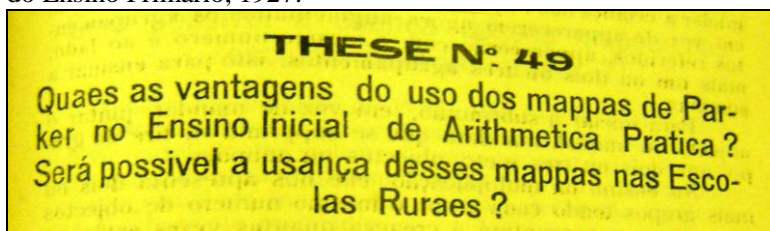
As crianças precisam ver, ter contato com as coisas. [...] É preciso ter o concreto, os materiais, as figuras, os mapas. [...] Os mapas são importantíssimos para o ensino da geografia. Desenhávamos o mapa do Brasil, dividíamos em estados e depois íamos com eles (os alunos) localizando as capitais, os rios, as serras, as estradas de ferro. Era muito estimulante, aprendendo assim nunca se esquece. [...] Para ensinar a somar, diminuir, dividir e multiplicar tínhamos os quadros ou mapas Parker, como também eram conhecidos, eram cartazes grandes, de aproximadamente um metro de comprimento por 50 centímetros de largura, contendo bolinhas, dados e números, os quais eram apresentados às crianças em um cavalete de madeira. Cada

grupo escolar possuía apenas um conjunto desses. [...] (TEIVE, 2008, p. 68).

Cabe pontuar que, mesmo com toda carência do material nas escolas, como relatam as normalistas, seu uso perdurou por muitos anos. Em 1927, na I Conferência Estadual do Ensino Primário, realizada em Florianópolis, uma das teses propostas para ser trabalhada pelos professores era sobre os Mapas de Parker. De forma similar, em São Paulo, há documentos do Grupo Escolar Barnabé do ano de 1941, conforme apontado por Oliveira (2009), que também fazem referência aos mapas de Parker e discutem sua utilização nas reuniões pedagógicas dos professores do ensino primário.

A tese sobre este material, em 1927, fazia a seguinte pergunta para os conferencistas:

Figura 17 - Excerto da These nº 49 – Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, 1927.



Fonte: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Apenas duas teses são apresentadas, a de número 49, destacada acima, foi escrita pelo professor Albano Monteiro Espínola e aponta como uma das vantagens do uso dos Mapas de Parker o ensino racional, “princiando por mostrar estampas à criança que representam coisas que está acostumada a ver na vida comum” (SANTA CATARINA, 1927, p. 515), conforme os preceitos do ensino intuitivo. A tese de número 21 foi escrita pela professora Beatriz de Souza Brito, sobre o mesmo tema, onde aponta um dos problemas que parece ter dificultado a utilização dos mapas de Parker nas escolas, a formação do professor quanto ao uso do material e o entendimento de seu funcionamento com relação ao método intuitivo:

O uso dos mapas de Parker no ensino da aritmética tem suas vantagens, se o professor souber dar o seu valor intuitivo, entabolando

palestras, pois ao contrário acarretará desvantagens para o aluno porque só com o hábito da decoração visual do mapa atrofiará a decoração intelectual que é a base do raciocínio (SANTA CATARINA, 1927, p. 517)

Retornamos, aqui, com a fala da professora Beatriz de Souza Brito, ao foco central de nosso trabalho: a formação de professores quanto ao ensino da Matemática. Entendemos que a utilidade pedagógica deste material nos Grupos Escolares catarinense parece ter perdurado por um longo período, podendo apontar que, de alguma forma, havia aprendizagem e os objetivos do ensino da matemática eram alcançados. No entanto, como assinala a professora acima citada, os encaminhamentos deste tipo de material exigiam uma formação específica diante de sua composição:

Tangenciando o anacronismo, talvez seja possível dizer que esse material didático viabilizava uma forma de estudo dirigido, organizado e técnico de submeter o ensino a uma sequência programada de perguntas do professor, à espera de respostas dos alunos para avançar na leitura de cada uma das Cartas de Parker. Porém, isso não estava posto de modo linear, previsível e repetitivo. As ações pedagógicas, as interações professor e alunos, com as cartas, deveriam ter outro caráter. Diferentemente da prática consagrada de decorar taboada, onde estavam presentes a repetição e a previsão das etapas seguintes [...] numa dinâmica de cantar a taboada escrita na lousa e repetida pela classe ao sinal do professor, as cartas traziam outra organização didático-pedagógica. Cada uma delas tinham uma forma própria e objetivos definidos de ensino e aprendizagem (VALENTE, 2008, p. 4).

Diante de tal importância, trazemos o próximo tópico com o objetivo de refletir sobre a formação do futuro professor do ensino primário com relação à estes materiais na Reforma Orestes Guimarães, entendendo que a formação dá sentido à função docente.

5.3 Os materiais didáticos na formação do professor do ensino primário e a prática de ensino

Os métodos e processos de ensino para cada uma das matérias de que se compõe o programa dos grupos escolares foram dados in-loco, à vista dos professores e diretores, por mim e minha esposa, professora contratada D. Cacilda Guimarães, que para tal ministramos 2.252 aulas nos grupos escolares Conselheiro Mafra, Lauro Muller, Jerônimo Coelho e Vidal Ramos. Orestes Guimarães - Inspetor geral do Ensino (GUIMARÃES apud 1914, p. 158).

Nos capítulos anteriores foi possível o entendimento de que o método intuitivo era o fio condutor da reforma. A formação do professor havia sido pensada tendo como base o método, onde

A exemplo das crianças que deveriam aprender através de lições de coisas, do ver, sentir, tocar, os/as futuros/as professores/as deveriam aprender a arte de ensinar intuitivamente: vendo, observando como as crianças eram instruídas e educadas nas escolas-modelo, as quais devidamente aparelhadas (com os modernos materiais de ensino), tinham a função de proporcionar bons modelos de ensino (AURAS, 2005, p. 228).

Entretanto, em Santa Catarina, diferentemente de São Paulo, não havia uma escola-modelo, assim como não se encontra especificado no Programa de Ensino da Escola Normal Catharinense a prática de ensino. Para estabelecer uma prática para os futuros professores, o Decreto nº 651/1912 estabeleceu que aqueles diplomados na Escola Normal e Ginásio, que fossem se dedicar ao magistério público, deveriam cumprir 180 dias de prática nos Grupos Escolares.

Assim, ficou estabelecida a tão desejada "praticagem" do método, importante para os moldes da reforma. Os Grupos Escolares da capital ganharam o *status* de escolas-modelos, "sendo dirigidos por normalistas vindos de São Paulo, aos quais cabia [...] a tarefa de ensinar ao seu corpo docente, através da técnica da demonstração, a prática do novo

método de ensino, a metodização, conforme expressão de Orestes Guimarães (AURAS, 2005, p. 228):

A prática deveria ser feita diariamente e distribuída de tal forma que todos praticassem três meses no primeiro ano escolar, um mês no segundo, um no terceiro e um mês no quarto ano do Grupo Escolar, recomendando-se que a prática sobre ensino da leitura e escrita fosse iniciada em classes cujos professores tivessem melhor orientação a respeito do ensino intuitivo. Aos diretores do estabelecimento caberia acompanhar assiduamente os exercícios de prática, a fim de que esses fossem feitos com a desejada eficácia e, também, ministrar semanalmente aos praticantes, aulas a cerca dos “métodos e processos de cada uma das disciplinas e indicando-lhes as melhores obras sobre os assuntos pedagógicos (TEIVE, 2008, p. 176-177).

Desta forma, compreendemos que durante a formação na Escola Normal não se “praticava” o método. A prática de ensino acontecia posteriormente à diplomação e apenas ocorria se houvesse interesse em ser um professor. Estes, então, “deveriam aprender a arte de ensinar intuitivamente: vendo, observando como as crianças eram instruídas e educadas nos grupos escolares, os quais devidamente aparelhados (com os modernos materiais de ensino) tinham a função de proporcionar bons modelos” (TEIVE, 2008, p. 176).

A exigência de uma prática para uso e aplicação dos preceitos e materiais do ensino intuitivo, parece ter causado grandes problemas aos reformadores no início da reforma. Os poucos professores que a Escola Normal Catharinense formaria, eram insuficientes para a demanda, assim como levariam anos para se formar, fazendo com que os professores que já estavam atuando tivessem que ser preparados para atuar nos moldes intuitivos.

Assim, foram mobilizados os inspetores e diretores para realizarem aulas práticas do método, criando a necessidade de pessoas instruídas no método, profissionais técnicos, que realmente pudessem suprir a demanda de formação do estado. O importante para aquele momento parece ser apenas instruir na prática do método:

Afirmo isto, sem vaidade, pois, professor há 23 anos, entendo ser muito mais proveitoso que os inspetores ministrem aulas para processuação dos métodos, do que expedirem instruções cheias de literatura pedagógica, que aliás é necessária, mas que no momento seria improficua, dadas as condições atuais do professorado (GUIMARÃES apud REGIS, 1914, p. 158).

Teive (2008, p. 177) relata que Dona Glorinha e Dona Passinha, ambas normalistas entrevistadas por ela, formadas pela Escola Normal Catharinense, afirmaram ter "aprendido a ensinar observando as professoras" dos Grupos Escolares. A primeira realizou sua prática de ensino no Grupo Escolar Lauro Muller e a segunda no Silveira de Souza.

No entanto, mesmo que a prática de ensino estivesse estabelecida nos moldes apresentados, nos parece que para os professores esta transição não foi tranquila. Ao que tudo indica havia uma certa tendência ao retorno do ensino através da memorização, fazendo com que Orestes Guimarães chegasse a proibir seu uso através do Decreto 795, de 02 de maio de 1914, em seu artigo 60, onde ficava vedado decorar qualquer material. Valente (2011) também levanta esta questão em relação à São Paulo, relatando que em vários momentos da reforma havia insistência para o uso dos Quadros de Parker e a consequente eliminação do uso da tabuada cantada.

Desta forma, entendemos que a formação na Escola Normal Catharinense, com relação aos materiais didáticos para o ensino da Matemática, estava comprometida com o fato deste material estar vinculado à participação na prática de ensino. Durante os três anos de aulas "teóricas", contempladas no currículo, não encontramos evidencia de um contato com este material que não fosse teórico.

A partir desta constatação, fica a imagem de que a validade da formação para a Matemática, tão vinculada aos materiais didáticos, estava na prática de ensino, no aprender a manusear os materiais. Não identificamos nos discursos sobre a prática de ensino, lugar para a reflexão entre os aportes teóricos do método e a ação do professor sobre os materiais.

Assim, mesmo que os discursos apontem para a eficácia dos materiais didáticos para o ensino da Matemática, a forma emergencial como foi instituída a formação do professor, centrada na reprodução de modelos, nos leva a inferir que, ou o material não era utilizado com

frequência pelo professor que não sabia como utilizá-lo, ou o professor apenas reproduzia as instruções de uso do material, sem entender seu funcionamento, não aproveitando na totalidade dos benefícios que poderia trazer para a aprendizagem.

Contudo, entendemos que a principal orientação para o ensino da matemática adotada pela Reforma Orestes Guimarães e, conseqüentemente na Escola Normal Catharinense na formação do professor do ensino primário para o ensino da matemática, foi a utilização de objetos materiais condizentes com os princípios do método intuitivo. Tais orientações se mostraram determinantes para a cultura escolar dos tempos republicanos que começavam a ser construídos em Santa Catarina a partir da abertura da escola para todos.

ORIENTAÇÕES DA REFORMA ORESTES GUIMARÃES PARA A MATEMÁTICA NA ESCOLA NORMAL CATHARINENSE: Á GUIA DE CONCLUSÕES

Como a Escola Normal Catharinense se apropriou das orientações da Reforma Orestes Guimarães com relação ao ensino da Matemática? Quais as principais orientações para o ensino da Matemática dada aos futuros professores do ensino primário na Escola Normal Catarinense? (questões de pesquisa)

O novo Estado Republicano, que se formou no Brasil a partir da Proclamação da República, procurou garantir seus interesses através da formação de um cidadão patriota e comprometido com o progresso de seu país. Para isso, se fez necessário utilizar de estratégias que viabilizassem tal modernização, que possibilitassem enraizar culturalmente os ideais republicanos.

Assim, o sistema escolar foi escolhido como sendo a peça fundamental capaz de constituir o mesmo modo de pensar a todo o povo, cabendo iniciar pela formação dos professores primários. A reforma da instrução pública realizada em Santa Catarina, em 1911, é o espelho das intenções republicanas e inicia pela reforma curricular da Escola Normal, remodelando/modernizando intelectual e moralmente o espaço escolar, as disciplinas, os conteúdos, o tempo escolar, os materiais didáticos e toda a prática escolar, seja do professor ou do normalista, em função do método intuitivo que chegava como promessa.

Orestes Guimarães, professor paulista, foi a estrela da reforma. Sua participação singular na reforma catarinense possibilita a construção de uma história em perspectiva “glocal”, onde as questões históricas locais estão associadas às questões históricas globais, conforme aponta Roger Chartier (2010). Orestes Guimarães vem, então, ser a figura que permite a reflexão das referências partilhadas entre a reforma estabelecida em São Paulo e a reforma implementada em Santa Catarina, podendo ser tomado como exemplo a forte presença do método intuitivo nos dois estados.

No entanto, conforme Julia (2001), não há uma eliminação completa dos antigos valores culturais partilhados anteriormente à reforma. As referências culturais que chegaram com Orestes Guimarães são somadas ao que já existia. Neste sentido, Santa Catarina constrói sua história orientada pelas referências paulistas de Orestes Guimarães, mas

desenvolve suas peculiaridades conforme sua cultura e valores. Dentro deste limite prático, há um exemplo bem peculiar do que foi possível efetivar em Santa Catarina diferentemente de São Paulo. O estado catarinense não possuía uma Escola Modelo para a prática de ensino, como em São Paulo. Orestes Guimarães implantou, então, a prática de ensino nos Grupos Escolares catarinenses após o término do curso para aqueles alunos que se dispusessem a seguir a carreira de magistério.

Nos documentos analisados, tanto nos discursos dos governantes e dos reformadores quanto nos decretos, programas, regulamentos e relatórios, há o que é possível de identificar como um fio condutor que ultrapassa todos os segmentos da instrução pública na reforma Orestes Guimarães: o método intuitivo. O poder estadual passa a interferir com rigorosidade na educação pública, modificando as relações estabelecidas entre gestão escolar e o poder central, ditando normas, conhecimentos a ensinar, condutas e práticas, em função do novo método tido como moderno.

No contexto da reforma de 1911, podemos considerar que o método intuitivo carregava consigo a promessa de mudanças importantes aos assuntos educacionais. Os modelos internacionais, como por exemplo os da Escola Americana, proclamavam suas inovações pedagógicas anunciando mudanças à questões que prevaleciam na educação até então, como a cultura da memória e da palavra sem reflexão.

Na reforma catarinense o método deveria estar por toda parte: na organização escolar, nos livros didáticos, nos procedimentos metodológicos e, principalmente, na formação daquele que seria o responsável por "inculcar" todas as diretrizes nos alunos, o professor.

Neste contexto, a Escola Normal parecia designada a cumprir o papel de levar o professor à um modelo profissional específico, com domínio de conhecimentos de cultura geral, de um método que tem como princípio a educação dos sentidos e de um comportamento que representasse a mais alta moral. Este momento demonstra ser um marco importante na formação de professores, onde culturalmente se estabelece um novo perfil profissional, que se contrapõe à formação artesanal.

Com relação à formação em matemática para os professores da Escola Normal, pode-se pensar de duas formas: a formação em Aritmética, Álgebra e Geometria que cumpria os critérios de um curso secundário e deveria instrumentalizar com seus conhecimentos matemáticos para o acesso a estudos superiores ou ao trabalho nas indústrias; e a formação pedagógica que deveria instrumentalizar com

conhecimentos referentes às questões do ensino e aprendizagem da matemática relacionados ao método intuitivo.

A relação da formação dos professores com o método de ensino deixou um cenário onde os conhecimentos ensinados na disciplina de pedagogia apenas veio “lubrificar”, como diz Chervel (1990, p. 181), a matemática com seus ensinamentos, de forma totalmente separada. Neste sentido, temos a disciplina de pedagogia no programa de formação dos professores para justificar cientificamente o método escolhido, que vem de fora da escola, e assim é vista à parte como lubrificante do método.

Cabe lembrar que Orestes Guimarães valorizava a Aritmética como ciência e como importante meio para o raciocínio e a resolução de problemas. Para tanto, aumentou consideravelmente a carga horária desta matéria na formação do professor da Escola Normal Catharinense.

Desta forma, entendemos que a principal orientação da Reforma Orestes Guimarães com relação ao ensino da Matemática se deu através da implantação do método intuitivo em todos os segmentos da vida escolar. A Matemática, assim como todas as outras matérias de ensino, deveriam ser ensinadas preferencialmente através de aulas práticas - o que não se pode afirmar que realmente ocorriam. Ao fazer parte das principais ciências elencadas no currículo da Escola Normal Catharinense, do seu valor para o raciocínio e para o trabalho nas fábricas, a escola formadora de professores atribuiu significativa importância ao ensino da Aritmética.

Percebe-se, então, que o método intuitivo foi decisivo na formação pedagógica do professor normalista. A manipulação de objetos didáticos por causa do método criou a necessidade de aulas práticas dadas como modelos e organizadas nos Grupos Escolares, que no discurso estariam aparelhados com os devidos materiais, apontando que as outras modalidades de escola não tinham este acesso.

Para o ensino da Matemática foram comprados pelo estado de Santa Catarina, Mapas do Sistema Métrico, Mapas das Figuras geométricas, Quadros de Parker e caixa com Sólidos Geométricos, todos condizentes com a proposta de lições pelas coisas do método intuitivo.

Devido à demanda da educação pelos sentidos, os Quadros de Parker tiveram lugar na reforma como principal material pedagógico para o ensino da Aritmética, ajudando a combater a cultura da memorização da tabuada. De forma gradual, partindo das noções mais gerais para as particulares, da manipulação de objetos para a abstração, este material foi indicado para uso nas salas de aula por um longo período.

Entretanto, em razão da prática de ensino acontecer após o curso, concluímos que o manuseio deste material e o aprendizado de seu uso, estava concentrado à este período. Não identificamos uma participação efetiva deste material nos três anos de formação na Escola Normal Catharinense, a não ser que fizesse parte na matéria de Pedagogia no conteúdo que especifica a "análise de materiais diversos".

Assim, entendemos que a principal orientação para o ensino da matemática adotada pela Reforma Orestes Guimarães e, conseqüentemente na Escola Normal Catharinense na formação do professor do ensino primário para o ensino da matemática, foi a utilização de objetos materiais condizentes com os princípios do método intuitivo. A aprendizagem do funcionamento prático deste material parecia ocorrer de forma separa das diretrizes teóricas, estando sujeitos à basicamente reproduzir modelos ensinados.

As aulas práticas de utilização dos materiais, repetidas incessantemente à parte da fundamentação teórica, encontram nos discursos dos reformadores sua maior expressão, constituindo-se como instrumento de validação de um novo modelo cultural, uma nova cultura escolar baseada na reprodução de modelos.

Diante do exposto, acreditamos ter atingido o objetivo ao qual nos propomos: *identificar e analisar os elementos relativos ao ensino da Matemática na formação do professor primário na Escola Normal Catharinense*. No conjunto de documentos pesquisados evidenciamos questões que consideramos importantes para poder dar visibilidade ao ensino da Matemática na Escola Normal Catharinense e compor parte da história da educação catarinense.

No entanto, identificamos questões que se evidenciaram como importantes no processo que levantamos e não foram aprofundadas neste trabalho. Como exemplo podemos relacionar a compra e as significativas recomendações do material para ensinar Aritmética intitulado Cartas, Quadros ou Mapas de Parker, assim como a presença de estudos sobre este material na I Conferência Estadual de Ensino Primário que ocorreu em Florianópolis no ano de 1927, o que pode indicar seu uso nas escolas primárias de Santa Catarina e apontar outras questões relativas ao ensino da Matemática.

Sendo assim, apontamos como possibilidade de novas pesquisas duas questões que nos parecem pertinentes: a primeira diz respeito às orientações dadas para o ensino da Matemática na formação do professor do ensino primário após a Reforma Orestes Guimarães, sendo um prolongamento do período da atual pesquisa; a segunda questão se refere à investigação da passagem dos Mapas de Parker pelas escolas

primárias do estado após sua implantação por Orestes Guimarães, sua utilização por professores e, até mesmo, por alunos.

Acreditamos que estes caminhos possam ser trilhados para contribuir na construção de uma história da Educação Matemática em Santa Catarina, complementar esta pesquisa e o que já foi produzido nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995.

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de; PINTO, Neuza Bertoni. As transformações da matemática da escola primária de Mato Grosso (1920-1980). In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INVENÇÃO, TRADIÇÃO E ESCRITAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. Disponível em: <<http://www.cbhe6.com.br/site/livro/>>. Acesso em: 23 maio 2012.

ARRUDA. Joseane Pinto de. **Histórias e práticas de um ensino na escola primária**: marcas e movimentos da Matemática Moderna. 2011. 312f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Uma vez normalista, sempre normalista**: A presença do Método de Ensino Intuitivo ou Lições de coisas na construção de um Habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1945). 2005. 290f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080//dspace/handle/1884/2984>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

BARBOSA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p.156-168, ago. 2003.

BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A Escola Elementar no Século XIX**. O Método Monitorial/Mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 3. ed. Publicações Europa-América Ltda., 1993.

BOTO, Carlota. A arte de tornar ciência o ofício de ensinar: compêndios pedagógicos de Augusto Coelho. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (ANPED), 2007, Caxambu. **Resumos...** Caxambu, 2007.

CARVALHO, M. M. C. A caixa de utensílios e o Tratado: modelos pedagógicos, Manuais de Pedagogia e práticas de leitura de professores. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora da UCG/Ed. 2006. v. 1.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história.** tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. 5 reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 345 p.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **SciELO Brasil**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 172-191, set. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 77 p.

CHATIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 189 p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares - reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

COSTA, David Antonio da. **A Aritmética Escolar no Ensino Primário Brasileiro: 1890 – 1946.** 2010. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

DAROS, M. D.; SILVA, A. C.; DANIEL, L. S. (Orgs.). **Fontes Históricas:** contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946). Série Pesquisas, v. 4. Florianópolis: NUP/UFSC, 2005.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público:** Ensino Público e Política de Assimilação Cultural no Estado de Santa Catarina nos Períodos Imperial e Republicano. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 1991.

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Idéias**, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da Infância Catarinense: A normatização do ensino público primário (1910-1935)**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_hoeller.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 09-43, jan. 2001.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil: (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p.63-71, set./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/196/197>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

LHULLIER, C.; GOMES, W. B. Psicologia e a Escola Normal de Porto Alegre. In: GOMES, William Barbosa. (Org.). **Psicologia no estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Museu Virtual da Psicologia, 2006. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/sumars.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MENESES, Ricardo Soares de. **Uma história da geometria escolar no Brasil: de disciplina a conteúdo de ensino**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado)- PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/ma/dissertacao/ricardo_soares_meneses.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, p. 156-168, 2003.

NOBREGA, Paulo de. Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República. In: DAROS, Maria das Dores. SCHEIBE, Leda (Orgs.). **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

NÓBREGA, Paulo de. Grupos Escolares: Modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto. **Mosaico de escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 253-280.

NÓBREGA, Paulo de. **Ensino Público, Nacionalidade e Controle Social: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República 1900 - 1922**. 2000. 132 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis/SC, 2000.

NÓVOA, António. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 49, p.181-199, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie49a07.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2011.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António et. al. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 1995. p. 14-34.

OLIVEIRA, Julio Cesar Santos de. **Grupo Escola Barnabé - Santos: A presença do método intuitivo no ensino de aritmética na escola primária entre os anos de 1938 à 1948**. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

PAIS, Luiz Carlos. Difusão de materiais para o ensino primário da aritmética na exposição pedagógica do rio de janeiro (1883). In: VI **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1089.doc>. Acesso em: 23 maio 2012.

PETRY, Marília Gabriela. Museu escolar: o que dizem os inventários (Santa Catarina / 1941-1942). In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela (Orgs.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina - séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012, p. 79-101.

PETRY, Marília Gabriela. Museu Escolar: O Que Dizem Os Inventários (Santa Catarina / 1941-1942). In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INVENÇÃO, TRADIÇÃO E ESCRITAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/715.doc>. Acesso em: 23 maio 2012.

PINHEIRO, Nara Vilma Lima. Práticas Pedagógicas para o Ensino do Conceito de Número: intuição, escolanovismo e matemática moderna na escola primária. In: XVI EBRAPEM - ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2012, Canoas - Rs. **Anais...** Canoas, 2012. Disponível em: <<http://matematica.ulbra.br/ocs/index.php/ebrapem2012/xviebrapem/paper/viewFile/669/168>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

SCHAFFRATH, Marlete Dos Anjos Silva. **A Escola Normal Catharinense de 1892: Profissão e Ornamento**. 1999. 146 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SCHAFFRATH, Marlete Dos Anjos Silva. Proposta Curricular da Escola Normal de 1892. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria Das Dores (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. 208 p.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany Silveira. Formação Docente para a educação básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria Das Dores (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: Nup/ced - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. 208 p.

SCHUELER, Alessandra. F. M.; MAGALDI, Ana Maria . Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 26, p. 32-55, 2009.

SILVA, Maria Carmen Lopes da. **A presença da Matemática na formação do professor do ensino primário no Estado de São Paulo , no período de 1890a 1930**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado)- Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/do/tese/maria_carmen_lopes_silva.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 1999. v. 1. 154 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Sentidos da Profissão Docente**: Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. 2004. 333 f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_12_2011_20.12.05.18e04ac160541c5bc181e7bbdc89eb84.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2011.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos Escolares**: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 341-376.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupos Escolares: Criação mais feliz da República? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 31-53, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1827>. Acesso em: 16 abr. 2011.

SOUZA, Rosa de Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O Legado Educacional do século XIX**. Araraquara: Unesp - Faculdade de Ciências e Letras: Suprema, 1998. 182 p.

SOUZA, Suely Cristina Silva. O método intuitivo na Aritmética Elementar Ilustrada de Antônio Trajano. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju, **Anais...** Aracaju, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professor. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.61-88, mai/ago, 2000.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2012.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. **A escola da República**: Os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. 199 p.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni . Apropriações da Reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da escola Normal Catarinense (1911-1935). In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. v. 1. p. 1-21. Disponível em:

<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Curriculo_e_Saberes/Trabalho/12_49_31_APROPRIACOES_DA_REFORMA_ORESTES_GUIMARAES_NA_CULTURA_ESCOLAR_DA_ESCOLA_NORMAL_CATARINENSE__\(1911-1935\).PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Curriculo_e_Saberes/Trabalho/12_49_31_APROPRIACOES_DA_REFORMA_ORESTES_GUIMARAES_NA_CULTURA_ESCOLAR_DA_ESCOLA_NORMAL_CATARINENSE__(1911-1935).PDF)>. Acesso em: 25 set. 2012.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni . O professor paulista Orestes Guimarães e a modernização da instrução pública catarinense (1911-1918).

Cadernos de História da Educação. UFU, n. 6, p. 107-120, jan./dez. 2007.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. A escola Normal Catarinense sob a batuta do Professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de Escolas**: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista**: Cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008. 216 p.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado Educacional do século XIX**. Araraquara: Unesp - Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 64-105.

VALENTE, W. R. Lourenço Filho, as Cartas de Parker e as transformações da aritmética escolar. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, **Anais...** 2013.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática na escola de primeiras letras: o que devem saber os meninos nos primeiros tempos de Império. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columbhe06/anais/arquivos/301WagnerRodriguesValente.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática na escola: um tema para história da educação. In: MOREIRA, D.; MATOS, J. M. (Orgs.). **História do Ensino de Matemática em Portugal**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2005. Disponível em: <<http://sem.spce.org.pt/3.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **A matemática na formação do professor do ensino primário: São Paulo 1875 - 1930**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2011. 131 p.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. **Bolema**, Rio Claro/sp, v. 23, n. 35, p.123-136, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3735/3145>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**. v. 2, p. 28-49, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/12990>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O ensino intuitivo da Aritmética e as Cartas de Parker. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju, **Anais...** Aracaju: UFSE, 2008. v. 1. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/528.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil: 1730-1930**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja Cordeiro. (Orgs.). **Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 39-58.

VILELLA, Heloisa. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. ANPED: GT: História da Educação/n.02. **Anais...** Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

Documentos

COSTA, Cnel Caetano Vieira da. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos**. 31 de maio de 1912. Florianópolis.

GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville**. Florianópolis, 1909.

GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. **Parecer sobre a adoção de obras didáticas**. 1911. Florianópolis.

RAMOS, Vidal José de Oliveira. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**. 23 de julho de 1911. Florianópolis.

REGIS, Gustavo Lebon. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos**. Maio de 1914. Florianópolis.

SANTA CATARINA. **Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910**, Reformando o ensino público. 1910. Florianópolis.

_____. **Programa e Horário da Escola Normal Catarinense.**

Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 586 de 22 de abril de 1911a. Florianópolis.

_____. **Lei n. 596 de 7 de junho de 1911**, Adotando para serem exclusivamente usadas em todas as Escolas públicas do estado as obras didáticas. 1911b. Florianópolis.

_____. **Regulamento da Escola Normal Catarinense.** Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 593 de 30 de maio de 1911c. Florianópolis.

_____. **Decreto n. 572 de 25 de fevereiro de 1911.** Seleção de Leis. 1911d. Florianópolis.

_____. **Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina** – 1911e. Florianópolis

_____. **Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas.**

Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911f. Florianópolis.

_____. **Regulamento para Instrução Pública.** Em execução da Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910. 1911g. Florianópolis.

_____. **Lei n. 651 de 29 de janeiro de 1912**, Aprova as instruções para a prática de ensino aos diplomados pela Escola Normal e Ginásios. 1912. Florianópolis.

_____. **Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas.**

Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 796 de 2 de maio de 1914. Florianópolis.

_____. **Anais da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário.** 1927. Florianópolis.

_____. **Ementário da Legislação de Ensino do Estado de Santa Catarina** 1835-1979. 1980. Florianópolis.

SÃO PAULO. **Revista do Ensino.** Jun/1904, ano III, n. 2.

ANEXO A - Texto da Reforma de Instrução Pública de 1911

Lei n. 846 de 11 de Outubro de 1910 Reformando o ensino publico.

O Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado de Santa Catharina.

Faço saber a todos os habitantes deste Estado que o Congresso Representativo decretou e eu sanciono a Lei seguinte :

Artigo 1. — O ensino publico será ministrado no Estado nos seguintes estabelecimentos :

- I — Escolas ambulantes
- II — Escolas isoladas
- III — Grupos escolares
- IV — Escola Normal

Artigo 2. — Fica o Poder Executivo autorizado :

- a) A reorganisar o ensino publico de accordo com os modernos processos pedagogicos.
- b) A contractar, onde for mais conveniente, até tres professores de reconhecida competencia, para dirigirem os primeiros grupos escolares que forem creados e auxiliarem o Governo na referida reorganisação.
- c) A dar nova organisação á actual Escola Normal.
- d) A supprimir as escolas publicas actualmente existentes no perimetro urbano da capital, bem como as de qualquer

outro municipio, aproveitando, tanto quanto possivel, os serviços dos respectivos professores nos grupos que forem creados.

e) A mandar construir nesta capital, e onde for mais conveniente, edificios para grupos escolares

Artigo 3. — Na localisação dos grupos escolares o Governo dará preferencia aos municipios que offerecerem predios adequados ao seu funcionamento.

Artigo 4. — O Poder Executivo abrirá os creditos necessarios á execução da presente Lei.

Artigo 5 — Revogam-se as disposições em contrario.

O Secretario Geral dos Negocios do Estado assim a faça executar.

Palacio do Governo em Florianopolis, 11 de Outubro de 1910.

Vidal José de Oliveira Ramos.

Caetano Vieira da Costa.

Publicada a presente Lei aos 11 dias do mez de Outubro de 1910.

Elpidio Fragoso
Director.