

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

**Piersandra Simão dos Santos**

**A ESCOLARIZAÇÃO DA MATEMÁTICA NO GRUPO  
ESCOLAR LAURO MÜLLER (1950-1970)**

Florianópolis  
2014



Piersandra Simão dos Santos

**A ESCOLARIZAÇÃO DA MATEMÁTICA NO GRUPO  
ESCOLAR LAURO MÜLLER (1950-1970)**

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: Dra. Cláudia Regina Flores.

Co-orientadora: Dra. Joseane Pinto de Arruda

Florianópolis

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Piersandra

A Escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970) / Piersandra Santos ; orientadora, Cláudia Regina Flores ; coorientadora, Joseane Pinto de Arruda. - Florianópolis, SC, 2014.

163 p.

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

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Escolarização da matemática. 3. Grupo Escolar Lauro Müller. 4. Dispositivo. 5. Aritmética e geometria. I. Flores, Cláudia Regina. II. Pinto de Arruda, Joseane. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

## “A Escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller (1950 - 1970)”

Dissertação submetida ao  
Colegiado do Curso de Mestrado  
em Educação Científica e  
Tecnológica em cumprimento  
parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação Científica  
e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em sete de fevereiro de 2014

Cláudia Regina Flores (Orientadora - CED/MEN/UFSC)

Joseane Pinto de Arruda (Co-orientadora - CED/CA/UFSC)

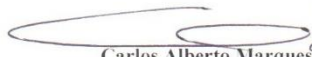
Antonio Vicente Marafioti Garnica (Examinador - UNESP)

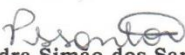
Diogo Rios (Examinador - UFPEL)

David Antonio da Costa (Examinador - CED/MEN/UFSC)

Jane Bittencourt (Suplente - CED/MEN/UFSC)

Ivone Catarina Freitas Buratto (Suplente - UNIPLAC)

  
Carlos Alberto Marques  
Coordenador do PPGECT

  
Piersandra Simão dos Santos  
Florianópolis, Santa Catarina, 2014.



*Olhos fechados  
pra te  
encontrar...  
Não estou ao  
seu lado, mas  
posso sonhar...  
E aonde quer  
que eu vá, levo  
você no olhar...  
A você, Pedro  
Augusto (in  
memoriam).*





## AGRADECIMENTOS

*Persiga um sonho, mas não deixe ele viver sozinho.  
Descubra-se todos os dias, deixe-se levar pelas vontades, mas não enlouqueça por elas.  
Procure, sempre procure o fim de uma história, seja qual ela for.  
Dê um sorriso para quem esqueceu como se faz isso.  
Acelere seus pensamentos, mas não permita que eles te consumam.  
Olhe para o lado, alguém precisa de você.  
Abasteça seu coração de fé, não a perca nunca.  
Mergulhe de cabeça nos seus desejos e satisfaça-os.  
Procure os seus caminhos, mas não magoe ninguém nessa procura.  
Arrependa-se, volte atrás, peça perdão!  
Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.  
Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.  
Se achar que precisa voltar, volte!  
Se perceber que precisa seguir, siga!  
Se tiver tudo errado, comece novamente.  
Se tiver tudo certo, continue.  
Se sentir saudades, mate-a.  
Se perder um amor, não se perca!  
Se achá-lo, segure-o!*

Fernando Pessoa

Agradecer...

Considero que cheguei ao momento mais difícil da escrita dessa dissertação, fazer os justos agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para que esse sonho se concretizasse.

Entendo que não vai ser possível citar todas as pessoas que me ajudaram nesses dois anos de caminhada, mas agradeço a cada uma delas com todo o meu carinho.

Gostaria de começar contando que dentre todos os meus sonhos, um deles era o de dar continuidade aos meus estudos, o que incluía fazer um mestrado... Fui incentivada por todos que estavam ao meu redor: familiares, amigos, colegas de trabalho, mas, principalmente por ele, a pessoa que me encorajava a cada dia dizendo que eu era capaz e iria conseguir passar na seleção.

E eu passei, e com ele comemorei alegremente o meu nome na lista dos aprovados.

Um novo ano começou, era 2012, vieram as aulas, as orientações, os novos colegas, e ele sempre ao meu lado, lendo meus escritos, corrigindo, escutando eu comentar sobre a pesquisa, meus desafios, sempre muito atencioso, ajudando seja diretamente ou indiretamente...

E em primeiro lugar, eu agradeço a você, “vida”, como carinhosamente nos chamávamos, que mesmo longe eu sinto que esteve e está perto todos os dias, me ajudando daí. Obrigada meu anjo, Pedro Augusto (*in memoriam*), por ter feito e fazer parte da minha vida. Obrigada pelo incentivo, pela confiança, pelo seu carinho e amor que me ajudaram a levantar a cabeça e continuar a ir em frente. Pois, mesmo que você não esteja mais aqui fisicamente, o amor está em mim mais firme. Eu sei, vida, que daí de onde você está, me ajudou a conseguir chegar até aqui.

É, eu consegui...

Mas não consegui sozinha. No meio de tanta tristeza e angústia, eu encontrei duas pessoas especiais: minhas orientadoras, a professora Cláudia e a Josy.

Na professora Cláudia, encontrei para melhor dizer mais que uma orientadora, uma amiga, uma pessoa que soube me escutar, que me viu triste por dias consecutivos, e carinhosamente dizia: “com o tempo as coisas vão se acalmando...”. Obrigada por tudo, professora, pelo carinho, pelas orientações, seja no decorrer dos meus estudos, seja na minha vida pessoal. Com a senhora aprendi muito, mas principalmente aprendi que amigos existem sim, e não são necessariamente aqueles que nós conhecemos ao longo dos anos. Eu sei que eu não ganhei só uma orientadora, Deus me presenteou com uma amizade que levarei sempre comigo, pois a considero verdadeira.

Na Josy, conheci uma pessoa admirável, alegre, justa, uma amiga que esteve sempre me incentivando, principalmente a sorrir mais. Josy, obrigada pelas nossas discussões que tanto me fizeram crescer e enriqueceram a nossa pesquisa. Obrigada pela sua dedicação, carinho e paciência comigo. Com você eu aprendi a olhar algumas coisas que estão ao meu redor com um olhar diferente, a ver pequenos gestos se transformarem em grandes momentos. Eu sei que novamente eu não ganhei apenas mais uma orientadora, mas sim uma nova amiga.

É, eu não consegui sozinha...

Ao longo desses dois anos conheci pessoas maravilhosas como os meus colegas do GCEM, agradeço a cada um de vocês pelo incentivo e pelo carinho, em especial as amigas Cássia, Rosi e Débora, que

novamente eu sei que fui presenteada não apenas com novas colegas, mas com três grandes amigas que levarei comigo no lado esquerdo do peito.

É, eu não consegui sozinha...

A cada aula, um aprendizado novo. Agradeço a todos os professores do PPGECT, em especial aos professores Pinho, Andréia, Bebeto, Fred, Tatiana, Cláudia Glavan e David pelas ricas discussões em nossas aulas. Não podendo esquecer, é claro, dos meus colegas. Obrigada pelas boas conversas e sugestões.

É, eu não consegui sozinha...

Agradeço à banca examinadora: professor Garnica, professor Diogo, professor David, professora Ivone, professora Vera e professora Jane, que aceitaram fazer parte dessa banca de mestrado e que eu sei que vão ler carinhosa e cuidadosamente para que possam contribuir com a escrita dessa dissertação.

É, eu não consegui sozinha...

Ao meu lado também estão os meus familiares. Agradeço aos meus pais, Tadeu e Goreti, e às minhas irmãs, Katy e Lisi, pelo incentivo e ajuda nesses dois anos. Agradeço também a todos os meus amigos que tanto me ajudaram e continuam ajudando, em especial a dona Sirlene e a Ivani. Também não poderia me esquecer de agradecer aos professores, alunos e à direção da EEBLM, que me receberam alegremente.

É, realmente eu não consegui sozinha...

Agradeço a Deus, por me mostrar a cada dia que os obstáculos estão aí para serem vencidos e ajudarem no nosso crescimento e, acima de tudo, por me mostrar que sozinha é mais difícil, e que com humildade de pedir e aceitar a ajuda de quem está ao nosso redor tudo fica mais fácil.

E por eu não ter conseguido sozinha é que eu agradeço a todos que fizeram parte direta ou indiretamente da construção da história dessa dissertação.

*É estranho que tu,  
sendo homem do  
mar, me digas isso,  
que já não há ilhas  
desconhecidas,  
homem da terra  
sou eu, e não  
ignoro que todas  
as ilhas, mesmo as  
conhecidas, são  
desconhecidas  
enquanto não  
desembarcamos  
nelas*  
(SARAMAGO,  
1998, p. 27).



## RESUMO

Esta dissertação trata da escolarização da matemática. O objetivo é compreender como a disciplina de matemática representada pelos conteúdos de aritmética e geometria se tornou escolarizada na escola primária. A época delimitada é entre as décadas de 1950 a 1970, e o local de pesquisa é o antigo Grupo Escolar Lauro Müller (GELM). O trabalho é fundamentado a partir de referenciais teóricos e metodológicos, tais como Michel de Certeau, Michel Foucault e Albuquerque Júnior. As fontes foram constituídas por dispositivos, como leis, decretos, normas e fontes orais. Estas últimas foram compostas por seis entrevistas, sendo cinco delas com ex-alunos do GELM e uma delas com uma professora que lecionou nessa instituição de ensino no período pesquisado. Verificou-se que a matemática recaía sobre os discursos e enunciados que circulavam para a época, prescrevendo dispositivos para essa disciplina escolar, tais como os programas de ensino, que indicavam ênfase nos conteúdos de aritmética, incentivo para o cálculo mental, bem como uma matemática prática. Enfim, concluiu-se que a escolarização da matemática no GELM foi marcada por discursos e enunciados, sendo que esses moldavam, criavam e prescreviam dispositivos para a matemática tornando-se práticas nas salas de aula.

**Palavras-chave:** História da Educação Matemática. Escolarização. Grupo Escolar. Ensino Primário. Dispositivos.

## ABSTRACT

This dissertation comes to the education of mathematics. The goal is to understand how the discipline of mathematics represented by the content of arithmetic and geometry became educated in primary school. The season is defined between the decades 1950-1970 and the site of research is the old school Group Lauro Müller (GELM). The work is based from theoretical and methodological, such as Michel de Certeau, Michel Foucault and Albuquerque Junior benchmarks. The sources were consisting of devices, such as laws, decrees, rules and oral sources. The latter were comprised of six interviews, with five of them former students GELM and one with a teacher who taught in this School in the period surveyed. It was found that mathematics fell on speeches and statements that were circulating at the time, prescribing devices for that school discipline, such as educational programs, indicating emphasis on content arithmetic, encouragement for mental calculation as well as a mathematical practice. Anyway, it was concluded that the education of mathematics in GELM was marked by speeches and statements, and these molded, created and prescribed devices for mathematics becoming practices in classrooms.

**Keywords:** History of Mathematics Education. Schooling. School Group. Primary Education. Devices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DR<sup>a</sup> – Doutora

EEBLM – Escola de Educação Básica Lauro Müller

GECEM – Grupo de Estudos Contemporâneo e Educação Matemática

GELM – Grupo Escolar Lauro Müller

HEM – História da Educação Matemática

HNC – Nova História das Ciências

MEN – Departamento de Metodologia de Ensino

MMM – Movimento da Matemática Moderna

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

PROF<sup>a</sup> – Professora

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria	67
Quadro 2 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria	67
Quadro 3 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria	68
Quadro 4 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria	69
Quadro 5 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria prática	74
Quadro 6 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria	75
Quadro 7 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria	76
Quadro 8 - Conteúdos para o ensino de aritmética	77
Quadro 9 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria	79
Quadro 10 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria	81
Quadro 11 - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria	82
Quadro 12 - Sumário da matéria “Iniciação Matemática”	83
Quadro 13 - Objetivos do Ensino da Iniciação Matemática	86



## **LISTA DE FIGURAS**

Imagem 1 - Reportagem - Grupos Escolares .....	40
Imagem 2 - Livro de Honra .....	45
Imagem 3 - Grupo Escolar Lauro Müller - década de 1910 .....	52



## SUMÁRIO

<i>Uma pesquisa entre [des]encontros.....</i>	<b>25</b>
<b>E assim a pesquisa foi se construindo... ..</b>	<b>29</b>
Questões da história para esta pesquisa .....	34
Da estrutura da dissertação .....	37
<b><i>Como tudo começou.....</i></b>	<b>40</b>
<b>1. Da Reforma da Instrução Pública.....</b>	<b>41</b>
<b><i>Uma história de mais de cem anos .....</i></b>	<b>48</b>
<b>2. Sobre o nascimento dos grupos escolares em Santa Catarina. 49</b>	
<b><i>Um modelo de grupo escolar .....</i></b>	<b>61</b>
<b>3. O Grupo Escolar Lauro Müller .....</b>	<b>63</b>
<b><i>A matemática e os programas de ensino .....</i></b>	<b>74</b>
<b>4. Da organização do programa de ensino de matemática nos grupos escolares catarinenses (1911-1946).....</b>	<b>75</b>
4.1 O primeiro programa de ensino de matemática nos grupos escolares .....	78
4.2 Da organização de 1914 .....	82
4.3 O programa de ensino de matemática de 1928.....	88
4.4 Do programa de ensino de 1946.....	94
<b><i>Lembranças que ajudaram a contar uma história.....</i></b>	<b>101</b>
<b>5. Memórias faladas.....</b>	<b>103</b>
5.1 Ex-alunos como fonte oral para escrita da história .....	108
5.2 Professores como fonte oral para escrita da história.....	118
5.3 Das memórias e do ensino de matemática no GELM ....	121
<b>A escolarização da matemática no GELM: a guisa de conclusões .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>



<i>ANEXO 1 - Roteiro para entrevistas.....</i>	<i>136</i>
<i>ANEXO 2 - Termo de consentimento.....</i>	<i>141</i>
<i>ANEXO 3 - Outros .....</i>	<i>156</i>



## *Uma pesquisa entre [des]encontros*

Em uma famosa universidade federal de Santa Catarina estudava uma jovem.

Lá, essa estudante estava inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - PPGECT e era integrante do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática - GECM.

A jovem estudante estava pesquisando sobre o ensino de matemática em uma antiga escola chamada Grupo Escolar Lauro Müller (GELM), situada na cidade de Florianópolis, capital catarinense.

Durante a sua pesquisa, teria algumas tarefas a cumprir, dentre elas realizar algumas entrevistas com ex-alunos e professores dessa antiga instituição escolar.

Passado quase um ano de estudo, em fevereiro de 2013, as entrevistas começaram a ser realizadas.

Para registrar os encontros, a jovem levava um gravador, um caderno, uma caneta, uma máquina fotográfica e uma pasta contendo alguns documentos.

Quando a estudante saía de casa para ir ao encontro de algum entrevistado, no caminho ia pensando em como seria a conversa e quanto ela iria colaborar para escrita de uma história.

Assim, sempre confiando nas pessoas a estudante marcava um encontro e se dirigia até o local combinado.

Numa certa manhã do mês de junho, em uma quarta-feira ensolarada, a entrevista iria acontecer com o seu João Carlos. O local marcado foi o Largo da Alfândega, bem no Centro da cidade de Florianópolis, e o horário, às 9 horas da manhã.

Era 8 horas e 30 minutos e a jovem estudante já estava no local combinado. Naquele dia estava acontecendo uma feira do mel bem ali onde ocorreria a entrevista, e o Largo da Alfândega estava mais movimentado que o de costume.

Passados mais de trinta minutos do horário agendado, a jovem resolveu fazer a primeira das oito ligações realizadas naquela manhã para o celular do seu João Carlos.

Na primeira tentativa o celular deu desligado; já na segunda, o celular chamou, porém ninguém atendeu; logo após, em uma terceira tentativa, o tão esperado entrevistado atendeu dizendo:

- Alô!

E a jovem respondeu:

- Seu João Carlos, sou eu, nós marcamos uma entrevista hoje aqui no Largo da Alfândega.

- Sim, eu vou demorar cerca de uma hora para chegar até aí, me espera que quando eu chegar eu ligo para você.

- Ok! Ficarei aguardando.

E lá se já se iam passando cerca de 50 minutos do horário previsto para o encontro.

Bom, era preciso esperar. A moça, então, foi caminhar no Centro da cidade, observou as lojas e passado algum tempo, olhou para relógio e resolveu voltar para o lugar combinado, sentando-se novamente nos bancos de concreto do Largo da Alfândega.

Ao observar o horário, a moça viu que já se passavam mais de 2 horas do previsto para a entrevista acontecer, resolvendo então fazer uma nova ligação.

Pegou o celular, discou o número do seu João Carlos, e nada daquele senhor atender.

A estudante continuou a ligar, porém o celular só dava desligado.

E a jovem ali, sentada naquele banco de concreto acreditando que provavelmente aquele senhor estava a caminho, e que o celular estava dando desligado por algum motivo, que depois seu João explicaria.

O negócio era esperar...

A jovem então foi conhecer a feira do mel, passou pelos stands, conheceu mais do produto e dos seus benefícios e mais uma vez voltou-se a sentar nos bancos do Largo da Alfândega.

Já se passavam mais de 2 horas e 45 minutos do combinado e nada daquele ex-aluno chegar e nem de atender o celular. A estudante pensou, pensou, e resolveu mandar uma mensagem que dizia: “Seu João, estou sentada à sua espera bem em frente à entrada principal da feira do mel”.

E o tempo foi passando.

Depois de 3 horas e 45 minutos esperando pelo possível entrevistado do dia, a jovem já sem esperança que aquele senhor iria aparecer, pegou sua pasta e foi embora entristecida.

Mais alguns dias se passaram, e a estudante não desistiu.

Na tentativa de encontrar outros ex-alunos que tiveram estudado no antigo GELM, novas ligações foram feitas e para seu contentamento, ainda no mês de junho, uma senhora chamada Ivonete atendeu ao telefone. A jovem empolgada explicou que era estudante e que gostaria de entrevistá-la.

A senhora Ivonete prontamente aceitou, marcando um encontro para o dia 18 de junho, às 14 horas. Um dia antes, dona Ivonete ligou desmarcando, passando para o dia 21 de junho, novamente às 14 horas.

No dia marcado, a jovem estudante ligou no início da manhã confirmando a entrevista e a ex-aluna mais uma vez precisou desmarcar. Uma nova data foi agendada, dia 26 de junho, às 9 horas.

Era uma quarta-feira, o dia estava meio nublado, e a jovem acordou cedinho para pegar dois ônibus chegando ao bairro Fazenda do Max, no município de São José, bairro onde residia dona Ivonete.

No caminho foi tentando imaginar feliz da vida as histórias que aquela mulher poderia contar e que tanto contribuiriam na construção da pesquisa que vinha realizando.

Faltavam 15 minutos para o horário marcado e a estudante já tinha encontrado a rua e a pensão que aquela senhora deu como sendo o seu endereço.

Esperou um pouquinho no ponto de ônibus e faltando 5 minutos para 9 horas se dirigiu à residência da dona Ivonete. Chegando lá, perguntou para um senhor e um jovem que estavam conversando em frente à pensão:

- Vocês conhecem uma senhora que se chama Ivonete?

Prontamente os homens falaram que sim e a levaram até o quarto da então ex-aluna do GELM.

Bateram na porta e logo se escutou:

- Quem é?

- Sou eu, dona Ivonete, a estudante que ficou de entrevistá-la hoje pela manhã.

A senhora abriu a porta e disse:

- Você veio, entre. Fique à vontade, sente-se.

A jovem acomodou-se em uma cadeira e começou a explicar sobre a pesquisa que vinha realizando.

Mas, logo no início da conversa, veio à surpresa. Dona Ivonete olhou para a jovem estudante e disse:

- Moça, eu primeiro queria falar que eu não estudei no GELM. Eu estudei em outro grupo escolar, ali em Campinas (bairro situado no município de São José). Mas como você me ligou, falou que era uma pesquisa e que iria ajudar nos seus estudos, resolvi falar onde eu morava e dizer que eu tinha estudado lá. Mas eu não estudei, não. Porém, eu quero ajudá-la, você me entrevista, eu falo que estudei no GELM e te ajudo, ninguém vai ficar sabendo, só nós duas.

A jovem naquele instante escutando dona Ivonete falar ficou sem reação, não sabia se ria ou se chorava, era mais uma tentativa de entrevista que não daria certo.

Primeiro o seu João Carlos que não apareceu ao local marcado, depois a dona Ivonete que primeiro disse que estudou e depois disse que não estudou no GELM.

A jovem levantou-se, olhou para aquela senhora à sua frente e disse:

- Agradeço por me receber em sua casa, mas não posso entrevistá-la, não posso mentir.

A estudante então deu um abraço na mulher e falou:

- Pelo menos eu a conheci.

E lá se foi a jovem novamente pegar o ônibus e voltar para casa entristecida sem realizar a tão esperada entrevista.

*Tudo vale a pena quando se consegue tirar dos [des]encontros algum aprendizado da história...*

## **E assim a pesquisa foi se construindo...**

As entrevistas com o seu João Carlos e com a dona Ivonete podem não ter acontecido, mas com certeza fazem parte da construção desta dissertação que por ora lhes será apresentada. Tratamos de uma pesquisa inserida no campo da História da Educação Matemática (HEM).

Conforme discutem Miguel e Miorim (2002), o objetivo de investigação da referida linha de pesquisa seria:

[...] todo estudo de natureza histórica que investiga, diacrônica ou sincronicamente, todas as dimensões da atividade matemática na história em todas as práticas sociais que participam e/ou participaram do processo de produção do conhecimento matemático: os modos de constituição e transformação dessa atividade em quaisquer épocas, contextos e práticas, etc. (MIGUEL; MIORIN, 2002, p. 9).

Assim, justificamos este estudo de natureza histórica por compreender que um estudo no campo da HEM é importante para a formação de professores, não somente para os de matemática. Segundo Valente (2010), se os docentes mantiverem uma relação histórica com o seu passado, eles tenderão a desenvolver melhor sua prática pedagógica. Deste modo, os estudos em HEM buscarão dar significado às práticas pedagógicas dos professores do passado, procurando saber historicamente como se deu o processo de ensino e aprendizagem da matemática (VALENTE, 2013), possibilitando entender ainda que muitas das práticas no atual ensino estão carregadas de historicidade.

Além do mais, a história de um saber escolar pode colaborar com a formação de um “professor crítico, capaz de questionar o que lhe é dado como a-problemático, fazendo-o reconhecer que o que se tem por evidente, muitas vezes, é produto de um momento particular da história” (MACHADO, 2012, p. 35).

Para Flores (2012), a pesquisa em HEM

centra-se a atenção nas problematizações históricas dos objetos de ensino, das práticas do ensinar e dos discursos móveis, instáveis, conflituais, que estabelecem regras oficiais para o currículo, o

ensino e a aprendizagem da matemática (FLORES, 2012, anais - I ENAPHEM<sup>1</sup>).

Vale lembrarmos que várias pesquisas nas quais os estudos envolvem uma disciplina escolar e sua relação com os saberes científicos e escolares estão ancoradas na transposição didática de Chevallard, justificando sua teoria na passagem do saber científico para o saber ensinado, discutindo assim as relações entre esses saberes. No entanto, pesquisas no campo da HEM afastam-se do campo da transposição didática.

As pesquisas em HEM vão além: para Valente (2004), baseado nas discussões da NHC (Nova História das Ciências), todo saber escolar para ser estudado “deve levar em conta a reconstrução dos contextos específicos de sua produção e apropriação” (VALENTE, 2004, p. 79).

Assim, embora reconhecendo a importância dos estudos em torno do modelo da transposição didática para questões que envolvem o saber, afastamos desta pesquisa em especial esse modelo e passamos a compreender a matemática no GELM dada nas relações de poder, no “intramuros da história da ambiência educativa” (VALENTE, 2004, p. 60), ou seja, esta pesquisa olha a escolarização matemática de outro espaço, indo na história, nos documentos oficiais, na memória, uma vez que a escola nos faz pensar, entre outras coisas, nas formas de ensinar.

Deste modo, o estudo histórico acerca do ensino da matemática vem ganhando destaque entre os educadores dessa área, possibilitando entendimentos em torno da matemática escolar. Flores (2012) nos chama a atenção para o fato de que

A constituição da matemática, muito embora sendo alvo de estudos em todos os níveis de escolaridade, é percebida com especial atenção nos anos iniciais de ensino. O estudo das problemáticas formativas e discursivas nas bases do ensino da matemática pode gerar não só entendimentos acerca da matemática escolar empregada hoje nos anos iniciais, mas, também, deflagrar hábitos, padrões, discursos em torno da disciplina de Matemática (FLORES, 2012, p. 2).

---

<sup>1</sup>I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, realizado na cidade de Vitória da Conquista-BA.

Nesse percurso, esta pesquisa surgiu de estudos mobilizados pelo GECEM (Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática), que apresenta como tema de suas atividades a articulação com a cultura e a história para investigar problemáticas inerentes à Educação Matemática. Este grupo de estudos está sediado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cláudia Regina Flores.

Cabe dizer que o GECEM vem desenvolvendo estudos no âmbito da HEM e que auxiliaram na delimitação dos objetivos e na problemática deste estudo. Dentre essas pesquisas, citamos a de Rocco (2010), Brigo (2010), Machado (2012), Silveira (2013) e, particularmente, a tese de Arruda (2011). Em sua tese, intitulada **Histórias e Práticas de um Ensino na Escola Primária: Marcas e Movimentos da Matemática Moderna**, Arruda delineou como objetivo investigar a constituição de uma cultura de matemática moderna na escola primária, mais especificamente, no Colégio de Aplicação da UFSC, entre o período de 1960 a 1970. Mesmo sua pesquisa compreendendo outro momento histórico, a contribuição de seu estudo foi de suma importância, uma vez que percorre o campo da HEM.

Na articulação com outros estudos que abrangem o ensino nos primeiros anos de escolaridade no século passado no estado de Santa Catarina, mais especificamente no período dos grupos escolares, é possível mencionarmos alguns trabalhos que também contribuíram para elencarmos o objetivo geral dessa pesquisa. Entre esses estudos, citamos o de Hoeller (2009), Prochnow (2009) e Silveira (2013).

A dissertação de Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (2009), intitulada **ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA CATARINENSE: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**, objetivou investigar a escolarização da infância no projeto republicano de reforma educacional no estado catarinense, incluindo as escolas isoladas e os grupos escolares entre os anos de 1910 e 1935. Para que o objetivo fosse alcançado, Holler tomou como material de análise a legislação oficial correspondente ao período estudado.

Em seu trabalho intitulado **As lições da Série Fontes: no contexto da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)**, Denise de Paulo Matias Prochnow partiu do pressuposto da instituição de ensino laico nas escolas públicas, fio condutor da Reforma da Instrução Pública Orestes Guimarães, buscando identificar ajustes ou desvios entre os conteúdos educativos veiculados na Série Fontes e as determinações regulamentares oficiais a que os livros estavam submetidos.

Na dissertação de Rosângela Kirst da Silveira, **Orientações da Reforma Orestes Guimarães para a Matemática na Escola Normal Catarinense**, a autora identificou e analisou os elementos relativos ao ensino de matemática na formação do professor primário na Escola Normal Catarinense. O período histórico estudado é um momento bem específico da história catarinense, considerado como uma das reformas do ensino primário de maior significado para a educação: a Reforma Orestes Guimarães (1911-1918).

Ainda em conexão com outras pesquisas que envolvem estudos acerca da HEM no Brasil, citamos os estudos de Costa (2010), Souza (2011) e Barreiros (2011).

David Antônio da Costa, em sua tese **A Aritmética Escolar no Ensino Primário Brasileiro 1890-1946**, abordou as transformações ocorridas com o conceito de número na escola primária brasileira durante o período citado acima, sendo o livro didático destaque como fonte de sua pesquisa.

Na tese intitulada **Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar**, Luzia Aparecida de Souza mostrou

um esforço coletivo na construção de uma versão histórica sobre o ensino de matemática no Grupo Escolar Eliazar Braga, que funcionou de 1920 a 1975 na cidade de Pederneras, interior do estado de São Paulo (SOUZA, 2011, p. 6).

Ainda discute algumas potencialidades metodológicas que marcaram o processo investigativo durante o exercício de construção de uma versão histórica sobre o ensino de matemática no Grupo Escolar Eliazar Braga.

Manoel Francisco Barreiros, em sua dissertação **O Ensino de Geometria nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo (1890 a 1930)**, investigou o processo do ensino de geometria no curso primário dos Grupos Escolares do estado de São Paulo no período de 1890 a 1930, período da Primeira República. Barreiros (2011) destacou em suas análises que o ensino de geometria nos grupos escolares paulistas estava relacionado com a memorização de definições, propriedades e construções geométricas.

Das leituras realizadas, particularmente das pesquisas que já foram feitas no estado catarinense, constatamos que apenas o trabalho da Silveira (2013) estava relacionado com a matemática escolar no ensino primário, neste caso, com a formação de professores na Escola Normal



Catarinense. Essa escola formava os docentes que iriam lecionar nos grupos escolares que estavam sendo implantados por toda Santa Catarina. Logo, verificamos que ainda não existia nenhuma pesquisa no estado catarinense que versava sobre a escolarização da matemática em um grupo escolar.

Portanto, foi da leitura de outros estudos já realizados e das intenções de um grupo, aqui o GECEM, que esta pesquisa surgiu trazendo como objetivo geral: *compreender como se deu a escolarização da matemática nos primeiros anos de escolaridade no Grupo Escolar Lauro<sup>2</sup> Müller (GELM) entre as décadas de 1950<sup>3</sup> a 1970*, entendendo como pergunta norteadora: *como a aritmética<sup>4</sup> e a geometria ganharam maneiras de se escolarizar no GELM entre as décadas de 50 a 70 do século passado?* Por escolarização entendemos como sendo um processo de institucionalizar conceitos, estabelecendo conteúdos específicos, maneiras de ensinar e modos de praticá-los na escola.

Com as teses e dissertações elencadas acima, escolhidas segundo o critério de aproximação com o nosso tema, foi possível fazer amarrações específicas com o tema proposto por este estudo.

Logo, com o propósito de compreender como se deu a escolarização<sup>5</sup> da matemática nos primeiros anos de escolaridade,

---

<sup>2</sup>O GELM foi escolhido por ser o primeiro grupo escolar implantado na cidade de Florianópolis, capital do estado catarinense.

<sup>3</sup>Para que essa pesquisa conseguisse abranger um número maior de entrevistados, optamos por estudar a escolarização da matemática no GELM entre os períodos de 1950 e 1970.

<sup>4</sup>Segundo consta nos documentos oficiais dos grupos escolares do estado de Santa Catarina, o *corpus* de conhecimento de matemática era formado pelos conteúdos de aritmética e geometria.

<sup>5</sup>É importante salientar que, para entendermos o processo de escolarização do ensino de matemática no GELM, também é necessário entendê-lo como construído e desencadeado dentro de uma cultura escolar, ou seja, dentro de um conjunto de "[...] teorias, ideias, princípios, normas, modelos, [...] sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições e regularidades" (FRAGO, 2007, p. 87).

tomamos em particular o caso do GELM<sup>6</sup>, situado em Florianópolis-SC. Este grupo, fazendo parte dos grupos escolares catarinenses, foi inaugurado no dia 24 de maio de 1912. Isso significa, por exemplo, que o referido grupo escolar é uma instituição educacional que hoje apresenta mais de cem anos de história para o ensino de Santa Catarina. De tudo que compõe a história dessa instituição escolar, pretendemos focar na disciplina de matemática.

### **Questões da história para esta pesquisa**

Embora esta pesquisa esteja inserida no campo da HEM, ela vai beber seus aspectos teóricos e metodológicos na história. Assim, ela mobiliza, articula conceitos oriundos da história, entre eles sobre a escrita de uma história que para Certeau (2011) se dá a partir da articulação de um lugar socioeconômico, político e cultural. Com isso, ele quer sinalizar que o ofício do historiador é construído a partir de certo sistema de referências, que se estende desde as possibilidades até os limites que este oferece. É deste sistema de referências que o historiador vai colocando suas questões e se deparando com o trabalho e com as fontes.

Desse modo, fazer história é, pois, uma “operação” articulada “a um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), a procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)” (CERTEAU, 2011, p. 46). Dito de outra forma, fazer história é uma prática relacionada ao presente do historiador, envolvendo as questões que elabora e aos modos que redistribui e organiza as fontes.

Portanto, esta pesquisa é um estudo histórico constituído de um objeto, de materiais de análise e de um lugar de investigação. O objeto de estudo é a matemática escolar, particularmente, a aritmética e a geometria. Os materiais - fontes - para a escrita dessa história são as leis, os decretos, os programas de ensino de matemática e as memórias de ex-alunos e professores do GELM entre as décadas de 1910 a 1970. Para uma melhor compreensão histórica desse ensino, delimitamos o período de estudo entre as décadas de 50 e 70 do século passado, e o lugar de investigação, como já referimos, é o GELM.

Assim, iniciamos este estudo reunindo e separando todo o material que deu sustentação para esta pesquisa. Para Certeau (2011), é [...] “entre

---

<sup>6</sup>O prédio onde funcionava o antigo GELM ainda existe; hoje nesse local funciona a Escola de Educação Básica Lauro Müller, atendendo desde os primeiros anos de escolaridade até o ensino médio.

o dado e o criado, e finalmente entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa” (CERTEAU, 2011, p. 65), e mais, 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. Este gesto consiste em ‘isolar’ um corpo, como se faz em física, e em ‘desfigurar’ as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori (CERTEAU, 2011, p. 69).

Logo, apoiando-nos na perspectiva da operação historiográfica de Certeau (2011), buscamos analisar e discutir como a aritmética e a geometria do passado para o ensino primário foram se constituindo como um ensino escolar.

Dessa perspectiva, pensamos em uma história ancorada em Albuquerque Junior (2007). Este autor nos traz que

interpretar o passado é dar vida às possíveis figuras, é recontá-lo, revivê-lo, encarnando-o em seus possíveis rostos, em suas possíveis gesticulações, em seus diferentes disfarces e com suas inúmeras astúcias (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 171).

Deste modo,

o passado ajuda a compreender como a nossa subjetividade foi modelada e consolidada ao longo do tempo. Trata-se de recorrer ao passado para oportunizar um exercício de suspeita a respeito de como passamos a ser de um jeito e não de outro. Não se olhar para trás com saudosismo, mas para desconfiar do que acreditamos no presente (NASCIMENTO, 2011, p. 218).

Além de Certeau e Albuquerque Junior, esta pesquisa traz alguns conceitos entendidos à luz de Foucault, entre eles o conceito de

dispositivo, enunciado e discurso. Por dispositivos entendemos como “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, leis, medidas administrativas, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares e enunciados científicos”, ainda, “estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2011, p. 244 e 246). Assim, o conceito de dispositivo pode ser percebido como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência, portanto, uma função estratégica dominante (Idem).

Nessa direção, muitos dos dispositivos que atuavam no período de 1950 a 1970 funcionavam como estruturas que davam sustentação ao ensino nas escolas de Santa Catarina. Esses dispositivos contribuíam para que se estabelecessem regras, limites e papéis bem definidos, concebendo o funcionamento dos grupos escolares.

Já os enunciados constituem as tramas de um discurso determinado dentro dos regimes de verdade de uma determinada época. Está ligado a uma função epistemológica (o que pode ser dito?) e política (quem está autorizado a dizer?). Os enunciados “se transmitem e se conservam, têm um valor, dos quais procuramos nos apropriar; que repetimos e reproduzimos e transformamos [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 139).

Ainda,

todo enunciado possui uma materialidade específica, ou seja, trata-se de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (FISCHER, 2001, p. 202).

Os discursos para Foucault (2012) se constituem

em um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e atemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir

e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2012, p. 143).

A partir disso, podemos pensar que a escolarização da matemática no GELM se deu por meio de enunciados e de discursos que vigoravam em uma determinada época.

Por fim, outro conceito que envolve este estudo é o de memória. Entendemos que a memória carrega subjetividade, imagens, inventividade se constituindo por meio de lembranças, fatos ocorridos no passado individual ou coletivo. Pois, conforme Le Goff (1990), a memória contém elementos para a construção de uma concepção histórica.

As fontes orais auxiliam no entendimento e na interpretação de fatos ocorridos no passado, uma vez que o entrevistado vai narrando e relatando os fatos a partir do que ficou registrado em sua memória. E, assim, vai-se construindo e documentando ações em um tempo que passou, porém ações estas que deixaram marcas e que no tempo atual constroem narrativas.

## **Da estrutura da dissertação**

A partir dos objetivos elencados anteriormente do problema de pesquisa, de alguns conceitos já citados, bem como por meio da concepção de história aqui entendida, a pesquisa se dará pela análise de documentos oficiais<sup>7</sup>, como as leis, os decretos e as normas que colocaram em prática a Reforma da Instrução Pública Catarinense, os grupos escolares e, conseqüentemente, o GELM, além de analisar alguns programas de ensino de matemática vigentes nos grupos escolares relativos aos anos de 1911, 1914, 1928 e 1946, e mais: por meio da memória de cinco ex-alunos e uma professora entrevistada do antigo GELM, além de contar com algumas memórias de ex-alunos do GELM registradas no livro **Memória docente: Histórias de Professores Catarinenses (1890-1950)**, de Gaspar da Silva; Schüeroff (2010).

---

<sup>7</sup>Os documentos oficiais e as memórias são entendidos aqui como dispositivos.

Vale dizer que, pensando em contar o que deu certo e o que aparentemente não deu, resolvemos fazer o exercício de escrever esta dissertação em formato de pequenas histórias, uma vez que este estudo se constituiu não apenas de momentos com encontros que deram certo, mas também de [des]encontros, permitindo pensar os desafios enfrentados pela pesquisadora em busca das fontes para a escrita de uma história.

Estas histórias contaram com os personagens chamados Valdir, Aldy, Ronaldo, Maísa, Angelina, que foram alunos do GELM no período de 1930 a 1970, com Isabel, que foi professora do antigo GELM na década de 1950, e também com outros personagens, como a legislação oficial<sup>8</sup> e os programas de ensino vigentes à educação catarinense no período de 1910 a 1970.

Assim, a estrutura desta dissertação conta com cinco histórias, que são:

História um - *Da Reforma da Instrução Pública*. Aqui buscamos a partir da análise das Leis nº 846 e nº 967 dos anos de 1911 e 1913, e da análise de relatórios dos anos 1912 e 1914, explicar como foi colocada em prática a Reforma da Instrução Pública Catarinense, também conhecida como Reforma Orestes Guimarães. Consideramos relevante entendê-la, uma vez que essa Reforma estava relacionada com a formação dos professores que após concluírem seus estudos na Escola Normal Catarinense iriam lecionar nos grupos escolares, conforme os documentos da época estudados e a pesquisa desenvolvida por Silveira (2013).

História dois - *Sobre o nascimento dos grupos escolares em Santa Catarina*. Nesta história, trazemos o nascimento dos grupos escolares no estado catarinense. O objetivo é contarmos como surgiram os grupos escolares destacando suas principais características, as diretrizes curriculares, o método de ensino e os pressupostos de aprendizagem. Consideramos importante contar essa história para situar a pesquisadora e o leitor, uma vez que este estudo apresenta como lugar de investigação um grupo escolar.

História três - *O Grupo Escolar Lauro Müller*. Aqui contaremos a história da implantação do GELM, abrangendo sua estrutura arquitetônica, alguns dispositivos disciplinares vigentes nesse grupo, como o Livro de Honra, os boletins, além de trazer os conteúdos selecionados para a realização de um exame de matemática no ano de 1951, documento este que fez parte da escolarização da matemática nessa

---

<sup>8</sup>Os documentos aqui também são considerados como um lugar de memória.

instituição de ensino. É preciso dizer que na busca por documentos específicos relacionados à matemática escolar no GELM, por exemplo, os programas de ensino e o currículo, nada foi encontrado. Dos diversos materiais que estão arquivados na escola, a maioria diz respeito ao seu funcionamento interno, como as atas de reuniões.

História quatro - *Da organização do programa de ensino de matemática nos grupos escolares catarinenses (1911- 1946)*. Nesta ocasião, apresentaremos uma análise de quatro programas de ensino de matemática, correspondentes aos anos de 1911, 1914, 1928 e 1946. Tais programas de ensino foram pensados e criados para serem seguidos por todos os grupos escolares do estado de Santa Catarina, para que pudessem contribuir com as práticas docentes dos professores, desta maneira também colaborando para o planejamento das docentes que lecionavam no GELM. Aqui, a ênfase é para o programa de ensino de 1946 vigente no período destaque dessa pesquisa.

História cinco - *Memórias faladas*. Esta história traz como objetivo dialogar com as memórias<sup>9</sup> de ex-alunos e professores do antigo GELM sobre a matemática escolar nessa instituição de ensino. As memórias permitiram entender certos costumes, hábitos e práticas em torno da disciplina de matemática que acabaram contribuindo para a escolarização dessa disciplina no ensino primário. No final deste capítulo, tecemos alguns comentários no que diz respeito às memórias dos entrevistados e à matemática no GELM.

Por fim, faremos possíveis considerações a guisa de conclusões sobre a matemática no GELM por meio das fontes documentais e das fontes orais produzidas. Assim, foi entre histórias e memórias que esta pesquisa ganhou formas e cores, culminando nesta dissertação de mestrado.

---

<sup>9</sup>É relevante dizer ainda que as memórias não estão sendo analisadas aqui para comprovar o que os documentos oficiais dizem, mas para tornar possível um melhor entendimento em torno da escolarização da matemática no GELM.

## *Como tudo começou*

No início do século passado, no estado de Santa Catarina, iniciou-se uma discussão sobre reformas na educação.

Essas reformas envolviam, entre outras coisas, mudanças nos primeiros anos de escolaridade.

As modificações que vinham ocorrendo pelo país fizeram com que os políticos catarinenses também começassem a discuti-las.

Assim, o então governador de Santa Catarina, o senhor Coronel Vidal Ramos, por volta de 1906 contratou um homem chamado Orestes Guimarães para ajudá-lo.

Esse homem era um professor que veio do estado de São Paulo, trazendo na bagagem muita experiência em relação ao ensino.

Assim, após longas discussões, no dia 19 de abril de 1911, o então governador catarinense instituiu o Decreto nº 585, que já tinha sido sinalizado em lei no ano de 1910.

Esse decreto teve como objetivo a reorganização da Instrução Pública Primária de Santa Catarina.

Então, fazendo uso de suas atribuições, o respeitado Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, diz:

- Usando da autorização que lhe confere a Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910, resolvo reorganizar a Instrução Pública Primária do Estado, nos termos do Regulamento que esta baixa, assinado pelo Secretário Geral dos Negócios do Estado (SANTA CATARINA, 1911, n. 585).

E pensando em uma necessária reorganização no ensino catarinense, em especial, nos primeiros anos de escolaridade, o ensino nesse estado de tantas riquezas e encantos começou a ganhar um novo modelo.

*E foi pensando na necessidade de mudança e na modernização do ensino que se deu início à Reestruturação da Instrução Pública Catarinense...*



## 1. Da Reforma da Instrução Pública

Para falarmos da Reestruturação da Instrução Pública no estado de Santa Catarina, nos reportaremos a outros tempos, mais precisamente no século passado.

Em geral, quando pensamos no passado geralmente nos deparamos com fatos históricos guardados no tempo e que por algum motivo nos atraem e também nos instigam. Fatos históricos que nos remetem a um passado às vezes submerso a lugares antes não tão conhecidos e que não necessariamente estão tão distantes do lugar em que estamos e do momento em que falamos. Desse modo, os fatos históricos poderiam ser pensados como

[...] arrecifes, nascidos do paciente trabalho de aglutinação dos detritos, da dispersão de práticas e discursos que vão se cristalizando e delineando o relevo do passado que, embora apareça inteiriço e sem fissura, guarda no seu interior, para um curioso arqueólogo, movimentos tectônicos incessantes vagas e estremecimentos que ameaçam fazer voltar, ao fluxo do tempo, aquelas cristalizações (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 151).

No movimento de pensar um passado, portanto, nos deparamos com acontecimentos que fazem parte de uma história, muitas vezes interpretada à luz de quem a observa, e mais, uma história que pode estar em ascensão na busca de seus objetivos, estratégias e lugares.

Assim, uma das maneiras de se fazer, escrever e interpretar a história se dá por meio de documentos oficiais, como leis, decretos, programas de ensino e ainda por meio da memória que cada um carrega dos momentos vivenciados no decorrer de sua vida. Daí dizer, por exemplo, que “desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história” (NORA, 1993, p. 9).

Para Dias (2012), de alguma maneira, “o conhecimento histórico refere-se a uma realidade que teve existência própria independente da documentação histórica e do próprio conhecimento” (DIAS, 2012, p. 302). Assim, os documentos precisam ser analisados, indagados e compreendidos.

Albuquerque Junior (2007) nos diz que aprendeu com Foucault que na história

nada pode ser visto como natural, justo, verdadeiro, belo desde sempre. As formas que os objetos históricos adquirem só podem ser explicadas pela própria história. É vasculhando as camadas constitutivas de um saber, de um dado acontecimento, de um dado fato, que podemos apreender o movimento de seu aparecimento, aproximarmos do momento em que foi ganhando consistência, visibilidade e dizibilidade (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 151).

E, dentre as muitas histórias que nos são contadas, é possível pensar na história do ensino primário<sup>10</sup> no Brasil que, ao longo dos séculos, passou e vem passando por várias mudanças. Uma delas foi a escola primária graduada, apresentando-se como um espaço que contava com várias salas de aula, vários professores e uma nova organização pedagógica. A escola graduada apresentava traços não antes apresentados, que foram resumidos pelo **Diccionario de las Ciencias de La Educación** da seguinte maneira:

a- agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b- professores designados a cada grau; c- equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d- determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e- o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f- promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau (**DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**, 1983 *apud* SOUZA, 1998, p. 23).

No Brasil, por exemplo, a escola primária graduada se constituía como uma mudança no ensino primário sendo adentrada no sistema

---

<sup>10</sup>Atualmente denominado de “anos iniciais do Ensino Fundamental”, em decorrência da Lei nº 11.274/2006, que prevê a inclusão das crianças de seis anos de idade e, assim, amplia a escolaridade inicial em mais um ano. Disponível em: [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb).

público de ensino no início da República. Uma das modificações nos primeiros anos de escolaridade foi a divisão por faixa etária, sexo e nível de desenvolvimento mental (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

Já com relação ao ensino, é possível indicarmos mudanças nas formas e nas maneiras de como uma disciplina (um *corpus* de conhecimento) foi e vem sendo ensinada nas salas de aulas, como a matemática escolar. Essa disciplina está carregada de histórias que podemos associar a dispositivos disciplinares que atuam como regras colocadas por um exercício de poder (FOUCAULT, 2011).

Assim, para compreendermos como a matemática ganhou maneiras de se escolarizar em uma determinada época, é importante entendermos também alguns movimentos que antecederam algumas propostas. No caso desta pesquisa, então, buscamos primeiramente perceber os movimentos da implantação dos grupos escolares no estado catarinense com auxílio de pesquisas que trataram sobre o assunto para, em seguida, envolvermos como foi criado o GELM. A ideia é trazeremos indícios de uma proposta de ensino de matemática atrelada a regras que, em geral, extrapolam o âmbito da escola, no caso, do GELM, mas que se ligam, por exemplo, a expectativas políticas.

Deste modo, para melhor entendermos como a matemática se escolarizou, ou seja, estabeleceu conteúdos a serem ensinados, modos de ensinar e maneiras de praticá-los no ensino primário do GELM, realizamos um estudo em fontes documentais, tais como leis, decretos e normas referentes à Reforma da Instrução Pública no estado catarinense que deram origem aos grupos escolares.

Em 1910, no governo de Vidal Ramos<sup>11</sup>, deu-se início no estado de Santa Catarina a Reestruturação na Instrução Pública, promovida pelo professor Orestes<sup>12</sup> Guimarães. Esse professor paulista iniciou seus trabalhos em 1906 no Colégio Municipal de Joinville, sendo mais tarde, em 1910, nomeado Inspetor Geral da Instrução Pública Catarinense (NÓBREGA, 2003). A partir do trabalho realizado no Colégio de

---

<sup>11</sup>Vidal José de Oliveira Ramos era governador no estado de Santa Catarina quando se deu início a Reforma da Instrução Pública Catarinense.

<sup>12</sup>Nascido na cidade de Taubaté, formou-se professor pela Escola Normal da capital de São Paulo. Iniciou o magistério em uma escola rural em Quiririm, na região de Taubaté. Organizou e dirigiu grupos escolares no estado paulista, vindo para Santa Catarina trazendo vasta experiência (NÓBREGA, 2003).

Joinville, Orestes Guimarães, então Inspetor Geral da Instrução Pública, tinha como objetivo organizar e dirigir a Reforma da Instrução Pública Catarinense.

Com o conhecimento acerca dos novos saberes e das novas práticas pedagógicas, com o seu “entusiasmo pela educação” e, principalmente, com domínio do chamado método de ensino intuitivo, ele, sua mulher, a professora normalista Cassilda 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 das coisas, fazendo circular em terras catarinenses as ideias pedagógicas da época (TEIVE, 2003, p. 224).

Orestes Guimarães liderou a Reforma da Instrução Pública de Santa Catarina com muita austeridade, e sua personalidade forte marcou os lugares por onde passou,

irritando-se profundamente com o empreguismo e o apadrinhamento político, tradicionais na educação. Suas ordens deveriam ser seguidas à risca e suas decisões eram irrevogáveis (FIORI, 1975, p. 96).

Assim, inspirado no modelo de ensino paulista, guiado nos postulados da Pedagogia Moderna<sup>13</sup> e no método de ensino intuitivo, Orestes Guimarães instituiu novos modos de intervenção do estado na gestão escolar catarinense (TEIVE; DALLABRIDA, 2011). Foram criados novos dispositivos no ensino primário, entre eles ênfase nos saberes científicos e patrióticos, e, no que se refere ao ensino, por

---

<sup>13</sup>Para Faria Filho (2012), o pensamento político e educacional moderno fez da escola a porta de entrada da cidadania, bem como fez coincidir a noção de urbanidade com a de escolaridade.

exemplo, no ensino de matemática, as atividades escolares deveriam contribuir para as situações do dia a dia vivenciadas pelos alunos.

Então, ficando conhecida como Reforma Orestes Guimarães, a Reestruturação da Instrução Pública reformou a Escola Normal Catarinense e as escolas isoladas, implantou as escolas reunidas, as escolas complementares e os primeiros grupos escolares de Santa Catarina, bem como desenhou profundamente a Diretoria Geral da Instrução Pública (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

A primeira instituição a ser reformada foi a Escola Normal, pois dali saíam as professoras capacitadas para trabalharem com o novo método de ensino que seria implantado em Santa Catarina, em especial nos grupos escolares<sup>14</sup>, como nos conta a legislação oficial e observou Silveira (2013) em sua pesquisa.

Na Reforma Orestes Guimarães, a Escola Normal tinha o objetivo de ser uma escola dedicada à formação de professores, sendo que o que predominava nos programas de ensino dessa instituição eram as matérias ditas instrutivas que privilegiassem saberes úteis para vida cotidiana (SILVEIRA, 2013), como as matérias relacionadas à matemática escolar.

Os futuros professores aprendiam que os conteúdos dessa disciplina e a maneira de ensiná-los deveriam estar voltados para um ensino prático, que partisse do concreto para o abstrato, que explorasse o toque nos objetos, sendo que a carga horária dos conteúdos relacionados à aritmética se destacava na formação desses professores (*Ibidem*), indo ao encontro do que estava prescrito nos documentos oficiais que colocaram em prática os grupos escolares, como iremos ver nos próximos capítulos.

Salientamos que por meio da Reforma Orestes Guimarães, no início da década de 1910, o estado catarinense estava ajustando o ensino primário ao modelo de escola primária graduada que circulava no mundo ocidental desde a segunda metade do século XIX (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

Logo, foi por meio da Lei de 11 de outubro de 1910 que se apresentou a reforma do ensino público no estado catarinense. Em seu 1º artigo, a lei expõe que o ensino público no estado seria ministrado nos seguintes estabelecimentos: I- Escolas ambulantes; II- Escolas isoladas; III- Grupos escolares; IV- Escola Normal (SANTA CATARINA, 1910).

---

<sup>14</sup>A implantação dos grupos escolares no estado catarinense já fazia parte de discussões anteriores a 1910. Lei nº 636, de 12 de setembro de 1904.

A direção suprema de ensino competia ao Governador do estado, que tinha como auxiliares o Secretário Geral, o Inspetor Geral do Ensino, o Diretor da Instrução Pública, os Inspetores Escolares e os Chefes Escolares, cada qual com a sua função, porém com objetivos em comum: manter a ordem e a disciplina dentro nas instituições escolares (*Ibidem*), formando, assim, corpos dóceis, o que podemos associar com o que discute Foucault (2011), de que “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados” (FOUCAULT, 2011, p. 133), por meio de simples instrumentos, como “o olhar hierarquizado” (*Ibidem*, p. 164). Isso significa entender que, do Secretário Geral passando pelo Diretor da Instrução Pública até os Chefes Escolares, todos estabeleciam uma relação de poder perante toda a comunidade escolar.

Já o 2º artigo da Lei nº 846 autorizava o poder executivo a reorganizar o ensino público de acordo com os modernos processos pedagógicos, propondo contratar até três professores de competência reconhecida para dirigirem os primeiros grupos escolares e organizar a atual Escola Normal (SANTA CATARINA, 1910).

Além disso, o poder executivo autorizava suprimir as escolas públicas no perímetro urbano da capital ou de outro município aproveitando os serviços dos professores nos grupos escolares que seriam criados mandando construir em locais convenientes edifícios para o funcionamento deles (*Ibidem*).

Com a Reestruturação da Instrução Pública, portanto, novas disciplinas, conteúdos e práticas escolares foram instituídas ao ensino primário, apoiadas sempre nas ciências e nos valores republicanos da moral, do civismo e do patriotismo (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

Disciplinas como Ciências Naturais e Higiene, Educação Física e Canto Orfeônico eram consideradas um meio ativo de incentivar a cultura nacional, manter a higiene do corpo e conseqüentemente o seu bom funcionamento.

Um dos espaços para colocar em prática essa nova organização pedagógica no estado catarinense foram os grupos escolares<sup>15</sup>, constituindo-se como modelos da Reforma Orestes Guimarães.

---

<sup>15</sup>A título de informação, vale dizer que o primeiro grupo escolar no país foi implantado no estado de São Paulo em 1883 no governo republicano, apresentando um intenso significado político, social e cultural (SOUZA, 1998). A atuação dos republicanos [...] fez da educação um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmou a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira. Os republicanos paulistas foram liderados por Caetano de Campos (SOUZA, 1998, p. 35).

Ainda com relação à Reforma Orestes Guimarães, o gerenciamento do estado exigia uma normatização pautada em leis, normas, decretos e regulamentos. Ou seja, durante o percurso de implantação para melhor se adequar, a Reforma da Instrução Pública passou por algumas revisões em suas determinações, definindo os objetivos do Governo expressos em alguns relatórios, como no Relatório de 30 de junho de 1911; o Relatório de 31 de maio de 1912; a Lei nº 967, de 22 de agosto em 1913; o Relatório de 1914; e o Decreto nº 3.732, de 1946. Nesses relatórios, observamos o destaque para a Reforma Orestes Guimarães no âmbito do planejamento e da implantação dos grupos escolares em Santa Catarina.

Por fim, cabe salientarmos, que os documentos oficiais da Reforma da Instrução Pública estão permeados por enunciados e discursos, como a ênfase no civismo e no patriotismo, bem como um ensino com regras bem definidas que deveriam ser cumpridas, além do incentivo para a abordagem do método intuitivo ou Lição das Coisas, que incentivava sempre um ensino que partisse do simples para o complexo, com atividades que estivessem preferencialmente relacionados com o dia a dia do aluno. Isso tudo além dos discursos e enunciados que se manifestam também por meio do programa de ensino de matemática e que contribuíram para colocar em práticas os grupos escolares, como veremos na história quatro.

Esses documentos oficiais provavelmente se fizeram valer para o ensino de matemática, contribuindo assim para que esta disciplina escolar se tornasse escolarizada nas salas de aulas dos grupos escolares, em especial no GELM.

## *Uma história de mais de cem anos*

Na Universidade Federal de Santa Catarina, três professoras se reuniram e juntas começaram a pesquisar sobre uma história de mais de cem anos: a história da matemática escolar nos primeiros anos de escolaridade no Grupo Escolar Lauro Müller.

Contudo, sentiu-se a necessidade de antes adentrar na história da implantação dos grupos escolares catarinenses.

Assim, para compreenderem a implantação dos antigos grupos escolares, as três docentes foram pesquisando em leis, decretos, além de conversarem com alguns ex-alunos e com uma professora do antigo Grupo Escolar Lauro Müller.

Em suas pesquisas constataram que, com o surgimento dos grupos escolares no século passado, mudanças ocorreram no ensino primário, entre elas a divisão por idade dos alunos.

Alguns estudantes dessas antigas instituições escolares ainda se lembram de situações que ocorriam diariamente na escola, como é o caso da aluna Maísa:

- Naquele tempo, todos os dias no início da aula nós ficávamos enfileirados e cantávamos o Hino Nacional.

Mas, além do civismo e do patriotismo, outra característica encontrada nos grupos escolares foi que grande parte dos professores que lecionavam nessas instituições de ensino era do sexo feminino, além das salas de aulas serem separadas conforme o sexo dos alunos.

Então era assim: meninas e meninos não podiam estudar juntos no início dos grupos escolares.

Seu Aldy lembra bem disso:

- As salas de aulas eram meninas e meninos separados, e as minhas professoras foram todas mulheres, de homem só o diretor, o professor Vitor.

Maísa lembra ainda que as atividades físicas incluíam:

- Salto, corrida com obstáculo, voleibol e antes de praticarmos qualquer esporte tínhamos que estudar as suas regras.

Essas são apenas algumas lembranças das muitas que as três pesquisadoras encontraram sobre o que conta a história dos grupos escolares de Santa Catarina.

*Toda história deixa rastro...*



## 2. Sobre o nascimento dos grupos escolares em Santa Catarina

Com a Reforma Orestes Guimarães, o estado catarinense recebeu os primeiros grupos escolares, tendo como uma base forte essas instituições de ensino que já vinham sendo implantadas nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Localizados nos grandes centros urbanos e nas principais cidades do estado, entre 1911 e 1913 foram inaugurados os sete primeiros grupos escolares catarinenses (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

O primeiro grupo escolar a ser inaugurado foi na cidade de Joinville, em 15 de novembro de 1911, e recebeu o nome de Grupo Escolar Conselheiro Mafra, uma homenagem feita a Manuel da Silva Mafra, uma autoridade na Primeira República no estado. O segundo grupo escolar a ser inaugurado foi em Florianópolis, em 24 de maio de 1912, que em homenagem ao primeiro governador de Santa Catarina recebeu o nome de Grupo Escolar Lauro Müller. O terceiro grupo escolar também foi implantado em 1912, no dia 10 de dezembro, na cidade de Laguna, sul do estado catarinense; trata-se do Grupo Escolar Jerônimo Coelho (*Ibidem*).

Em 1913, o estado estabeleceu mais quatro importantes grupos escolares. O Planalto Serrano recebeu o quarto grupo escolar, que teve como patrono o Governador do estado, Vidal Ramos, homenagem também dada no nome da instituição: Grupo Escolar Vidal Ramos, inaugurado no dia 20 de maio de 1913. Logo após, em 28 de setembro de 1913, mais um dia festivo na capital catarinense: estava sendo inaugurado o Grupo Escolar Silveira de Souza. Florianópolis foi a única cidade durante a Reforma de Orestes Guimarães que recebeu dois grupos escolares (*Ibidem*).

Logo após a capital receber o seu segundo grupo escolar, foi a vez do Vale do Itajaí receber o seu, denominado Grupo Escolar Victor Meirelles, inaugurado no dia 4 de dezembro de 1913. O sétimo e último grupo escolar a ser inaugurado no estado catarinense entre o período de 1911 e 1913 durante o governo de Vidal Ramos e sob o comando do professor Orestes Guimarães foi na cidade de Blumenau, conhecido como Grupo Escolar Luiz Delfino, inaugurado no dia 31 de dezembro de 1913 (*Ibidem*).

Por todo o estado, os grupos escolares ganharam destaque, sendo considerados sinônimos de modernidade no ensino, uma vez que

não é de se estranhar que a elite política e administrativa do estado catarinense tenha sentado nos bancos dos grupos escolares. Estas escolas

carregavam o que, em termos de ensino, havia de melhor à época (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 181).

Dentre os objetivos de um grupo escolar, estava o de formar o cidadão patriota, higiênico, prático, que respeita as leis, confia e ama a pátria, acreditando no progresso social e científico (PROCHNOW; TEIVE, 2006).

O governo catarinense parecia propenso

a investir muito de suas energias para não ver fracassado este projeto, que, mais que escolarizar a população, alimentava sonhos, o sonho de ascensão social, de alcance da modernidade, de inserção no mundo das luzes (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 182).

No ano de 1914 o Regimento Interno dos Grupos Escolares definia como finalidade

[...] 'ministrar a educação e instrução, conforme o programa aprovado pelo Governo', diretores e professores estariam obrigados a cumprir em sua [...] 'inteireza não sendo permitido suprimir partes, saltar ou inverter a ordem em que se acharem as partes' (SANTA CATARINA, 1914, p. 114).

Os grupos escolares apresentavam, assim, renovações no ensino primário, implicando em uma nova organização interna. Para Souza (1998), os grupos escolares se constituíram como um novo formato administrativo-pedagógico de ensino primário, proporcionando uma “padronização do ensino, uma divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, a necessidade de prédios próprios, novos procedimentos de ensino e uma nova cultura escolar” (SOUZA, 1998, p. 49-50).

Assim, tal implantação permitiu algumas inovações nos primeiros anos de escolaridade, entre elas citamos as séries graduadas. Segundo Prochnow; Teive (2006),

[...] as crianças deveriam ser divididas conforme a faixa etária, o sexo e o nível de desenvolvimento mental, a alfabetização deveria ser realizada segundo o método analítico ou da palavração, as disciplinas escolares deveriam ter caráter educativo

e instrutivo e os conteúdos deveriam ser relacionados segundo o princípio da utilidade e postos em prática através das lições de coisas, deveriam ser incluídas aulas de ginástica e de higiene, excursões pedagógicas, festas cívicas e, ao invés da prática de memorização e do verbalismo, defendia-se a necessidade imperiosa de compreensão pela criança, tal como ditava a pedagogia moderna (PROCHNOW; TEIVE, 2006, p. 3-4).

Toda organização didático-pedagógica e espacial foi

calculada de forma a favorecer a formação de cidadãos quietos, atenciosos, que tivessem no professor a autoridade – a referência maior, tudo isto ocupando um lugar que primava pela assepsia, uma assepsia que deveria ocupar não só o espaço físico, mas também os corpos e mentes (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 186).

Sobre a localização dos grupos escolares, deram-se preferência aos municípios que ofereceram prédios adequados ao seu funcionamento ou que doaram ao governo terreno apropriado para sua construção, sendo que o projeto arquitetônico aparentava cumprir as prescrições do regulamento 1911/1914. As edificações dos grupos escolares eram vistas como um conjunto harmonioso e espaçoso, em uma localização de destaque, mostrando sua importância perante a sociedade (GASPAR DA SILVA, 2006). Exemplo disso é o GELM, implantado em 1912 como o primeiro grupo escolar de Florianópolis-SC.

Observamos na imagem a seguir do GELM a beleza e a grandiosidade do prédio onde funcionava a instituição escolar.



**Imagem 1** - Reportagem - Grupos Escolares. Fonte: Jornal **Diário Catarinense**, 13 de novembro de 2011.

Conforme a imagem acima, notamos que a construção do GELM se deu em um terreno mais elevado, sendo que sua bela arquitetura pode nos mostrar sua importância perante toda uma sociedade, revelando que os grupos escolares

[...] serviam como símbolos importantes que demarcavam força política, registravam ação governamental e disseminavam um ideal de escola que prometia o alcance do progresso, a modernidade, a redenção. [...] Na concepção dos Grupos Escolares estão refletidas características políticas, legais e administrativas que se

materializam numa estrutura técnico-pedagógica (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 179).

Toda a organização interna e externa desses grupos escolares foi devidamente pensada e planejada de forma que fossem adequadas aos padrões urbanos de modernidade e na moderna tendência educacional vigente no país e no mundo ocidental.

Para a criação de um grupo escolar, era necessário que houvesse “no perímetro urbano 150 alunos matriculáveis, de cada sexo, conforme estatística escolar apresentada pelo inspetor ou chefes escolares” (SANTA CATARINA, 1910). Se o número de alunos matriculados por sexo não fosse atingido, o Governo poderia deslocar as escolas isoladas do perímetro urbano e suburbano alterando os alunos para os grupos escolares (*Ibidem*). Todo grupo escolar deveria ter “4 classes de 150 alunos, no máximo, para seção masculina, e 4 ditas para seção feminina, perfazendo o total de 360 alunos” (SANTA CATARINA, 1911, p. 66).

Assim, para o bom funcionamento dessas instituições escolares, eram necessários homens competentes para ocupar os cargos de inspetor de ensino, diretores, entre outros, que deveriam “ser cunhados sob o espírito republicano” (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 181), que se difundia no momento pelo Brasil.

O Decreto nº 795, de 2 de maio de 1914, aprovado pelo então Governador Coronel Vidal Ramos e assinado pelo Secretário Geral dos Negócios do Estado, o senhor Gustavo Lebon Regis, aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares. Do Regimento Interno, destacamos a sua organização, como o material escolar, a divisão das classes, os horários, o programa de cada disciplina, o método intuitivo, a disciplina escolar, entre outros.

Observamos, ao analisar os documentos oficiais da época da implantação dos grupos escolares, que novos dispositivos disciplinares<sup>16</sup> foram apresentados ao ensino primário. Desses dispositivos, que de uma maneira geral respondem sempre a uma urgência, que se revela por sua maneira estratégica e dominante (FOUCAULT, 2011), citamos o controle cronológico das aulas, a realização de exames regulares, a premiação para os melhores alunos, tanto em nota como em comportamento, além do espaço físico ou espaço panóptico.

---

<sup>16</sup>Os dispositivos disciplinares para Foucault apresentam como objetivos fabricar corpos dóceis, capazes de serem manipulados, moldados, treinados, corpos obedientes e hábeis (FOUCAULT, 2011).

Nos grupos escolares, um dos modelos criados como mecanismo para manter o controle e o respeito foi o espaço panóptico. De acordo com Foucault (2011), o espaço panóptico tem a função de controlar e vigiar os movimentos de um indivíduo, permitindo estabelecer diferenças entre crianças, operários e doentes.

No caso dos alunos, por meio do espaço panóptico, por exemplo, era possível

anotar os desempenhos [...], perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é preguiça e teimosia do que é imbecilidade incurável (FOUCAULT, 2011, p. 193).

O controle dos corpos das crianças e das regras para um bom comportamento pode ser considerado “um poderoso auxiliar da tática de vigilância” (NARODOWSKI, 2001, p. 125).

Vale dizermos que não apenas nos grupos escolares, mas também nas instituições educacionais em geral, a premiação pode ser vista como um dispositivo disciplinar que estimula os alunos ao trabalho obediente e produtivo (FOUCAULT, 2006). Segundo Narodowski (2001), a premiação foi adentrada nas escolas religiosas a partir do século XVI, colocando-se de modo efetivo no método lancastariano/ensino mútuo<sup>17</sup>.

A disciplina nos grupos escolares era considerada, assim, fundamental para o bom desenvolvimento das atividades propostas. Os alunos eram fiscalizados durante todo o tempo que passavam no ambiente escolar, seja nos recreios, nas homenagens, na classe ou no uso dos materiais didáticos (SANTA CATARINA, 1914).

No recreio, por exemplo, os alunos eram vigiados pelos professores e pelos praticantes<sup>18</sup>, de acordo com a escala feita pelo diretor. O fiscal do dia deveria permanecer no pátio onde o recreio estava acontecendo com a finalidade de encaminhar o modo do mútuo

---

<sup>17</sup>O método mútuo ou lancasteriano surgiu no final do século XVIII, na Inglaterra. São elementos constitutivos desse método “a utilização de apenas uma grande sala e a repartição dos alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos” (COSTA, 2010, p. 62).

<sup>18</sup>Pessoas designadas a acompanhar e auxiliar na fiscalização dos recreios e os professores em cujas classes servirem (SANTA CATARINA, 1914, n. 795).

tratamento entre os alunos, bem como encaminhar as suas diversões. Além do fiscal, os diretores também deveriam frequentar os intervalos dos alunos (SANTA CATARINA, 1914).

Podemos perceber como era feita a vigilância do recreio nas recordações do seu Ronaldo, ex-aluno do GELM. Ele tem registrado em sua memória que em 1967, quando era estudante

sempre tinha alguém com a gente no pátio do recreio, sempre tinha um professor. O seu Kaloca era quem cuidava para não ter briga. Antes tinha disciplina, né? (Ronaldo Luiz Pacheco, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Embora entre 1911 e 1967 tenham se passado mais de cinquenta anos da implantação dos grupos escolares no estado de Santa Catarina, o comentário de seu Ronaldo permite inferirmos que ainda em 1967 os recreios continuavam sendo monitorados, fazendo-nos pensar na questão da forte disciplina nessas instituições escolares.

No livro **Memória Docente: Histórias de Professores Catarinenses (1890-1950)**<sup>19</sup>, também podemos observar na fala de um professor entrevistado e ex-aluno do GELM a disciplina empregada na época em que estudava, inclusive na hora do recreio:

Na hora do recreio, meninos e meninas eram separados, e também havia professores cuidando do recreio (Lídio Martinho Callado. Entrevista concedida à Andréia Cristina Almeida. Florianópolis, 1998 *apud* GASPAR DA SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 254).

Deste modo, com base nas memórias de ex-alunos e dos documentos oficiais, tudo parece indicar que os alunos eram controlados a todo instante por uma autoridade escolar, estabelecendo-se dentro da instituição uma relação de poder. Para Foucault (2011), a relação de poder

---

<sup>19</sup>Este livro foi organizado pelas professoras Dr<sup>a</sup> Vera Lucia Gaspar da Silva e Dr<sup>a</sup> Dilce Schüeroff. O livro conta com mais de vinte entrevistas, memórias de alguns professores catarinenses. Contou como fonte principal o acervo de história oral do Museu da Escola Catarinense.

é uma ação sobre ações. O poder não se adquire, se exerce a partir de inúmeros pontos, em relações em constante movimento, está em toda parte, englobando todos os pontos da rede social, sendo as relações de poder intencionais e subjetivas (*Ibidem*).

Podemos pensar que os alunos que estudavam nos grupos escolares deveriam saber que seriam punidos quando desobedecessem às regras e, assim, sabendo que eram vigiados também acabavam moldando o seu comportamento. Seu Aldy Farracha, aluno no GELM na década de 30 do século passado, por exemplo, recorda que a disciplina era bem rigorosa dentro da sala de aula.

A professora dona Nena era exigente, todos tinham medo. Eu quando comecei os meus estudos os professores davam reguadas, palmadas (Aldy Farracha Vergês, entrevista concedida no dia 12/03/2013 em sua residência no bairro Sambaqui, em Florianópolis).

O uso das palmadas, como um modo de corrigir maus comportamentos, aparece novamente na fala do ex-aluno Lídio, como é possível observarmos na sua resposta quando questionado sobre os castigos na época em que era aluno:

[...] Aplicavam castigos, palmadas. Mas, era assim tudo sem violência, sem violência no sentido que tem hoje em dia. Uma palmada não era violência. [...] Então era muito importante obedecer na sala de aula às normas nas escolas. (Lídio Martinho Callado. Entrevista concedida à Andréia Cristina Almeida. Florianópolis, 1998 *apud* GASPARG DA SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 254).

Porém os professores deveriam ter em vista que a disciplina não carecia ser apenas baseada nas recompensas e nas punições, mas deveria se caracterizar, sobretudo, na ação pessoal, no esforço individual e coletivo e na postura do aluno perante os demais (SANTA CATARINA, 1914).

Dona Angelina, ao recordar o seu tempo de aluna na 2ª série primária do GELM no ano de 1955, lembrou com muita alegria que

na sala em que eu cursei o terceiro ano primário, uma coisa que a professora tinha é que os alunos



que tiravam notas boas, melhores, ela fazia um desenho rolando o giz, uma flor bem bonita e colocava a classificação dos alunos por ordem, primeiro, segundo, o nome de todos ficavam no quadro no fundo da sala (Angelina Medeiros Vieira, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Dentre os dispositivos disciplinares que surgiram com a implantação dos grupos escolares e presentes no GELM, podemos citar ainda o Livro de Honra. Tal livro registrava de forma solene os alunos que eram destaques no cotidiano escolar. Contrapondo com o Livro de Honra, havia ainda o Livro Negro, onde se registravam os nomes e as punições dos alunos considerados indisciplinados (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

Abaixo, é possível observar o Livro de Honra do GELM.



**Imagem 2** - Livro de Honra. Fonte: Imagem retirada do Museu da Escola Catarinense.

Sua capa colorida nos remete a alguma coisa boa, por exemplo, ter o nome registrado no Livro de Honra da escola. Assim, para ter o nome

escrito nesse livro, os alunos deveriam, entre outras coisas, respeitar os professores, tirar boas notas, ter um bom relacionamento com os colegas, remetendo assim a uma disciplinaridade dos corpos, como discute Foucault (2011).

Logo, a Reforma da Instrução Pública no estado de Santa Catarina foi de grande importância e renovação para o ensino primário, o que podemos discorrer que os dispositivos da época evidenciavam a necessidade do estado aos modernos processos pedagógicos. Assim, associado aos dispositivos que circulavam na época da implantação dos grupos escolares, podemos citar também o método de ensino intuitivo.

A modernidade pedagógica expressa nas leis, nos decretos e nas normas tinha, entre outras coisas, o objetivo de apresentar o método intuitivo ou Lição das Coisas. O método de ensino intuitivo, mais do que a organização administrativa e pedagógica, foi um dos configuradores dos grupos escolares, pressupondo “uma abordagem indutiva pela qual se deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato” (SOUZA, 1998, p. 27). Ainda segundo Souza (1998), o método intuitivo surgiu na Alemanha no século XVIII, tendo sido Pestalozzi seu principal propagador.

Para a autora Valdeamarin (1998), o método intuitivo teve sua matriz teórica proveniente do empirismo clássico de Francis Bacon e John Locke, que

'se contrapõe à existência de ideias inatas', uma vez 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' (VALDEMARIN, 1998, p. 81).

Dentre os materiais pensados e utilizados para favorecerem o ensino intuitivo, citamos a caixa para o ensino das cores e das formas, coleções, gravuras e variados objetos, tais como madeira, linha, papel, um ensino voltado para o olhar, pensar e construir (*Ibidem*). Ou seja, o método intuitivo pretendia educar a criança por meio de novos padrões intelectuais, que tem sua origem numa nova concepção de conhecimento, onde se usa menos a memória e mais a razão, valorizando a observação e o julgamento como meios de construção do conhecimento e da implantação de produtivas atividades (VALDEMARIN, 1998).

Dessa maneira, os programas de ensino pensados para os grupos escolares prescreviam exercícios para a educação dos sentidos, passando

pela leitura das coisas, abrangendo a educação moral e cívica. Na matemática, por exemplo, usavam-se bolas, esferas, cubos, prismas e bastões para o ensino dos números e das operações aritméticas, além de cilindro para o aluno tocar, sentir, pensar e construir um pensamento sobre determinado conteúdo. A geometria, por exemplo, poderia ser desenvolvida à mão livre ou com a utilização de instrumentos e materiais específicos, como a régua e o papel quadriculado (*Ibidem*).

A criança precisaria então aprender como os conhecimentos se constroem e se transformam, e o professor sempre que possível deveria provocar um resgate do meio em que vivia o educando, facilitando assim a construção do conhecimento por meio do aluno. Nessa direção, para que se pudessem obter bons resultados na utilização do método intuitivo, o ambiente escolar deveria ser bem iluminado e arejado, todas as atividades deveriam ser feitas de forma gradativa, evidenciando coerência dos procedimentos utilizados (*Ibidem*).

Assim, o novo método trazia a proposta de combater o “caráter abstrato e pouco utilitário da instrução”, investindo no “concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo” (*Idem*, p. 68). Para a mesma autora,

[...] 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 (*Idem*, p. 70).

Logo, além do método intuitivo se constituir um dos destaques da Reforma Orestes Guimarães no ensino catarinense e base para os professores preparem e ministrarem suas aulas, no início do século XX também um ambiente rígido e de controle eram características prescritas aos grupos escolares. Ou, como tratamos aqui, eram dispositivos que contribuíram com a implantação dos grupos escolares, bem como colaboraram com o ensino dos diversos *corpus* de conhecimentos, em particular, do *corpus* de conhecimento da matemática, auxiliando para essa disciplina ganhar maneiras de se escolarizar, tornando-se assim um saber da e na escola.

Por fim, cabe dizermos que, por meio dos documentos oficiais, prescreveram-se regras para os grupos escolares, e, portanto, para o GELM, contribuindo para delinear, tornar possível um determinado ensino, como o ensino de matemática. Portanto, características como o método de ensino intuitivo, a divisão dos alunos por idade e desenvolvimento mental, a questão do civismo, do patriotismo e da disciplina dos corpos fazem parte de discursos e enunciados que se fizeram valer para todos os grupos escolares, podendo ser considerados como dispositivos que vão possibilitando traçar ensinos e modos de se comportar, que provavelmente acabaram influenciando também nas atividades desenvolvidas no GELM.

## *Um modelo de grupo escolar*

Conta a história que no século passado, em uma linda ilha, uma nova escola foi construída.

A escola era grande, vistosa e chamava a atenção de todos que por ela passavam. Essa escola recebeu o nome de Grupo Escolar Lauro Müller (GELM).

Em sua inauguração, muita pompa e gente importante. Nessa instituição de ensino, muitos alunos estudaram, entre eles, o seu Ronaldo, o seu Valdir, o seu Aldy, a Maísa e a dona Angelina.

Cada aluno com uma história de vida diferente, porém todos eles com uma coisa em comum: a lembrança da época em que foram estudantes do GELM.

E são muitas as lembranças!

Uma delas diz respeito às comemorações na escola, como o dia 7 de setembro. Nos dias de cerimônias, reuniam-se autoridades, professores, pais e alunos no pátio central da escola.

Esses momentos são recordados com alegria por ex-alunos que ali estudaram, como é o caso da dona Angelina, que estudou no GELM na década de 50 do século passado, e até hoje lembra o verso que recitou em um dia festivo:

- Sou lírio branco, vivo no brejo, rosa e camélia eu não invejo. Tenho a pureza e a formosura. Sou flor do agreste, que pouco dura!

Já o seu Aldy, um senhor de 85 anos que na década de 1930 estudou no GELM, resumiu essa instituição de ensino na seguinte frase:

- Ah, era fantástico o Lauro Müller!

Contudo, essa escola também é lembrada pelos alunos por um ensino rígido, com disciplina, como nos conta o seu Valdir, que foi aluno entre 1950 e 1955 no GELM:

- Tinha uma disciplina bem rígida. Se desrespeitasse o professor, ia direto para a direção.

Já a ex-aluna Maísa, estudante do GELM na década de 1970, lembra:

- O GELM tinha todas as regras bem estipuladas, com punições.

Porém, nas lembranças de dona Isabel, uma antiga professora que lecionou no GELM na década de 1950, a disciplina não era tão rígida assim:

- Os alunos eram terríveis, não tinha disciplina, e os pais quase não participavam na escola, só quando eram chamados. Os alunos não respeitavam e muito pouco era feito.

E agora? Tinha ou não tinha disciplina no GELM? Era um ensino rígido ou não?

Vamos tentar descobrir.

Bom, assim como a Máisa, a dona Angelina, o seu Valdir, o seu Aldy e a dona Isabel, outros alunos e professores que por ali passaram também devem ter muitas histórias para contar. Não esquecendo, é claro, as memórias dos documentos oficiais.

Nossa! Realmente são muitas as memórias que fazem parte da construção da história desse antigo grupo escolar.

*Para uma única história, podem existir várias interpretações...*

### 3. O Grupo Escolar Lauro Müller

O Grupo Escolar Lauro Müller (GELM) é uma instituição educacional que apresenta mais de cem anos de história e de contribuição para o ensino de Santa Catarina. Inaugurada em 24 de maio de 1912, essa instituição de ensino foi o primeiro grupo escolar implantado na cidade de Florianópolis, e considerado a escola-modelo da Reforma Orestes Guimarães.

A festa de sua inauguração, em 1912, foi um acontecimento grandioso que reuniu o Governador Vidal Ramos, o Inspetor Geral de Ensino professor Orestes Guimarães, e as principais autoridades estaduais e locais. Esse dia foi escolhido pelo Governador do estado catarinense porque era o aniversário da Batalha de Tuiti - o maior combate da Guerra do Paraguai, vencido pelos aliados. Sua denominação foi uma homenagem a Lauro Severiano Müller, o primeiro Governador de Santa Catarina e o político catarinense com mais prestígio, em nível federal, durante a Primeira República (TEIVE; DALLABRIDA, 2011). Na festa de inauguração, uma grande cerimônia foi realizada e sua organização se deu praticamente por meio do professor Orestes Guimarães (SANTA CATARINA, 1912).

A estrutura arquitetônica do antigo GELM que ainda existe está localizada na área central de Florianópolis. Sua arquitetura, como mostra a figura abaixo, conta com a marca da tipologia dos primeiros grupos escolares, caracterizada por um pátio central quadrado, ao redor do qual se distribuíam os demais espaços (*Ibidem*).



**Imagem 3-** Grupo Escolar Lauro Müller - década de 1910. Fonte: Acervo Iconográfico de José A. Boiteux (*apud* TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 38).

O relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do estado, pelo então Secretário Geral, Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, em 31 de maio de 1912, descreve sobre os primeiros grupos escolares já inaugurados em Santa Catarina. No que se refere ao GELM, começa dizendo: “sem exagero pode-se dizer magnífica a instalação deste grupo” (SANTA CATARINA, 1912, p. 62).

Situado no Centro da cidade, em um terreno elevado e bem iluminado, com uma arquitetura simples, mas elegante, a instituição contava com oito amplas salas de aulas bem iluminadas, nas quais seis estavam localizadas no corpo central da escola onde funcionavam o 2º, 3º e 4º ano de cada seção (feminina e masculina). Lateralmente ao corpo central, existiam dois pavilhões no qual funcionavam os dois 1º anos de cada seção. A escola ainda contava com um gabinete para o diretor, sala para os professores, museus, áreas para o recreio dos alunos, portaria e boas instalações higiênicas (SANTA CATARINA, 1914).

Todo o seu mobiliário era importado, carteiras duplas vindo da América do Norte, laboratório de física e química, museu escolar, quadros parietais e materiais didáticos considerados indispensáveis à prática do novo método (intuitivo), que visava se difundir nos grupos escolares



(*Ibidem*). Todo o seu material e a sua mobília foram pensados para que servissem de modelo para os demais grupos escolares que foram implantados posteriormente no estado (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

É importante dizer que o GELM foi a primeira instituição pública dedicada às crianças na capital catarinense, incorporando as prescrições médico-higienistas previstas no programa dos grupos escolares. A higiene não estava relacionada apenas aos hábitos e cuidados pessoais: o conceito de higiene se voltava também para o cuidado com o ambiente escolar, incluindo o cuidado com os objetos, como as carteiras, o material didático, entre outros, envolvendo ainda o cuidado fora da escola, no ambiente familiar (SANTA CATARINA, 1911).

Os trabalhos de matrícula no GELM iniciaram no dia 1º de março de 1912, sob a direção do Inspetor Geral de Ensino, professor Orestes Guimarães. A impressão dos que assistiram ao início do referido grupo escolar foi bastante agradável e elogiada, provocando confiança e interesse da população nessa grande obra que marcava a capital catarinense e a reforma no ensino primário (SANTA CATARINA, 1912). Logo nos primeiros dias de matrícula atingiu-se o número máximo de lotação do grupo, que era de 348 alunos (*Ibidem*).

Durante o período de organização do GELM, o professor Orestes Guimarães e a sua esposa, a professora Cacilda Guimarães, braço direito do marido e também contratada pelo estado catarinense para ajudar na reforma educacional, ministraram mais de 400 aulas à vista do respectivo diretor e professores dessa instituição (SANTA CATARINA, 1914). O intuito era preparar bem a equipe para o novo modelo de pedagogia que se instalava no estado.

O primeiro diretor a ocupar o gabinete de direção do GELM foi Gabriel O. Filho, normalista pela Escola Normal de São Paulo, ficando na direção do grupo de 01 de fevereiro de 1912 até o dia 15 de junho de 1912 (*Ibidem*), reforçando, portanto, a influência do estado paulista na implantação dos grupos escolares catarinenses.

Logo, assim como prescreviam os decretos e as leis para a implantação dos grupos escolares em Santa Catarina, o GELM também foi marcado por discursos que emergiam na época de sua criação. Tais discursos articulavam dispositivos que, de alguma forma, moldavam o ensino na implantação dos grupos escolares e tornavam possíveis as condições de existência do saber escolar.

Exemplos desses dispositivos são os boletins, o controle cronológico das aulas, os programas de ensino, a legislação oficial e o método de ensino intuitivo, enfim, dispositivos que tinham como intuito a disciplinarização dos corpos.

Vale dizer que o regime de poder disciplinar produz saberes que estrategicamente vão servir de mecanismo para moldar o comportamento dos indivíduos. Desse modo, os espaços a serem construídos são determinados por modelos que possibilitam o vigiar dos indivíduos para controlá-los e para discipliná-los (FOUCAULT, 2011). Portanto, assim como nos demais grupos escolares catarinenses, a disciplina, o rigor e a obediência também foram características que marcaram o GELM.

Ressaltamos que o método de ensino intuitivo, destaque na Reforma Orestes Guimarães, é compreendido aqui como um dispositivo disciplinar pedagógico, pois uma vez que ele foi pensado como possibilidade de existência de um saber, estabelecendo o conteúdo a ser ensinado e o modo a ser trabalhado pelos professores nas salas de aulas, o método intuitivo passa a ser um dispositivo disciplinar pedagógico que dá condições para que um saber se torne escolarizado.

Podemos evidenciar as características dos dispositivos disciplinares que circularam no GELM na fala de ex-alunos dessa antiga instituição escolar, como é o caso das recordações do seu Aldy:

O regime disciplinar era bem rígido, muito rígido (Aldy Farracha Vergês, entrevista concedida no dia 12/03/2013 em sua residência no bairro Sambaqui, em Florianópolis).

E também das lembranças do seu Ronaldo:

A disciplina era igual, tanto faz dentro e fora da sala de aula. Se chegasse depois do sinal, não entrava; naquele tempo, até para ir ao banheiro não era assim fácil (Ronaldo Luiz Pacheco, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Podemos pensar por meio das entrevistas, como a da dona Angelina, transcrita no capítulo anterior, bem como por meio dos documentos oficiais, que outros dispositivos com caráter disciplinar também circulavam nas salas de aulas do GELM, como os alunos que apresentassem um bom comportamento ganhavam como prêmios elevação da nota no boletim mensal, elogios perante a classe e nas duas seções (feminina e masculina). Já os alunos que não apresentassem bom comportamento e rendimento, sofreriam penas, entre elas reclusão na sala de aula por 20 minutos durante o período do recreio, reclusão na sala de

aula por 30 minutos depois de terminados os trabalhos e aviso aos pais (SANTA CATARINA, 1914).

Outro artefato que ainda foi pensado como dispositivo disciplinar na época foram os boletins escolares. Por meio deles, tinham-se o registro individual de cada aluno, as notas mensais, as faltas, as saídas antecipadas, o comportamento, as notas de exames, o fruto da avaliação constante colocada em movimento pelo professor (*Ibidem*).

Outra característica do GELM era o uso obrigatório de uniformes. As crianças deveriam ir para a escola devidamente uniformizadas:

O uniforme era branquinho escrito Lauro Müller, blusa branca e calça azul (Ronaldo Luiz Pacheco, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Na minha época, o uniforme começou com um avental para todos ficarem iguais, depois é que veio a calça curta azul e a camisa branca (Aldy Farracha Vergês, entrevista concedida no dia 12/03/2013 em sua residência no bairro Sambaqui, em Florianópolis).

Cantar o Hino Nacional também foi uma particularidade que marcou alunos do antigo GELM, indo ao encontro com que diziam as leis e os decretos em relação ao ensino nos grupos escolares, que deveriam ter como objetivo despertar na criança os valores voltados para o civismo e para o patriotismo, tornando-se parte da rotina diária da escola.

A minha diretora, Maria da Glória Matos, ficava ali naquele pátio. Ela que falava o que tinha que passar nas aulas daquele dia, todos nós uniformizados, tínhamos que cantar o Hino Nacional, cantávamos todos os dias, sabíamos o Hino da Bandeira, tudo, hasteávamos a bandeira, o civismo era bem presente, tudo bem organizado (Angelina Medeiros Vieira, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Tinha que cantar o Hino Nacional todos os dias, a professora passava entre nós para ver se estávamos cantando mesmo (Aldy Farracha Vergês, entrevista concedida no dia 12/03/2013 em sua residência no bairro Sambaqui, em Florianópolis).

No GELM eu aprendi o Hino Nacional, porque naquela época na hora do recreio ou no início da aula era saudada a bandeira. Batia o sinal e nós nos separávamos por turma em fileira, a diretora vinha no segundo sinal e então se tinha silêncio absoluto e começávamos a saudação à bandeira. A diretora vinha no topo da escada e explicava o que iria acontecer. Cantávamos o hino todos os dias, naquela época o caderno do MEC tinha o Hino Nacional no final. Na aula de português, por exemplo, tínhamos que decorar e interpretar o hino e assuntos referentes. Eu achava sensacional o ato de saudar a bandeira cantando (Valdir Mendes, entrevista concedida no dia 30/07/2013, no Mendes Advocacia, em Florianópolis).

Cantar todos os dias o Hino Nacional é recordado pelos ex-alunos como um momento importante durante o tempo em que estavam na escola, além de ser um aprendizado, uma vez que a professora procurava relacioná-lo aos conteúdos trabalhados em sala. Um exemplo que citamos é o estudo da Bandeira Nacional, que deveria se conectar com o ensino em geral, como é o caso do ensino de matemática: o traçado da Bandeira Nacional e do escudo na aula de desenho deveriam motivar o aluno no estudo do retângulo, do losango e da circunferência (SANTA CATARINA, 1946).

Mas muitas ainda são as lembranças que os ex-alunos do GELM guardam na memória. Entre elas, as características da escola como um todo:

Essa escola sempre foi assim, patrimônio, não muda a cor, só muda o nome, Escola Básica, de Demonstração (Ronaldo Luiz Pacheco, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Assim ó, o corredor ainda tem alguns ladrilhos que são originais, era tudo muito cuidado, muito limpo, esse assoalho não era com esse piso que eles chamam de casadinho, era aquelas tábuas largas, tudo sempre muito encerado, muito limpo, as portas belíssimas (Angelina Medeiros Vieira,

entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Além da questão da disciplina, do uso obrigatório do uniforme, do espaço interno da escola, os dias festivos também ficaram registrados na lembrança de antigos alunos do GELM. Esses momentos são recordados como sendo ocasiões especiais na escola, havendo todo um envolvimento por parte da comunidade escolar. Em dias de cerimônias e homenagens, além dos professores e alunos, autoridades e pais também eram convidados a participar.

Tínhamos que declamar poemas quando tinha festas na escola (Angelina Medeiros Vieira, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Eu não me lembro de festas na escola, só de homenagens, porque daí as crianças apresentavam, havia toda uma organização para aquilo. Tinha o palco, os pais estavam presentes, ficando aqui (no pátio) em volta junto do diretor e os alunos ficavam ali embaixo, ou lá na frente da escola (Maísa Regina da Silva Bared, entrevista concedida no dia 14/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Também tinha que participar de todas as festas na escola, iam as autoridades, os pais, tinha que decorar os poemas quando tinha festa das mães. O dia 7 de setembro era a coisa mais linda, eles começavam a ensinar já na metade do ano a marchar. Nós aprendíamos na rua, aqui na frente, era obrigado a desfilar, iam todas as escolas (Ronaldo Luiz Pacheco, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Alguns alunos ainda recordam a presença da família na escola, como é o caso do seu Ronaldo:

A família era bem presente na escola, participava de tudo, os pais eram sempre chamados, em qualquer ocasião (Ronaldo Luiz Pacheco,

entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Já para a professora Isabel Lins, que iniciou sua atividade docente no GELM no ano de 1952, diz que

Os pais pouco participavam da escola, muitos nem quando eram chamados para falar de seus filhos compareciam (Isabel Lins, entrevista concedida no dia 25/06/2013 em sua residência, no bairro Centro, em Florianópolis).

Entretanto, ao contrário do que diz a professora Isabel, um dos entrevistados recordou a presença dos pais no ambiente do GELM, o que nos faz pensar na questão da memória. Para Albuquerque Junior (2007),

as memórias individuais não podem ser tomadas como alicerces da consciência individual ou coletiva, mas sim como pontos de interseção de várias séries ou correntes mentais aproximadas pelas relações sociais (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 200).

Deste modo, a memória nos permite escrever as múltiplas experiências vivenciadas pelo indivíduo, sendo que a memória individual de cada um é múltipla, podendo mudar conforme o ponto de vista que esta ocupa (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007). Logo, as fontes orais dessa pesquisa cultivam experiências e apresentam como sustentação histórias, imagens e relatos do passado, momentos, situações e experiências que ficaram guardadas nas lembranças de cada entrevistado.

Ainda sobre os dispositivos disciplinares que se fizeram presentes no GELM, impondo, entre outras coisas, modos de se comportar, podemos observar também as brincadeiras infantis e a recordação das professoras que lá lecionavam:

Brincar era só na hora do recreio, não podia prestar atenção no que os colegas estavam fazendo, a professora estava sempre bem ligada para saber se estávamos fazendo os deveres (Angelina Medeiros Vieira, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Nossas brincadeiras eram bem infantis mesmo, tudo sem maldade (Valdir Mendes, entrevista

concedida no dia 30/07/2013, no Mendes Advocacia, em Florianópolis).

Eu me lembro de três professoras: a do primeiro ano, que se chamava dona Mariazinha, a do terceiro ano era como nós denominávamos professora galega Emília, linda, linda de uma beleza fantástica e como professora cativava o aluno e como não podia deixar de ser foi a minha primeira paixão. No quarto ano, era a dona Nena. Essa mulher era terrível, terrível, todos a temiam, mas era uma excelente professora, foi a última professora que eu tive lá. (Aldy Farracha Vergês, entrevista concedida no dia 12/03/2013 em sua residência no bairro Sambaqui, em Florianópolis).

Cabe lembrarmos que a fala do seu Aldy vai ao encontro do que indicavam os documentos oficiais, isto é, de que a maioria dos professores que lecionava nos grupos escolares era do sexo feminino.

Além disso, não podemos deixar de dizer que, em relação ao ensino, a implantação do GELM também estava de acordo com o que propunham os documentos oficiais da época, visando um ensino de qualidade direcionado para novos ideais pedagógicos. Desses ideais, destacamos uma pedagogia prática e intuitiva, prescrita nos programas de ensino das disciplinas escolares e no planejamento das aulas das professoras.

Contudo, em relação ao planejamento das aulas, dona Isabel se recorda que quando foi professora no GELM

não existia um planejamento anual e mensal das aulas. Quando entrei no GELM, tinha um programa de ensino oficial para seguirmos, mas planejamento não. Tínhamos que dar conta do programa de ensino, não se preocupavam com a criança, se estavam aprendendo ou não. Os alunos repetiam muito de ano, os que não aprendiam reprovavam, tinha aluno com 13 e 14 anos no primário. As séries eram divididas conforme o grau de aprendizagem, então tinha o terceiro ano forte, médio e fraco. Os programas oficiais eram feitos pela Secretaria da Educação (Isabel Lins, entrevista concedida no dia 25/06/2013 em sua residência, no bairro Centro, em Florianópolis).

E quanto às avaliações, a mesma professora relata que

existia prova mensal para os alunos, quem fazia as questões era a diretora, e nós professores só aplicávamos. Eram as mesmas questões para turmas fortes e fracas. A avaliação dos alunos era só por meio das provas: se o aluno não tirasse nota boa, reprovava (Isabel Lins, entrevista concedida no dia 25/06/2013 em sua residência, no bairro Centro, em Florianópolis).

Quanto aos conteúdos para as provas, a referida professora lembra que era feito um sorteio de pontos. Particularmente para a matemática, o relatório do GELM do ano de 1951 apresenta os seguintes pontos sorteados para as avaliações: **1ª série**: três problemas: multiplicação e soma; subtração; multiplicação. Três cálculos armados. **2ª série**: quatro problemas: perímetro; multiplicação, soma e subtração; multiplicação e soma; divisão e multiplicação. Dois cálculos: um indicado sobre decimais, outro armado. **3ª série**: uma expressão; redução: sistema métrico; círculo, circunferência, cone, pirâmide; perímetros. Problemas com fração ordinária e decimal. Problema sobre lucro. **4ª série**: áreas: quadrado e retângulo; circunferência e diâmetro (problemas); problema com fração ordinária; problema sobre lucro; expressão decimal e ordinária com parênteses (SANTA CATARINA, 1951, p. 18).

Retomando a fala da professora Isabel, consideramos a parte do ensino e da aprendizagem: tinha como objetivo principal cumprir os programas de ensino na íntegra. Em relação ao trabalho do professor, este não era incentivado a planejar suas aulas, não sendo permitido nem mesmo preparar a avaliação aplicada aos alunos.

Notamos ainda que na década de 50 do século passado, período em que dona Isabel lecionou no GELM, as crianças eram divididas em turmas de alunos “fortes” e “menos fortes”, e que as questões das provas aplicadas aos estudantes eram as mesmas. Isso permite pensarmos como o ensino era realmente ministrado nas salas de aulas, uma vez que as crianças eram separadas conforme o grau de aprendizagem. Ou seja, será que os conteúdos e a maneira de se ensinar também eram diferenciados?

Voltamos particularmente para a matemática escolar: podemos questionar então como eram trabalhados esses conteúdos nas salas de aula. No caso, além dos dispositivos disciplinares e pedagógicos que estabeleceram regras possibilitando que a matemática fosse escolarizada,



que conteúdos dessa disciplina escolar foram propostos para o ensino primário do GELM entre as décadas de 1950 e 1970? Como a matemática se tornou escolarizada no GELM, particularmente entre as décadas de 50 e 70 do século passado?

Assim, é possível pensarmos que a Reforma da Instrução Pública e conseqüentemente a implantação dos grupos escolares no estado catarinense prescreveu novos dispositivos para o ensino nos primeiros anos de escolaridade. Nesse sentido, citamos ainda o quadro de horários, organizado de modo que as matérias que exigissem mais concentração e esforço estivessem colocadas no primeiro horário do dia, como é o caso da disciplina de matemática (SANTA CATARINA, 1911). Mencionamos também o método de ensino intuitivo, que é voltado para conhecimentos práticos e lógicos, moldando um tipo de ensino.

Dessa perspectiva, portanto, os dispositivos disciplinares contribuíram para moldar a matemática como um saber no ensino. Provavelmente, esse saber seria proposto e organizado a partir das regras que envolviam pensar o ensino primário no GELM. Também perguntamos que conteúdos e que outras regras específicas eram trazidas para a matemática, tornando possível em sala de aula esse saber. Por fim, foi importante entendermos e compreendermos um pouco do que conta a história da implantação dos grupos escolares e conhecermos um pouco da história do GELM para analisarmos os programas de ensino de matemática dos grupos escolares catarinenses.

## *A matemática e os programas de ensino*

Conta a história que um homem chamado Orestes Guimarães tinha uma grande missão: estar à frente da modernização da Instrução Pública do estado de Santa Catarina.

Fazia parte da modernização da Instrução Pública reformar o ensino primário catarinense e, assim, implantaram-se os grupos escolares.

Com a implantação dos grupos escolares, surgiram novos dispositivos para o ensino primário, como o controle cronológico das aulas e os boletins, além de outros dispositivos já existentes, caso dos programas de ensino.

Os programas de ensino foram pensados e elaborados para serem seguidos por todos os professores que lecionavam nos grupos escolares, não importando a série em que atuavam.

Por determinação de Orestes Guimarães, não era permitido que alterasse o que já estava escrito nos programas de ensino, sendo que a escola deveria segui-los na íntegra.

De todo o *corpus* de conhecimento de um grupo escolar, uma disciplina em especial foi escolhida para que seus programas de ensino fossem analisados aqui.

Trata-se da disciplina de matemática, que era representada pelos conteúdos de aritmética e geometria.

*A utilidade de cada dispositivo veiculado para os grupos escolares catarinenses dependia do seu real valor...*

#### 4. Da organização do programa de ensino de matemática nos grupos escolares catarinenses (1911-1946)

Em um trabalho histórico, o pesquisador em HEM apoia-se em rastros deixados pelo passado, como a legislação oficial e as fontes orais. Esses rastros podem ser considerados como dispositivos vigentes em uma determinada época que desempenham um papel importante para que uma história seja contada.

Dentre os documentos oficiais dos grupos escolares, um em especial ganhará destaque neste capítulo: são os programas de ensino de matemática vigentes nos grupos escolares catarinenses no século passado. Programas de ensino que passaram por algumas modificações ao longo das décadas, mas que, em geral, procuraram estar de acordo com os discursos e enunciados que regeram o ensino em um determinado momento.

Segundo Albuquerque Junior, interpretar documentos significa

figurar para eles uma inteligibilidade, uma forma, torná-los matéria para a construção de uma dada realidade do passado, dotá-los de uma coerência, tramá-los de forma que pareçam desenhar a figura de um passado que emergiria em seu perfil e em sua materialidade (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 171).

Assim, com a implantação dos grupos escolares no estado de Santa Catarina, o programa de ensino de cada *corpus* de conhecimento – uma disciplina escolar – foi construído e baseado nas normas e finalidades que orientavam a implantação dessas instituições de ensino catarinenses. Os conteúdos listados nos programas de ensino norteavam os professores nas salas de aula, bem como estavam de acordo com os objetivos presentes nas normas, decretos e leis. O ensino desses conteúdos apoiava-se no método intuitivo ou lições de coisas, que deveria partir sempre do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Tal método possibilitava ainda assegurar aos alunos conhecimentos práticos necessários ao dia a dia do indivíduo (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

Os programas de ensino dos grupos escolares catarinenses indicavam para um programa enciclopédico inspirado nos programas de ensino do estado de São Paulo. Esses programas eram formados por 18 disciplinas escolares, entre elas: Aritmética, Geometria, História, Geografia, Elementos de Ciência e de Higiene, Leitura, Linguagem Oral,

Linguagem Escrita, Caligrafia, Botânica, Zoologia, Física, Química, Educação Moral e Cívica, Desenho, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais (SANTA CATARINA, 1911 e 1914).

Em relação à matemática nos programas de ensino, esta disciplina escolar era representada pelos conteúdos de aritmética e geometria, sendo que seus conteúdos, conforme indicação dos programas de ensino, deveriam ser trabalhados por meio de objetos concretos, como bolinhas, palitinhos, tabuinhas, além de incentivar para que os professores explorassem os materiais existentes nas salas de aulas, por exemplo, o número de janelas e portas. Para tanto, eram sugeridas que perguntas do tipo fossem feitas: "Quantas bolinhas eu tenho aqui?"; "Tirando quatro de oito, quantas ficaram?" (SANTA CATARINA, 1914).

Ao analisarmos os programas de ensino da época dos grupos escolares, percebemos ainda que eram carregados conteúdos, objetivos e estratégias de como se trabalhar uma determinada disciplina escolar. Contudo, vale dizermos, que os programas de ensino não podem ser pensados como uma "coisa" meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos e métodos. Se geralmente eles são construídos para auxiliarem os professores na elaboração de suas aulas, então os programas de ensino podem ser compreendidos como uma maneira de se escolarizar uma disciplina escolar, aqui no caso a matemática.

Assim, cabe falarmos ainda que não só as questões referentes ao saber estão atreladas aos programas de ensino, mas também a questão do currículo. O currículo de uma forma geral abrange as atividades desenvolvidas na escola, tendo "[...] uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14). Mais especificamente, o currículo "corporifica os nexos entre saber, poder e identidade" (SILVA, 2001, p. 10). Nesse sentido, sendo os currículos pensados e elaborados por meio de relações sociais em geral hierárquicas, podemos pensar que o currículo está vinculado a relações de poder.

Essas relações hierárquicas podem ser entendidas quando nos remetemos à época dos grupos escolares e pensamos nos chefes e diretores de ensino, pessoas com uma posição de destaque perante a escola e que, provavelmente, organizaram o currículo que deveria ser seguido pelas escolas. Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como um dispositivo que produz e é produzido por subjetividade, sendo "produto de determinações históricas" (REVEL, 2005, p. 85).

Quanto ao currículo dos grupos escolares no início da década de 1910, prometia

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 recorreram no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 77).

No caso dos grupos escolares, prescrevia-se um currículo no qual as disciplinas escolares deveriam assegurar um desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança (SANTA CATARINA, 1911).

Vale lembrarmos que há vários trabalhos acadêmicos que se reportam de uma forma geral para a questão curricular. No entanto, nesta pesquisa, ao analisarmos os programas de ensino de matemática dos grupos escolares, centramos a atenção em observar os conteúdos de aritmética e geometria trabalhados nos primeiros anos de escolaridade, para auxiliar em um entendimento maior em torno de como a matemática ganhou maneiras de se escolarizar no GELM entre as décadas de 50 e 70 do século passado. Por isso, não aprofundaremos o estudo no que diz respeito às questões curriculares.

Entretanto, vale mencionarmos que a escolha por não aprofundarmos nos estudos sobre currículo não o desqualifica. Para Revel (2010), ao fazermos uma escolha de um tema, eliminamos várias outras possibilidades de pesquisa, porém não as desvalorizamos.

Logo, voltando-nos aos programas de ensino dos grupos escolares, é interessante dizer aqui que se apresentavam com conteúdos bem definidos e com objetivos bem elaborados para cada *corpus* de conhecimento, orientando uma disciplina escolar. Entendidos como um dispositivo, eles poderão ser analisados a fim de se compreender que condições de possibilidade, que forças de poder são empregadas para se gerar maneiras de ensinar e aprender matemática. A ideia é discutir que dispositivos se fizeram circular nos grupos escolares, fixando os limites de um ensino de aritmética e geometria, de um jogo, de uma identidade, sob a forma de uma reatualização permanente de regras para o ensino. Neste caso, em especial, para o ensino de matemática (FOUCAULT, 2011).

Flores (2012) considera que a

matemática numa visão histórica, tanto quanto conteúdo quanto forma, se compõe em textura que nos permite compreender quão carregado de história estão imersas as práticas escolares para

ensinar matemática na escola primária (FLORES, 2012, p. 2).

Desse ponto de vista, a história da matemática escolar nos possibilitará entender algumas regras de funcionamento nos primeiros anos de escolaridade do passado e que podem ter deixado marcas no atual ensino. O que não significa fazermos deste passado do ensino de matemática nos grupos escolares um relato preciso e uniforme, nem mesmo recuperar um passado para explicar o presente.

Portanto, uma vez que atentamos este estudo para a matemática escolar e na tentativa de um melhor entendimento em torno de sua escolarização no GELM, fizemos um estudo em quatro programas de ensino de matemática: 1911, 1914, 1928 e 1946. Acreditamos que tais programas de ensino possam ter contribuído para as práticas docentes do GELM entre as décadas de 1950 e 1970.

#### 4.1 O primeiro programa de ensino de matemática nos grupos escolares

O então Governador do estado, Coronel Vidal Ramos, usando da autorização que lhe conferia, resolveu aprovar em 22 de abril de 1911 o Decreto nº 587. O decreto estabelecia o programa de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado catarinense. Dando ênfase ao programa de ensino de matemática referente aos grupos escolares, este era organizado por conteúdos de aritmética e de geometria e estava separado por série (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>).

Na 1<sup>a</sup> série, os conteúdos que deveriam ser trabalhados eram:

Aritmética	Geometria
Rudimentos das primeiras operações pelos meios concretos, com o auxílio de tabuinhas ou de tornos de sapateiro. Ler e escrever números e aprender a ler os mapas de números. Uso dos sinais +, -, x, ÷, = praticamente nas diferentes combinações. As quatro operações fundamentais até 100. Algarismos romanos.	Esfera, cubo, cilindro, hemisfério, prisma quadrangular e triangular. Estudos quanto à superfície, às faces, quinas ou linhas, aos cantos ou ângulos, à vista de objetos.

**Quadro 1** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria (adaptação nossa).  
Fonte: SANTA CATARINA, 1911, n. 587, p. 2 e 4.

Já na 2ª série, os conteúdos de aritmética e geometria a serem explorados eram:

Aritmética	Geometria
As quatro operações até 100. Tabuada de multiplicar e dividir até 12. Formação de unidade, dezenas, centenas e milhares. Soma e subtração. Multiplicação e divisão: caso simples. Sistema métrico. Exercícios práticos sobre pesos e medidas. Cálculo mental. Problemas. Algarismos romanos.	Pirâmide e cone, quanto à superfície, às faces, às linhas e aos ângulos. Elipsoide e ovoide. Formar as faces dos sólidos; nomes dos ângulos e das linhas que limitam a sua superfície.

**Quadro 2** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria (adaptação nossa).  
 Fonte: SANTA CATARINA, 1911, n. 587, p. 5 e 7.

Analisamos no quadro 1 que a ênfase maior dos conteúdos recai para o ensino da aritmética. Acompanham esse ensino de aritmética as instruções de como explorá-lo usando materiais concretos, como tornos de sapateiro. Tais instruções estavam de acordo com o método intuitivo, a orientação para ensinar os conteúdos nos grupos escolares. A respeito dos conteúdos de geometria, percebemos que o ensino dos sólidos se sobressai.

Observamos que no quadro 2 a ênfase dos conteúdos na 2ª série se dá novamente para o ensino da aritmética, com destaque para o estudo da formação dos números, das quatro operações e da resolução de problemas. Já no ensino de geometria, é dado sequência ao estudo dos sólidos.

O incentivo para o cálculo mental é uma das indicações feita no programa de ensino de 1911. Os professores deveriam explorar o cálculo mental durante as aulas de matemática, sobretudo quanto ao ensino dos conteúdos de aritmética nas 1ª e 2ª séries primárias. Podemos observar a resolução de exercícios envolvendo o cálculo mental em sala na memória de ex-alunos do GELM, como recordam dona Angelina e o seu Valdir, dizendo que:

Os problemas de matemática, por exemplo, tu tinhas que saber quanto era meia dúzia, uma dúzia, duas dúzias, três dúzias, então a professora dava

um problema que não era uma conta só, tipo: Fulano foi na mercearia comprou uma dúzia de banana, mais uma dúzia e meia de laranjas, mais três dúzias de ovos. Quanto deu isso? Levou tantos para pagar, quanto deu a compra? Sobrou troco? E o cálculo tinha que ser feito mentalmente (Angelina Medeiros Vieira, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Existia um incentivo ao cálculo mental, na aula de matemática tinha muita atividade, muita mesmo, muitas das continhas deveriam ser resolvidas de cabeça (Valdir Mendes, entrevista concedida no dia 30/07/2013 no Mendes Advocacia, em Florianópolis).

Já nas 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, respectivamente, os conteúdos de aritmética e geometria que deveriam ser ensinados eram:

### 3<sup>a</sup> série

Aritmética	Geometria
Estudos da multiplicação e da divisão. Fração decimal: - ler e escrever os números decimais; reduzir frações decimais à mesma denominação. As quatro operações sobre frações decimais. Sistema métrico decimal. Exercícios práticos sobre pesos e medidas. Cálculo mental. Problemas.	Posição das linhas. Construção de perpendiculares e paralelas, de ângulos, triângulos e do quadrado. Medida da superfície do quadrado e do retângulo. Problemas.

**Quadro 3** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria (adaptação nossa).  
 Fonte: SANTA CATARINA, 1911, n. 587, p. 8 e 10.



## 4ª série

Aritmética	Geometria
Divisão. Frações ordinárias; próprias e impróprias; homogêneas e heterogêneas. Redução de frações ao mesmo denominador pelo processo geral. Adição, subtração, multiplicação e divisão de frações ordinárias. Transformar frações ordinárias em decimais e vice-versa. Sistema métrico decimal. Cálculo mental. Problemas e questões práticas.	Avaliação das áreas dos triângulos, quadriláteros e polígonos. Circunferência e suas linhas. Círculos. Construção de polígonos regulamentos. Problemas.

**Quadro 4** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria (adaptação nossa).  
 Fonte: SANTA CATARINA, 1911, n. 587, p. 12 e 15.

Na 3ª série, em geometria, destacamos o ensino das retas, do triângulo, do retângulo e do quadrado. Os conteúdos de aritmética aparecem com maior frequência, igualmente evidenciados nos anos anteriores. Observamos ainda que, em relação aos saberes geométricos a serem ensinados nas 3ª e 4ª séries, aparece nos programas de ensino a resolução de problemas, evidenciada anteriormente apenas nos conteúdos referentes à aritmética.

Na 4ª série, o ensino da aritmética dá continuidade aos estudos sobre frações, bem como com o sistema métrico decimal. Sabemos que o estudo da aritmética vem da tradição medieval, que fazia parte do comércio, como nas transações comerciais que envolviam troca, pesos, medidas, moedas, navegação etc. (SOUZA, 2004). Isso nos fez pensar que o destaque nos conteúdos de aritmética pode estar relacionado com práticas de outros tempos, sejam elas culturais e sociais, que podem ter deixado rastros em épocas passadas.

Já no ensino de geometria, o ensino recai sobre o estudo da circunferência e dos polígonos, incluindo também a resolução de problemas envolvendo os conhecimentos geométricos. Vale dizermos que em relação ao método de ensino intuitivo, no que diz respeito à geometria, ela poderia ser desenvolvida “à mão livre ou com a utilização de instrumentos e materiais específicos, tais como régua, modelos e papel quadriculado” (VALDEMARN, 1998, p. 72).

Com relação à ênfase nos conteúdos de aritmética nos programas de ensino de matemática de 1911, em 1970 ainda é possível percebermos essa evidência, como demonstrada na fala de Maísa, ex-aluna do GELM:

eu não sei falar muito da geometria, eles focavam muito em matemática, na aritmética, para nós aprendermos as quatro operações, decorar a tabuada, saber dividir com mais de dois números na chave, tirar prova real. Isso era muito, muito focado, eu lembro que eles falavam do quadrado, do triângulo falavam da nomenclatura, mas eu lembro ter visto geometria muito mais no ginásio (Máisa Regina da Silva Bared, entrevista concedida no dia 14/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Podemos dizer que a matemática no programa dos grupos escolares de 1911 era entendida como uma disciplina útil e educativa. Ainda, por meio da análise desse programa de ensino, percebemos que a matemática nos grupos escolares se constituiu por meio de um discurso formal, expresso pela legislação oficial vigente na época.

## 4.2 Da organização de 1914

O ensino nos grupos escolares desde a sua implantação com a Reforma Orestes Guimarães passou por algumas mudanças e renovações, entre as quais citamos o Decreto nº 796, expedido pelo Governador do estado, Coronel Vidal Ramos, em 2 de maio de 1914. Esse decreto orientava maneiras de o professor trabalhar com os conteúdos de cada disciplina como, por exemplo, a aritmética e a geometria em cada turma nos primeiros anos de escolaridade.

Na 1ª série, conforme o Decreto nº 796 de 1914, destacamos apenas os conteúdos referentes ao ensino de aritmética, como é possível observarmos na passagem a seguir:

*Primeira fase, Seções A, B e C.* O professor munase de coleções de objetos iguais, bem sensíveis à vista dos alunos, pelas suas dimensões – lugar em que estejam colocados – e estabeleça palestras encaminhando o ensino, de modo que, apresentada uma coleção – ora de três, ora de quatro, de seis, sete, etc., dez objetos – eles divulguem e digam quantos são. Ex: - Paulo, quantas tabuinhas tenho aqui? – Quatro tabuinhas. - E agora? - Nove tabuinhas. - E agora, Julio? - Dez tabuinhas. (Pratiquem bem estes exercícios variando o

emprego das quantidades das coleções dos objetos e argumentando-as paulatinamente até 20).

**Os mesmos exercícios subtraindo**, ex: - João quantas pedrinhas estão aqui? - Ah, estão seis pedrinhas. - Quantas em cada mão? - Três em cada mão. - Tirando três pedrinhas de seis pedrinhas, quantas ficam, José? - Olhem, são seis, três em cada mão; eu tiro três quantas ficam? - Três. - E agora, quantas são? - Oito. - Tirando duas, Mário? - Ficam seis pedrinhas. - E mais quatro, Plácido? - São dez pedrinhas. (Pratique bem esses exercícios, que o professor variará à vontade).

**Os mesmos exercícios multiplicando**, ex: - Lúcio, quantos pêssegos eu tenho aqui na mesa? - A senhora tem aí quatro pêssegos. - E agora? (Tomando dois em cada mão). - Agora a senhora tem também quatro, dois em cada mão. - Então, duas vezes dois quantos são? - Olhem n'outra, o que é que tem? - Dois pêssegos. - Então, uma vez dois pêssegos nesta mão, outra vez outros dois pêssegos n'outra mão, quantos pêssegos são? - São quatro pêssegos. - Muito bem. - Assim, Henrique, duas vezes dois pêssegos, quantos pêssegos são? - São quatro pêssegos. - E, (tomando três pêssegos em cada mão) duas vezes três pêssegos, Américo? - (Idem, duas vezes quatro, cinco). - E uma vez três? - Três vezes um?

**Chame dois alunos e coloque um pêssego nas mãos de cada um e pergunte:** - Olhem, uma vez um pêssego nesta mão, outra vez um pêssego nesta outra mão e mais outra vez um pêssego nesta mão etc. Quantas vezes são? - São 4 vezes. - O quê? - São 4 vezes um pêssego. - E 4 vezes um pêssego, quantos pêssegos são, Paulo? (Idem, três vezes dois, três vezes três, três vezes quatro etc.).

**Os mesmos exercícios dividindo**, ex: - Paulinho, quantas tabuinhas tenho nesta mão? - A senhora tem nessa mão duas tabuinhas. - E dividindo as duas, uma para cada mão, quantas tabuinhas ficam em cada mão? - Em cada mão fica uma tabuinha. - Então, Lucio, duas tabuinhas divididas por duas mãos, quantas tabuinhas cabem em cada mão? - Cabe uma tabuinha em cada mão. - E duas laranjas, divididas por você e o Roberto? - Uma laranja para cada um. - E quatro laranjas divididas por você e o

Antônio? - Duas laranjas a cada um. - Então olhem – mostra quatro tabuinhas na mão e as separa – quatro tabuinhas divididas por dois, quantos são? - São duas. (Idem seis, oito, dez, doze, quatorze, etc.).

**Nota.** Em geral as crianças maiores de seis anos já entram para escola com **ideia dos cinco primeiros números**, porém, sem a ideia das diversas **combinações ou operações** que podem ser realizadas com esses **números**. Assim, é de toda conveniência que o professor pratique, por todos os meios ao seu alcance, os exercícios acima – **somar, diminuir, multiplicar e dividir**, partindo estas operações ou combinações do mais **concreto** para o **abstrato**.

Não deve ter pressa, pois o ensino desta disciplina, por sua natureza, deve ser metodizado de modo que envolva, sobretudo, o raciocínio, sugira e cultive o espírito de dedução. **É, pois, uma fase educativa** (SANTA CATARINA, n. 796 de 1914, p. 22-25, grifos do autor).

Na passagem descrita acima, é possível percebermos a orientação voltada para um ensino prático no 1º ano primário, partindo do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, bem como direcionava ao método intuitivo. Ainda no que concernem os conteúdos a serem trabalhados em aritmética, observamos o destaque para as histórias que envolvessem o aluno, a fim de estimular o seu raciocínio e a sua percepção na aprendizagem dos conteúdos.

Já no quadro abaixo, que lista os conteúdos da 2ª série, notamos que, além do ensino de aritmética, os alunos deviam entrar em contato com o ensino de geometria. Observamos que o título referente ao ensino de geometria é Geometria Prática, podendo ser associado ao que pregava o método intuitivo: observar e manipular objetos concretos.

Os seguintes conteúdos são orientados para a 2ª série primária:

Aritmética	Geometria Prática
Recapitulação do programa do 1º ano. Cálculos mentais no Quadro de Parker das páginas 20 a 24 (março).	Conhecimento do cubo – arestas, cantos, faces paralelas e perpendiculares, linhas

<p>Contar de dois em dois, três em três, de quatro em quatro etc., até dez em dez, formando uma centena, duas, três etc., idem de dez em dez, formando uma centena, duas, três etc., até dez centenas. Quadro de Parker da página 25 a 32 (maio e junho). Mostrar que cada dezena se escreve com os algarismos das unidades seguidas de um zero, idem quanto aos milhares.</p> <p>Mostrar como são formados os números entre as dezenas, centenas e milhares. Tabuada de multiplicar e dividir até cem, pelo Quadro de Parker.</p> <p>Recapitulação da divisão da unidade em <math>\frac{1}{2}</math>, <math>\frac{1}{4}</math> etc., para seguir os exercícios de Parker. Divisão da unidade em décimos, centésimos, milésimos, acompanhados de <b>exercícios concretos no metro</b>. Soma e subtração, casos completos fazendo os alunos deduzirem dos exemplos as definições da soma e da subtração, bem como as partes dessas operações. Multiplicação e divisão, exercícios por <b>um, dois e três</b> algarismos no <b>multiplicador e divisor</b> e a vontade do professor no <b>multiplicando e dividindo</b>. Problemas variados relativamente à soma, à subtração, à soma e à subtração combinadamente; à multiplicação e à divisão.</p> <p>Moeda brasileira. Conhecimento <b>prático do metro</b>, seus submúltiplos e múltiplos.</p> <p><b>Nota.</b> Dê diariamente quatro pequenos problemas para os alunos resolverem em suas casas. Antes, porém, de cada assunto novo, resolva com a classe diversos problemas da série diária para ser resolvida em casa. A correção deve ser feita no quadro negro, de modo a despertar a atenção de todos os alunos, para que o professor, <b>diariamente na verificação</b>, chamará ao quadro <b>indistintamente</b> os alunos que tenham trazido soluções certas ou erradas.</p>	<p>horizontais, verticais, perpendiculares, linhas horizontais, verticais e paralelas do cubo.</p> <p>Posição absoluta e relativa das linhas vertical, horizontal e inclinada. Perpendicular, oblíqua, paralelas, convergentes e divergentes.</p> <p>Ângulos e suas espécies. Triângulos e suas espécies. Modos práticos da construção de perpendiculares, paralelas, ângulos e triângulos.</p>
--	---

**Quadro 5** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria prática (adaptação nossa). Fonte: SANTA CATARINA, 1914, p. 36-37 (grifos do autor).

Percebemos que o programa de ensino de matemática da 2ª série também vai dar ênfase no ensino da aritmética e na realização de exercícios que envolvam o dia a dia do aluno. Outra característica é o uso do Quadro de Parker<sup>20</sup> ou Cartas de Parker como um material para auxiliar o professor na explicação e resolução de exercícios. Segundo Valente (2011),

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 se deveria dirigir-se à classe de modo a fazer uso de cada uma delas e avançar no ensino de Aritmética (VALENTE, 2011, p. 87).

Logo, notamos por meio da passagem da fala da professora Isabel que realmente a ênfase era maior no ensino dos conteúdos referente à aritmética. Ou seja,

a ênfase era maior nos conteúdos de aritmética, a geometria ficava de escanteio: em geometria era só o nome dos polígonos, das figuras geométricas, não entrava mais que isso (Isabel Lins, entrevista concedida no dia 25/06/2013 em sua residência no bairro Centro, em Florianópolis).

Nas 3ª e 4ª séries e ainda na 2ª série, temos novamente o destaque e a presença do ensino de aritmética em detrimento ao de geometria, como observamos nos quadros abaixo:

---

<sup>20</sup>Segundo Teive e Dallabrida (2011), o uso dos Quadros de Parker como suporte para o ensino da aritmética nos grupos escolares catarinenses se deu até os anos de 1930.

## 3ª Série

Aritmética	Geometria
<p>Multiplicação e divisão de inteiros, casos completos. Casos de abreviações da multiplicação e da divisão.</p> <p>Problemas variados sobre multiplicação e divisão, sobre ambas as operações conjuntamente. Cálculos mentais, variados. Valor absoluto e relativo dos algarismos. Numeração romana.</p> <p>Ideia da divisão da unidade. Frações ordinárias: leitura e representação. Numerador, denominador e termos da fração. Conhecer as frações próprias e impróprias, homogêneas e heterogêneas. Frações decimais – modos de ler e escrever. Redução de decimais à mesma espécie. Transformar frações decimais em ordinárias. Transformação de frações decimais em ordinárias. Adição, subtração, multiplicação e divisão de decimais.</p> <p>Sistema métrico: metro, múltiplos e submúltiplos. Medidas derivadas do metro: múltiplos e submúltiplos. Conhecimento e uso prático dos aparelhos do museu. Conhecimento das medidas de superfície. Exercícios. Conhecer os números simples, compostos, primos, múltiplos e primos entre si. Modos de reconhecimento dos números primos. Caracteres da divisibilidade.</p>	<p>Modo prático para a construção de perpendiculares, ângulos, triângulos e quadriláteros.</p> <p>Circunferência: diâmetro, raio, corda, arco, flecha, tangente, secante, setores, etc.</p> <p>Conhecer o modo prático da construção. Modo prático para construir polígonos regulares.</p> <p>Início da avaliação dos graus dos ângulos, das áreas dos triângulos e dos quadriláteros em geral. <b>(Exercícios práticos para desenvolver o raciocínio, aplicando os estudos anteriores. Cálculo simples nos quais não entram em jogo as frações).</b></p>

**Quadro 6** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria (adaptação nossa).  
 Fonte: SANTA CATARINA, 1914, p. 49-50 (grifos do autor).

## 4ª Série

Aritmética	Geometria
<p>Recapitulação do 3º ano (março). Divisão por cancelamento. Máximo divisor comum. Mínimo múltiplo comum. Números inteiros, fracionários e mistos. Valor das frações conforme seus numeradores e conforme seus denominadores. Alteração do valor das frações. Reduzir as frações à forma mais simples. Extração de inteiros. Transformar os números inteiros e os mistos à fração. Reduzir frações ao mesmo denominador. Adição, subtração, multiplicação e divisão métrica. Redução métrica. Números complexos. Razão. Princípios de proporção. Regra de três simples – exercícios para medição de alturas pelas sombras, comparação dos termômetros. Divisão em partes proporcionais. Porcentagem: achar a porcentagem, a taxa e o principal. Juros, juros simples. Achar a taxa e o tempo dos juros, achar o capital que produziu determinado o juro.</p>	<p>Polígonos, suas espécies e avaliação de suas áreas. <b>(Exemplos simples)</b>. Relação entre o diâmetro e a circunferência. Achar a área do círculo. Mediação cúbica dos corpos retangulares, cilíndricos e cônicos. Volume da esfera. <b>Nota.</b> Procure exemplos variados, casos simples que despertem nos alunos o gosto pela medição dos corpos. Antes de pedir a avaliação de uma área ou de um volume, recapitular e explicar bem o que é o metro quadrado, o metro cúbico. Demonstrar, com o metro, com os aparelhos do museu, ilustrar no quadro negro os exemplos dados.</p>

**Quadro 7** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria (adaptação nossa).  
 Fonte: SANTA CATARINA, 1914, p. 61-62 (grifos do autor).

Podemos intuir, por meio da análise, que o programa de ensino de matemática de 1914, tal qual o programa de 1911, continua dando ênfase à resolução de problemas práticos para os alunos resolverem, indicando, por exemplo, a presença do método intuitivo como uma marca importante do ensino nos grupos escolares. A resolução de problemas explorados em sala de aula e ainda nos deveres para casa é outra marca no ensino da matemática. Verificamos também que na 4ª série os conteúdos a serem ensinados se intensificam no que se refere ao grau de dificuldade de apreensão e ampliação.

### 4.3 O programa de ensino de matemática de 1928



Dentre as alterações do programa de ensino de matemática dos grupos escolares, citamos também o Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928, aprovado pelo Dr. Adolpho Konder, à altura presidente do estado de Santa Catarina.

No que confere ao ensino da matemática para a 1ª série, encontramos apenas conteúdos de aritmética, assim estabelecidos:

<p>Aritmética</p> <p><i>* Primeira fase:</i></p> <p>A ideia de número antes da de algarismo: para as seções A, B, C.</p> <p>1- Muna-se o professor de coleções de objetos iguais, bem sensíveis à vista dos alunos, pelas dimensões e lugar em que estejam colocados, e estabeleça palestras, encaminhando o ensino, apresentada uma coleção, eles a conheçam e digam de quantos objetos se compõe.</p> <p>2- Por meio das mesmas coleções e objetos, iniciar os alunos nas quatro operações, simultaneamente.</p> <p><i>NOTA: O professor não deve ter pressa nesta primeira fase, pois tal ensino por sua natureza deve ser metodizado, de modo que desenvolva o raciocínio e sugira e cultive o espírito de dedução. É UMA FASE EDUCATIVA.</i></p> <p><i>* Primeira fase:</i></p> <p>Para a seção A, a partir de meados de setembro, mais ou menos:</p> <p>1- Somar, diminuir, multiplicar e dividir em pequenas operações e problemas (usando o Quadro<sup>21</sup> de Parker).</p> <p>2- Ler e escrever até mil.</p> <p><i>NOTA: O professor antes de ministrar as lições de cada página do quadro de Parker deve estudar os conselhos relativos a elas (vide o rodapé de cada página), a fim de tornar profícuas as suas aulas.</i></p>
---

**Quadro 8** - Conteúdos para o ensino de aritmética (adaptação nossa). Fonte: SANTA CATARINA, 1928, n. 2.218, p. 8.

Para a 2ª série, orientava-se o ensino de aritmética e de geometria da seguinte maneira:

---

<sup>21</sup>Podemos encontrar referência a este material como quadros, mapas ou cartas de Parker.

Aritmética	Geometria
<p>Recapitulação do programa do primeiro ano.</p> <p>Cálculos mentais do quadro de Parker, de páginas 25 a 32.</p> <p>Ensino mais desenvolvido da leitura e escrita dos números.</p> <p>Noções práticas sobre o valor relativo dos números.</p> <p>A função do zero.</p> <p>Organização da tabuada de multiplicar e dividir até cem, segundo o quadro de Parker.</p> <p>Organização da tabuada de Pitágoras.</p> <p>Divisão de quantidades em décimos, centésimos, e milésimos com exercícios concretos no metro.</p> <p>Estudo elementar completo da soma e subtração de inteiros.</p> <p>Exercícios escritos, de multiplicação e divisão.</p> <p>Exercícios com um, dois e três algarismos no multiplicador e divisor e com mais algarismos no multiplicando e no dividendo.</p> <p>Problemas variados, relativamente à soma e à subtração; à soma e à subtração combinadamente; à multiplicação e à divisão.</p> <p><i>NOTA: Dê o professor, diariamente, dois pequenos problemas para os alunos resolverem em suas casas. Antes da cada assunto novo, resolva com a classe diversos problemas do tipo dos que devem ser resolvidos em casa. A correção deve ser feita no quadro negro, de modo que desperte a atenção de todos os alunos, para que o professor diariamente, na certificação, chamará ao quadro, indistintamente, os alunos que tenham trazido soluções certas ou erradas. Processe o ensino dos pontos orais em três fases: 1ª fase – exposição</i></p>	<p>Linhas. Posição absoluta e relativa das linhas: vertical, horizontal e inclinada; perpendicular, oblíqua, paralela, convergente e divergente.</p> <p>Ângulos e suas espécies.</p> <p>Triângulos e suas espécies (quanto aos lados e aos ângulos).</p> <p>Construção, à mão livre, de perpendiculares, paralelas, ângulos e triângulos.</p> <p><i>NOTA: Exemplifique, antes de traçar nos quadros negros, as posições absolutas e relativas das linhas, lançando mão de objetos como uma régua (posições absolutas), duas régua (posições relativas). O ensino deve ser bastante repetido.</i></p>

<i>pelo professor; 2ª fase – arguição por ele; 3ª fase – exposição pelos alunos.</i>	
--	--

**Quadro 9** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria (adaptação nossa).  
Fonte: SANTA CATARINA, 1928, n. 2.218, p. 16-18.

Constatamos no quadro 8 a ausência dos conteúdos de geometria, como aconteceu no programa de ensino de matemática de 1914, concernente à 1ª série primária.

Na nota escrita no programa de ensino da 2ª série aos professores, o método de ensino intuitivo novamente é destaque, incentivando o aluno a aprender a partir do toque em objetos, percebendo, sentindo e deduzindo o raciocínio dos assuntos aprendidos.

No quadro 9, é possível destacarmos que no ensino de geometria da 2ª série os exercícios deveriam ser repetidos pelos professores em sala, de modo a garantir a apreensão dos conteúdos pelos alunos. Notamos nessa série, porém, o destaque dado novamente aos conteúdos de aritmética, utilizando materiais que facilitassem o aprendizado dos alunos, como o quadro de Parker, que apareceu no programa de ensino de 1914 como um recurso a ser utilizado pelos docentes durante as aulas de matemática.

O uso de materiais que facilitavam o aprendizado na sala de aula de matemática é lembrado também na década de 1960 pelo ex-aluno Ronaldo:

Os professores sempre traziam um material para ensinar, às vezes até os alunos tinham que trazer (Ronaldo Luiz Pacheco, entrevista concedida no dia 08/03/2013, na Escola de Educação Básica Lauro Müller).

Já na década de 50 do século passado, período em que dona Isabel lecionou no GELM, o uso de materiais manipuláveis para manuseio dos alunos e dos professores não foi recordado:

Não existia material concreto na época na escola, eu ensinava matemática com desenhos de bolinhas no quadro, por exemplo,  $2 + 1$ ,  $3 + 4$ , não tinham recursos para aula de matemática, eram só quadro e giz (Isabel Lins, entrevista concedida no dia 25/06/2013 em sua residência, no bairro Centro, em Florianópolis).

Nessa direção, interrogamos ainda sobre a questão da memória, sendo essa pensada como seletiva, pois segundo as lembranças do ex-aluno Ronaldo, na década de 1960 no GELM, trabalhava-se com o uso de materiais que auxiliavam no entendimento, bem como na aprendizagem dos conteúdos matemáticos; já a professora Isabel diz não existirem materiais manipuláveis para as aulas de matemática no GELM no período em que lecionou nessa instituição de ensino. Então, será que as orientações da legislação oficial não eram praticadas por todos os professores dentro dos grupos escolares? Será que o uso desses materiais prescritos nos documentos oficiais e que deveriam estar disponíveis nos grupos escolares se deu apenas no início da implantação dessas instituições de ensino no estado catarinense? Ou ainda, o que se entendia por materiais manipuláveis?

Voltando para os conteúdos de aritmética e geometria listados no programa de ensino de 1928, referentes à 3ª e 4ª séries, temos:

### 3ª Série

Aritmética	Geometria
<p>Recapitulação da matéria do segundo ano.            Problemas variados sobre multiplicação e divisão e sobre ambas as operações conjuntamente.            Estudo da numeração romana.            Números primos, múltiplos, primos entre si.            Decomposição de um número em seus fatores primos.            Caracteres da divisibilidade.            Mínimo múltiplo comum.            Máximo divisor comum.            Frações ordinárias: leitura e representação.            Termos da fração.            Frações próprias e impróprias, homogêneas e heterogêneas.            Frações ordinárias, adição, subtração de frações.            Multiplicação e divisão de frações ordinárias.  <i>NOTA: Dê o professor, diariamente, dois pequenos problemas para os alunos resolverem em suas casas. Antes de cada assunto novo, resolva com a classe diversos problemas do tipo dos que devem ser resolvidos em casa. A correção deve ser feita</i></p>	<p>Recapitulação do programa do segundo ano, ampliando o conhecimento dos quadriláteros.            Construção, por meio de instrumentos, de perpendiculares, paralelas, ângulos, triângulos e quadriláteros.            Conhecimento prático e traçado da circunferência e de suas linhas.            Conhecimento prático e traçado do círculo e de suas partes.  <i>NOTA: Abundantes exercícios práticos, para desenvolver o raciocínio.</i></p>

<p><i>no quadro negro, de modo que desperte a atenção de todos os alunos, para que o professor diariamente, na verificação, chamará ao quadro, indistintamente, os alunos que tenham trazido soluções certas ou erradas. Processe o ensino dos pontos orais nas três fases recomendadas para o ensino de educação, higiene etc.</i></p>	
---	--

**Quadro 10** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria (adaptação nossa). Fonte: SANTA CATARINA, 1928, n. 2.218, p. 26-28.

#### 4ª Série

Aritmética	Geometria
<p>Recapitulação da matéria do terceiro ano.            Frações decimais: modos de as ler e escrever.            Adição, subtração, multiplicação e divisão de frações decimais.            Transformação de frações ordinárias em decimais e vice-versa.            Quadrado e extração da raiz.            Sistema métrico: metro, múltiplos e submúltiplos. Medidas derivadas do metro, múltiplos e submúltiplos.            Conhecimento elementar das principais medidas, milhar, légua, pé, palmo, polegadas.            Razões e proporções.            Regra de três simples.            Porcentagem e juros simples.  <i>NOTA: Abundantes exercícios e problemas. Dê o professor diariamente dois pequenos problemas para os alunos resolverem em suas casas. Antes da cada assunto novo, resolva com a classe diversos problemas do tipo dos que devem ser resolvidos em casa. A correção deve ser feita no quadro negro, de modo que desperte a atenção de todos os alunos, para que o professor diariamente, na certificação, chamará ao quadro, indistintamente, os alunos que tenham trazido soluções certas ou erradas. Processe o ensino dos pontos orais nas três</i></p>	<p>Recapitulação do programa do terceiro ano.            Avaliação das áreas dos triângulos (fórmula geral) e dos quadriláteros.            Relação entre o diâmetro e a circunferência.            Fórmula da área do círculo.</p>

<i>fases recomendadas para o ensino de educação, higiene etc.</i>	
---	--

**Quadro 11** - Conteúdos para o ensino de aritmética e geometria (adaptação nossa). Fonte: SANTA CATARINA, 1928, n. 2.218, p. 37-38.

Nos conteúdos a serem ensinados na 3ª série, a ênfase recai novamente para o ensino da aritmética (quadro 10). Na nota escrita aos professores, percebemos o destaque para a abundância de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e pelos professores para desenvolver o raciocínio do aluno. Na geometria, o ensino recaía sobre o estudo do triângulo, dos quadriláteros e da circunferência.

Por fim, na 4ª série, assim como nas demais séries, novamente o ensino de aritmética se sobressai, além de um aviso para os professores sobre a necessidade de se trabalhar com exercícios e problemas dentro da sala de aula e com exercícios para serem feitos como tarefa.

Vale dizermos ainda que o Dr. Adolpho Konder, por meio do Decreto nº 2.186, considerando que “os resultados dos métodos de ensino depende, em parte, do critério da adoção de obras didáticas” (SANTA CATARINA, 1928), estabeleceu a relação das obras didáticas a serem adotadas nas escolas públicas no estado catarinense.

Para os grupos escolares, em especial para a matemática escolar, foi adotado o Mapa de Figuras Geométricas, de Henrique Figueiredo, o Mapa do Sistema Métrico, do autor Olavo Freire e os Mapas de Parker, de Weizflog (*Ibidem*).

#### **4.4 Do programa de ensino de 1946**

No ano de 1946, no dia 18 de novembro, o Governo catarinense expediu um novo programa de ensino para os estabelecimentos do ensino primário no estado de Santa Catarina, o Decreto nº 3.732. Neste decreto, os conteúdos de cada matéria foram listados, bem como seus objetivos, sumário da matéria e sugestões práticas de ensino. O Curso Primário Fundamental Elementar Catarinense (escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares) seguia o mesmo programa de ensino.

A partir daquele decreto, o ensino primário foi dividido em Curso Fundamental Elementar, com duração de 4 anos, Curso Fundamental Complementar, com duração de 1 ou 2 anos, e Curso Supletivo, com 2 anos de duração. A Lei de 1946 foi a 1ª Lei Orgânica do Ensino Primário, sendo consequência da reforma Elpídio Barbosa (ARRUDA; BRIGO; FLORES, 2010). Elpídio Barbosa foi diretor do Departamento de

Educação do estado catarinense entre as décadas de 1940 e 1950, liderando a reestruturação do ensino primário, consoante com os princípios das Leis Orgânicas Federais (*Ibidem*).

Voltando-se para o ensino de matemática, foi constatado que o Programa de Iniciação Matemática para o grupo escolar estava dividido em: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, sendo que a matéria de matemática aparece com duas nomenclaturas diferentes: “Iniciação Matemática”, ao curso Fundamental Elementar e “Aritmética e Geometria”, ao curso Fundamental Complementar e Supletivo.

Em particular para o curso Fundamental Elementar, o sumário da matéria na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série estava dividido em:

#### Sumário da matéria “Iniciação Matemática”

1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1. Aritmética Numeração Moedas 2. Geometria 3. Problemas e exercícios	1. Aritmética Numeração Operações Fundamentais Frações Unidades de Medida Moedas 2. Geometria 3. Problemas e exercícios	1. Aritmética Numeração Operações Fundamentais Frações Unidades de Medida Sistema Monetário Brasileiro 2. Geometria 3. Problemas e exercícios	1. Aritmética Numeração Operações Fundamentais e Potenciação Propriedades dos Números Frações Unidades de Medida 2. Geometria 3. Problemas e exercícios

**Quadro 12** - Sumário da matéria “Iniciação Matemática” (adaptação nossa).  
Fonte: SANTA CATARINA, 1946 (*apud* ARRUDA; FLORES; BRIGO, 2010, p. 129).

Nas sugestões práticas de cada série era salientada a indispensável correlação da aritmética e da geometria com as demais matérias, com vistas a explorar a aquisição de conhecimentos úteis. Um dos exemplos expostos ao professor era a linguagem que deveria ganhar destaque, tendo como um dos exemplos habituar o aluno a usar a nomenclatura exata dos termos das operações matemáticas (SANTA CATARINA, 1946, p. 14).

Quanto aos conhecimentos geométricos, dizemos que a indicação aos professores era para que não iniciassem determinado conteúdo a partir da definição ou de noções abstratas. Da observação dos sólidos, por exemplo, é que se deveria chegar à concepção de superfície, ângulo etc. Ou seja, após os alunos compreenderem as noções de superfície e linha,

por exemplo, toda a classe iria reproduzir os sólidos geométricos por meio de desenho em cartolina, papel cartão etc. (*Ibidem*, p. 17). O ensino de geometria deveria ser adquirido pelos alunos intuitivamente, “mediante a observação de objetos com as formas a conhecer” (*Ibidem*, p. 12).

Outro exemplo orientado para o professor do curso Fundamental Elementar era a respeito do ensino da tabuada. Ou seja, este ensino deveria contar com o auxílio de palitos, arranjando-se em grupos iguais para que os alunos descobrissem os resultados e explicassem oralmente o trabalho feito. A ideia era que os estudantes aprendessem a representar numericamente a respectiva tabuada de multiplicar exercitando também a operação de dividir (*Ibidem*). Esta era uma maneira indicada no programa de ensino para o professor ensinar a tabuada aos alunos.

Um exemplo seria a tabuada do número 4 a ser ensinada pelo professor no 2º ano primário:

III	1 grupo de 4 = 4	1 x 4 = 4	4 tem 1 4
III III	2 grupo de 4 = 8	2 x 4 = 8	8 tem 2 4
III III III	3 grupo de 4 = 12	3 x 4 = 12	12 tem 3 4
III III III III	4 grupo de 4 = 16	4 x 4 = 16	16 tem 4 4

O professor precisava explorar a tabuada de maneira que facilite e amenize

a memorização árida e ingrata das tabuadas, que somente estarão bem sabidas, quando conseguirem repeti-las automaticamente, sem pensar nem contar (SANTA CATARINA, 1946, p. 16).

Nessa direção, a orientação do programa de ensino era para o professor trabalhar as “contínhas” e os problemas, misturando as operações de soma, subtração, multiplicação e divisão. Difundia-se, assim, a ideia de que “o professor deveria levar o próprio aluno a descobrir a razão dos processos usados” (SANTA CATARINA, 1946, p. 16).

Em relação ao ensino de aritmética, dizemos também que no que referimos ao estudo dos números, os professores deveriam ensinar progressivamente o valor de cada número e suas relações com os números anteriores já conhecidos dos alunos, “fazendo-o observar, comparar, raciocinar” (*Ibidem*, p. 15). Algumas combinações deveriam ser feitas com os algarismos, de preferência que estivessem relacionadas com o



sentido da vida. Por exemplo, os alunos deveriam contar os objetos na sala agrupando-os:

$$\begin{array}{l} 3 + 1 \\ 2 + 1 + 1 \\ 1 + 1 + 1 + 1 \\ 2 \times 2 \\ 4 \div 2 \\ 4 - 2 \end{array}$$

Somente após o estudo concreto e oral das diversas operações sobre os algarismos de 1 a 10 é que o professor deveria ensinar a representação gráfica das diferentes combinações apreendidas (*Ibidem*, p. 16). Destacam-se ainda no programa de Iniciação Matemática a presença dos conteúdos referentes ao ensino das frações, as unidades de medida e do sistema monetário presente nas quatro séries primárias.

No que concerne ao ensino de matemática, assim como os outros programas de ensino analisados, o de 1946 incentivava o professor a trabalhar com os alunos o cálculo mental. Ou seja, o professor deveria ministrar diariamente inúmeros exercícios e problemas “sobre questões práticas, exercitando os alunos no cálculo rápido e também no cálculo mental, cujas questões deveriam ser resolvidas, ao mesmo tempo, por toda a classe” (*Ibidem*, p. 18).

No programa de Iniciação Matemática, a aritmética apresentava mais conteúdos a serem ensinados, nos quais destacamos a Numeração e as Quatro Operações Fundamentais. Os programas dos grupos escolares catarinenses eram organizados conforme o método de ensino intuitivo, cuja ênfase era a aprendizagem por meio da observação direta das coisas (TEIVE; DALLABRIDA, 2011). Segundo Valdemarin (1998), este método de ensino pode ser sintetizado em dois termos: “observar e trabalhar” (VALDEMARIN, 1998, p. 69). O método de ensino intuitivo pretendia “direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociável pensar e construir” (*Ibidem*).

Indo ao encontro do que propunha o método de ensino intuitivo, o Decreto nº 3.732 do ano de 1946, o programa de Iniciação Matemática salientava que o ensino deveria ser intuitivo e prático como, por exemplo, o ensino da formação dos números na 2ª série. Esse ensino deveria ser explorado por meio “do contador-mecânico, de tornos ou de palitos de modo que os alunos aprendessem, intuitivamente, o princípio fundamental da numeração” (SANTA CATARINA, 1946, p. 16). A

matemática escolar era, então, explorada por meio da observação e manipulação de objetos, bem como da realização de atividades envolvendo recorte e colagem.

Concernente aos objetivos de ensino do programa de Iniciação Matemática apresentavam-se para as 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries:

1 <sup>a</sup> Série	2 <sup>a</sup> Série	3 <sup>a</sup> Série	4 <sup>a</sup> Série
Corrigir e ampliar os conhecimentos que a criança possua a respeito de dimensões, forma e posição dos objetos. Iniciar a técnica das operações fundamentais, habituando-a a efetuar os cálculos com exatidão e rapidez compatível com o seu desenvolvimento e na análise de problemas simples, relacionados com as experiências de sua vida infantil.	Consolidar e ampliar as noções adquiridas na 1 <sup>a</sup> série pela criança, para efetuar cálculos com exatidão e maior embaraço. Iniciar no estudo da fração. Familiarizar os cálculos sobre a moeda brasileira. Desenvolver a capacidade de resolver problemas reais.	Levar a criança a consolidar e ampliar as noções adquiridas nas séries anteriores. Conduzi-la a efetuar, com segurança e rapidez, as quatro operações com inteiros e decimais. Familiarizar as medidas de comprimento, massa, capacidade, tempo e moeda brasileira. Desenvolver a capacidade de resolver problemas de utilidade imediata.	Consolidar e ampliar os conhecimentos e as técnicas adquiridas nas séries anteriores. Desenvolver na criança a capacidade de resolver problemas ligados às exigências da vida prática. Proporcionar elementos que facilitem à realização de cálculos, aos trabalhos manuais e às atividades das cooperativas, clubes agrícolas e centros de pesca. Orientar por meio de exercícios questões relacionadas com a vida econômica e profissional d/o país.

**Quadro 13** - Objetivos do Ensino da Iniciação Matemática. Fonte: SANTA CATARINA, 1946, p. 10-14.

É interessante observar que o programa de ensino de 1946 para as escolas primárias catarinenses tem sua data de publicação pela imprensa

oficial o ano<sup>22</sup> de 1960, o que pode nos levar a entender que vigorou nesse ano e ainda durante essa década. Pois é no ano de 1970 que um novo programa para as escolas catarinenses é instituído e fortemente vinculado com as novas propostas que circularam mundialmente, sobretudo, associadas à matemática moderna<sup>23</sup> (ARRUDA, 2011).

Voltando para o foco desse capítulo, a matemática e sua organização nos programas de ensino dos grupos escolares, podemos averiguar que no programa de ensino de 1946 a matemática era prescrita como uma disciplina útil, prática e educativa. No curso primário, por exemplo, o professor deveria abandonar o ensino teórico e abstrato, para torná-lo concreto e experimental, procurando estabelecer estreita relação entre os ensinamentos da escola e o cotidiano do aluno (SANTA CATARINA, 1946).

Com relação à matemática escolar e à maneira de ensiná-la no ensino primário, podemos falar ainda que está carregada de histórias que podem ser problematizadas por meio de documentos oficiais e por meio de memórias, a partir de dispositivos que acabaram atuando como regras nos grupos escolares. Um exemplo dessas regras seriam os programas de ensino das disciplinas que integravam a grade curricular dos grupos escolares, em particular o programa de ensino de aritmética e geometria que era orientado a seguir um único método de ensino: o intuitivo.

Por fim, a matemática, particularmente no GELM no período entre 1950 e 1970, pode ser associada à presença das diretrizes do Decreto nº 3.732, de 18/11/1946. Nesse caso, portanto, provavelmente circulava a ideia de um ensino ao mesmo tempo intuitivo, prático, útil para o cotidiano dos alunos. E, ainda, nos conteúdos listados para serem ensinados, destacamos o ensino da aritmética como a presença mais explorada pelo programa de ensino.

É possível falarmos também que a ênfase para os conteúdos aritméticos e a maneira de ensinar e aprender matemática no GELM pôde

---

<sup>22</sup> Autores como Souza (1998), por exemplo, entendem que o advento da Lei Orgânica em 1946, marcando a universalização da escola primária no Brasil, desencadeou uma série de movimentos culminando na LDB/1961.

<sup>23</sup> Contudo, vale dizermos que no cenário nacional a década de 1960 acompanha as ideias do Movimento da Matemática Moderna (MMM). O foco principal deste movimento era uma reforma radical no currículo de matemática e também na escola primária. Buscavam-se nos novos programas a inserção da teoria dos conjuntos, o estudo da álgebra e da geometria das transformações (LEME DA SILVA, 2010).

e pode ser entendida ainda por meio das lembranças dos ex-alunos e professores dessa antiga instituição escolar.

## ***Lembranças que ajudaram a contar uma história***

Este texto foi tramado a partir das memórias concedidas por meio de entrevistas com ex-alunos e uma professora do GELM. Essas memórias ajudaram a contar e compreender como a matemática ganhou maneiras de se escolarizar entre as décadas de 1950 e 1970 nessa antiga instituição escolar.

Considerados aqui como protagonistas dessa história, cada entrevistado carrega características próprias que merecem ser expostas ao leitor.

Dos ex-alunos que foram ouvidos estão o seu Ronaldo, o seu Aldy, a dona Angelina, o seu Valdir e a Maisa.

Seu Ronaldo Pacheco estudou no GELM na década de 1960, mais precisamente iniciou seus estudos na 1ª série primária em 1967. Atualmente trabalha como catador de latinhas. Sua filha mais nova é estudante da Escola de Educação Básica Lauro Müller (EEBLM) e foi quem passou o seu contato. No momento da entrevista, seu Ronaldo disse que estava sendo uma oportunidade para ele reviver seu passado.

Outro personagem dessa história é o seu Aldy Farracha. Aluno no GELM na década de 30 do século passado, seu Aldy é um senhor de muitas histórias. Servidor aposentado, concluiu o ensino superior e ocupou cargos importantes na Secretaria de Educação da cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Hoje, aos 88 anos, esteve no ano de 2012 na EEBLM a convite da direção para proferir palestra, relatando como era o ensino no antigo GELM, instituição que lhe traz muitas recordações agradáveis. Para o seu Aldy, “memória é o paraíso do qual você jamais será expulso”. O contato com este ex-aluno do GELM veio por intermédio dos estudantes da EEBLM.

A ex-aluna dona Angelina Vieira, outra integrante dessa história, foi a segunda entrevistada durante essa pesquisa. Dona Angelina se sentiu feliz com o convite e procurou contar tudo que se lembrava do GELM com muitos detalhes. A proximidade com essa senhora veio por intermédio de sua filha, professora efetiva nos anos iniciais na EEBLM.

Já o ex-aluno Valdir Mendes, filho de uma ex-diretora do GELM, dona Clarisse Mendes (*in memoriam*), além de atuar na área de sua formação (Direito), adora escrever, tendo publicado dois livros, um falando sobre sua mãe e outro falando de amizade. Durante a entrevista, disse se sentir muito bem ao relembrar o passado, ainda mais de um passado que envolve o GELM, lugar onde foi aluno e depois professor de

Português. Vale dizer que o contato com o seu Valdir se deu por indicação da Carol, uma estudante de pós-graduação que também vem realizando uma pesquisa no antigo GELM.

Por último, dos ex-alunos entrevistados é possível falar ainda da Máisa Bared. Máisa foi estudante no GELM na década de 1970 e hoje é professora efetiva nos anos iniciais na EEBLM. A aproximação com a Máisa aconteceu quando estávamos divulgando esta pesquisa na escola em que leciona.

Das memórias que fazem parte desse texto - dessa história -, citamos ainda as recordações de uma antiga professora do GELM, a senhora Isabel Lins. Isabel atuou como docente no magistério por 40 anos. Durante a entrevista, essa professora se emocionou recordando do tempo em que ministrava aulas no ensino primário do GELM. Por várias vezes disse amar a matemática, sendo esta a matéria que mais gostava de ensinar aos alunos. O contato com a Isabel se deu por meio de uma amiga que foi na noite de autógrafos do livro publicado pela referida professora no ano de 2013, chamado **A Vida e a Magia dos Números**.

Enfim, é considerando a memória desses entrevistados como lembrança, passado, lugar e recorte de um tempo que esse texto foi se constituindo em uma história.

*Memória: um dos possíveis caminhos para se entender um passado...*

## 5. Memórias faladas

O objetivo deste capítulo é dialogar com as memórias de ex-alunos e de uma professora do antigo GELM sobre a matemática escolar nessa instituição de ensino no período entre 1950 e 1970. Vale dizer que não realizamos uma simples narração do que os entrevistados recordaram a respeito deste ensino na época em que estudaram ou lecionaram no GELM. O que pretendemos é interpretar e compreender os possíveis modos de como a matemática foi se tornando escolarizada no ensino primário do GELM. Para tanto, respeitamos as subjetividades<sup>24</sup> de cada entrevistado, ouvindo suas trajetórias enquanto alunos e professores.

Portanto, antes de expormos e analisarmos o que os entrevistados recordaram de um passado não tão distante, consideramos importante discutir o que aqui se tomou por memória. Afinal, por que trabalhar com as memórias (fontes orais) nessa pesquisa? Por que as pessoas lembram o que lembram? Como essas memórias podem auxiliar na construção de uma história?

Para Le Goff (1990), a memória no campo científico e global apresenta como propriedade

conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1990, p. 366).

Desse ponto de vista, a memória poderia ser pensada como um lugar que apresenta como função guardar registros já ocorridos ou ainda como um lugar que mantém informações que podem levar a leituras e releituras de um tempo que não volta mais.

Pensar na memória seria então pensar nas múltiplas questões que a envolvem, entre elas, as questões sociais. Para Barros (1989),

noções de tempo e de espaço, estruturantes dos quadros sociais da memória, são fundamentais para a rememoração do passado na medida em que as

---

<sup>24</sup>Entende-se aqui a subjetividade produzida pelos discursos, sendo o indivíduo uma figura de subjetividade (PRADO, 2000).

localizações espacial e temporal das lembranças são a essência da memória (BARROS, 1989, p. 30).

Podemos pensar a memória então como um fenômeno social, lugar, temporal, seletiva, reconstrutiva, em que a imagem de um passado “é o despertar de sentimentos e emoções” (*Ibidem*, p. 40). E mais, “a memória como um elemento permanente do vivido” (MONTENEGRO, 2007, p. 19), atendendo a um processo de mudança ou de conservação que se transformam em elementos da história (*Ibidem*).

Entretanto, ao falarmos em memória, é possível discorrer sobre a memória individual e a memória coletiva. Para Barros (1989), apoiado em Halbwachs, a memória individual “[...] pode ser entendida como um ponto de vista da memória coletiva” (BARROS, 1989, p. 31). Essa interpretação poderia variar de acordo com o lugar social que o sujeito ocupa.

Já nos dizeres de Pollak (1992), “a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa” (POLLAK, 1992, p. 201). Cada indivíduo carrega em si as suas lembranças que, provavelmente, estão guardadas na sua memória. Mas, ressalta Pollak (1992), a memória deve ser entendida “como um fenômeno coletivo e social, construído coletivamente, submetendo-se assim a transformações e mudanças constantes” (*Ibidem*).

A memória acaba, então, passando por mudanças e transformações ao longo do tempo. Ela é construída na individualidade, mas é carregada pela subjetividade na vivência com o outro. Logo, podemos pensar que a memória está carregada de valores, peculiaridades e que nela, geralmente, são guardadas as coisas mais significativas, neste caso, a memória como uma seleção.

Assim, é possível dizer que os elementos que constituem a memória, seja ela individual ou coletiva, são

[...] os acontecimentos vividos pessoalmente, [...] os acontecimentos vivenciados pelo grupo ou coletividade à qual a pessoa se sente pertencer, [...] por pessoas e personagens e [...] os lugares (POLLAK, 1992, p. 201).

Um conjunto de artefatos que relaciona pessoas, acontecimentos e um lugar, que no final ficam guardados na memória de cada indivíduo compondo assim a sua história. Ou seja, a memória coletiva pode ser entendida não apenas como “um somatório de memórias individuais, mas



sim como um campo discursivo e de força em que estas memórias individuais se configuram” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 204).

Aqui nesta pesquisa, com o intuito de trazer relatos de ex-alunos e professores do antigo GELM para auxiliarem na compreensão de como a matemática se tornou escolarizada nessa antiga instituição escolar, o trabalho com a memória aconteceu por meio das entrevistas<sup>25</sup> concedidas por pessoas que fazem parte da história do GELM.

Há a compreensão de que as memórias dos ex-alunos e professores do GELM podem levar a um melhor entendimento em torno da matemática escolar, das marcas deixadas pelo passado nos primeiros anos de escolaridade do presente. E mais, de que “[...] a história e a memória contribuem para uma compreensão mais ampla e rica do passado” (DIAS; RIOS, 2007, p. 30).

Nora (1993) ainda discute que “a necessidade de memória é uma necessidade da história” (NORA, 1993, p. 14). Aqui nesta pesquisa, portanto, a memória atua como um dispositivo que permite que a história da escolarização da matemática nos primeiros anos de escolaridade no GELM seja construída não apenas por meio dos documentos oficiais do período estudado, mas que esta história seja delineada por meio das fontes orais de ex-alunos e professores. Contudo, vale dizermos que tais fontes orais contribuem não para confrontar o que dizem os documentos, mas para auxiliar na compreensão e elaboração de certas ações cometidas e vividas em tempos passados, entendendo que a história não é única e verdadeira, mas sim multifacetada e construída.

O trabalho com as memórias de ex-alunos e de uma professora é também um trabalho com a memória educacional do GELM, em especial um trabalho com a memória da matemática nos primeiros anos de escolaridade do referido grupo escolar. Porém, ressaltamos que por trás desse trabalho não está apenas a questão do cuidado e do zelo com a memória de uma instituição de ensino, mas a ideia de não deixarmos silenciar uma história de uma disciplina escolar que pode ter deixado marcas no ensino que se perpetuam até os dias atuais. Marcas de um modo de fazer matemática que se traduzem provavelmente por meio de conteúdos a serem ensinados, metodologias aplicadas durante as aulas e avaliações aplicadas aos alunos.

---

<sup>25</sup>Destacamos, também, que alguns alunos foram entrevistados mesmo não tendo estudado no GELM entre as décadas de 1950 e 1970, pois acreditamos que suas memórias estão repletas de lembranças enriquecedoras para esta pesquisa.

Consideramos, portanto, as fontes orais como relatos de memórias que servem para pensarmos sobre certa experiência vivida e que podem ter deixado marcas para o ensino ao longo da história, nesse caso, de uma história do ensino de matemática no GELM.

Assim, na busca por fontes orais, em julho de 2012 tivemos o primeiro contato com a EEBLM. Neste primeiro momento, fizemos uma procura no arquivo dessa escola com o intuito de encontrar possíveis nomes, endereços e telefones de ex-alunos e professores que tivessem passado pelo GELM durante as décadas de 50 a 70 do século passado.

Do material procurado (diários de classe, resultado de exames, portarias de documentos de funcionários, documentos gerais, livro ponto etc.) muito pouco encontramos sobre os dados pessoais de antigos professores e ex-alunos do GELM. Vale destacarmos que também fizemos um levantamento no arquivo da escola na busca de encontrar nomes de ex-diretores e funcionários na tentativa de ajudar a encontrar os docentes<sup>26</sup> que lá lecionaram no ensino primário no período pesquisado. Concomitantemente, era realizado um estudo sobre a história dos grupos escolares e em especial do GELM.

Em um segundo momento, elaboramos um bilhete para ser distribuído a cada aluno dos turnos matutino, vespertino e noturno da EEBLM. A ideia era solicitarmos que cada estudante no seu bairro, na sua comunidade, falasse com os pais, tios, avós e vizinhos explicando a nossa pesquisa e perguntando quem poderia colaborar com este estudo. Assim, logo no início do ano letivo passamos em todas as salas de aula da EEBLM esclarecendo o objetivo da pesquisa que estava sendo desenvolvida e solicitando a colaboração de todos os discentes na busca por ex-alunos e professores da época do GELM e, ainda, de material didático, como cadernos de matemática, do período pesquisado.

A seguir, a título de ilustração, o bilhete distribuído na EEBLM, antigo GELM

---

<sup>26</sup>Além da busca por professores e ex-alunos do GELM para a realização de possíveis entrevistas, também fizemos uma busca em um livro de entrevistas já realizadas com antigos docentes que lecionaram no ensino de Santa Catarina. O livro chama-se **Memória Docente: Histórias de professores catarinenses (1890-1950)** e foi organizado por Vera Lucia Gaspar da Silva e Dilce Schüeroff.

Olá!

Estamos fazendo uma pesquisa e pedimos a colaboração da população **com cadernos de matemática e entrevistas de ex-alunos e ex-professores do antigo ensino primário Grupo Escolar Lauro Müller, referente às décadas de 1950 a 1970.**

Agradecemos àqueles que puderem colaborar com a nossa pesquisa.

Favor entrar em contato com:

Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática – GECEM – UFSC.  
(piersandrasimao@gmail.com).

Fevereiro, 2013.

Com o auxílio dos estudantes, principalmente dos que estudavam nos anos iniciais, obtivemos contato com alguns ex-alunos. Além dos estudantes, tivemos uma conversa com os professores da EEBLM, com vista a saber o nome e o endereço de antigos professores<sup>27</sup>.

Em seguida, contatamos os possíveis entrevistados por meio dos telefones fornecidos pelos alunos<sup>28</sup>, explicando o motivo da ligação e o objetivo da pesquisa que estava sendo realizada e, assim, o convite para uma conversa. Marcamos os encontros em local e horário que fossem mais adequados aos entrevistados. Transcrevemos os relatos gravados e autorizados pelos ex-alunos e pela professora do GELM.

Por fim, elaboramos dois roteiros<sup>29</sup> para a realização das entrevistas: um com ex-alunos e um com professores. E assim realizamos

---

<sup>27</sup>Vale dizer que voltamos por várias semanas consecutivas na escola, nos três turnos, na busca por algum novo entrevistado.

<sup>28</sup>Entretanto, alguns números de telefones que os estudantes entregaram não existiam, e mesmo retornado à escola e conversado novamente com quem passou estes números, não foi possível entrar em contato com os ex-alunos, uma vez que os números realmente não existiam ou não era da pessoa mencionada.

<sup>29</sup>Anexo.

as entrevistas e construímos um texto: uma história sobre a matemática escolar do GELM.

## **5.1 Ex-alunos como fonte oral para escrita da história**

A memória dos ex-alunos está relacionada com a experiência de cada um, com o que vivenciou, o espaço e o lugar no qual estava inserido. A lembrança de cada entrevistado inclui as imagens guardadas com afeto ou não das quais as pessoas se reservam o direito de reviver as emoções que fazem parte da construção da sua história. E mais, as memórias desses ex-alunos irão contribuir para que um cotidiano que foi vivido em outros tempos seja lembrado, bem como os valores e os costumes de uma época.

Assim, além de outros lugares de memórias, como decretos, leis e normas da época aqui estudados, ainda foi possível por meio das recordações de cada ex-aluno entrevistado compreendermos como algumas práticas escolares referentes à matemática eram abordadas na sala de aula do antigo GELM.

### **5.1.1 O primeiro encontro**

O primeiro encontro nunca se esquece, e assim foi o encontro com o seu Ronaldo<sup>30</sup>. Ronaldo Luiz Pacheco entrou no GELM no 1º ano do ensino primário em 1967, permanecendo na mesma escola até 1975, quando o nome da instituição escolar já era Escola Estadual de Demonstração Lauro Müller.

A nossa conversa aconteceu na sala de aula que o seu Ronaldo cursou a 5ª série do GELM. No que referimos ao ensino de matemática, ele conta que este era ensinado para a vida com exemplos práticos. Um desses exemplos era responder o seguinte exercício:

- Tenho duas laranjas, dou duas para você. Com quantas eu fico?

Prossegue o relato dizendo que os professores explicavam melhor até todos os alunos aprenderem:

---

<sup>30</sup>A entrevista foi realizada no dia 08 de março de 2013, nas dependências da EEBLM.

Eles mandavam nós irmos ao quadro, todo mundo, ninguém escapava, era para ver se nós aprendemos mesmo.

Seu Ronaldo disse também que o conteúdo que menos gostava de aprender em matemática era a raiz quadrada, pois achava muito difícil quando envolvia números altos. Além disso, contou que o conteúdo de geometria era, por exemplo, o estudo do círculo e que fazia desenho de bolinhas para representá-las. Ainda, que os professores mandavam os alunos irem ao quadro e desenhar um círculo, um quadrado e depois perguntavam: “Quantos lados tem um quadrado?”. E o aluno devia explicar para os demais colegas sua resposta. Mas o que mais chamou a sua atenção nas 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries foi o estudo da tabuada e das letras para escrever. Diz que

em matemática eu não era muito bom, mas era obrigada a aprender para o dia a dia.

Durante a entrevista, seu Ronaldo nos reportou um programa de canal de televisão em que os participantes foram convidados a fazer contas matemáticas, indagando:

Viu a prova das continhas? Não sabiam resolver as contas de cabeça, e o Bial ainda disse: 'é por causa do uso da calculadora'. Antigamente não tinha essa calculadora, não podia contar nos dedos, nós contávamos com os dedos embaixo da carteira, tinha que decorar mesmo.

Do ensino da matemática não lembrou se eram mais trabalhados os conteúdos de aritmética ou de geometria, mas que era tudo ao seu tempo. Conta seu Ronaldo que as continhas eram:  $1+1$ ,  $2+2$ ,  $3+3$ , 2 tira 3, “faziam-se pegadinhas”. Por exemplo, “Se você tem duas bolas e vai dar três para alguém, quanto fica?” A resposta era dada mentalmente, pois não dava para fazer a conta no caderno. Lembra ainda que nas aulas de matemática a professora dava exemplos concretos usando objetos da escola. Por exemplo: “Eu tenho dois livros aqui, um é meu e outro é da senhora. Com quantos eu fiquei?” Havia ainda probleminhas para resolver durante as aulas, além dos deveres para casa que os pais tinham que assinar.

Ninguém queria tirar nota vermelha e a gente se esforçava, porque até a 4ª série era difícil.

Em nossa conversa, seu Ronaldo também questionou o ensino de matemática em tempo atual. Nas suas palavras:

Será que hoje se mandar os alunos para o quadro e pedir para eles desenharem um quadrado eles sabem? Será que sabem que o quadrado tem quatro risquinhos, o triângulo tem três risquinhos e por isso é que é um triângulo? Porque nós aprendíamos assim.

Diante destas questões, nos relata mais sobre as aulas de matemática, isto é, que a cada dia tinha uma rotina de organização, ou seja, um dia começava no quadro, outro dia começava no caderno. Também recorda que os professores davam conta de usar todo o livro didático no ano, isso na 4ª série, porque antes se aprendia sem o uso do livro didático.

Seu Ronaldo encerrou a entrevista agradecendo o convite com muita alegria, dizendo nunca ter sido convidado para algo parecido antes e que estava se sentindo lisonjeado com o convite. Relatou ainda esse ex-aluno que estava sendo muito bom relembrar um tempo que foi tão marcante em sua vida.

A história de seu Ronaldo nos fez lembrar o artigo “A história vista de baixo”, do autor Jim Sharpe. Nesse artigo, o autor discute que por muitos anos a história geralmente se concentrava nos grandes homens, nos grandes acontecimentos, não levando muito em conta as opiniões das “pessoas comuns”, bem como suas experiências. Porém, com o passar do tempo, novas áreas da pesquisa se abriram, e alguns historiadores começaram a explorar novas perspectivas do passado (SHARPE, 1992). Ou seja, a história de pessoas pouco ou quase nada conhecidas pode abranger um interesse maior do público em geral, por analisar questões menos elitistas, possibilitando conhecer também as pessoas mais de perto, abrindo possibilidades para uma melhor compreensão histórica.

A história do seu Ronaldo nos levantou o seguinte questionamento: seriam as suas memórias valorizadas para contar uma história? Mesmo sabendo que essa questão não faz parte da problemática maior desta pesquisa, é importante pensarmos que a história vista de baixo abre uma compreensão para “uma fusão da história da experiência do cotidiano das

peças com a temática dos tipos mais tradicionais da história” (SHARPE, 1992, p. 54).

### 5.1.2 O segundo encontro

O segundo encontro aconteceu com a ex-aluna Angelina<sup>31</sup> Medeiros Vieira. Angelina entrou no GELM na 2ª série primária, com 9 anos de idade, no ano de 1955. A nossa entrevista ocorreu na sala de aula em que ela cursou a 3ª série primária no GELM.

Das aulas de matemática, recordou que o método de estudo era muito copiar do quadro e que na época eles tinham apenas um livro, uma cartilha chamada Caminho Suave<sup>32</sup>. Falou que a matemática começava na 2ª série com a tabuada do número dois e chegavam ao final do ano aprendendo até a tabuada do número cinco:

Era preciso saber aquilo de cor e salteado e a professora perguntava na sala sem avisar e tinha que saber. Quanto ao ensino dos números, tinha que saber escrever e ler de um a cem, depois as dezenas, as dúzias, as frações, os meios.

Os problemas de matemática, por exemplo, exploravam questões do tipo quanto era(m) meia dúzia, uma dúzia, duas dúzias, três dúzias. Dona Angelina nos explica que o professor trabalhava com um problema que envolvia mais de uma conta para resolver, por exemplo:

'Fulano foi à mercearia, comprou uma dúzia de banana, mais uma dúzia e meia de laranja, mais três dúzias de ovos. Quanto deu isso? Levou tantos para pagar, sobrou troco?'. Nós íamos ao quadro para resolver as contas, os problemas tinham soma com multiplicação, divisão, era uma coisa que hoje em dia não tem mais isso, eu considero que era uma forma boa de disciplina.

Quanto ao ensino de matemática, a ex-aluna nos diz também que eles não chamavam de matemática, mas de aritmética, e que era tudo

---

<sup>31</sup>A entrevista ocorreu no dia 08 de março de 2013, nas dependências da EEBLM.

<sup>32</sup>Cartilha referente à disciplina de português.

junto. Ou seja, o ensino de geometria era junto com o de aritmética. Conta Angelina:

Daí tu aprendias a tabuada, as medidas, quantos centímetros tem um metro, aprendia quilometragem, todos os símbolos da quilometragem, fazia problemas com os quilômetros, com o metro. Tinha que saber tudo, por exemplo: se Rita foi à loja e comprou meio metro de fita vermelha, dois metros de fita laranja e vinte centímetros de fita amarela, quanto deu ao todo de metragem?

Nos conteúdos referentes ao ensino de geometria, nos contou que o destaque era para o ensino do triângulo e do quadrado, explorado por meio de resolução de problemas:

Tínhamos que fazer os problemas, as metragens, tudo isso nós víamos, o que era quadrado, retângulo, tinha que saber desenhar, calcular e resolver os problemas com os dados, a questão do litro, da hora, quantas horas você vai levar para encher uma caixa de vinte litros com uma torneira aberta? Tinha que calcular a hora, o litro, para saber quanto caberia naquela caixa.

Dona Angelina nos recorda que não se usavam muito materiais manipuláveis para explicar matemática. O que se tinha eram exemplos dados pelo professor que desenhava bastante no quadro usando o giz. Conforme suas palavras:

Sabe, a gente dificilmente tinha material, eu só me lembro do compasso para fazer o círculo bem redondinho, não tinha palitinhos para ensinar a soma. Não usavam muito material concreto para explicar, era muito giz, além de os professores desenharem bastante no quadro.

Ela ainda nos relatou que, dos conteúdos de matemática, o que ela apresentava mais dificuldade em aprender era o estudo relacionado aos símbolos, como o uso do sinal de maior que ( $>$ ) e menor que ( $<$ ). A ex-aluna também destacou que os resultados dos problemas matemáticos



eram conferidos no final do Programa de Admissão, concluindo sua entrevista.

### 5.1.3 O terceiro encontro

O terceiro encontro foi com o seu Aldy Farracha Vergês<sup>33</sup>, aluno do GELM a partir de 1935, quando cursou o 1º ano do ensino primário, estudando até a 4ª série primária.

Seu Aldy é um senhor que nos contou muitas histórias sobre o ensino de matemática no GELM. Ele lembra, por exemplo, que na sua época de aluno os professores usavam muito material manipulável, como bolinhas e palitinhos para ensinar os conteúdos de aritmética e geometria e que esse era o método de ensino. Nas suas palavras:

Aprendíamos até o quarto ano a raiz quadrada, com números maiores e sempre tinha aula de matemática.

Ressalta que os conteúdos de matemática eram chamados de aritmética e geometria, mas tinham mais aulas de aritmética.

O ex-aluno disse recordar que o ensino da tabuada era o mais cobrado, ou seja,

A tabuada tinha que saber, ai daquele que não soubesse, tinha que saber somar, dividir, multiplicar. Em geometria ensinavam as figuras e acabavam voltando para desenhos que envolvessem o patriotismo como a bandeira nacional, na matemática os conteúdos ensinados eram voltados para o dia a dia do aluno.

Outro ponto em destaque durante a nossa conversa com o seu Aldy sobre a matemática no GELM foi o ensino da raiz quadrada. Ele afirma que

Naquela época todos os cálculos eram feitos à mão, no papel, por isso é que precisava saber a tabuada, pois como que você iria multiplicar sem saber?

---

<sup>33</sup>A entrevista ocorreu em sua casa no bairro Sambaqui, em Florianópolis, no dia 12 de março de 2013.

Eles davam vários números e envolviam mais de uma operação, multiplicar tal número e depois dividir, e você tinha que saber fazer mentalmente.

Observamos na fala do entrevistado que os alunos iam muito ao quadro resolver os exercícios e que isso auxiliava na compreensão dos colegas. Conforme seu Aldy,

Todos os alunos iam ao quadro, e você tinha que fazer a conta para que os seus colegas aprendessem. Então você tinha uma responsabilidade, pois de repente a professora te chamava lá no quadro e o que você ia fazer, tinha que ir. Esse ato nos obrigava a estudar. Então, sabendo disso, você ia para casa e estudava a tabuada até a do número nove para saber de cor.

Por fim, seu Aldy falou que a escola de um modo geral lhe marcou muito, tanto que nos relatou que, ao se reportar há 80 anos, lembrava de uma fase que deixou marcas em sua vida.

#### **5.1.4 O quarto encontro**

A quarta entrevista aconteceu com a Maísa Bared<sup>34</sup>. Maísa foi aluna no GELM em 1972 na 2ª série primária, tornando-se mais tarde professora efetiva nos anos iniciais na EEBLM.

No que se refere às aulas de matemática, a ex-aluna recordou-nos de que era preciso saber as equações de cor, isto é,

Tinha que saber, tinha que decorar, por exemplo, uma determinada sequência e, ainda, tinha que memorizar a tabuada todinha, não se tinha calculadora naquela época, tinha que saber calcular tudo de cabeça. A gente fazia todas as contas na mão. Eu lembro que no caderno nós fazíamos aquelas equações que iniciava no início da folha e ia até o final.

---

<sup>34</sup>A entrevista aconteceu na EEBLM, no dia 14 de março de 2013.

Na sua fala, Maísa nos diz que os alunos iam muito ao quadro para fazer os exercícios de matemática, que eram bem tradicionais como, por exemplo, armar a continha, tirar a prova real, trabalhar com os símbolos matemáticos, os sinais e que as operações matemáticas não eram separadas, misturava-se a subtração com a adição, com a divisão num problema só. Os problemas tinham que apresentar as respostas bem completas:

Nós resolvíamos muitos problemas na aula de matemática, tínhamos que fazer as contas, colocar número embaixo de número, dar a resposta completa. Os professores avaliavam tudo, não só o resultado.

No momento da resolução dos exercícios de matemática, não era permitido colocar centena, dezena, unidade sem ser na ordem, um número embaixo do outro.

Era tudo meio que regulamentado e cobrado, tinha que ser assim. Os problemas eu não lembro bem, mas envolviam contas de matemática, tais como 'Fulano tem duzentas galinhas e comprou trezentos porcos, depois vendeu tantos, quantos animais ficaram?'. Eu lembro que eram várias contas e perguntas no mesmo problema, era necessário resolver e responder uma a uma. Demorava um tempo para resolvê-las.

A entrevistada nos recorda que os professores na década de 1970 não trabalhavam com materiais manipuláveis para ensinar:

Não usavam palitinhos, bolinhas, eu lembro que eu não tinha costume de fazer risquinhos no caderno, eu fazia as contas muito mentalmente. O que eu lembro era que as crianças que faziam risquinhos no caderno para a contagem eram chamadas a atenção.

Maísa contou que os alunos que contavam com os dedos faziam isso escondido, existindo uma forte cobrança para que o cálculo fosse feito mentalmente e qualquer sinal que apresentasse que o aluno estava usando alguma coisa mais concreta para fazer as contas era chamada a atenção.

A ex-aluna comentou que na sua época não existia a separação de aritmética e geometria, chamava-se disciplina de matemática.

Eles focavam muito em matemática, e nós tínhamos que saber resolver as quatro operações, decorar a tabuada, saber dividir com mais de dois números na chave, tirar prova real, isso era muito cobrado. Eu lembro que eles falavam do quadrado, do triângulo, da nomenclatura, mas eu me lembro de ter visto geometria muito mais no ginásio. Tinha uma separação nos assuntos, cada dia uma coisa, mas o foco maior era a aritmética, eu lembro mais da geometria na disciplina de artes, PPT (Preparação Para o Trabalho), que usávamos régua e compasso. Na disciplina de matemática tinha aquela coisa de nós sabermos os nomes das figuras e usar a régua nas aulas de geometria.

Maísa encerra a nossa conversa contando que ela gostava muito da matemática e que sua dificuldade sempre foi o estudo dos gráficos. Sua entrevista permitiu pensarmos que nas aulas de matemática a professora misturava os exercícios de geometria e de aritmética. Por fim, a ex-aluna nos destacou que não usou livros didáticos na época em que fez o ensino primário no GELM, era tudo copiado no caderno, isto é,

Eu lembro que no primário era só lápis, borracha e régua nas aulas de matemática, e nem os professores usavam outros materiais, eu recordo que isso acontecia no ginásio.

### **5.1.5 O último encontro**

O último ex-aluno a ser entrevistado foi o seu Valdir Mendes<sup>35</sup>, que frequentou todo o ensino primário no GELM<sup>36</sup>, iniciando os seus estudos no início da década de 1950.

Quanto às aulas de matemática, seu Valdir nos recorda que as docentes seguiam o livro do professor rigorosamente. Lembra-nos também de que existiam provas de matemática mensal e bimestralmente, elaboradas de forma que exigisse muito conhecimento dos alunos.

Na aula de matemática, o ex-aluno nos relata que eles trabalhavam muito com as quatro operações, continhas como

$1 + 1 = 2$ , interpretada como 1 bala mais 1 bala, somatórios com representação de objetos. Começava assim: 'eu tenho 10 bolas, se eu der 5 bolas para os meninos, com quantas eu fico?'. Depois, os professores entregavam umas folhinhas com desenhos que representavam quantidades e nós tínhamos que fazer a associação.

No ensino da tabuada não recorda de nenhum material manipulável, mas se lembra de

O ensino da tabuada naquele tempo tinha que decorar, tinha que chegar à escola e recitar toda a tabuada e que todo mundo tinha horror a isso. O professor perguntava e o aluno tinha que responder. Era uma decoreba, contudo, era uma coisa boa que me marcou tanto e que eu trago comigo.

Seu Valdir nos lembra de que a matemática e o português eram as disciplinas que tinham mais aulas durante a semana. Segundo sua memória, tinha aula de matemática três vezes por semana. O foco dessas aulas era a aritmética, recordando pouco do ensino de geometria.

---

<sup>35</sup>A entrevista ocorreu em seu escritório de advocacia no Centro de Florianópolis, no dia 30 de julho de 2013.

<sup>36</sup>No ano de 1965, lecionou a disciplina de português (tinha 17 anos, substituindo uma professora). Na época em que ministrou aulas no GELM sua mãe, dona Clarisse Mendes (*in memoriam*), era diretora dessa instituição escolar.

Os professores utilizavam mais os conteúdos envolvendo a aritmética nas atividades em sala de aula. Os problemas trabalhados em matemática eram muito voltados para o nosso dia a dia, com exemplos bem simples, e a professora usava muitas vezes o nome dos próprios colegas para elaborar os problemas.

Disse ainda que os probleminhas abordavam o uso do dinheiro, por exemplo:

A professora perguntava alguma continha envolvendo uma quantia em dinheiro, então era dado muito problema envolvendo as palavras: 'se eu tenho, se eu der, com quanto fico?'. Muitas perguntas eram feitas na sala de aula para o aluno responder sem ser preciso escrever a resposta, pois tinha que resolver mentalmente.

Seu Valdir concluiu a nossa conversa dizendo que o que mais lhe marcou no ensino de aritmética foram as continhas de adição e subtração, além da tabuada. Nas suas palavras:

Lembro que do número dois até o número cinco a tabuada era mais fácil, depois começava a complicar para todos nós. Sabe, a tabuada era boa, mas dava medo.

E quanto ao ensino de geometria, disse não ter muitas lembranças, recordando que usavam uma régua de madeira, que às vezes o professor usava para brigar com os alunos, utilizando também o compasso e o esquadro para desenhar as figuras geométricas.

## **5.2 Professores como fonte oral para escrita da história**

Das entrevistas realizadas, uma delas aconteceu com uma antiga professora do GELM, a dona Isabel Lins. Logo, não podemos esquecer que estamos trabalhando com a memória de uma única professora, e considerando que a memória é seletiva, os sujeitos relembram e interpretam os fatos muitas vezes à sua maneira.

Isso também nos faz pensar nos discursos que cada sujeito emprega, uma vez que esses discursos estão carregados pela subjetividade de cada indivíduo. Assim, tanto as fontes orais com os ex-alunos quanto com a professora se tornam uma fonte de pesquisa importante para se compreender como a matemática se tornou escolarizada no GELM, pois, mesmo a professora tendo recordações muitas vezes diferentes das lembranças dos ex-alunos, ambos com as suas lembranças contribuem para que uma história seja contada, entendida e escrita.

Vale dizermos ainda que por meio das memórias dos ex-alunos é possível citar algumas docentes que lecionaram no GELM entre o período pesquisado, entre elas, as seguintes professoras: dona Gerçi, dona Nena, dona Maria, dona Emília e a dona Ieda Espezine.

### **5.2.1 Uma apaixonada pela matemática**

A única professora que conseguimos entrevistar que lecionou no GELM entre 1950 a 1970 foi a dona Isabel Lins<sup>37</sup>. Durante a entrevista, dona Isabel nos mostrou ser uma apaixonada pela matemática, em especial, pelo ensino dos números. Por diversas vezes ela nos mencionou que a matemática está em tudo, sendo a disciplina que ela mais gostava de ensinar aos seus alunos.

Em nossa conversa a respeito do ensino dos conteúdos referentes à aritmética e à geometria, recordou-nos de que

Em matemática, aprendia-se o que depois vai ser de grande utilidade como, por exemplo, na engenharia, que é o trabalho com os números decimais.

Outro exemplo que a referida professora nos citou foi que a criança já começa a ver os números, a contar dentro de casa, isto é,

Tem uma avó, tem duas, tem três irmãos, comeu uma papinha, comeu duas, a matemática nunca está longe da pessoa. Matemática a gente aprende passeando e brincando.

Disse ainda que no GELM

---

<sup>37</sup>A entrevista ocorreu em sua residência, no Centro do município de Florianópolis, no dia 25 de junho de 2013.

Não se tinha uma tecnologia mais avançada para o ensino da matemática, o ensino era ministrado de forma bem tradicional.

Contou que as aulas iniciavam

Com a decoreba da tabuada, como dois de dois, dois de três.

Em relação à soma e à subtração, falou-nos que do seu entendimento os professores ensinavam de maneira errada aos estudantes, pois não começavam pela forma concreta para depois ir para forma abstrata.

Dessa perspectiva, ela nos afirmou que naquele tempo

As professoras não tinham uma metodologia, ensinava-se bem tradicionalmente, por exemplo,  $1 + 1$ ,  $2 + 2$ , e daí chegava-se à multiplicação e na tabuada cantada, assim:  $2 \times 1 = 1$ ,  $2 \times 2 = 4$ ,  $2 \times 3 = 6$ .

Dona Isabel recorda que existia uma escola que quando ela passava pela frente ouvia as crianças recitando a tabuada, e que era assim que a professora ensinava.

Não havia nada de concreto.

Falou ainda que quando ensinava a adição, já preparava o aluno para a multiplicação e para divisão, por exemplo,  $\frac{6}{\frac{2}{3}} = 2$ ,  $\frac{6}{\frac{1}{2}} = 3$ . Depois, fazia as concretizações com eles, pegando os próprios alunos como objetos. Contou que na 1ª e na 2ª série o destaque era para o ensino da soma e da subtração, e na 3ª série a ênfase recaía sobre a multiplicação. Disse também que ela fazia o seu próprio planejamento das aulas, diferentemente do que tinha para ser seguido.

No ensino dos conteúdos que envolvia a aritmética, disse que o foco estava nas quatro operações e

O aluno saía da 4ª série sabendo muito bem somar, subtrair, multiplicar e dividir.



Lembrou que no seu tempo de aluna em um grupo escolar o ensino era bem mais rígido, aprendendo até raiz quadrada:

No meu tempo de primário, nós tínhamos até a iniciação à geometria, sabíamos muito bem classificar os quadrados e os triângulos.

Dona Isabel afirmou que não existia um planejamento pedagógico na época em que lecionou no GELM, apenas o planejamento que vinha da Secretaria da Educação do estado de Santa Catarina e que o uso do livro didático de matemática era apenas para os professores, pois os alunos só tinham livros de leitura.

Lembrou também que todos os dias os estudantes tinham aula de matemática e português, diferentemente de outras disciplinas escolares. Além disso, ela recordou que ensinava a matemática já na chamada, por meio de exemplos, tais como “Somos vinte e nove alunos, faltaram dois, quantos ficaram”?

Ela contou também que nem sempre os probleminhas estavam relacionados com o dia a dia do aluno, e que na hora de ensinar os conteúdos de aritmética e geometria pouco se levava em conta a realidade dos estudantes. Disse ainda que os professores não levavam em consideração se um aluno sabia mais que o outro, dizendo que

O aluno que não aprendia ficava para trás.

Dona Isabel encerrou a nossa conversa falando que quando ensinava matemática para as crianças da 3ª série sentia uma defasagem muito grande trazida pelos alunos das séries anteriores, mas que nunca deixou de ensinar e de estudar para ajudá-los, a fim de sempre estar atualizada e em dia com as suas obrigações de professora.

### **5.3 Das memórias e do ensino de matemática no GELM**

A partir das lembranças dos ex-alunos e da professora entrevistada, obtemos uma compreensão mais aguçada em relação à matemática nos primeiros anos de escolaridade no antigo GELM. Ou seja, por meio das memórias foi possível entendermos mais apuradamente em torno das relações entre os dispositivos legais (legislação oficial), os métodos e as estratégias utilizadas pelos professores nas aulas de aritmética e geometria.

Com relação aos dispositivos legais (considerando aqui as leis, os decretos, as normas, ou seja, a legislação oficial) e as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores do GELM, podemos dizer que, embora esses dispositivos prescrevessem regras para o ensino de matemática, contando, por exemplo, com o auxílio de materiais manipuláveis, apenas o seu Ronaldo e o seu Aldy evidenciaram um ensino voltado para o método intuitivo, bem como apresentavam os propósitos dos decretos.

Ora, o método de ensino intuitivo ou Lição das Coisas “Prescrevia um novo método de ensino, novos materiais, criação de Museus Pedagógicos, variação de atividades, investindo contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução” (VALDEMARIN, 1998, p. 68). No ensino da matemática, por exemplo, um dos incentivos era para o uso por intermédio dos alunos e dos professores de materiais manipuláveis, possibilitando um ensino intuitivo.

A pouca ou quase nenhuma utilização de materiais manipuláveis e o uso constante do quadro negro na sala de aula podem ser evidenciados na fala da maioria dos entrevistados, uma vez que eles disseram não recordar do uso desses materiais durante as aulas de matemática, lembrando apenas que os problemas resolvidos na escola e em casa envolviam questões diárias dos alunos, constituindo-se em problemas práticos e precisos.

Os problemas expostos pelos professores eram referentes ao ensino de aritmética e geometria. Com relação ao ensino da aritmética, esses conteúdos tinham como objetivo nos programas de ensino desenvolver o raciocínio e ministrar noções necessárias à vida prática. As denominações e as definições dos diversos assuntos, que se fizessem necessárias, eram deduzidas dos exemplos pelos alunos (SANTA CATARINA, 1914), apresentando a aritmética um maior número de conteúdos a serem ensinados durante o ano letivo, com destaque para o ensino da tabuada, do sistema de numeração e das quatro operações, bem como prescreviam os programas de ensino de matemática da época.

O ensino da tabuada, por exemplo, foi citado por todos os entrevistados. Os ex-alunos lembraram que aprendiam a tabuada decorando os resultados. A professora Isabel recorda que a tabuada era cantada pelos alunos. Mas, se os programas de ensino de matemática dos grupos escolares analisados incentivavam o professor a trabalhar com materiais que facilitassem o aprendizado do aluno, por que a tabuada era decorada pelos estudantes? Seria assim em todas as turmas do ensino primário do GELM entre as décadas de 1950 e 1970, ou apenas nas salas em que os entrevistados estudaram ou lecionaram?

Quanto ao ensino de geometria, destacamos nas falas a classificação dos polígonos, principalmente do triângulo e dos quadriláteros, bem como para o estudo da circunferência. Alguns ex-alunos recordaram esse ensino presente na disciplina de Artes e PPT (Preparação para o Trabalho). Com relação ao ensino de geometria, os entrevistados ainda citaram o uso de instrumentos, tais como a régua, o compasso e o esquadro.

Na fala do seu Aldy, relacionada ao ensino de geometria, observamos que muitos conteúdos a serem ensinados em matemática também estavam relacionados com a questão do patriotismo, indo ao encontro do que estava prescrito no programa de ensino de matemática de 1946, que salientava que não deveria ser esquecida a indispensável correlação da aritmética e geometria com as demais matérias, com vistas à aquisição de conhecimentos úteis, voltados ao civismo e ao patriotismo.

Outra característica das aulas de matemática lembrada por todos os entrevistados era o uso do quadro negro. Os ex-alunos disseram que o método era muito copiar do quadro e que iam diariamente ao quadro negro resolver as atividades que tinham sido propostas pelo professor, sendo que o estudante, além de resolver o exercício, deveria também explicar a resolução para os demais colegas de classe.

Também notamos na fala dos ex-alunos que as questões diárias vivenciadas pelos estudantes fora do ambiente escolar se sobressaíam nas perguntas dos problemas propostos pela professora durante a aula de matemática, voltando para o que sugeria as leis e os decretos da época sobre o ensino de matemática nos grupos escolares, assim como o que propunha o método de ensino intuitivo, que serviu como um meio de dispositivo para os professores pensarem e planejarem as suas aulas.

Porém, na fala da professora Isabel, ela recorda que durante a explicação dos conteúdos e na resolução dos exercícios os professores não eram incentivados a trabalharem com atividades que envolvessem as questões diárias dos estudantes, mas que ela enquanto professora considerava importante essa aproximação procurando sempre relacionar a matemática com questões que fossem corriqueiras dos alunos.

Dona Isabel lembrou ainda que quando professora no GELM ela mesma fazia o seu planejamento mensal, pois os professores que lecionavam nas séries primárias não sentavam juntos para fazerem um planejamento, fosse mensal, bimestral ou semestral, sendo que o planejamento pedagógico já vinha pronto da Secretaria da Educação para ser seguido. Percebemos aqui que os dispositivos estabeleciam uma relação de força, com o intuito de determinar as práticas dos professores durante suas aulas. Isso nos faz pensar se realmente todos os professores

seguiam o que determinavam os dispositivos da época ou se os docentes acabavam planejando suas aulas sem adotar o que propunha a legislação oficial.

Outra questão levantada na fala dos entrevistados e que vale ser dita era o incentivo para o cálculo mental, o que também podemos associar com o que prescreviam os documentos oficiais da época como, por exemplo, os programas de ensino, que orientavam o professor a explorar o raciocínio rápido na sala de aula, fazendo com que os alunos respondessem mentalmente a algumas atividades que envolviam, por exemplo, as quatro operações.

Com relação aos dispositivos disciplinares no GELM, podemos pensar nas aulas de matemática a partir da ideia de um ensino rígido, que exigia atenção por parte dos alunos, além de muito estudo e dedicação para corresponder às exigências do ensino que envolvia os conhecimentos de aritmética e geometria.

Não podemos deixar de dizer que ficou notória na fala dos entrevistados a importância que se dava dentro da escola para algumas disciplinas escolares, consideradas como conhecimento útil, no caso, a matemática. Essa disciplina era representada pelos conteúdos de aritmética e geometria e era ensinada no mínimo três vezes por semana.

Por fim, entendemos que o processo de escolarização da matemática no GELM entre as décadas de 1950 e 1970 foi marcado por dispositivos vigentes no período estudado, tornando-se práticas, criando verdades. Tais dispositivos podem ser evidenciados nas práticas cotidianas do ensino de matemática. Exemplo disso é quando os entrevistados nos recordam da ênfase no ensino de aritmética, no incentivo em relação ao cálculo mental para a resolução de problemas que envolvessem situações diárias, bem como para uma disciplina dentro e fora das salas de aula. Questões que estavam prescritas nas leis, decretos e normas e que fizeram parte da matemática no GELM.

## **A escolarização da matemática no GELM: a guisa de conclusões**

Esta dissertação corroborou para uma melhor compreensão em torno da escolarização da matemática no GELM entre as décadas de 50 e 70 do século passado, ou seja, procuramos entender como a matemática se configurou, criou modelos, estruturas, indicações para se tornar escolarizada no ensino primário do referido grupo escolar.

Para tanto, tomamos como materiais de análise as leis referentes à Reforma da Instrução Pública Catarinense, que reformou o ensino primário em Santa Catarina, instituindo os grupos escolares neste estado, além da análise de quatro programas de ensino de matemática, das leis e dos decretos que versam sobre a implantação do GELM, bem como a memória de alguns sujeitos que ajudaram a construir a história dessa antiga instituição de ensino.

Assim, para compreendermos como a matemática se tornou escolarizada no GELM entre as décadas de 1950 e 1970, primeiramente buscamos entender como aconteceu a Reforma da Instrução Pública Catarinense. O objetivo dessa reforma foi uma reestruturação no ensino de Santa Catarina, permitindo, assim, que a educação neste estado fosse ao encontro dos pressupostos da pedagogia moderna que vinha se difundindo pelo Brasil. Por meio da Reforma da Instrução Pública, entendemos que existiam documentos que eram aplicados à Escola Normal Catarinense com o intuito de preparar esses futuros professores para a sua prática docente.

Então, uma vez que a Escola Normal formava os professores que posteriormente iriam lecionar nas instituições de ensino catarinenses, concluímos que, além desses documentos serem usados para formar professores, trazendo objetivos, maneiras e estratégias de como ensinar, eles acabaram circulando nos grupos escolares, perpassando assim pelo GELM.

A análise da legislação oficial permitiu ainda percebermos que os grupos escolares catarinenses implantados a partir de 1910 criaram novos dispositivos disciplinares ao ensino nos primeiros anos de escolaridade. Entre esses dispositivos, destacamos o controle cronológico das aulas, a divisão dos alunos por idade, os boletins e a realização de exames regulares em todas as disciplinas, incluindo a disciplina de matemática.

Outro dispositivo que fez parte da escolarização das disciplinas nos grupos escolares, em especial aqui, para a matemática escolar, foram os programas de ensino. Nesses programas de ensino, constatamos que, uma vez que estes eram pensados e elaborados para todos os grupos escolares, eles acabaram também se fazendo presentes nas salas de aulas do GELM.

Assim, nas aulas de matemática, por exemplo, possibilitando a escolarização dessa disciplina, já que os programas de ensino listavam os conteúdos, seus objetivos e traziam sugestões práticas para auxiliarem o professor durante a sua aula.

Dos programas de ensino de matemática analisados, concluímos que a ênfase se dava nos conteúdos que envolviam a aritmética, principalmente para o ensino dos números e das quatro operações. Destacamos ainda o uso de materiais manipuláveis que facilitavam o ensino e a aprendizagem dos alunos, bem como propunha o método de ensino intuitivo, além da resolução de problemas e do incentivo para o cálculo mental. Um exemplo de materiais manipuláveis sugeridos nos programas de ensino era o uso de palitinhos, bolinhas e tornos de sapateiro. Já em geometria, os conteúdos que envolviam esse ensino apareciam em menos quantidade, sendo que o incentivo recaía para o estudo do triângulo, dos quadriláteros e da circunferência.

Com relação à implantação do GELM, o primeiro grupo escolar de Florianópolis, capital catarinense, os documentos oficiais permitiram inferir que esta instituição de ensino, assim como as demais, foi marcada por dispositivos que norteavam o andamento das atividades dentro da escola, inclusive o ensino de matemática. O GELM foi construído para ser a escola modelo da Reforma Orestes Guimarães, contando com uma arquitetura e um ambiente que favorecessem o método de ensino intuitivo, um dos destaques da reforma em questão.

No que referimos à matemática no GELM, assim como prescreviam os programas de ensino, a matemática incidia sobre os conteúdos de aritmética, o que nesse caso se articula com o currículo da Escola Normal Catarinense, onde a aritmética aparece com a carga horária maior em relação à geometria e a álgebra conforme as mudanças ocorridas com a Reforma da Instrução Pública (SILVEIRA, 2013).

Já em relação às falas dos entrevistados, percebemos que durante o período de 50 a 70 do século passado, a presença de materiais manipuláveis não se fez tão presente durante as aulas de matemática no GELM, sendo o uso constante do quadro negro uma lembrança marcante na época referida acima. A presença de problemas que envolviam questões diárias vivenciadas pelos estudantes, bem como o que propunha o método de ensino intuitivo ou Lição das Coisas, ficou evidenciada na recordação dos ex-alunos. E mais, por meio das fontes orais, concluímos que nas aulas de matemática procurava-se explorar o cálculo mental, o que também vai ao encontro das sugestões trazidas aos professores nos programas de ensino da época.

Outro ponto que podemos levantar e que está relacionado com a escolarização da matemática no GELM diz respeito ao planejamento pedagógico das professoras dessa antiga instituição de ensino. Planejar as aulas segundo a professora Isabel Lins não parecia ser uma prática sistemática dos docentes. Segundo a professora, ela e suas colegas nunca se reuniam para planejarem e discutirem sobre os conteúdos que seriam ensinados nas quatro turmas do ensino primário, pois já vinha pronto da Secretaria da Educação de Santa Catarina, devendo ser seguido sem alterações por parte da escola, o que nos faz pensar nas relações de poder que envolviam a comunidade escolar.

Porém, não podemos esquecer que entrevistamos apenas uma professora e que a memória não nos garante que um fato ocorreu realmente, pois, ao trabalharmos com as recordações, devemos levar em conta a questão da subjetividade de cada entrevistado, bem como o lugar que este fala, uma vez que a memória “surge das emoções que depositamos em cada recordação, ela é como o gosto que provém da sensação evocada ou lembrada” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 203).

Cabe dizermos que da fala da professora Isabel tiramos as práticas dela na sala de aula, prática esta que fez parte da escolarização da matemática no GELM.

Contudo, concluímos que a matemática se tornou escolarizada no GELM entre as décadas de 1950 e 1970 por meio de enunciados e discursos que estavam vigentes em uma determinada época, criando dispositivos que acabaram colocando em prática a disciplina de matemática no GELM.

Assim, estudar como a matemática ganhou maneiras de se escolarizar no GELM contribuiu para entendermos certos métodos e assuntos específicos de uma determinada área do conhecimento do passado que podem ter deixado marcas no atual ensino. Para Valente (2004), o estudo da escrita da matemática escolar

vem trazendo como resultados estudos que buscam, de modo quase exclusivo na própria Matemática, explicações para o percurso histórico da matemática escolar (VALENTE, 2004, p. 81).

Além disso, as pesquisas em HEM podem contribuir na formação dos professores de matemática, uma vez que podem atestar “o quão significativo para esse professor será conhecer como o conhecimento matemático foi e vem sendo produzido” (*Ibidem*, p. 133).

Para concluirmos, vale dizer, que aqui neste trabalho fizemos um estudo local, ou seja, realizamos a pesquisa em uma única instituição escolar, e cada escola possui suas particularidades.

Logo, como continuidade para ampliarmos esta pesquisa, uma possibilidade seria estudarmos de que modo a matemática ganhou maneiras de se escolarizar nos grupos escolares de Santa Catarina entre os períodos de 1910 e 1970, ou seja, estudarmos desde o período de implantação dos grupos escolares até a década em que esses passaram a se chamar Escolas de Demonstração. Isso implicaria investigarmos o caminho percorrido pela aritmética e geometria nas escolas catarinenses em um determinado período trazendo à tona elementos, conteúdos, práticas e saberes relacionado à disciplina de matemática nos grupos escolares do estado catarinense. Tal proposta nos forneceria reflexões e um entendimento maior em torno da matemática escolar enquanto área de conhecimento.

Esperamos, ainda, que essa pesquisa contribua com a escrita de uma História da Educação Matemática não apenas do ensino primário catarinense, mas que possibilite novos caminhos para outros pesquisadores e professores, auxiliando futuros trabalhos e, quem sabe, práticas, que relacionem a matemática em todos os níveis de escolaridade, além de colaborar para pensar o atual ensino público, notando que a matemática que vem para as escolas é fruto de práticas empregadas nos documentos oficiais, bem como das práticas diárias de uma escola, ou seja, um movimento que está sempre em transformação e construção.

*Por fim, acreditamos que uma história se faz ao trilhá-la!*



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.
- ARRUDA, P. J. **Histórias e Práticas de um Ensino na Escola Primária**: marcas e movimentos da matemática moderna. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis/SC, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2011.
- ARRUDA, J. P. de; BRIGO, J.; FLORES, C. R.; ARRUDA, J. P. et al. A Matemática nos Programas Oficiais para o Ensino Primário de Santa Catarina. In: ARRUDA, J. P. de; FLORES, C. R. **A Matemática Moderna nas Escolas do Brasil e Portugal**. São Paulo: Annablume, 2010, p. 117-141.
- BARREIROS, M. F. **O Ensino de Geometria nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo (1890 a 1930)**. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARROS, M. M. L. **Memória e Família**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 29-42.
- CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Maria de Lourdes Menezes (Trad.). Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- COSTA, D. A. **A aritmética Escolar no Ensino Primário Brasileiro: 1890 – 1946**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- DIAS, A. L. M. **Tendências e Perspectivas Historiográficas e Novos Desafios na História da Matemática e da Educação Matemática**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, vol. 14, n. 3, 2012, p. 301-321.
- DIAS, A. L. M., RIOS, D. F. **Tópicos em História das Ciências**: História e Memória. Coleção História da Matemática para Professores. Edilson Pacheco e Wagner R. Valente (Org.), abril de 2007.
- FARIA FILHO, L. M. de. **Educação Pública**: a invenção do presente. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

FIORI, N. A. **Aspectos da Evolução do Ensino Público**: Ensino Público e Política de Assimilação Cultural no Estado de Santa Catarina nos Períodos Imperial e Republicano. Florianópolis: Secretaria da Educação SC, 1975.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de pesquisa n.114, novembro 2001, p. 197-223.

FLORES, C. R. **A matemática escolar nos níveis iniciais de ensino em perspectiva histórica**. I ENAPHEM. Vitória da Conquista, 2012.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 8. ed. Forense Universitária. 2012.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Raquel Ramallete (Trad.). 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade, Política**. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRAGO, A. V. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Manuel Alberto Vieira (Trad.). Portugal: Pedagogo, 2007.

GASPAR da SILVA, V. L.; BESEN, D. S.; MASUTTI, M. R. P. Justiça, êxito e fracasso escolar: explorando a legislação do ensino de Santa Catarina (1940-1980). In: **Educação Escolar e Justiça Social**. VALLE, I. R.; GASPAR da SILVA, V. L.; DAROS, M. das D. (Org.). Florianópolis: NUP, 2010, p. 71-93.

\_\_\_\_\_. Vitruvianas da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana G. (Org.). **Grupos Escolares**: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_.; SCHÜEROFF, D. **Memória Docente**: Histórias de Professores Catarinenses (1890 – 1950). Florianópolis: UDESC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vitrines da República**: os grupos escolares em Santa Catarina (1889–1930). Versão resumida para a adequação à chamada do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

\_\_\_\_\_; BESEN, D. S.; MASUTTI, M. R. P. **Justiça na e pela Escola**: Índícios empíricos e levantamento conceitual. AnpedSul – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Itajaí.

HOELLER, S. A. O. **Escolarização da infância catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). Dissertação de Mestrado. Universidade do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Educação, 2009.

KINCHESKI, A. P. S.; NEVES, T. L. Objetos da escola e preceitos higienistas: condutas no Grupo Escolar Lauro Muller. In: GASPAR DA SILVA, V. L.; GABRIELA, M. **Objetos da escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (SANTA CATARINA – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

LE GOFF, J. **História e memória**. LEITÃO, B. et al. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEME DA SILVA, C. M. A Geometria Escolar e o Movimento da Matemática Moderna: em busca de uma nova representação. In: FLORES, C. R.; ARRUDA, J. P. **A Matemática Moderna nas Escolas do Brasil e Portugal**. São Paulo: Annablume, 2010, p. 65-87.

MACHADO, R. B. **Entre Vida e Morte**: cenas de um ensino de desenho. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis/SC, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2012.

MIGUEL, A. Percursos indisciplinados na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática. UNESP. Rio Claro, v. 35A, p. 1-57, 2010.

MIGUEL, A., MIORIM, M. A. **A prática social de investigação em história da matemática**: algumas considerações teórico-metodológicas. VI EMBRAPEM. Campinas, 2002.

MIGUEL, J. C. O processo de formação de conceitos em matemática: implicações pedagógicas. UNESP, GT: **Educação Matemática**, n. 19.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. YASBEK, M. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, E. A. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011, p.209-226.

NÓBREGA, P. Grupos Escolares: Modernização do Ensino e Poder Oligárquico. In: DALLABRIDA, N. **Mosaico de escolas**: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 253-280.

NORA, P.; **Entre Memória e História**: A problemática dos lugares. KHOURY, Y. A. São Paulo, 1993.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. M. Augras (Trad.). **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRADO, K. F. Sobre o Poder. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: UFSC, outubro de 2000, n. 28, p. 133-144.

PROCHNOW, D. P. **As lições da Série Fontes**: no contexto da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935). 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PROCHNOW, D. P.; TEIVE, G. M. G. **As Lições dos Grupos Escolares**: um estudo sobre a incorporação do método de ensino intuitivo na cultura escolar dos primeiros grupos escolares florianopolitanos (1911-1935). 2006.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Maria do Rosário Gregolin; Nilton Milanez; Carlos Piovesani (Trad.). São Carlos: Claraluz, 2005.

\_\_\_\_\_. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Anne-Marie Milon de Oliveira (Trad.). **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 15, n. 45, 2010, p. 434-444.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3.732, de 18/11/1946. Dispõe sobre os Programas para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, estado de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.218, de 24/10/1928. Dispõe sobre o Regulamento Geral da Instrução Pública. Secretaria de Educação e Cultura. Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 794, de 02/05/1914. Dispõe sobre o Regulamento Geral da Instrução Pública. Secretaria de Educação e Cultura. Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 587, de 22/04/1911. Dispõe sobre o Regulamento Geral da Instrução Pública. Secretaria de Educação e Cultura. Santa Catarina.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: **A escrita da história: novas perspectivas**. Peter Burke (Org.); Magda Lopes (Trad.). São Paulo: UNESP, 1992.

SILVEIRA, R. K. **Orientações da Reforma Orestes Guimarães para a Matemática na Escola Normal Catharinense**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

SOUZA, L. A. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. 422f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2011.

SOUZA, E. da S. **A prática social do cálculo escrito na formação dos professores: a história como possibilidade de pensar questões do**

**presente.** Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

SOUZA, R. F. O Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O Legado Educacional do Século XIX.** Araraquara: UNESP, 1998, p. 21-62.

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: Mercado de Letras, 2011.

TEIVE, G. M. G. A escola Normal Catarinense sob a batuta do Professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas:** Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VALDEMARIN, V. T. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O Legado Educacional do Século XIX.** Araraquara: UNESP, 1998, p. 64-105.

VALENTE, W. R. Oito temas sobre História da Educação Matemática. **Rematec**, ano 8, n. 12, jan-jun 2013, p. 22-50.

\_\_\_\_\_. **A matemática na formação do professor do ensino primário:** São Paulo 1875 - 1930. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2011.

\_\_\_\_\_. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35A, p. 123-136, abril de 2010.

\_\_\_\_\_. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REEMAT:** Revista Eletrônica de Educação Matemática, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2007, p. 28-49.

\_\_\_\_\_. A matemática na escola: um tema para a História da Educação. In: MOREIRA, D.; MATOS, J. M. (Org.). **História do Ensino da Matemática em Portugal.** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2005, p. 21-32.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a matemática escolar numa abordagem histórica. **Cadernos de História da Educação**, n. 3, jan/dez 2004, p. 77-82.

\_\_\_\_\_. Saber Científico, Saber Escolar e suas Relações: elementos para reflexão sobre a didática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, set/dez 2003, p. 57-67.

\_\_\_\_\_. A Matemática Escolar: perspectivas históricas. In: 2º Congresso Luso-Brasileiro de História da Ciência e da Tecnologia, 2003, Rio de Janeiro. **Anais do 2º Congresso Luso-Brasileiro de História da Ciência e da Tecnologia**.

\_\_\_\_\_. **Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)**. São Paulo: Annablume, 1999.

## *ANEXO 1 – Roteiro para entrevistas*

### **Roteiro de Entrevista com ex-alunos**

- Objetivo:

Trilhar sobre conhecimentos da memória de ex-professores e ex-alunos a respeito da escolarização do ensino de aritmética e geometria no Grupo Escolar Lauro Müller entre as décadas de 1950-1970.

- Roteiro:

#### **Informações Iniciais**

1) Conversar inicialmente sobre o tema da pesquisa que está sendo realizada, expondo os seus objetivos.

2) Anotar o nome completo do entrevistado, a data e o local da realização da entrevista.

3) Pedir autorização para gravar e transcrever a entrevista no trabalho.

#### **Informações Específicas**

##### Ex-alunos:

1) Contar como eram organizadas as aulas de matemática.

2) Qual era o tempo destinado (quantas vezes por semana) para as aulas de aritmética e geometria.

3) Como eram trabalhados os conteúdos de aritmética.

4) Como eram trabalhados os conteúdos de geometria.

5) Falar um pouco sobre os materiais didáticos utilizados para favorecerem o ensino e o aprendizado dos alunos, quais eram esses materiais.



6) Identificar quais eram os principais conteúdos de matemática trabalhados no Grupo Escolar Lauro Müller entre as décadas de 1950-1970.

### **Roteiro de Entrevista com ex-professores**

- Objetivo:

Trilhar sobre conhecimentos da memória de ex-professores e ex-alunos a respeito da escolarização do ensino de aritmética e geometria no Grupo Escolar Lauro Müller entre as décadas de 1950-1970.

- Roteiro:

#### **Informações Iniciais**

1) Conversar inicialmente sobre o tema da pesquisa que está sendo realizada, expondo os seus objetivos.

2) Anotar o nome completo do entrevistado, a data e o local da realização da entrevista.

3) Pedir autorização para gravar e transcrever a entrevista no trabalho.

#### **Informações Específicas**

##### Ex-professores

1) Contar como eram organizadas as aulas de matemática.

2) Qual era o tempo destinado (quantas vezes por semana) para as aulas de aritmética e geometria.

3) Como eram trabalhados os conteúdos de aritmética.

4) Como eram trabalhados os conteúdos de geometria.

5) Como os professores viam o método intuitivo (como ele estava presente nas aulas de matemática).

6) Que aspectos eram relevantes no plano de ensino e no plano de aula para a prática em sala de aula, visando legitimar a matemática da época.

7) Falar um pouco sobre os materiais didáticos utilizados para favorecerem o ensino e o aprendizado dos alunos, quais eram esses materiais.

8) Saber e identificar de que modo as atividades da escola, consideradas como rotinas em uma cultura escolar, também puderam ou não influenciar na prática do ensino da aritmética e geometria.

9) Conhecer e identificar quais eram as metodologias utilizadas para trabalhar alguns conteúdos da matemática no ensino primário do Grupo Escolar Lauro Müller entre as décadas de 1950-1970.

10) Identificar quais eram os principais conteúdos de matemática trabalhados no Grupo Escolar Lauro Müller entre as décadas de 1950-1970.

**Roteiro para a realização das entrevistas com ex-professores do Grupo Escolar Lauro Müller entre as décadas de 1950-1970**

Nome do entrevistado:

---

Período em que lecionou no Grupo Escolar Lauro Müller:

---

- 1) Relate o que lembra do tempo em que lecionou no Grupo Escolar Lauro Müller.
- 2) Quais eram os critérios para a organização do planejamento escolar?

3) De maneira geral, como eram dadas as aulas? (Especificar a forma utilizada para introduzir conteúdos, técnicas).

4) Como eram trabalhados os conteúdos de aritmética?

5) Como eram trabalhados os conteúdos de geometria?

6) Como os professores viam o método intuitivo (como ele estava presente nas aulas de matemática)?

7) Como era a participação dos alunos em sala de aula?

8) Como acontecia a avaliação da aprendizagem e quais instrumentos eram utilizados?

9) Que aspectos eram relevantes no plano de ensino e no plano de aula para a prática em sala de aula, visando legitimar a matemática da época?

10) Em termos práticos, como percebia a disciplina dos alunos?

11) De que forma acontecia a participação da família na escola?

**Roteiro para a realização das entrevistas com ex-alunos do Grupo Escolar Lauro Müller entre as décadas de 1950-1970**

Nome do entrevistado:

---

Período em que estudou no Grupo Escolar Lauro Müller:

---

1) Relate o que recorda do tempo em que estudou no Grupo Escolar Lauro Müller.

2) Como eram organizadas as aulas de matemática?

3) Como eram trabalhados os conteúdos de aritmética?

4) Como eram trabalhados os conteúdos de geometria?

5) Como se dava a disciplina dos alunos dentro da sala de aula e fora dela?

6) Fale um pouco dos materiais didáticos utilizados para favorecerem o ensino e o aprendizado dos alunos.

*ANEXO 2 – Termo de consentimento***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu,

\_\_\_\_\_, permito que as pesquisadoras Cláudia Regina Flores, Joseane Pinto de Arruda e Piersandra Simão dos Santos obtenham fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - CFM/CCB/CED da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma, exceto na dissertação da pesquisadora.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ entrevistado:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Endereço:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ local \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_ entrevista:

\_\_\_\_\_

As \_\_\_\_\_ entrevistas \_\_\_\_\_ foram \_\_\_\_\_ realizadas \_\_\_\_\_ em:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Consentimento pós-informado

A presente pesquisa consiste no Trabalho de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - CFM/CCB/CED - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como objetivo responder questões relacionadas ao estudo: **História e memória do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade: o caso do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)** (título provisório). Eu,

\_\_\_\_\_, confirmo que a pesquisadora Piersandra Simão dos Santos discutiu comigo este estudo. Assim compreendi que:

1. Este estudo consiste no trabalho de parte do Mestrado da pesquisadora, sob a orientação da professora Dra Cláudia Regina Flores e Dra Joseane Pinto de Arruda, do Curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

2. O objetivo deste estudo é “compreender como se deu a escolarização do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)”.

3.

Eu, \_\_\_\_\_, posso escolher ou não participar desse estudo. Isso não implicará em quaisquer benefícios ou prejuízos pessoais. Realizando as atividades propostas pela pesquisadora (entrevista), estarei participando desta pesquisa.

4. Minha colaboração com esta investigação é fundamental para que a pesquisadora possa responder a questões de pesquisa e desenvolver seu trabalho.

5. Esse trabalho de pesquisa pode ser utilizado como base para publicações.

6. Se eu tiver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderei contatar com Piersandra Simão dos Santos pelos telefones: 48- 9975

7645/47- 9162 6203, ou por meio eletrônico no e-mail:  
piersandrasimao@gmail.com

7. Portanto eu, \_\_\_\_\_, concordo em  
participar deste estudo.

Data: \_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Valdir Mendes  
permito que as pesquisadoras Piersandra Simão dos Santos, Dra. Cláudia Regina Flores e Dra. Joseane Pinto de Arruda obtenham fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome da entrevistada:

Valdir Mendes

Endereço:

Rua Jaldemir Miquilim, 244, centro, Itaipava

Assinatura: 

Data e Local da entrevista:

Itaipava, 30 de julho de 2013

As entrevistas foram realizadas em

Mendes Advocacia e Consultoria



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Label da Silva Lima  
permito que as pesquisadoras Piersandra Simão dos Santos, Dra. Cláudia Regina Flores e Dra. Joseane Pinto de Arruda obtenham fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome da entrevistada:

Label da Silva Lima

Endereço:

Rua Lereira Lima, nº 52 - Florianópolis, SC

Assinatura:

Label da Silva Lima

Data e Local da entrevista:

Florianópolis, 25 de junho de 2013

As entrevistas foram realizadas em

Residência

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Maira Regina da Silva Band  
 permito que as pesquisadoras Piersandra Simão dos Santos, Dra. Cláudia Regina Flores e Dra. Joseane Pinto de Arruda obtenham fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome da entrevistada:

Maira Regina da Silva Band

Endereço:

Rodovia Rafael da Rocha Pires  
nº 3455 Bairro de Dombaqueiº - Itapoli

Assinatura:



Data e Local da entrevista:

Florianópolis, 14 de março de 2013

As entrevistas foram realizadas em

C. B. B. Laura Müller.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Aldy Saraacha Verjês  
permito que as pesquisadoras Piersandra Simão dos Santos, Dra. Cláudia Regina Flores e Dra. Joseane Pinto de Arruda obtenham fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

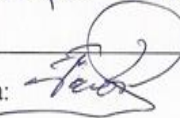
Nome da entrevistada:

Aldy Saraacha Verjês

Endereço:

Rua Isvaldo da Rocha Feres, nº 65  
Jombôqui - Itaipópolis

Assinatura:



Data e Local da entrevista:

Itaipópolis, 12 de março de 2013.

As entrevistas foram realizadas em

Residência do seu Aldy.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Argelina Medeiros Vieira  
 permito que as pesquisadoras Piersandra Simão dos Santos, Dra. Cláudia Regina Flores e Dra. Joseane Pinto de Arruda obtenham fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome da entrevistada:

Argelina Medeiros Vieira

Endereço:

Rua Frei do Patrocínio, 403 - Capinzeiros - Florianópolis

Assinatura:

Argelina M. Vieira

Data e Local da entrevista:

Florianópolis, 08 de março 2013 - E.B.B. Lauro Müller

As entrevistas foram realizadas em

E.B.B. Lauro Müller

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu Ronaldo Luiz Pacheco  
 permito que as pesquisadoras Piersandra Simão dos Santos, Dra. Cláudia Regina Flores e Dra. Joseane Pinto de Arruda obtenham fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome da entrevistada:

Ronaldo Luiz Pacheco

Endereço:

Rua Jerônimo Boreta 53A - Centro

Assinatura:

Data e Local da entrevista:

Florianópolis, 08 de maio de 2013 - E.B. Lauro Müller

As entrevistas foram realizadas em

E.B. Lauro Müller

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## Consentimento pós-informado

A presente pesquisa consiste no Trabalho de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como objetivo responder questões relacionadas ao estudo: *História e memória do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade: o caso do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)* (título provisório). Eu, Maisa Regina da Silve Bard confirmo que a pesquisadora Piersandra Simão dos Santos discutiu comigo este estudo. Assim compreendi que:

1. Este estudo consiste no trabalho de parte do Mestrado da pesquisadora, sob a orientação da professora Dra Cláudia Regina Flores e Dra Joseane Pinto de Arruda do Curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2. O objetivo deste estudo é “*compreender como se deu a escolarização do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)*”.

3. Eu, Maisa Regina da Silve Bard (preenchido pelo informante), posso escolher ou não participar desse estudo. Isso não implicará em quaisquer benefícios ou prejuízos pessoais. Realizando as atividades propostas pela pesquisadora (entrevista) estarei participando desta pesquisa.

4. Minha colaboração com esta investigação é fundamental para que a pesquisadora possa responder a questões de pesquisa e desenvolver seu trabalho.

5. Esse trabalho de pesquisa pode ser utilizado como base para publicações.

6. Se eu tiver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderei contatar com: Piersandra Simão dos Santos pelos telefones: 48-99757645/47-91626203, ou por meio eletrônico através do e-mail: [piersandrasimao@gmail.com](mailto:piersandrasimao@gmail.com)

7. Portanto eu, , concordo em participar deste estudo.

Data: 14/03/2013.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Consentimento pós-informado

A presente pesquisa consiste no Trabalho de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como objetivo responder questões relacionadas ao estudo: *História e memória do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade: o caso do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)* (título provisório). Eu, Aldy Saraiva Regês confirmo que a pesquisadora Piersandra Simão dos Santos discutiu comigo este estudo. Assim compreendi que:

1. Este estudo consiste no trabalho de parte do Mestrado da pesquisadora, sob a orientação da professora Dra Cláudia Regina Flores e Dra Joseane Pinto de Arruda do Curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2. O objetivo deste estudo é “compreender como se deu a escolarização do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)”.

3. Eu, Aldy Saraiva Regês (preenchido pelo informante), posso escolher ou não participar desse estudo. Isso não implicará em quaisquer benefícios ou prejuízos pessoais. Realizando as atividades propostas pela pesquisadora (entrevista) estarei participando desta pesquisa.

4. Minha colaboração com esta investigação é fundamental para que a pesquisadora possa responder a questões de pesquisa e desenvolver seu trabalho.

5. Esse trabalho de pesquisa pode ser utilizado como base para publicações.

6. Se eu tiver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderei contatar com: Piersandra Simão dos Santos pelos telefones: 48-99757645/47-91626203, ou por meio eletrônico através do e-mail: [piersandrasimao@gmail.com](mailto:piersandrasimao@gmail.com)

7. Portanto eu, Aldy Saraiva Regês, concordo em participar deste estudo.

Data: 12/03/2013.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Consentimento pós-informado**

A presente pesquisa consiste no Trabalho de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como objetivo responder questões relacionadas ao estudo: *História e memória do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade: o caso do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)* (título provisório). Eu, Perselina M. Vieira confirmo que a pesquisadora Piersandra Simão dos Santos discutiu comigo este estudo. Assim compreendi que:

1. Este estudo consiste no trabalho de parte do Mestrado da pesquisadora, sob a orientação da professora Dra Cláudia Regina Flores e Dra Joseane Pinto de Arruda do Curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2. O objetivo deste estudo é “*compreender como se deu a escolarização do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)*”.

3. Eu, Perselina M. Vieira (preenchido pelo informante), posso escolher ou não participar desse estudo. Isso não implicará em quaisquer benefícios ou prejuízos pessoais. Realizando as atividades propostas pela pesquisadora (entrevista) estarei participando desta pesquisa.

4. Minha colaboração com esta investigação é fundamental para que a pesquisadora possa responder a questões de pesquisa e desenvolver seu trabalho.

5. Esse trabalho de pesquisa pode ser utilizado como base para publicações.

6. Se eu tiver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderei contatar com: Piersandra Simão dos Santos pelos telefones: 48-99757645/47-91626203, ou por meio eletrônico através do e-mail: [piersandrasimao@gmail.com](mailto:piersandrasimao@gmail.com)

7. Portanto eu, Perselina M. Vieira concordo em participar deste estudo.

Data: 03/03/2013.



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Consentimento pós-informado

A presente pesquisa consiste no Trabalho de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como objetivo responder questões relacionadas ao estudo: *História e memória do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade: o caso do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)* (título provisório). Eu, Rozalvo Luiz Pacheco confirmo que a pesquisadora Piersandra Simão dos Santos discutiu comigo este estudo. Assim compreendi que:

1. Este estudo consiste no trabalho de parte do Mestrado da pesquisadora, sob a orientação da professora Dra Cláudia Regina Flores e Dra Joseane Pinto de Arruda do Curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2. O objetivo deste estudo é “compreender como se deu a escolarização do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)”.

3. Eu, Rozalvo Luiz Pacheco (preenchido pelo informante), posso escolher ou não participar desse estudo. Isso não implicará em quaisquer benefícios ou prejuízos pessoais. Realizando as atividades propostas pela pesquisadora (entrevista) estarei participando desta pesquisa.

4. Minha colaboração com esta investigação é fundamental para que a pesquisadora possa responder a questões de pesquisa e desenvolver seu trabalho.

5. Esse trabalho de pesquisa pode ser utilizado como base para publicações.

6. Se eu tiver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderei contatar com: Piersandra Simão dos Santos pelos telefones: 48-99757645/47-91626203, ou por meio eletrônico através do e-mail: [piersandrasimao@gmail.com](mailto:piersandrasimao@gmail.com)

7. Portanto eu, Rozalvo Luiz Pacheco, concordo em participar deste estudo.

Data: 08/03/2013.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Consentimento pós-informado

A presente pesquisa consiste no Trabalho de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como objetivo responder questões relacionadas ao estudo: *História e memória do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade: o caso do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)* (título provisório). Eu, Isabel de Jesus Lima confirmo que a pesquisadora Piersandra Simão dos Santos discutiu comigo este estudo. Assim compreendi que:

1. Este estudo consiste no trabalho de parte do Mestrado da pesquisadora, sob a orientação da professora Dra Cláudia Regina Flores e Dra Joscane Pinto de Arruda do Curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2. O objetivo deste estudo é "*compreender como se deu a escolarização do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)*".

3. Eu, Isabel de Jesus Lima (preenchido pelo informante), posso escolher ou não participar desse estudo. Isso não implicará em quaisquer benefícios ou prejuízos pessoais. Realizando as atividades propostas pela pesquisadora (entrevista) estarei participando desta pesquisa.

4. Minha colaboração com esta investigação é fundamental para que a pesquisadora possa responder a questões de pesquisa e desenvolver seu trabalho.

5. Esse trabalho de pesquisa pode ser utilizado como base para publicações.

6. Se eu tiver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderei contatar com: Piersandra Simão dos Santos pelos telefones: 48-99757645/47-91626203, ou por meio eletrônico através do e-mail: [piersandrasimao@gmail.com](mailto:piersandrasimao@gmail.com)

7. Portanto eu, Isabel de Jesus Lima, concordo em participar deste estudo.

Data: 25/06/13

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Consentimento pós-informado**

A presente pesquisa consiste no Trabalho de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – CFM/CCB/CED – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como objetivo responder questões relacionadas ao estudo: *História e memória do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade: o caso do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)* (título provisório). Eu, Valdir Moura confirmo que a pesquisadora Piersandra Simão dos Santos discutiu comigo este estudo. Assim compreendi que:

1. Este estudo consiste no trabalho de parte do Mestrado da pesquisadora, sob a orientação da professora Dra Cláudia Regina Flores e Dra Joseane Pinto de Arruda do Curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2. O objetivo deste estudo é “compreender como se deu a escolarização do ensino de matemática nos primeiros anos de escolaridade do Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)”.

3. Eu, Valdir Moura (preenchido pelo informante), posso escolher ou não participar desse estudo. Isso não implicará em quaisquer benefícios ou prejuízos pessoais. Realizando as atividades propostas pela pesquisadora (entrevista) estarei participando desta pesquisa.

4. Minha colaboração com esta investigação é fundamental para que a pesquisadora possa responder a questões de pesquisa e desenvolver seu trabalho.

5. Esse trabalho de pesquisa pode ser utilizado como base para publicações.

6. Se eu tiver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderei contatar com: Piersandra Simão dos Santos pelos telefones: 48-99757645/47-91626203, ou por meio eletrônico através do e-mail: [piersandrasimao@gmail.com](mailto:piersandrasimao@gmail.com)

7. Portanto eu, Valdir Moura, concordo em participar deste estudo.

Data: Itararépolis 30/07/13

*ANEXO 3 – Outros*- Fotografias

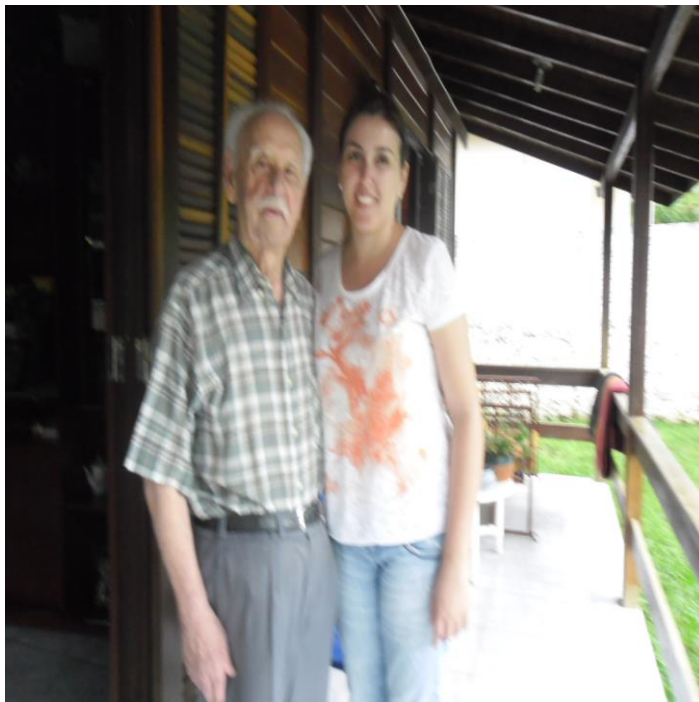
Na foto: Piersandra Simão dos Santos (à esquerda) e Maísa Regina da Silva Bared (à direita), em 14 de março de 2013.

A quarta entrevista aconteceu com a Maísa Bared. A Maísa foi aluna no GELM e hoje é professora efetiva nos anos iniciais na EEBLM. Quando fui pela primeira vez à escola conversar com os alunos e explicar a pesquisa que eu e as minhas orientadoras vínhamos realizando, passei em cada sala de aula pedindo a colaboração de todos, para que pudessem perguntar aos pais, avós, tios e vizinhos se conheciam alguém que estudou no GELM entre as décadas de 1950 e 1970. Na sala do 4º ano, a professora que atenciosamente me recebeu foi a professora Maísa.

Assim que terminei de falar com os alunos, olhei para professora e brinquei “A professora também pode ajudar”. Ela me olhou e disse: “Eu entrei para estudar aqui no Lauro Müller em 1972. Ele ainda era um grupo

escolar, sei que não está dentro do período que você está pesquisando, mas se você precisar posso contribuir sim com o seu estudo”.

Então, combinamos nossa entrevista para as 8h30min do dia 14 de março e pontualmente iniciamos a nossa conversa mais formal.



Na foto: Aldy Farracha Vergês (à esquerda) e Piersandra Simão dos Santos (à direita), em 12 de março de 2013.

O terceiro encontro foi com o seu Aldy. Logo no nosso primeiro contato por telefone, imaginei que seu Aldy teria muitas histórias para contar, pois eu estava conversando com um senhor de 88 anos e que provavelmente guardaria muitas lembranças do passado.

Era uma terça-feira, dia 12 de março, e lá fui eu pegar o ônibus para o bairro Sambaqui, na cidade de Florianópolis. Até encontrar a residência de seu Aldy alguns contratempos aconteceram... Desci do ônibus no bairro errado, dei uma caminhada pela beira-mar de Santo Antônio de Lisboa, pedi ajuda para um carteiro e, por fim, peguei uma

carona com um peixeiro que mesmo sem conhecer tive que confiar, e então, finalmente consegui encontrar a residência do entrevistado.

Lá fui muito bem recebida pelo seu Aldy e pela sua filha. Num primeiro olhar, a surpresa, um senhor de 88 anos que nem parecia ter a idade que tem. Muito simpático, sentamos na sala de televisão e o seu Aldy me olhou e disse:

- Então você quer me entrevistar? É, eu tenho muitas histórias...

Quando o seu Aldy disse que tinha muitas histórias para contar as primeiras lágrimas de tantas outras ao longo da nossa conversa caíram sobre o seu rosto.

Muito emocionado, aquele senhor começou contando sobre a história de sua vida. Ao olhar para os seus olhos, fiquei encantada com a sua lucidez, sua felicidade e o prazer em estar recordando o passado. Porém suas recordações não traziam somente alegrias, muitas tristezas também marcaram a trajetória de vida daquele senhor.

E mais uma certeza eu tinha, e que no final da nossa conversa eu consegui confirmar: não fiz apenas mais uma entrevista, tive uma aula de história do Brasil e do mundo com aquele homem simples que estava ali na minha frente...

Seu Aldy é um dos poucos sobreviventes de uma das embarcações que foi do Brasil para os campos de guerra na 2ª Guerra Mundial. Na UFPR, uma aluna do curso de Fotografia da disciplina História da Fotografia fez o trabalho final da disciplina sobre a vida de seu Aldy, contando sua história e usando suas fotografias. Trabalho esse que muito orgulhoso ele mostrou, intitulado: O Sobrevivente.

Eu estava na frente de um senhor que soube aproveitar todas as oportunidades que a vida lhe deu. E que penso não caber apenas uma biografia, mas um livro de toda a sua trajetória.



Na foto: Angelina Medeiros Vieira (à esquerda) e Piersandra Simão dos Santos (à direita), em 08 de março de 2013.

Um encontro diferente, o porquê eu não sei, mas desde o nosso primeiro contato por telefone algo me dizia que a nossa conversa seria especial e foi.

Meu segundo encontro aconteceu com a ex-aluna Angelina. A dona Angelina foi a primeira pessoa que eu liguei e prontamente aceitou conversar comigo. Fiquei à sua espera no portão da escola. Tínhamos combinado às 15h, eu já estava em frente ao portão desde as 14h40min, ansiosa pela sua chegada. Um pouco antes do horário combinado olhei para o meu lado direito e vi uma senhora vindo até minha direção sorrindo e dizendo: “Estavas à minha espera?” Logo senti que essa conversa iria ser diferente e foi. Assim que entramos na escola dona Angelina disse “Me arrepio toda quando entro aqui”.

Passados já uns 30 minutos em que aquela senhora estava a me contar sobre o que mais marcou o seu tempo de estudante no GELM, principalmente no que diz respeito ao ensino da matemática, ela diz:

“Existem momentos que ficarão para sempre guardados em nossa memória”. Tentando exemplificar o que estava me falando, ela iniciou descrevendo como foi para ela adentrar na escola hoje, e aquela nossa conversa começou a tomar outro rumo. Percebi que a afinidade que senti quando nos cumprimentamos parece que realmente existia.

Histórias parecidas, busca por respostas, e o nosso primeiro olhar já dizia: temos algo em comum. Uma fonte oral diferente, sendo que juntas no final da nossa conversa até nos emocionamos.

E um sentimento de que nada e ninguém são por acaso em nossas vidas. Acredito que essa conversa vai ficar guardada para sempre na minha memória, como parte da história da construção dessa dissertação.



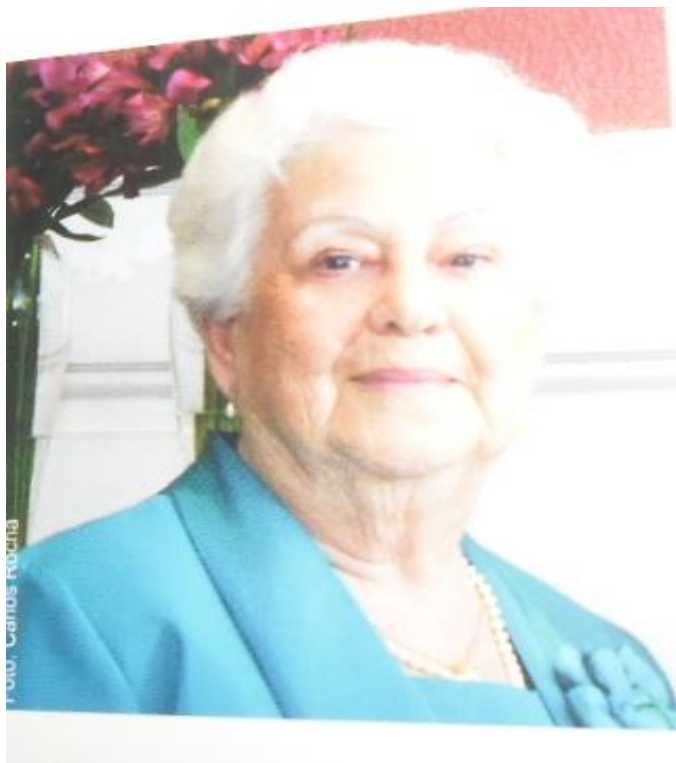
Na foto: Piersandra Simão dos Santos (à esquerda) e Ronaldo Luiz Pacheco (à direita), em 08 de março de 2013.

Dizem que o primeiro encontro a gente nunca esquece, e com certeza o encontro com o seu Ronaldo vai deixar marcas na minha



memória. O seu Ronaldo é uma “figura”, pessoa simples e de uma simpatia só.

Seu Ronaldo agradeceu o convite com muita alegria, dizendo nunca ter sido convidado para algo parecido antes, e que estava se sentindo lisonjeado, além de estar sendo muito bom relembrar um tempo que foi tão marcante em sua vida.



Na foto: Isabel Lins.

A quinta entrevista foi com a dona Isabel Lins. Quando eu já estava quase sem esperança de conseguir entrevistar alguma professora que tivesse lecionado no GELM entre as décadas de 1950 e 1970, fiquei conhecendo dona Isabel.

Por intermédio de uma amiga, fiquei sabendo que uma senhora tinha lançado um livro na capital e que nesse livro ela contava que tinha lecionado no GELM. Logo que fiquei sabendo, me apressei para entrar em contato com a dona Isabel ligando para sua residência. Prontamente essa senhora aceitou ser entrevistada. A conversa aconteceu em sua residência, local onde fui muito bem recebida.

Isabel Lins foi professora no GELM na década de 50 do século passado. Autora de dois livros, sendo um deles referente ao ensino de matemática, dona Isabel recordou de momentos que nunca se apagaram da sua memória. Apaixonada pelos números, ela contou sobre as aulas de matemática, os planejamentos e a disciplina dos alunos no antigo GELM.

No final da entrevista, presenteou-me com um livro seu e preferiu não bater foto ao meu lado, pois achou que não estava bem arrumada para registrar o momento.



Na foto: Piersandra Simão dos Santos (à esquerda) e Valdir Mendes (à direita), em 30/07/2013.

A última entrevista que realizei foi com o seu Valdir Mendes. Foi recebida com muita satisfação em seu escritório de advocacia. Muito orgulhoso, antes de falar sobre suas lembranças enquanto aluno do GELM, contou-me que sua mãe dona Clarisse (*in memoriam*) foi professora e diretora por muitos anos no GELM.

Seu Valdir estudou nessa instituição de ensino no período de 1951 até 1955, concluindo todo o ensino primário no GELM. A entrevista transcorreu de maneira bem divertida e no final da conversa fui presenteada com um livro de sua autoria.