

Carla Terezinha Botelho Torrez

**A MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
PRIMÁRIO NOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO DE SANTA  
CATARINA NA DÉCADA DE 1930**

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  
Orientador: Prof. Dr. David Antonio da Costa

Florianópolis  
2018

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

Torrez, Carla Terezinha Botelho

A matemática na formação do professor primário  
nos Institutos de Educação de Santa Catarina na  
década de 1930 / Carla Terezinha Botelho Torrez ;  
orientador, David Antonio da Costa, 2018.  
131 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e  
Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Formação de  
Professores. 3. Curso Primário. 4. História da  
educação matemática. I. da Costa, David Antonio .  
II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e  
Tecnológica. III. 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 matemática na formação do professor primário nos Institutos  
de Educação de Santa Catarina na década de 1930”**

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 21 DE MARÇO DE 2018.

Dr. David Antonio da Costa (Orientador - CED/UFS): *David A. da Costa*  
Dra. Regina Célia Grandó (Examinadora - CED/UFS): *Regina C. Grandó*  
Dra. Luciane de Fátima Bertini (Examinadora - UNIFESP): *Luciane de F. Bertini*  
Dra. Iara Zimmer (Examinadora - CED/UFS): *Iara Zimmer*

*José Francisco Custódio Filho*  
Prof. Dr. José Francisco Custódio Filho  
Coordenador do PPGECT

*Carla Terezinha Botelho Torrez*  
Carla Terezinha Botelho Torrez  
Florianópolis, Santa Catarina, 2018



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador, professor David Antonio da Costa, por abrir as portas de uma importante etapa da minha formação profissional. Obrigada por ser uma pessoa compreensiva diante das minhas dificuldades, não só acadêmicas, como pessoais, isso sem dúvida fez a diferença. Sou grata pela paciência, pela confiança no meu trabalho, por guiar os meus passos até o último momento, sempre me incentivando ao longo do mestrado. Por todos os conhecimentos e saberes compartilhados, me encaminhando para o melhor caminho. Muito obrigada!

À minha família, que foi compreensiva nos momentos de cansaço, sempre me apoiando e fazendo de tudo para que eu não desistisse e chegasse até aqui. Por acreditarem nos meus objetivos e estarem sempre presentes em todas as minhas conquistas. Sem vocês, nada disso seria possível. Vejo nos olhos de todos o orgulho que sentem de mim.

Aos meus colegas do GHEMAT-SC Alana, Anieli, Cleber, Elídio, Jacqueline, Maiara, Thuysa, Yohana que conviveram em diversos momentos comigo durante estes dois anos, compartilhando experiências e risadas, sempre que possível. Em especial, agradeço a Cintia, por ter sido a minha dupla de 2016, de orientandas do David, que apesar da pouca idade me ensinou muito dessa vida acadêmica e também do oeste catarinense. Por me fazer companhia nos eventos e nos momentos de tensão. Agradeço a todos por fazerem parte dessa minha história, com certeza, deixarão saudades.

Às minhas amigas que fiz durante a Licenciatura em Matemática, que permanecem até hoje na minha vida e que são parte dessa trajetória. Estiveram comigo nos momentos bons e ruins, sempre me ouvindo e aturando o meu mau humor, vocês são demais.

Às professoras Iara Zimmer, Luciane de Fátima Bertini e Regina Célia Grando, que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora desta dissertação. Suas contribuições e apontamentos foram valiosas e me fizeram aprender muito, desde o momento da qualificação. Obrigada por dedicarem uma parte do seu tempo a leitura do meu trabalho.

Aos colegas de turma, professores e funcionários do PPGECT-UFSC pelas discussões nas disciplinas e contribuições para elaboração do projeto de pesquisa, e, também, a CAPES pela bolsa concedida nesses dois anos de mestrado.



## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como a formação matemática para professores primários nos Institutos de Educação de Santa Catarina na década de 1930 era prescrita nos documentos oficiais. Os Institutos de Educação tornam-se modelos que provocam mudanças significativas na formação do professor primário, em tempos de Escola Nova no Brasil. A reorganização do ensino no estado de Santa Catarina ocorrida em 1935 ficou conhecida como Reforma Trindade que transformou as Escolas Normais em Institutos de Educação. Buscamos responder a pergunta: Como se configuram os saberes profissionais prescritos nos programas dos cursos de formação inicial de professores primários nos Institutos de Educação de SC? As fontes privilegiadas na pesquisa foram as determinações oficiais da educação catarinense presentes na legislação, destacadamente os Programas de Ensino e as atas dos concursos realizados para contratação de professores para os Institutos. Este estudo está inserido no âmbito das pesquisas da história da educação matemática e faz uso do ferramental teórico-metodológico utilizado pelos historiadores, como também do conceito de cultura escolar. A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativa. Apoiar-se no quadro teórico de Hofstetter e Schneuwly (2017) sobre os saberes de formação de professores em diferentes níveis e utiliza-se como metodologia a análise documental de Cellard (2008). Os saberes são considerados tema central nas questões relativas à formação, os quais oscilam entre saberes *a* ensinar e *para* ensinar. As análises mostraram que a formação dos professores primários estruturava-se na oferta significativa de saberes *a* ensinar, incluindo a matemática, caracterizando a demanda de forma a garantir uma formação geral e profissional. Por outro lado, a reorganização do ensino, tentou incluir, de forma inédita, algumas disciplinas de caráter pedagógico, caracterizando os saberes *para* ensinar.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Curso Primário; História da educação matemática.





## ABSTRACT

This research aims to investigate how the mathematical training for primary teachers in the Santa Catarina Institutes of Education in the 1930s was prescribed in the official documents. The Institutes of Education become models that provoke significant changes in the formation of the primary teacher, in times of New School in Brazil. The reorganization of education in the state of Santa Catarina in 1935 became known as the Reforma Trindade, which transformed the Normal Schools into Institutes of Education. We seek to answer the question: How are the professional knowledge required in the programmes of initial teacher training in primary Education institutes of SC? The privileged sources in the research were the official determinations of Santa Catarina education present in the legislation, especially the Teaching Programs and the minutes of the competitions held to hire teachers for the Institutes. This study is included in the scope of the research of the history of mathematics education and makes use of the theoretical-methodological tools used by historians as well as the concept of school culture. The research developed is of a qualitative nature. It is based on the theoretical framework of Hofstetter and Schneuwly (2017) on the knowledge of teacher training at different levels and the documentary analysis of Cellard (2008) is used as methodology. The knowledge were considered a central theme in questions of formation, which oscillate between knowledge to teach and for teach. The analyzes showed that the formation of primary teachers was structured in the significant supply of the knowledge to teach, including mathematics, characterizing the demand in order to guarantee a general and professional formation. On the other hand, the reorganisation of education, tried to include, so unpublished, some pedagogical disciplines, characterizing the knowledge for teach.

**Keywords:** Teacher training. Primary course. History of mathematics education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Inspetores Escolares em 1937.....	63
Figura 2 – Excerto do Decreto n. 713 de 5 de Janeiro de 1935 enviado pelo Exmo. Sr. Cel. Aristiliano Ramos, Governador do Estado .....	73
Figura 3 – Prédio do Instituto de Educação de Florianópolis na Rua Saldanha Marinho, Centro de Florianópolis.....	75
Figura 4 – Excerto do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928 90	
Figura 5 – Excerto da Circular n. 32 de 26 de Setembro de 1935, assinada pelo Diretor do Departamento de Educação, Luiz Sanches Bezerra da Trindade. ....	99



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos Inspectores Escolares em 1937.....	63
Quadro 2 - Denominações distintas das escolas de formação de professores de SC .....	74
Quadro 3 - Nomenclaturas dos cursos de formação de professores .....	84
Quadro 4 - Matérias ou Cadeiras ministradas nas Escolas Normais do Estado.....	85
Quadro 5 - As matérias das Escolas Normais Primárias (anexas aos Institutos de Educação) .....	87
Quadro 6 - As matérias da Escola Normal Secundária .....	88
Quadro 7 - As matérias da Escola Normal Superior Vocacional .....	88
Quadro 8 - Relação dos conteúdos da 3ª cadeira: Aritmética, Álgebra e Geometria do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928 .....	91
Quadro 9 - Relação dos conteúdos da disciplina Matemática do Colégio Pedro II de 1935 .....	93
Quadro 10 - Relação dos conteúdos de Psicologia do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928 .....	97
Quadro 11 - Relação dos conteúdos de Pedagogia do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928 .....	98
Quadro 12 - Pontos de prova para admissão de professores da 3ª cadeira - 1ª etapa .....	107
Quadro 13 - Pontos de prova para admissão de professores da 3ª cadeira - 2ª etapa .....	108
Quadro 14 - Pontos de prova para admissão de professores da 3ª cadeira - 3ª etapa .....	110
Quadro 15 - Pontos de prova para admissão de professores da 3ª cadeira - 4ª etapa .....	111
Quadro 16 - Pontuação final dos candidatos à 3ª cadeira do Instituto de Educação de Lages, em concurso realizado em 23 de janeiro de 1936	111



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação  
APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina  
BPSC - Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina  
CA – Colégio de Aplicação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CED - Centro de Educação  
CEEP - Conferência Estadual do Ensino Primário de Santa Catarina  
CIEM - Comissão Internacional para o estudo do Ensino da Matemática  
DOE – Diário Oficial do Estado  
EPA - Escola Primária de Aplicação  
ERHISE - Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação  
FAED - Centro de Ciências Humanas e da Educação  
FURB – Universidade Regional de Blumenau  
GHEMAT - Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática  
IDCH - Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas  
IEE - Instituto Estadual de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGECT - Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica  
RCD - Repositório de Conteúdo Digital  
SC - Santa Catarina  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense  
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina  
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí  
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville  
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó  
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina





## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1	INTRODUÇÃO .....	23
1.2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	30
1.3	CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	37
<b>2</b>	<b>A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORES</b>	
	<b>PRIMÁRIOS .....</b>	<b>43</b>
2.1	CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE: SABERES A ENSINAR E PARA ENSINAR MATEMÁTICA .....	44
<b>3</b>	<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CATARINENSE: DE</b>	
	<b>ESCOLA NORMAL PARA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>57</b>
3.1	CENÁRIO EDUCACIONAL CATARINENSE.....	58
3.2	A ESCOLA NORMAL: UM BREVE HISTÓRICO .....	69
3.3	OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA .....	72
3.4	REORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS SOB A REFORMA TRINDADE .....	76
<b>4</b>	<b>UM OLHAR SOBRE AS FONTES INVENTARIADAS</b>	<b>83</b>
4.1	AS CADEIRAS E SEUS CONTEÚDOS .....	83
4.2	CONDIÇÕES DE INGRESSO E PERMANÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS IE .....	102
4.3	AS ATAS DOS CONCURSOS .....	106
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>



## 1 APRESENTAÇÃO

Início este texto relatando minha trajetória acadêmica e profissional, por isso me expresso em primeira pessoa para que o leitor possa compreender minhas motivações e os caminhos que me trouxeram até essa pesquisa. Minha trajetória como estudante torna-se mais importante em 1998, quando o sonho da família se realiza, meus pais sempre quiseram que todos os filhos estudassem no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Minha mãe do lar e meu pai funcionário da UFSC, já tinham visto os dois filhos mais velhos se formarem no colégio, faltava somente eu conseguir entrar. Para meus irmãos, o processo do ingresso no CA foi fácil, pois as matrículas eram primeiramente destinadas aos filhos de funcionários, mas no meu caso, o processo se dava por meio de sorteio; que está em vigor até hoje. Desde 1991, a partir da primeira série do ensino fundamental, vinha tentando ser sorteada, e, por alguns anos, passei por colégios particulares e estaduais. Somente em 1998 finalmente fui sorteada para a felicidade de todos, mas da minha parte uma grande preocupação tomou conta, pois muito se falava que o ensino lá no CA era “puxado”. Bem, dito e feito, as primeiras impressões realmente foram essas, mas a felicidade era tanta que a vontade de superar todos os obstáculos motivava esse desafio. Meus irmãos tentavam ajudar com as tarefas de casa, eu passava o dia inteiro no colégio para dar conta das atividades escolares, que eram muitas. E, aos poucos, fui me habituando ao ensino do colégio, ficando em recuperação em várias matérias, mas nunca reprovei de ano.

O que me ajudou, e muito, foram as amizades, o apoio dos professores e demais funcionários do colégio. Todos se conheciam e, isso tornava a convivência muito mais fácil. Muitas descobertas iniciaram lá, não só dos estudos, como na vida pessoal: a melhor amiga, o primeiro namorado, a primeira briga, enfim, muitos aprendizados que foram fazendo parte da minha história. Então chega o último ano do ensino médio, em 2001. Ano conturbado, perpassado por uma greve que durou cerca de três meses o que comprometeu o ano letivo. A preocupação com formatura, com vestibular e, principalmente, como ficaríamos sem tanto tempo de aula e de conteúdos, mas o mais importante desse ano é que fiz mais uma descoberta: a minha paixão por matemática! Disciplina que até então odiava, pois nunca entrava na cabeça. Mas no terceiro ano do ensino médio, tive uma professora que me fez entender e gostar da disciplina: professora Carmem Rosa. Ela passava os exercícios de tarefa e eu já fazia em sala rapidamente para verificar se estavam certos. Ao terminar, ajudava os colegas que estavam com dificuldade e aquilo me fazia sentir

vontade de ensinar cada vez mais. Não lembro qual era a metodologia utilizada, mas lembro que o carinho como ela ensinava fez com que eu mudasse meu jeito de ver aquela disciplina.

No final daquele ano deu tudo certo: formatura, vestibular prestado sem muita noção do que queria fazer, já tinha iniciado meu primeiro emprego e como não passei no vestibular, continuei trabalhando. Os anos se passaram e por todos os empregos que passei nenhum deles me dava satisfação do que fazia. Foi então que em 2005, recebi em casa uma carta oferecendo uma oportunidade de fazer um curso pré-vestibular gratuito na UFSC. Conversei com os meus pais sobre a possibilidade de ficar sem emprego para poder voltar a estudar, eles me apoiaram e fiz por quatro meses esse curso, que fez novamente despertar o desejo por ensinar e lembrar daquelas aulas de matemática da professora Carmem Rosa. Dessa vez fiz o vestibular para Licenciatura em Matemática na UFSC e passei. Fiquei muito feliz! Minha família então nem se fala, até soltaram foguetes.

Ingressei em 2006 na UFSC, muito empolgada e ao mesmo tempo preocupada com todas as mudanças que estavam ocorrendo. Quem nunca cursou uma faculdade não tem ideia do quão diferente era do ensino regular - não só no grau de exigência, como na didática das aulas. Com toda a dificuldade pelo caminho, e uma vez inserida no curso, me identifiquei com disciplinas associadas à educação matemática. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) orientado pela professora Carmem Suzane Comitre Gimenez, realizei uma pesquisa relacionada à história da matemática, buscando alguns elementos sobre o ensino de volumes de sólidos geométricos.

Durante minha graduação tive contato com a modalidade de Ensino a Distância no curso de licenciatura em matemática. Nele atuei como coordenadora de tutores e convivi com professores e tutores relacionados às diversas disciplinas de educação. Minha efetiva atuação como professora somente se deu a partir do último semestre da minha graduação, quando pude perceber as dificuldades e desafios que teria que superar na profissão que escolhi.

Após três anos lecionando, e habilitada para tal, ingressei como professora substituta no CA da UFSC. Voltando às minhas origens, pude trabalhar com meus antigos professores e conhecer novos. O CA é um local privilegiado na UFSC que acolhe estudantes do curso de licenciatura em matemática para realizarem seus estágios. Nessa ocasião, atuei como professora supervisora de alguns estagiários encaminhados pelo Prof. Dr. David Antonio da Costa, o que favoreceu um diálogo e aproximação sobre suas atividades de pesquisa na área da história da educação

matemática. Ele me convidou e comecei a participar do grupo de estudos na UFSC, vinculado ao Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT) e que se institucionalizou em 2017 como GHEMAT – SC<sup>1</sup>, me interessei pelos temas que estavam sendo investigados. No grupo de estudos passei a fazer leituras relacionadas a essas pesquisas que me fizeram pensar na minha prática de ensino e na minha formação.

Também tomei conhecimento do desenvolvimento de um projeto relacionado à história da educação matemática, sob a coordenação do professor David, intitulado “História das metodologias de ensino de matemática nas escolas primárias de Santa Catarina, lidas nos documentos oficiais e nos livros didáticos de aritmética, 1911-1970”.

Este projeto, finalizado em 2016, tinha por objetivo investigar historicamente as metodologias de ensino de matemática no ensino primário em Santa Catarina. O período considerado se relaciona com a implantação dos Grupos Escolares em Santa Catarina, em 1911, e sua posterior extinção na década de setenta do século passado.

A pesquisa privilegiou fontes documentais como livros didáticos, legislação de ensino, papéis contidos nos arquivos escolares e materiais produzidos por cotidianos passados como: cadernos de alunos, provas e exames, relatórios de inspeção, dentre outros.

Considerou-se como referencial teórico-metodológico os aportes da história cultural, da história das disciplinas escolares e os estudos sobre cultura escolar. Alinhado aos meus interesses em pesquisar aspectos relativos à formação de professores que ensinam matemática, minha pesquisa também dialoga com este projeto maior, por utilizar-se destes referenciais teórico-metodológicos, dentre outros, dos documentos normativos do ensino primário e pelo recorte temporal estar inserido entre o período estudado no projeto.

A partir de então, comecei a delinear uma proposta de projeto submetida para ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT-UFSC). Algumas leituras e tal interesse na formação dos professores me fizeram pesquisar acerca das instituições na minha cidade, Florianópolis, que formavam esses

---

<sup>1</sup> O GHEMAT – SC foi institucionalizado no segundo semestre de 2017 e tem como líder o professor Dr. David Antonio da Costa e vice-líder a professora Dra. Iara Zimmer. Atualmente conta com sete pesquisadores, entre eles alunos de graduação, mestrado e doutorado da UFSC. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2464392240898492>>. Acesso em 27 ago.2017.

professores primários. Essa busca me conduziu ao Instituto Estadual de Educação (IEE), considerado uma das maiores instituições desse tipo do Estado de Santa Catarina (SC), criado em 1935 com o nome de Instituto de Educação de Florianópolis e, portanto, escolhi a década de 1930, pois a mesma se apresentou como um período bastante fértil para ser investigado, década que ocorre uma reforma no ensino catarinense. Assim sendo, tomei os documentos oficiais como fontes privilegiadas para a realização desta pesquisa.

Nas diversas visitas ao IEE, senti muita resistência por parte das pessoas que lá se encontravam e algumas até mencionaram as pesquisas já realizadas e que eu já havia lido. Até que compreenderam que o meu período de pesquisa era anterior à década de 1960, em que foi construído o prédio do IEE.

O IEE possui um memorial que em sua maioria é composto de fotos e reportagens posterior à época que eu buscava, até que foi mencionado pelo diretor, que os documentos mais antigos estariam guardados em uma sala, chamada de arquivo morto. Fui encaminhada a supervisão escolar que me orientou a procurar a professora responsável pelo arquivo. Esta professora foi muito solícita em ajudar e me mostrou a sala, mediante a utilização de máscaras e luvas descartáveis, por ser um local muito insalubre e que ela mesma não permanecia trabalhando lá.

Ela mostrou que os documentos estavam todos em caixas e que ela estava readaptada naquela função de organizar o arquivo morto da escola, separando os documentos e catalogando no computador. Ela me deixou à vontade para pesquisar em todas as caixas, mas a maioria delas se tratava de documentos pessoais de alunos e professores. Entre os documentos que verifiquei, me serviu apenas os diplomas da Escola Normal, para ter ciência do diretor que atuava na época. Procurei por possíveis diários de professores, cadernos de alunos, revistas da escola, mas não os encontrei.

Enfatizo que na minha própria caminhada formativa, não estudei aspectos relativos à história da educação matemática<sup>2</sup>, o que aumentou meu interesse nesse campo. De acordo com Valente “[...] os professores tendem a desenvolver uma prática pedagógica de melhor qualidade se mantiverem uma relação histórica com seu passado profissional” (VALENTE, 2010, p. 123). A produção de pesquisas em história da

---

<sup>2</sup> Por história da educação matemática, o grupo entende a produção de uma representação sobre o passado da educação matemática. Não qualquer representação, mas aquela construída pelo ofício do historiador (VALENTE, 2013, p. 25).

educação matemática contribui na diminuição desta lacuna existente nas formações iniciais.

Tal fato me fez querer compreender como a formação matemática dos professores primários era prescrita em um período de mudanças na educação catarinense e, por fim,

[...] alterar a relação que os professores de matemática têm com os seus antepassados profissionais, em benefício de novas representações mais alicerçadas na crítica aos documentos e fontes das práticas pedagógicas realizadas noutros tempos é tarefa que justifica a inclusão da história da educação matemática na formação de professores (VALENTE, 2010, p. 134).

Essa apresentação que fiz aqui teve a intenção de expor o lugar em que me encontro e de onde eu falo, para mostrar de onde partiram minhas ideias e argumentos para realizar essa pesquisa, pois de acordo com Certeau (2013, p. 47), “toda pesquisa historiográfica [...] está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade”. Dessa forma, deixo claro que, como pesquisadora, não tenho como me isentar das questões da minha área de pesquisa, como também ser neutra quanto às minhas experiências de vida e o conhecimento adquirido até aqui.

## 1.1 INTRODUÇÃO

Não poderia deixar de mencionar a importância do grupo de pesquisa do qual faço parte, o GHEMAT-SC e que muito tem contribuído com a escrita da história da educação matemática no Brasil. Está vinculado a um grupo maior, o GHEMAT, que foi criado em 2000 sob a coordenação do professor Dr. Wagner Rodrigues Valente. O grupo reúne pesquisadores de diversos estados e universidades do país. Sua atuação destaca-se pelo desenvolvimento coletivo de projetos temáticos de pesquisa sobre história da educação matemática nos diversos níveis de escolaridade. Atualmente<sup>3</sup>, o grupo é formado por 46 pesquisadores e 126

---

<sup>3</sup> Levantamento do GHEMAT, realizada no Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil da Plataforma Lattes. Disponível em:

estudantes entre doutorandos, mestrandos acadêmicos e profissionalizantes, além de alunos da graduação, engajados ao mesmo objetivo:

[...] desenvolver pesquisas com vistas à compreensão histórica do ensino e aprendizagem da matemática, da formação de professores de matemática e do trajeto de constituição da matemática escolar (COSTA; VALENTE, 2015, p. 98).

Sendo assim, o desenvolvimento dessa pesquisa se materializa a partir do meu ingresso no PPGECT. Por abordar um tema inserido em período de reforma na instrução pública catarinense debruicei-me nas pesquisas da História da Educação brasileira, de forma a melhor compreender o cenário educacional. Segundo os estudos de Fiori (1991), a reorganização do ensino catarinense efetuada no ano de 1935, cria os Institutos de Educação em Santa Catarina<sup>4</sup>. O estado, nesse ano, era dirigido pelo Interventor Federal Aristiliano Ramos, que decretou uma reforma educacional, conhecida como Reforma Trindade, considerando a necessidade de adotar novas normas e métodos de ensino para aplicação nos Institutos que formavam o professorado. Incluiu, também, a extinção da Diretoria da Instrução Pública, a criação do Departamento de Educação, como também, dos Institutos de Educação.

Mas afinal, nos Institutos de educação catarinense, como se constitui e se organiza esta formação? Quais são os conteúdos e propostas metodológicas que orientam esta formação? Para a discussão sobre a formação de professores primários, os saberes específicos para a profissão de ensinar<sup>5</sup> e suas diferentes análises a respeito da organização desses saberes, tomamos os estudos internacionais de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly que, juntamente com o grupo de estudos ERHISE - Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação, da Universidade de

---

<<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2116509882385976>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

<sup>4</sup> O decreto-lei n. 713 de 5 de janeiro de 1935 se refere a duas localidades para o funcionamento dos Institutos: Florianópolis e Lages. Isso será melhor apresentado no capítulo 3.

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que, partimos do pressuposto que os saberes que estão sendo prescritos/exigidos do professor formador, serão ensinados para os professores primários.



Genebra, analisa a emergência das ciências da educação na Suíça, questionando notadamente sua relação com a formação de professores.

Observa-se que a relação *profissão-disciplina* é particularmente posta em destaque nos debates relativos à formação de professores, a ela cabendo articular, do melhor modo, os saberes profissionais e saberes disciplinares, a fim de garantir um elevado nível de qualificação aos futuros professores. Esta articulação tropeça em certas tensões, das quais, especialmente, o estatuto e o lugar a ser dado aos diferentes saberes *a* e *para* ensinar no seio das formações para o ensino, constituem escolhas que são, em última análise, feitas pelas instâncias políticas e pela administração escolar (BORER, 2009, p. 52).

Nesse sentido, buscamos<sup>6</sup> identificar na legislação educacional catarinense elementos que indiquem os saberes profissionais na formação inicial dos professores primários sob a égide da Reforma Trindade, partindo da abordagem teórica acerca da definição dos saberes da profissão de ensino, para então relacionar e inferir com nosso problema de pesquisa.

A busca por esses documentos tornou-se eficiente a partir do momento em que utilizamos o Repositório de Conteúdo Digital<sup>7</sup> (RCD), por conter vários documentos já utilizados em pesquisas de diversos campos de conhecimento, inclusive de história da educação matemática. O RCD é um espaço virtual que armazena documentos digitais tais como legislações, livros, cadernos, revistas, entre outros, que podem ser digitalizados e inseridos por pesquisadores de todo o Brasil. A estrutura do RCD constitui-se na forma de sub-unidades naturais e ‘comunidades’ em que cada comunidade tem suas ‘coleções’ que, por sua vez, contém ‘itens’ que representam os conteúdos digitais. Todas estas informações são alimentadas por metadados que tem como finalidade facilitar a localização e recuperação das informações (COSTA; VALENTE, 2015, p. 101). A comunidade utilizada para buscar os documentos para esta pesquisa é intitulada ‘História da Educação Matemática’.

---

<sup>6</sup> A partir daqui utilizo a primeira pessoa do plural, visto que a escrita dessa dissertação foi um trabalho conjunto entre orientando e orientador.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

Está situado ‘fisicamente’ na UFSC, sendo de grande importância para as pesquisas em história da educação matemática. Essa base de documentos, disponível por acesso aberto pela internet, tem se mostrado profícua na realização de estudos histórico-comparativos relativos à circulação de modelos pedagógicos, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os pesquisadores nos seus diversos locais de pesquisa (COSTA; VALENTE, 2015).

Os documentos utilizados na pesquisa foram encontrados também no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina (BPSC), que contém um acervo digital denominado Hemeroteca Digital Catarinense e no IEE, situado em Florianópolis. Alguns documentos procurados não foram encontrados pela falta de conservação ou por inexistência, “são os problemas relativos à preservação do patrimônio documental, e sua progressiva deterioração que vem motivando iniciativas em todo o mundo de elaboração de bibliotecas e acervos virtuais” (VALENTE, 2005, p. 187).

Esta pesquisa, assim como as demais no campo da história da educação matemática, permite que os professores tenham uma visão dos desdobramentos dos processos de ensino e aprendizagem de matemática em tempos passados. É possível compreender como as práticas pedagógicas e os aspectos educacionais desenvolveram-se ao longo dos tempos em variados contextos. Poder relacionar esses fatores à formação de professores possibilita importantes reflexões.

Segundo Valente (2007), “a produção histórica não se define nem por seu objeto, nem por seus documentos, mas pelos traços deixados do passado no presente” (VALENTE, 2007, p. 32). Os historiadores a partir de seu trabalho com as fontes, com os documentos do passado, procuram respostas às questões previamente elaboradas. Assim, compreendemos que os documentos passam a se tornar fontes documentais a partir das questões do historiador.

Certeau (2013) reforça esse ponto e afirma:

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos”, certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto (CERTEAU, 2013, p. 69).

O cotejamento entre as diversas fontes, seus entrecruzamentos, são subsídios na busca das explicações. De acordo com Valente (2007), essas questões históricas são aquelas que fazem avançar a sua disciplina, significa preencher as lacunas do conhecimento histórico, isto é, trata-se de questões para as quais os historiadores ainda não têm respostas. O historiador Marc Bloch explica o ofício do historiador, que “por definição, está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda” (BLOCH, 2002, p. 69). Além disso, Bloch não aceita considerar o passado como objeto de ciência, tampouco a história como ciência do passado. Para ele o objeto da história é o homem, porém, o “historiador não apenas pensa ‘humano’. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração” (BLOCH, 2002, p. 55). Explica Bloch, ao acrescentar que além da história ser a ciência dos homens, é a ciência dos homens, no tempo.

[...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar (BLOCH, 2002, p. 54).

Esta pesquisa intenciona compreender a história não somente olhando para o passado, mas tentando representar o homem enquanto sujeito dela, quais os comportamentos tiveram em um período de reformas, não somente com relação aos fatos, mas sim compreender as relações sociais que ligam esses fatos ao contexto vivenciado. Mais pontualmente, se objetiva identificar os saberes profissionais na formação matemática do professor primário com a criação dos Institutos de Educação em tempos de Reforma Trindade. No período entre as décadas de 1920 a 1940, a matemática estudada na formação de professores é entendida como as diferentes denominações disciplinares recebidas nos programas das Escolas Normais e Institutos de Educação, como aritmética, álgebra, geometria, desenho ou simplesmente matemática.

As fontes nos aproximam da realidade vivida em outros tempos, fazendo com que as pesquisas históricas tenham sua relevância por se

ligarem à necessidade de conhecimento das dinâmicas de transformação da cultura escolar, das novas propostas de ensino e da implantação consequente de reformas educacionais. Julia (2001) menciona a cultura escolar como um objeto histórico:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

O autor afirma ainda, que a história das práticas culturais, incluindo as escolares, é a mais difícil de reconstruir, pois não deixa traço, nem tudo que aconteceu de relevante foi dito ou escrito. Mas, segundo Julia (2001), o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira. Assim, procuramos nas fontes disponíveis, compreender os processos de mudança relacionados aos saberes profissionais na formação matemática, de professores para o curso primário.

De forma mais precisa, procura-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: **Como se configuram os saberes profissionais prescritos nos programas dos cursos de formação inicial de professores primários nos Institutos de Educação de SC?** Essa pergunta norteia os rumos percorridos em busca das respostas, assim como o questionamento dos documentos que se tornam fontes de pesquisa.

Para isso, esse estudo tem como objetivo geral o de **investigar como era prescrita nos documentos oficiais a formação matemática para professores primários nos Institutos de Educação de Santa Catarina na década de 1930**, período da criação dos mesmos.

Este objetivo geral desdobra-se em alguns procedimentos metodológicos, a saber:

a) Inventariar os principais documentos relacionados a formação de professores primários no período considerado;

b) Descrever os Institutos de Educação de Santa Catarina, nosso local de estudos;

c) Caracterizar a construção dos saberes profissionais por meio do ensino de matemática,

d) Identificar as orientações/determinações da Reforma Trindade com relação ao ensino de matemática.

Para isso nos apoiamos nos ferramentais teórico-metodológicos dados a partir da História. Dessa forma, esta investigação pode ser vista como uma operação historiográfica sobre um objeto de pesquisa que se utiliza de um sistema de referências para a análise dos documentos, segundo Michel de Certeau. Esta pesquisa também se situa na ambiência daquilo que Dominique Julia (2001) indica como cultura escolar, tomada como objeto histórico.

Sendo assim, a dissertação está estruturada em quatro capítulos e as considerações finais como segue.

O **capítulo 1** é composto da **APRESENTAÇÃO** e da **INTRODUÇÃO**. Para além de descrever um pouco da minha formação acadêmica, apresentamos a problemática de pesquisa, a questão e os objetivos de pesquisa; a revisão de literatura, assim como as considerações teórico-metodológicas.

No **capítulo 2**, cujo título é “**A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS**”, caracterizamos os saberes *a* ensinar e *para* ensinar matemática, buscando compreender por meio das fontes, os objetivos dessa formação e sua relação com esses saberes.

No **capítulo 3**, intitulado “**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CATARINENSE: DE ESCOLA NORMAL PARA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**”, abordarmos uma breve trajetória do ensino em Santa Catarina e de suas instituições para formação de professores, quem eram os personagens dessa história e, também, as mudanças ocorridas nelas após a instauração da Reforma Trindade.

No **capítulo 4**, denominado “**UM OLHAR SOBRE AS FONTES INVENTARIADAS**”, colocamos em pauta o que a legislação escolar prescrevia tanto em relação à formação matemática como a formação profissional desses professores. Esse capítulo intenta discutir saberes *a* ensinar e *para* ensinar nos programas revelados nas possíveis orientações dadas aos professores.

Por se tratar de pesquisa no âmbito da história, Certeau (2013) define que “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência”, em nosso caso, os documentos normativos, e estes só terão sentido se inseridos neste sistema. Para além dos documentos normativos, iniciamos a busca de outras pesquisas no campo da história da educação. Estas poderiam nos ajudar na ação de inventariar a legislação, assim como trazer à tona outras possíveis fontes de pesquisa. Pois ainda de acordo com Certeau (2013), cada resultado individual se inscreve numa rede

cujos elementos dependem estritamente uns dos outros e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado.

A seguir, apresentamos as pesquisas realizadas no âmbito da história da educação, da formação de professores primários e que muito ajudaram na descoberta das fontes de pesquisa.

## 1.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Realizamos um levantamento nos bancos de dados *on line*, disponibilizados nos sites dos programas de Pós-Graduação das instituições de ensino do estado de Santa Catarina: UDESC, UFSC, UNESC, UNIPLAC, FURB, UNISUL, UNOCHAPECÓ, UNOESC, UNIVALI, UNIVILLE<sup>8</sup> e UFFS, as quais disponibilizam cursos de mestrado e doutorado na área de Educação, selecionados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca tomou desde a primeira turma de egressos dos cursos até 2016 e se deu sobre pesquisas cujo título apresentasse o Instituto de Educação de Santa Catarina. Para que a busca se desse de forma mais ampla, foi inserido o termo “instituto de educação”. Particularmente em SC, a partir do ano 2008, houve o início do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e do Instituto Federal Catarinense (IFC) que resultaram em muitos retornos de pesquisas produzidas cadastradas no banco de dados, mas não alinhadas com o interesse desta.

Dessas buscas retornaram 3998 trabalhos, que foram reduzidos para 149 relativos à área de educação e, após cuidadosa verificação dos títulos e resumos que se aproximavam desta pesquisa, destacamos as seguintes:

A dissertação de Karin Sewald Vieira, *No compasso do moderno: o curso normal do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina (anos de 1960)*, - PPGE/UDESC – 2014, analisou como diferentes modelos culturais e pedagógicos que circulavam no Brasil e em Florianópolis repercutiram no interior do Instituto na década de 1960, mais especificamente no Curso Normal da instituição. A discussão sobre

---

<sup>8</sup> O trabalho de Jocelia Silveira de Oliveira, *Um panorama da Educação Matemática no Estado de Santa Catarina visto pelos Programas de Pós-Graduação*, de 2013, relata as teses e dissertações na área da Educação Matemática, defendidas nessas instituições, no período compreendido entre os anos de criação dos cursos até o primeiro semestre de 2012. A atualização da pesquisa iniciada por Oliveira (2013) incluiu as produções do programa de pós-graduação da UFFS, com egressos a partir de 2015.

a emergência de outros protagonismos na configuração do Curso Normal na década de 1960 pretende apresentar e compreender de que modo a autonomia administrativa, didática e financeira, instituída no ano de 1964, assim como os rituais de formatura e a organização do concurso “A mais bela normalista”, constituíram-se como marcas associadas à modernização. A análise da autonomia administrativa, didática e financeira, ocorreu através de leis e decretos produzidos no período. Vieira teve acesso aos cadernos de duas professoras do curso normal na década de 1960 que lecionaram no período de constituição da Escola Primária de Aplicação (EPA). Os registros escritos da EPA e materializados na forma de cadernos mostram que as professoras, diretoras e orientadoras educacionais foram produtoras de textos. Esses textos tinham o objetivo de registrar o cotidiano no que se refere aos planos de trabalho, às reuniões de pais e às reuniões de estudos. O estudo de Vieira nos permite inferir que o Curso Normal do Instituto cria sua própria cultura escolar, e que a mesma estava atravessada por outras culturas escolares que coexistiram lá, entre elas a cultura escolar do primário.

A dissertação de Liliam Deisy Ghizoni, *Absenteísmo e Plantão Pedagógico no Instituto Estadual de Educação - PPGE/UFSC – 2002*, que buscou uma relação entre o absenteísmo no Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina e a perpetuação do Departamento de Plantão Pedagógico existente nessa unidade escolar, desde a década de 70. Tal absenteísmo é abordado de duas maneiras: por meio da quantificação das faltas dos professores efetivos, com seus respectivos motivos, e por meio das aulas dadas pelo Departamento de Plantão Pedagógico. Os dados para a quantificação das faltas dos professores efetivos foram obtidos por meio de pesquisas no sistema de informática do próprio instituto. Ainda, foi realizado um levantamento das aulas ministradas pelos professores do Departamento de Plantão Pedagógico. Além disso, apreendeu-se a sua história por meio de documentos do setor e de entrevistas semi-estruturadas com as pessoas envolvidas com o Plantão Pedagógico. Ghizoni, ao analisar a quantidade de aulas dadas ao ano pelo Departamento de Plantão Pedagógico, percebe que elas representam uma pequena parcela do universo de aulas do Instituto Estadual de Educação. De acordo com os dados encontrados, o Departamento de Plantão Pedagógico mantém sua existência por meio de outros nexos, funcionando não só como um mecanismo de substituição dos faltosos, mas, também, como um instrumento disciplinador de alunos, controlador da ordem, sendo ainda uma oportunidade de trabalho temporário para professores qualificados. Este trabalho identificou que, naquela época, a

maioria dos professores do Instituto Estadual de Educação que estão em sala de aula são os admitidos em caráter temporário. De acordo com a autora, isso representa a precarização que vem ocorrendo no mundo do trabalho. O estudo de Ghizoni nos possibilitou o conhecimento da estrutura organizacional do Instituto em outros tempos, indicando a existência de muitos documentos, tais como o decreto 713, lei 3191 e 4282, o relatório sobre o Instituto, entre outros, assim como a indicação da localização de um importante acervo<sup>9</sup>.

A dissertação de Maria Cristina Martins, *Instituto Estadual de Educação: espaços de participação democrática?* – PPGE/UDESC – 2009, investigou questões referentes às atividades e processos de constituição democrática que se deram dentro da instituição a partir da participação direta da comunidade escolar nas decisões, identificando os obstáculos (limites) e os elementos facilitadores (possibilidades) dessa participação, no período de 1985 a 1995. Martins procura estabelecer uma mediação entre o momento singular do cotidiano escolar do IEE (movimentos internos) e as lutas sociais que aconteciam no país nas décadas de 1980 e 1990, discutindo momentos específicos de participação, como os processos de eleição para o cargo de diretor (1985 e 1990) e as greves do corpo docente (1987 e 1995). Essa pesquisa nos mostrou como o movimento de professores da rede pública estadual teve poder de articulação e mobilização no processo de política educacional do Estado, fazendo com que o Instituto fosse referência não só no ensino, como na política. Esse corpo docente unido também ajudou a conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da sua participação na tomada de decisões referentes à gestão, ao pedagógico, como também no apoio a esse corpo docente, quando os mesmos lutavam por melhores condições de trabalho. De certa forma, esta pesquisa nos revela a importância desta instituição. Conhecer sua história nos ajuda a compreender importantes elementos da constituição da cultura escolar na formação dos professores, particularmente daqueles que ensinam matemática.

Tentando ampliar as visões sobre as influências nas reformas ocorridas em Santa Catarina, por outros estados, nossa busca por pesquisas no RCD da UFSC, na comunidade História da Educação Matemática, sinaliza a dissertação de Denis Herbert de Almeida, *A Matemática na formação do professor primário nos Institutos de*

---

<sup>9</sup>Sistema de informática da Secretaria Estadual de Educação, no próprio IEE, que após visitá-lo verifiquei que o mesmo armazena informações somente a partir do ano de 1966.



*Educação de São Paulo e Rio De Janeiro (1932-1938)*, que investiga como a matemática se apresenta na formação do professor primário nos Institutos de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo na década de 1930. A produção da narrativa histórica compõe-se de livros e artigos publicados pelos professores responsáveis pelas disciplinas em que a matemática é trabalhada; no caso, Alfredina de Paiva e Souza, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e Antonio Firmino de Proença, no Instituto de Educação de São Paulo. É analisado as suas “apropriações” e “representações” com base em ferramentas teórico-metodológicas da História Cultural, dialogando com produções de cientistas e autores didáticos da época em circulação dos Institutos, ambos utilizam os preceitos da Escola Nova. Como considerações, Almeida (2013) destaca que os Institutos de Educação de São Paulo e do Rio de Janeiro são pólos de irradiação e aplicação de concepções da Escola Nova no Brasil. Trazem a possibilidade de resolver deficiências identificadas no ensino normal, na expectativa de transformar a formação do professor primário de ensino secundário em ensino superior, funcionando como modelo a ser adotado em outros estados da Federação.

Entre o rol de pré-leituras relacionadas à pesquisa, estão alguns trabalhos que se aproximam dos interesses desta e que nos ajudam a compreender a história da educação matemática catarinense. Duas dissertações se destacam, ambas defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. O primeiro trata-se da dissertação de Rosângela Kirst da Silveira, *Orientações da Reforma Orestes Guimarães para a Matemática na Escola Normal Catarinense*. Essa investigação trata das principais orientações dadas para o ensino da matemática na formação do professor do ensino primário na Escola Normal Catarinense pela reforma da Instrução Pública de 1911 em Santa Catarina, considerada uma das mais importantes no estado, por implementar o método intuitivo na cultura escolar catarinense. A dissertação de Silveira (2013) nos permite conhecer e entender as metodologias utilizadas na formação dos professores primários em um momento importante de reforma do ensino em período anterior ao nosso, que também traz mudanças nessa formação matemática.

Outro trabalho que serve de referência, faz parte do nosso grupo de estudos GHEMAT-SC, é a dissertação de Thuysa Schlichting de Souza, *Entre o Ensino Ativo e a Escola Ativa: Os Métodos de Ensino de Aritmética nos Grupos Escolares Catarinenses (1910-1946)*. Souza

(2016) apresenta as modificações da matéria aritmética<sup>10</sup>, com relação aos métodos de ensino, nos programas dos grupos escolares de Santa Catarina no período de 1910 a 1946. Na sua pesquisa, foram analisados os programas de ensino dos anos 1911, 1914, 1920, 1928 e 1946, como também os materiais didáticos indicados nestas e outras determinações oficiais.

Suas análises nos permitem compreender os métodos de ensino adotados pelo programa de ensino de 1928 e respectivos materiais didáticos adotados nesse período, embora seus estudos sejam específicos dos grupos escolares, os mesmos também faziam parte do ambiente dos Institutos de Educação do Estado. Além disso, sua pesquisa mostrou um importante período de realização de conferências educacionais, na década de 1920, que influenciaram na revisão dos programas de ensino, mais especificamente, na revisão que deu origem ao programa de 1928.

Talvez o principal destaque na pesquisa de Souza (2016), se dá para a sua constatação de que a Reforma Trindade objetivou,

[...] reformular o curso normal para formar professores adequados à “escola nova”, mais moderna e renovada. No entanto, o currículo dessa escola primária tão almejada continuou regido pelo Programa de 1928, fundamentado ainda por antigas práticas alicerçadas na Pedagogia Moderna (SOUZA, 2016, p. 71).

Mesmo após essa afirmação, buscamos localizar um possível programa de ensino implantado no ano de 1935.

Além destas duas pesquisas que destacamos, outras pesquisas já concluídas no campo da História da educação matemática foram de extrema importância para a construção desta. A pesquisa de Jacqueline Policarpo de Limas, *Orientações para o ensino de Aritmética no Curso Complementar Jerônimo Coelho em Laguna - Santa Catarina (1911-1947)*, foi uma delas. Limas (2016) pesquisou as orientações oficiais com relação ao ensino de aritmética para a formação dos professores primários que fizeram o Curso Complementar Jerônimo Coelho na cidade de Laguna/SC, no período compreendido entre 1911 e 1947. Suas fontes de

---

<sup>10</sup> Quando nos referimos à matéria aritmética, entendemos como sinônimo de disciplina ou conteúdo de ensino. De acordo com Chervel (1990), que aborda a noção de disciplina escolar, suas finalidades e as definições que este termo foi tendo ao longo dos anos, “disciplina é aquilo que se ensina e ponto final” (CHERVEL, 1990, p. 177).

pesquisa foram as determinações oficiais encontradas nos Programas de Ensino do Curso Complementar de 1911, 1919, 1928, 1935 e 1939; a Circular n. 54 de 21 de julho de 1941 que trata das orientações para as reuniões pedagógicas do ensino primário catarinense e o Livro com as Atas das reuniões pedagógicas do Curso Complementar em Laguna. Por meio desses documentos, ela identificou a presença das orientações expedidas pelo estado catarinense referentes às reuniões pedagógicas do diretor e professores do curso complementar. Também observou que as formas de ensinar a aritmética, na prática, passavam por um longo período de transição entre o Ensino Intuitivo e a Escola Nova, porém, o método intuitivo ainda prevalecia. Concluiu que o curso complementar era, na prática, uma continuidade do ensino dos grupos escolares e que não preenchiam a finalidade de formador de professores (SANTA CATARINA, 1938, p. 417).

Tal estudo nos permite compreender, por meio dessas fontes específicas, obtidas na própria instituição, que as orientações oficiais nem sempre refletem na prática dos professores o objetivo esperado, nesse caso, a formação de professores. Outro fato importante foi saber do embate entre os dois métodos de ensino, intuitivo e escolanovista. Como também, os objetivos dos Cursos Complementares, que no caso de Laguna, não foram alcançados.

Também podemos citar a dissertação de Alana Godoy Lacava, *Um estudo sobre diferentes abordagens da prova dos nove presentes em livros didáticos de aritmética (1890-1970)*. Lacava (2017) pesquisou sobre as diferentes abordagens da prova dos nove presentes em livros didáticos de aritmética (1890-1970), num período de implementação dos Grupos Escolares no Brasil até a sua extinção, considerado pela autora como um marco de grande importância para a educação primária brasileira. Todos os livros selecionados nesta dissertação circularam nos mais diversos estados brasileiros, são frutos das pesquisas do grupo GHEMAT e encontram-se disponibilizados no RCD.

Apesar da pesquisa de Lacava (2017) analisar um certo conteúdo nos livros didáticos, a mesma concluiu que o recorte temporal escolhido para a pesquisa foi marcado por uma grande reforma no ensino primário brasileiro. Bem como uma nova organização da instituição escolar, que visava, principalmente, a universalização da educação popular. Assim, foi sendo implantada esta nova modalidade de escola primária, que iniciou no Estado de São Paulo e representou uma importante inovação educacional do século passado. Com essa nova organização do ensino primário surgiu as escolas graduadas, a divisão de várias classes, a racionalização do tempo, a contratação de vários professores (dando

oportunidade para as mulheres trabalharem) e a construção de espaços físicos próprios. O período também foi marcado pela publicação de muitos materiais de apoio, com o intuito de suprir essas novas demandas. Essa pesquisa nos possibilitou compreender que, em dado momento histórico, a criação dos Grupos Escolares teve grande importância para a educação primária no Brasil, permanecendo até 1970 com a criação do sistema de ensino de 1º grau. Novamente, destacamos o modelo de educação paulista presente nos demais estados brasileiros para trazer a modernidade dos métodos.

Mais uma pesquisa que enfatiza os saberes matemáticos no ensino primário de Santa Catarina é a de Yohana Taise Hoffmann, intitulada *Os saberes matemáticos nas reformas educacionais do ensino primário em Santa Catarina (início do séc. XX)*. Hoffmann (2017) buscou responder quais contribuições das reformas educacionais configuraram os objetivos e finalidades do ensino primário. O recorte temporal inicial foi delimitado pelo marco da implantação dos Grupos Escolares no estado, ou seja, a Reforma Orestes Guimarães em 1910. O recorte final foi no ano de 1927 com a realização da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário de Santa Catarina (I CEEP – SC).

As fontes privilegiadas foram os textos normativos das reformas educacionais em SC, particularmente da implantação dos Grupos Escolares (Reforma Orestes Guimarães) e dos Programas de ensino de 1911, 1914 e 1920 do ensino primário, assim como os *Annaes* e *Discursos* da I CEEP – SC. Também foram estudadas as compreensões relativas ao ensino dos saberes matemáticos em relação às concepções ditas como elementares ou rudimentares.

Hoffmann (2017) concluiu que o movimento da implantação dos Grupos Escolares em Santa Catarina, apropriou-se do modelo paulista, no qual o ensino do método intuitivo já estava sendo discutido. A Reforma Orestes Guimarães ecoou as discussões a respeito da instrução pública, que estavam sendo postas em anos anteriores (principalmente em São Paulo), contribuindo para as prescrições dos Programas de 1911, 1914 e 1920 dos Grupos Escolares, do método intuitivo, caracterizando o saber matemático rudimentar. No qual o objetivo do ensino é ser útil e prático para o dia a dia da criança, com a utilização de materiais concretos.

A pesquisa de Hoffmann (2017) nos ajudou a enfatizar a influência paulista na educação catarinense, com a figura de Orestes Guimarães, nos programas de ensino de 1911, 1914 e 1920. A pesquisa constatou a presença do método intuitivo prescritos nos programas de ensino que trazia, no bojo de suas finalidades, um ensino voltado à utilidade na vida das crianças, por meio de materiais concretos na prática. A autora também

troux importantes contribuições a respeito da I CEEP – SC, afirmando que este evento foi um espaço de divulgação de ideias e projetos elaborados por educadores catarinenses, buscando uma melhoria para a instrução pública no estado.

Para finalizar, a mais recente publicação do GHEMAT-SC é a dissertação de Cintia Schneider, intitulada *Jogos para o ensino de aritmética em manuais pedagógicos de 1930-1960 no Brasil*. Schneider (2017) buscou compreender quais as diferentes abordagens dos jogos para o ensino de aritmética nos manuais pedagógicos, no período de 1930 a 1960 no Brasil. A autora analisou quatorze manuais pedagógicos, todos disponíveis no RCD da UFSC, identificando qual o papel dos jogos para o ensino de aritmética nesses manuais. Concluiu que em todos os manuais, os jogos para o ensino convergem para aspectos psicológicos, que por sua vez aproximam-se dos pressupostos do Movimento da Escola Nova.

A pesquisa de Schneider (2017) nos permite conhecer alguns nomes importantes de um período marcante na educação brasileira, tais como Lourenço Filho e demais que participaram do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que objetivavam reconstruir a educação no país e construir uma nação consolidada. Lourenço Filho participou efetivamente da constituição da Psicologia como campo educacional e científico no país. Psicólogos, juntamente com profissionais de diferentes áreas, uniram-se para buscar a renovação do ensino.

Temos, então, com as dissertações elencadas anteriormente, um panorama sobre os estudos que de alguma forma relacionam-se aos Institutos de Educação no Estado de Santa Catarina. O levantamento inicial não apresentou estudos na formação de professores na década de 1930, com foco na formação matemática. A seguir, apresentamos os referenciais teórico-metodológicos que guiaram nossos caminhos durante a realização da pesquisa.

### 1.3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Muitos documentos podem nos ajudar a entender as orientações oficiais, possivelmente presentes nos arquivos escolares e institucionais, como, por exemplo, diários de classe, exames, orientações normativas, etc, como, também, nos arquivos pessoais de alunos e professores, tais como: cadernos, trabalhos e demais apontamentos registrados, ligados diretamente às aulas. As análises dos documentos pertinentes a pesquisa foram feitas de forma crítica, de acordo com Prost (1996 *apud* VALENTE 2007, p.33): “crítica da sinceridade, concernente às intenções de produção

do documento; e a crítica de exatidão, sobre a situação objetiva do documento. A primeira está atenta às mentiras; a segunda, aos erros”.

Para maior clareza com relação à metodologia de trabalho para realização do estudo histórico de documentos, utilizamos as reflexões de Wagner Rodrigues Valente no campo da História da educação matemática, pois como afirma Valente (2007), “pode-se sintetizar, então, o trajeto da produção histórica como sendo: um interesse de pesquisa, a formulação de questões históricas legítimas, um trabalho com os documentos e a construção de um discurso que seja aceito pela comunidade”.

Para a análise de tais documentos, nos apoiamos nos trabalhos de André Cellard (2008). Para este autor, documento ou fonte é tudo o que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, justifica o uso de documentos na pesquisa pois,

[...] ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008, p 295).

Mas é importante ressaltar, que para essa análise há de se seguir alguns processos fundamentais, o primeiro deles é a avaliação preliminar do documento, de forma crítica sobre alguns elementos de acordo com as necessidades do pesquisador: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita, que consiste no “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente (CELLARD, 2008, p. 303). Essa análise documental visa responder à pergunta de pesquisa, nunca se esquecendo de considerar o contexto da época em que o mesmo fora elaborado.

Os elementos de uma análise documental, de acordo com Cellard (2008) são os seguintes:

a) *O contexto*: é importante uma análise do contexto histórico e social em que foi elaborado o documento, na inserção contextual do autor e a quem estava destinado o documento, independente do momento em que ele foi produzido e de quem é o analista. Esta avaliação permite “aprender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores,

compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos [...]” (CELLARD, 2008, p. 299). Na pesquisa histórica, o contexto pode ser visto de forma análoga com o tempo, a que se refere o historiador Marc Bloch, como já mencionamos anteriormente.

Para contextualizar, Bombassaro (2006), explica que:

[...] Sob a égide do propósito de “reconstrução da nação”, disseminou-se na sociedade brasileira pós –“revolução” de 1930 um discurso altamente valorativo da atividade educacional. A nova administração foi inaugurada sob o signo das reformas, e, no campo das políticas públicas, uma atenção especial foi dada à educação, a qual, tradicionalmente, era alvo de disputas e interesses de toda ordem. Princípio que reiterava o signo do progresso e a pertença ao rol das nações civilizadas, tornou-se fator constitutivo de status, devido à capacidade de acesso a todo tipo de classe (BOMBASSARO, 2006, p. 8).

Embora não houvesse uma reforma nacional estabelecida com relação à Educação, os estados tinham autonomia para realizar suas reformas e a primeira delas efetuada em Santa Catarina pós-revolução de 1930, foi a Reforma Trindade no ano de 1935. De acordo com Palma Filho (2005), outros acontecimentos importantes relacionados à educação ocorreram, como: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (Reforma Francisco Campos) em 1931 e o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova em 1932.

Sendo assim, podemos avaliar que o contexto nacional pode ter influenciado nas reformas educacionais catarinenses, mesmo que de forma indireta.

b) *O autor ou autores*: para uma boa interpretação do documento, é fundamental ter conhecimento da identidade, dos interesses e dos motivos da escrita da pessoa que se expressou. Também é importante saber como o documento chegou até nós, como é sua conservação e como foi sua publicação. Além disso, a leitura das entrelinhas deve ser considerada para evitar interpretações grosseiras ou falsas (CELLARD, 2008).

Os documentos analisados nessa pesquisa, em sua maioria, são escritos por governantes ou pessoas ligadas ao governo, por isso, há muito que se considerar nas entrelinhas. Concordamos com Cellard (2008) que:

[...] Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada a alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento (CELLARD, 2008, p. 300).

Nesta pesquisa, foram tomados como fontes, entre outras, as legislações e decretos. Por exemplo, o mais importante deles foi o decreto-lei n. 713 de 5 de janeiro de 1935, que cria os Institutos de Educação no estado de Santa Catarina. O mesmo foi emitido pelo Coronel Aristiliano Ramos, Interventor Federal no estado naquele período. De acordo com Munarim (1990), a família Ramos teve grandes influências no estado catarinense:

Chega-se a Revolução de 30 e a aliança liberal que apoiava Getúlio Vargas, em Lages e em todo o Estado de Santa Catarina, tinha seus alicerces na oligarquia Ramos - naquele momento fora do governo municipal e estadual. Em Santa Catarina, Vidal Ramos, tendo agora ao seu lado o filho Nereu e o sobrinho Aristiliano, formavam o tripé básico de apoio a Getúlio. Aristiliano comandava a serra e Nereu o litoral. Vidal era o chefe nominal (MUNARIM, 1990, p. 65).

O autor ainda salienta que mesmo após a Revolução de 1930, o domínio das relações coronelistas é mantido na região serrana catarinense, pois, somente em 1972, ocorreu uma eleição para a prefeitura de Lages, sendo Juarez Furtado, o escolhido para este cargo. Os Ramos estiveram no poder desde 1933.

Assim, concluímos que a política sofreu uma influência de classes dominantes, que assumiam o poder sem que fosse considerada a opinião das classes menos favorecidas.

c) *A autenticidade e a confiabilidade do texto*: neste elemento, é importante “[...] assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (CELLARD, 2008, p. 301). Assim, a procedência do documento facilita verificar sua autenticidade. Por isso, é importante verificar a relação entre o (s) autor (es) e seus escritos, levando em consideração se foram testemunhas diretas ou indiretas, o tempo do acontecimento e sua



descrição, se reportaram falas de outra pessoa, se cometeram enganos, em que posição estavam para fazer tal observação ou julgamento, etc (CELLARD, 2008).

Considerando as leis e decretos utilizados na pesquisa, todos foram publicados em Diário Oficial do estado de Santa Catarina (DOE) e estão arquivados até hoje no APESC, assim como, também, as atas dos concursos para professores, mas estas em sua maioria foram escritas pela secretária do Instituto de Educação de Florianópolis, senhora Judite Batalha da Silveira, sempre na companhia do diretor Luiz Trindade. Até o fechamento deste texto, não tivemos informações sobre a secretária.

d) *A natureza do texto*: é importante avaliar a natureza do documento, já que “[...] a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto pode variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido.” (CELLARD, 2008, p. 302). Assim, documentos de natureza teológica, médica ou jurídica são estruturados de forma diferente, de acordo com o contexto particular de cada produção. Também se deve ter cuidado, com surgimento de simpatias ou antipatias por determinado grupo, considerar a intuição e a habilidade de discernimento do pesquisador, ter prudência na leitura dos problemas e dificuldades, etc (CELLARD, 2008).

Mais uma vez, destacamos que os documentos mobilizados nesta pesquisa são de caráter normativos e seguem suas regras de escrita, assim como as atas dos concursos e programas de ensino.

e) *Os conceitos-chave e a lógica interna do texto*: é necessário o entendimento do sentido dos termos empregados no documento. Tais termos podem ter variação de significação ao longo da história, e, também, de acordo com a natureza do documento e interpretação e conhecimento do leitor. Ainda, é possível o encontro de jargões profissionais específicos, gírias, linguagem popular, regionalismos, conceitos-chaves, etc. Para tanto, é importante o entendimento satisfatório da lógica interna, o esquema ou o plano do texto, ligado principalmente ao argumento do documento (CELLARD, 2008).

Por se tratar de documentos antigos, muitos termos tiveram que ser pesquisados para entender a lógica do texto, tais como: sabatinas, lentes, penas, bedéis, entre outros, que pertenciam à linguagem da época.

Dados esses elementos, podemos dizer que a análise documental é um procedimento metodológico e que na pesquisa histórica, muitas vezes os documentos são fontes de informação singulares e, portanto, fazemos um entrecruzamento de todas elas.

Corroborando essas ideias, Bloch (2002) acrescenta que tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado

como documento ou fonte. “Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2002, p. 79).

Para além dos documentos, esta pesquisa por ser de caráter histórico, fundamenta-se na cultura escolar, buscando evidências não só nos documentos normativos, mas em documentos escolares, institucionais ou pessoais. Eles possibilitam ao pesquisador aproximar-se de aspectos cotidianos da sala de aula, pois todos esses documentos, de acordo com Julia (2001), abrem a “caixa preta” da escola, para a melhor compreensão do que pode ter ocorrido em seu interior.

Os documentos encontrados possuem a função de “nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19). Ao concordar com Julia (2001), temos que a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, ou seja, cada período da sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.

De acordo com os estudos de Nagle (2001), durante a primeira metade do século XX, a educação pública brasileira foi marcada por movimentos de renovação educacional que almejavam uma nova ordem social para a sua nação. Nos diferentes estados do país aconteceram reformas visando a reestruturação da instrução pública e sua adequação aos modernos métodos de ensino, provenientes principalmente dos Estados Unidos e de alguns países da Europa. Este período nos remete a um momento bastante propício para a realização de investigações históricas sobre o ensino primário no Brasil. Assim, podemos dizer que, a mudança de Escola Normal para Instituto de Educação inaugurou um modelo de cultura escolar específico que utilizou de uma forma de organização administrativa, programática, metodológica e espacial baseada nas concepções de modernidade.

Portanto, além da compreensão dessas bases teórico-metodológicas, o próximo capítulo apresentará, mais uma de nossas concepções teórico-metodológicas para compreender quais saberes que buscamos na formação dos professores primários dos Institutos de Educação de Santa Catarina, na década de 1930.

## 2 A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Antes mesmo de pensar em uma formação de conteúdo específico de matemática é preciso delinear alguns pontos pertinentes na formação docente de professores primários no período estudado. Dizer que os conteúdos são fundamentais para uma formação inicial, sim, é verdade, porém se pensarmos no professor como um profissional da educação, talvez essa formação vá muito além dos conteúdos. Vamos procurar caracterizar o que se esperava de um professor em relação aos seus saberes, pois essa pode ser a melhor forma de expressar o conjunto de características essenciais a um professor.

Para discutir os saberes para a profissão de ensinar, desde o período da institucionalização da formação de professores, no século XIX, tomaremos como base as análises sobre a organização desses saberes feita pela ERHISE<sup>11</sup>. Inserida nas pesquisas do grupo, está a tese de Borer (2009), em que um de seus capítulos trata da evolução, diferenciação e articulação dos saberes contidos nos programas de formação de professores para o ensino primário e secundário na Suíça romanda (francesa), entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX.

Este capítulo,

se interessa mais particularmente pela maneira como se articulam de um lado os saberes constitutivos do campo profissional, no qual a referência é a *expertise* profissional (*saberes profissionais* ou *saberes para ensinar*); e, de outro, os saberes emanados dos campos disciplinares de referência produzidos pelas disciplinas universitárias (*saberes disciplinares* ou *saberes concernentes aos saberes a ensinar*) (BORER, 2009, p. 42).

Neste capítulo discutiremos o que consideramos saberes profissionais e saberes disciplinares, a partir daí buscaremos nas prescrições oficiais quais características deveria se constituir o professor primário catarinense. Buscaremos identificar que saberes deveriam possuir os professores e qual relação deveria existir entre profissão e disciplina, considerando as orientações do Departamento de Educação.

---

<sup>11</sup> Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação, da Universidade de Genebra, na Suíça. Mais informações através do site <<http://blogs.unige.ch/fapse/SSE/erhise/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

## 2.1 CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE: SABERES A ENSINAR E PARA ENSINAR MATEMÁTICA

A reforma educacional Orestes Guimarães (1911 a 1935), caracteriza-se pela adoção do ensino realizado por professores bilíngues, com a finalidade de atrair o maior número de estudantes imigrantes e seus descendentes para os grupos escolares, criados em substituição às escolas isoladas e às escolas complementares nos municípios de origem colonial. O idealizador desta reforma acreditava que a qualidade na educação poderia ser atingida por meio da fiscalização das escolas, de normas e regimentos que orientassem o trabalho do Inspetor de Ensino, como forma de garantir que o trabalho nas escolas fosse realizado com propriedade e regularidade. Destaca-se ainda, em Santa Catarina, a Reforma Trindade, instituída pelo Decreto nº 713/1935, que embora atingisse as escolas primárias, propunha intervenção na Escola Normal, preparando o professor nos preceitos escolanovistas (SANTA CATARINA, 2015, p. 15).

Esse trecho foi extraído do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, referente ao decênio 2015-2024, onde se relata o histórico do mesmo. O que nos chama atenção com relação ao corpo docente era a exigência de professores bilíngues, no período da reforma Orestes Guimarães, que através da inspeção escolar buscava garantir a qualidade na educação. O inspetor escolar [...], entre os múltiplos aspectos que devia inspecionar, era necessário estar atento à padronização da escrituração escolar, ao Regimento Interno dos Grupos Escolares, ao Plano de Atividades da escola e aos Planos de Aula dos professores (FIORI, 1991, p. 161).

Mais tarde, com as leis de nacionalização do ensino,

[...] “interessa particularmente o trabalho desenvolvido pelos inspetores escolares; inspetor federal das escolas subvencionadas pela União e inspetor das escolas particulares e nacionalização do ensino. [...] A inspeção era realizada sob um triplice aspecto: nacionalização, parte pedagógica e escrituração. No primeiro caso o inspetor possuía

três tarefas distintas. Conhecer a capacidade do professor, seus objetivos e seu domínio da língua nacional” (MONTEIRO, 1979, p. 69).

A figura de Luiz Trindade na educação catarinense se mostra importante no período em que fora professor, mais tarde inspetor e por fim reformador do ensino, no cargo de chefe do Departamento de Educação. O decreto-lei n. 713, em seu 14º artigo, estabelece que “as atuais Escolas Normais ficam transformadas em Institutos de Educação com uma organização educacional que tem por objetivo a formação de técnicos para o magistério em suas diferentes modalidades” (SANTA CATARINA, 1935, p. 164). Perante a exigência do Interventor Aristiliano Ramos e o papel da inspeção escolar, cabe a nós compreender o que tal legislação determinava para a formação de professores, e o que significa a expressão “técnicos para o magistério”.

Antes mesmo de analisar a legislação para compreender quais saberes deveriam possuir os professores, vamos definir quais saberes estamos falando. Com base nesse perfil profissional do professor, Hofstetter e Schneuwly (2017), definem que os saberes são tema central para as profissões do ensino e da formação. Mas o que são saberes? São conhecimentos adquiridos durante a formação? Estes autores utilizam as definições de Pastré, Vergnaud e Mayen (2006) para diferenciar esses dois termos, saber e conhecimento:

[...] um sujeito dispõe dos recursos construídos no passado e adquiridos da experiência. Mas ele dispõe, sobretudo, de uma capacidade de criar novos recursos, para reorganização daqueles já adquiridos. [...] por um lado, os nossos conhecimentos são recursos que utilizamos para resolver os nossos problemas. Por outro lado, estes mesmos conhecimentos podem ser encarados em si próprios, de modo a que se possa identificar neles mesmos propriedades, tornando-se assim saberes. Estes constituem conjuntos de enunciados coerentes e reconhecidos por uma comunidade científica ou profissional. Adquirindo então um lugar central na aprendizagem intencional (PASTRÉ, VERGNAUD e MAYEN 2006, p. 156 *apud* HOSFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 117-118).

As profissões do ensino e da formação possuem pontos em comum para problematizar os saberes relacionados a elas e que permitem fundamentar a sua *expertise* dentro das instituições próprias para esta finalidade.

Para essas definições com intuito de pontuar problemas de controvérsias científicas, os autores fazem uma ampla revisão de literatura para descrever o que entendem pela atividade de formar e ensinar. Resumem algumas tipologias indicativas aos saberes de referência destas atividades com foco nos saberes objetivados<sup>12</sup> e tratam da evolução das formações específicas dessas profissões.

Para os autores, o processo de formação nas sociedades ocidentais é:

[...] multifacetado: generalização e prolongamento da escolarização, expansão dos sistemas de ensino, diversificação das instituições e dos responsáveis envolvidos na formação, elevação do nível das certificações e qualificações profissionais, exigência da formação continuada. O grande desenvolvimento das instituições de ensino e das iniciativas de formação tem por corolário que um número cada vez mais considerável de indivíduos tenha como primeira tarefa a formação de outras pessoas (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 115).

Em mensagem do governador do Estado de Santa Catarina, Nereu Ramos à Assembléia Legislativa em 1936, o mesmo demonstra uma preocupação com essa formação quando escreve que o governo atual não estava nomeando para os grupos escolares senão normalistas ou ginasianos a eles equiparados. E para as escolas isoladas só eram contratados professores provisórios se não houvessem titulados. Ainda ressalta que “é indispensável que cada vez mais se firme esse critério no sentido de diminuir a classe dos provisórios, cujo preparo, por via de

---

<sup>12</sup> Os saberes objetivados são a condição e o resultado de um ensino que ultrapassa o *hic et nunc (aqui e agora)* e visa ao mesmo tempo uma generalidade maior e possibilidade de reflexão, liberdade e escolha. Isto implica que a profissão construa saberes *para* ensinar que tomam por objeto os saberes *a* ensinar, sua apropriação pelos formandos assim como os procedimentos de ensino e de formação (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 137) (*grifo nosso*). A definição de saberes *a* ensinar e *para* ensinar será tratada a seguir. Os saberes objetivados estão indicados, por exemplo, em livros didáticos, programas de ensino, revistas pedagógicas, etc.

regra, é insuficiente” (SANTA CATARINA, 1936, p. 43). Hofstetter e Schneuwly utilizam o termo formar tanto para formadores quanto para formadores-professores, pois ambos têm a função de formar o outro. Segundo eles, essa formação se dá em instituições específicas, a escola, cujo primeiro objetivo é transformar o próprio sujeito, fornecendo-lhe uma cultura geral, uma formação geral, ou seja, uma atividade construtiva<sup>13</sup>, esta resulta numa atividade produtiva, quando o sujeito age e transforma o real (material, social ou simbólico). O que se produz nesse espaço de formação, não pode ser compreendido sem conhecer a

lógica da instituição, ela mesma parte constituinte de um sistema cujo quadro jurídico, sociopolítico e econômico condiciona cada uma das atividades que ela assegura, constituindo ao mesmo tempo o resultado, codificando práticas sócio-historicamente construídas e consideradas como relevantes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 121).

Os autores ressaltam que a garantia de direito à universalização do acesso à formação ocasionou a partir do século XVIII, um investimento pesado em construção de espaços sociais específicos para esse fim, o que se tornou dever do Estado garantir essa educação. Contextualizando, em Santa Catarina, esse evento ficou conhecido como Educação Popular, relatórios indicam que a partir de 1911 os governadores estaduais e a partir de 1930 os administradores municipais, demonstraram preocupação com o problema, tanto que em relatório de 1936<sup>14</sup>, a matrícula escolar, das crianças de 7 a 14 anos, foi de 82,4%, referindo-se ao ano de 1935. Ainda, foram criadas 61 escolas isoladas e 12 desdobradas. As municipais foram de 130 para 564 escolas criadas em cinco anos. Esses dados demonstram um crescimento das instituições, como também de alunos ingressantes, fator que colabora para a universalização da formação.

---

<sup>13</sup> A atividade produtiva é quando um sujeito age e transforma o real (material, social, ou simbólico). Mas quando o sujeito transforma o real, ele se transforma, caracterizando a atividade construtiva (MARX, SAMURCAY e RABARDEL, 2004, p. 155 *apud* HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2017, p. 117).

<sup>14</sup> Mensagem do governador do Estado de Santa Catarina, Nereu Ramos, à Assembleia Legislativa em 16 de julho de 1936. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133270>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

Voltando agora nosso foco ao ponto principal, os saberes, que estão no centro das instituições de ensino e formação. As revisões de literatura feitas por Hofstetter e Schneuwly indicam que desde os anos de 1980, os Estados Unidos e Europa produziram muitos trabalhos a respeito dos saberes, esses trabalhos têm por prerrogativa que o saber não é diferenciado da ação, mas integrado a ela. Ainda, diferem suas ideias a respeito do saber daqueles que adotam o ponto de vista da prática, da sua mobilização no saber, para eles o saber formalizado está no centro de suas reflexões, “tentando conceitualizar o seu papel nas profissões do ensino e da formação” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 131).

Considerando as características das instituições em que atuam esses profissionais e que definem suas atribuições, os autores definem dois tipos constitutivos de saberes que constituem a identidade profissional do professor: os saberes *a* ensinar – que são os objetos do seu trabalho – e os saberes *para* ensinar – as ferramentas do seu trabalho.

... o formador-professor forma o outro ensinando saberes; sua função é desse modo construtivamente definida por *saberes aos quais formar* ou saberes *a* ensinar (por simplificação, utilizaremos apenas o segundo termo). Estes saberes constituem um objeto essencial do seu trabalho. O contrato desse profissional ligando-o à instituição que o emprega define o que deve ensinar, explicitado principalmente por planos de estudos ou currículos, por manuais, dispositivos de formação, textos prescritivos de diferentes tipos (BRONCKART & MACHADO, 2005 *apud* HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 132).

Nesta pesquisa, ao mencionarmos os professores primários que se formam nos Institutos de Educação de Santa Catarina, estamos considerando-os como formadores-professores, pois estes têm um lugar central na atividade de formar e ensinar dentro desta instituição. Com mais dois anos de curso, estes poderiam frequentar a Escola Normal Superior Vocacional, podendo fazer a Prática Pedagógica e tendo acesso às disciplinas como Psicologia aplicada à Educação, Sociologia Educacional, Didática, Pedagogia, entre outras (SANTA CATARINA, 1935, p. 167).

É importante ressaltar que a palavra “saber” tem um sentido amplo, que engloba o saber matemático e o saber ensinar matemática, que são objetos de ensinar e formar, “em resumo, a atividade do formador-



professor consiste a ensinar saberes no amplo sentido definido nas linhas anteriores tendo em conta o auxílio de saberes, de enunciados comunicáveis e socialmente reconhecidos, ou dizendo de outro modo, tendo ajuda de saberes didatizados” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 133).

Quanto ao lugar dos saberes na formação dos professores, Nóvoa (1995) afirma que “A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 16). Tornar os saberes ensináveis é um processo resultante da escolha dos saberes e da sua transformação em saberes *a* ensinar, que pode conduzir à criação de saberes próprios às instituições educativas, cabendo ao formador-professor tomar conhecimento deles para assumir a sua função. Mas além desses saberes, a atividade de formar implica dispor de saberes para realizar tal tarefa, dispor de ferramentas, que são os saberes *para* formar ou saberes *para* ensinar.

Tratam-se principalmente de saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes *a* ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes *a* ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 134).

Adotaremos essa definição de saberes conceituada acima por Hofstetter e Schneuwly, mas é importante lembrar, que eles mesmos reconhecem muitos estudos que analisam os saberes dessa profissão e classificam como a mais influente a de Shulman (1987), que classifica-os em sete categorias:

1. O conhecimento dos conteúdos disciplinares;
2. O saber pedagógico;
3. O saber sobre o currículo;
4. O saber relativo aos aprendizes;
5. O saber que tem a ver com os contextos educativos;
6. O saber sobre suas finalidades educativas,
7. O saber que é próprio da profissão.

Ambos os autores deixam claro que a profissão de formar e ensinar não pode reduzir-se a apenas uma ou outra categoria, todas elas são indissociáveis, fundamentais para o perfil profissional desse formador-professor, ou seja, são necessários e inseparáveis os saberes *a* e *para* ensinar.

Os estudos de Borer (2008, 2009)<sup>15</sup>, se apoiam na teoria de Hofstetter e Schneuwly, que definem como saberes *a* ensinar, aquele relativo aos conteúdos que devem ser ensinados, que é o objeto de trabalho das profissões de ensino e da formação. Já os saberes *para* ensinar são aqueles saberes de caráter profissional, as ferramentas de trabalho das profissões de ensino e da formação, ou seja, além dos saberes sobre o objeto, os saberes sobre o aluno (seus conhecimentos, suas maneiras de aprender), saberes sobre a prática de ensino (metodologias de trabalho) e, também, sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional.

Ainda é importante salientar que Borer (2008, 2009) considerou os saberes envolvidos na formação dos professores em três instâncias diferentes, igualmente importantes para defini-los: as associações/sindicatos de professores, a administração escolar e as faculdades universitárias. Buscou identificar e caracterizar os saberes e modelos de formação tanto para o ensino primário quanto secundário. Com relação aos modelos, denominou como modelo normal e superior, o primeiro referente ao que conhecemos como escola normal, que fornece uma formação geral, de disciplinas referentes ao primário e ao secundário, e, uma formação profissional, de disciplinas referentes às ciências da educação. O segundo modelo, referente aos saberes profissionais, dados pelos estudos pedagógicos, como pedagogia teórica e prática, psicologia, didáticas e metodologias das diferentes disciplinas escolares.

No nosso caso, o de Santa Catarina, por se tratar de uma pesquisa sobre formação de professores, interessa-nos saber como esses saberes evoluíram ao longo do tempo em cada um dos modelos, principalmente o normal, visto que as Escolas Normais foram os principais lugares destinados à formação. Ao longo do tempo, transformaram-se em

---

<sup>15</sup> A tese de doutorado de Borer (2008) analisa a evolução, diferenciação e articulação dos saberes contidos nos programas de formação de professores para o ensino primário e secundário na Suíça romanda. Visa captar como esses diferentes tipos de saberes surgem em conexão com o desenvolvimento da formação de professores, entre o fim do século XIX e primeira metade do século XX. Borer (2009) trata-se de um capítulo do livro de Hofstetter e Schneuwly (2009), que traz os resultados de sua tese.

Institutos de Educação, ampliaram os estudos, o tempo de duração dos cursos, onde os saberes de formação geral eram dados pelas disciplinas escolares e que aos poucos foram sendo inseridos os saberes profissionais ou saberes *para* ensinar.

A especificidade do segundo modelo, que nós denominamos “superior”, é de distinguir as instituições de formação geral e profissional. A formação geral tem lugar inicialmente no seio de estabelecimentos secundários e desemboca em um *baccalauréat*/maturidade. Em seguida, a formação profissional tem lugar nos estabelecimentos superiores, os *Estudos pedagógicos* (eles são mesmo da parte universitária, em Genebra), que são o fruto de uma parceria entre a administração escolar e as autoridades universitárias, uma vez que esses estudos compreendem entre outros, os conteúdos dados pelas ciências da educação universitárias (BORER, 2009, p.44).

Nesse viés, o modelo de formação “superior” é mais adequado para desenvolver os saberes *para* ensinar do que o modelo normal, pois enquanto estas instituições deliberam os saberes de formação geral para as disciplinas escolares, o modelo superior está em um nível de maturidade, onde adquirem uma formação geral nos estudos secundários e ainda uma formação profissional que se desenvolve a medida que os estudos pedagógicos se tornam essenciais na sua formação, com o passar do tempo.

A transformação de Escola Normal para Instituto de Educação tinha por objetivo se tornar um modelo superior, inserindo as disciplinas de caráter pedagógico. Esse assunto será melhor aprofundado nos próximos capítulos.

Borer (2009) esclarece que as finalidades do ensino primário e secundário são diferentes:

O ensino primário se endereça a todos os futuros cidadãos e deve permitir-lhes o acesso aos saberes de base. A missão confiada ao ensino secundário evolui, por sua vez, durante o período estudado, juntamente com a diferenciação progressiva do secundário inferior e do secundário superior. Se o secundário superior permanece responsável por formar futuras elites, o secundário inferior deve

atender a uma crescente necessidade de mão de obra mais qualificada, o que é exigido pelas economias cantonais em plena evolução (BORER, 2009, p. 48-49).

Embora as finalidades dos dois níveis de ensino sejam diferentes, a busca por saberes profissionais de referência para o ensino cresceu com o passar do tempo e com a institucionalização das formações de professores. Silva (2005) destaca que em 1935, nos Institutos de Educação catarinenses, a escola normal superior vocacional reafirmava a introdução das ciências essenciais para a formação, como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia e a Biologia. Essas ciências que se tornam referências para a profissão, ganham um reconhecimento de disciplina universitária, ao mesclar a pedagogia com as demais, impulsionando cada vez mais a distribuição da pedagogia geral nas mais diversas ciências, desenvolvendo um campo pluridisciplinar.

Daniel (2005) aponta que nas décadas de 1930 e 1940, a educação brasileira tinha papel decisivo para a constituição da nacionalidade, o que fez aumentar as discussões sobre seus rumos, incluindo diversos projetos de renovação educacional, requeridos por um Estado Nacional em processo de fortalecimento e consolidação. A partir daí, houve um crescente processo de cientificização da educação, com atuação dos intelectuais, do governo, que encaminharam as discussões e divulgações científicas das principais questões educacionais brasileiras, onde a principal delas ficou em torno da definição dos fundamentos científicos necessários para a formação dos professores.

De forma análoga, na Suíça, Borer (2009) observa que os saberes para a formação profissional no ensino primário e secundário não diferem e sim evoluem, passando as teorias da pedagogia ou ciência da educação ter uma influência dos saberes metodológico-didáticos e psicológicos e, mais tarde, das práticas de ensino ou estágios, que passam a ser obrigatórios. No secundário, os saberes *para* ensinar cada vez mais se consolidam nas instituições, devido à lacuna entre saberes acadêmicos e escolares, que existe devido à diferenciação entre as disciplinas acadêmicas e dentro dos ramos do secundário. Nos dois níveis, essa evolução de saberes demonstra uma cultura comum para a profissão docente, ou seja, os saberes de referência para ensinar são muito próximos, mesmo assim, ainda há divergências internas na profissão que parecem dividir os dois níveis, diferenciando-os.

As análises de Borer (2009) mostram que o acesso aos saberes disciplinares *a* ensinar, para o primário e o secundário difere, enquanto

que no primário os professores aprendem múltiplos conceitos rudimentares dos saberes disciplinares, no secundário as disciplinas são limitadas, porém com um estudo aprofundado, capaz de formá-los para ensinar e adquirir sua própria didática. Por outro lado, como os professores do primário deveriam ter um status profissional e social modesto em relação aos do secundário, há muitos discursos favoráveis a restrição desses saberes.

Os trabalhos do ERHISE na Suíça mostram que devido ao aumento das exigências de qualificação e de formação, a construção da identidade profissional para os professores do primário e secundário diferem nos saberes de referência. Enquanto, “os professores do primário esperam das ciências da educação uma contribuição visando aumentar a eficácia das práticas profissionais” (BORER, 2009, p. 51), os professores do secundário buscam seus saberes de referência nos saberes disciplinares ligados aos saberes *a* ensinar. Isso gera entre os professores do secundário, uma diferenciação interna, pois não possuem uma unidade enquanto nível de ensino e sim uma individualidade com relação a sua especialidade. Por conta disso, os saberes de referência *para* ensinar são buscados junto aos professores experientes e não nas ciências da educação, talvez por considerarem a Pedagogia como disciplina exclusiva do ensino primário.

Essa busca por referências apenas na experiência pessoal do professor não legitima a profissão e, assim,

o processo de profissionalização dos professores do secundário é assim caracterizado pelo fato de se basear em saberes dos quais a profissão participa apenas de modo limitado: os saberes disciplinares são desenvolvidos pela universidade especialmente pelas faculdades de letras, ciências e ciências sociais; os saberes profissionais aparecem como órfãos de disciplinas de referência teoricamente construídas e totalmente reconhecidas pela profissão (HOFSTETTER *et al* 2004 *apud* BORER, 2009, p. 53).

A gênese da profissão de professor, segundo Nóvoa (1995), se dá em algumas congregações religiosas que mais tarde transformaram-se em congregações docentes e que durante os séculos XVII e XVIII, os jesuítas e oratorianos foram progressivamente configurando “um *corpo de saberes* e de técnicas em um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente”[...] (p. 16). Cabe entender que ações e

competências, destinadas aos professores primários, estariam circulando nas orientações vindas do Departamento de Educação, no que diz respeito à formação dos professores catarinenses.

O aperfeiçoamento do professorado, objetivo da Reforma Trindade, compreende múltiplas tarefas, ao implementar as ciências fontes de educação no programa de ensino, exigindo que suas aptidões pedagógicas fossem desenvolvidas.

Com relação à Matemática, eram prescritas a Aritmética e as demais áreas desse saber, a Álgebra e a Geometria, ligados ao saber disciplinar. Para garantir o saber pedagógico, as ciências da educação contribuíram trazendo conteúdos profissionais à Aritmética, buscando garantir as ferramentas para institucionalizar essa profissão. Tal movimento reconfiguraria a relação entre saberes gerais e saberes pedagógicos, embate que tem lugar central na história da formação docente (NÓVOA, 1995).

Valente (2017), utilizando das concepções de Hoffstetter e Schnewly (2009) com relação aos saberes *a* ensinar e *para* ensinar, explica melhor duas especificidades: a matemática *a* ensinar e a matemática *para* ensinar. Caracteriza como pouco problemática a definição da matemática *a* ensinar, pois esta está assentada nas referências disciplinares, nas rubricas de cunho matemático, de um saber matemático, sistematizado e organizado em forma de disciplinas, que variam sua nomenclatura ao longo do tempo e de acordo com o curso, seja curso normal primário, secundário ou superior (VALENTE, 2017, p. 215).

Para caracterizar a matemática *para* ensinar, Valente (2017), considera mais difícil, pois esta não remete aos campos disciplinares, não tem referências. Nesse sentido, o autor corrobora com Hofstetter e Schnewly (2009), afirmando que a caracterização dos saberes *para* ensinar envolve saberes formalizados, objetivados e passíveis de serem estudados na análise de seu papel nas profissões do ensino e da formação (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009, p. 18 *apud* VALENTE, 2017, p. 216). Os saberes *a* ensinar sistematizam-se e são objetivados pela constituição das disciplinas científicas de referência. E os saberes *para* ensinar? Borer (2009) e o ERHISE, respondem essa questão pela análise histórica já efetuada que há também, em âmbito comparativo:

[...] a especialização de saberes inicialmente incluídos sob a denominação de “pedagogia geral”, que se transformam em seguida em saberes psicológicos aplicados à educação e metodologias/didáticas – os saberes didáticos se

especializam, por sua vez, em função das diferentes disciplinas a ensinar. A estes saberes se misturam igualmente os aportes das ciências contributivas, como as ciências médicas, jurídicas e sociais que estão interessadas na educação e na criança e que são convidadas a participar na formação de novas profissões educativas que emergem progressivamente (pedagogia curativa, orientação profissional e escolar etc.). Assim, se desenvolve um campo pluridisciplinar das ciências da educação que experimenta um crescimento mais ou menos significativo em função das universidades, mas que se tornou incontornável ao final do período estudado, sobretudo pela sua contribuição para as diferentes profissões do ensino e da educação (BORER, 2009, p. 50).

Essa citação nos ajuda a esclarecer quão complexa é a objetivação e sistematização dos saberes *para* ensinar, e que esse processo está relacionado à institucionalização desses saberes. Coube a nós, por meio das investigações históricas, utilizando as fontes encontradas, buscar elementos que possibilitaram caracterizar os saberes *a* ensinar e *para* ensinar matemática, no período estudado, mais particularmente nos Institutos de Educação de Santa Catarina.

No próximo capítulo vamos caminhar pela história da educação catarinense, antes e depois da criação dos Institutos de Educação em Santa Catarina e que foram considerados importantes para esta pesquisa. Além desta, evidenciamos pontos importantes da História da Educação e da História do Brasil.





### 3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CATARINENSE: DE ESCOLA NORMAL PARA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Nossa intenção neste capítulo é percorrer um trajeto que possa propiciar ao leitor compreender alguns aspectos da dinâmica de transformação do ensino público catarinense, em especial a formação de professores. Esta última “é uma temática que vem adquirindo, nos últimos tempos, importância nas discussões educacionais em consequência das mudanças ocorridas nessa área no Brasil” (DAROS; DANIEL, 2008, p. 249). Vimos que essas discussões se intensificaram desde o início do regime republicano e não cessaram no período final desta pesquisa. Ainda no período imperial, “um dos aspectos da problemática da instrução pública da época residia na confusão de leis e dispositivos legais sobre o assunto, sujeitos a constantes e não planejadas reformas” (FIORI, 1991, p. 83). Após estudarmos um pouco sobre a legislação educacional, podemos dizer que parece que essa problemática foi resolvida com o advento da República, mesmo que de autonomia dos Estados, leis foram criadas na intenção de regulamentar a instrução pública e organizar as reformas.

De acordo com Schaffrath (2008), as mudanças no campo educacional com a passagem de um sistema para outro, de Império para República, foram poucas.

As políticas educacionais continuaram com os mesmos princípios professados pelo regime anterior, mudando apenas o enfoque da educação pública primária, que na República foi aclamada como instrumento para viabilizar o sistema de voto universal (SCHAFFRATH, 2008, p. 145).

No recorte temporal da pesquisa, percebemos que o governo do estado de Santa Catarina, esteve por muitos anos, sob a regência da família Ramos, que muito contribuiu para a transformação da educação no estado, mas que no fundo, impunham seus interesses políticos, sobre este e demais setores da administração.

Mas no que diz respeito à formação de professores, com os documentos históricos arrolados aqui nesta pesquisa, foi possível escrever uma história dessa formação, analisando as prescrições da legislação estadual que teve influências de discursos nacionais. Esta formação esteve, durante muito tempo, sob a confiança da Escola Normal, que inicialmente foi um projeto das elites para a formação do povo e cujo

currículo pouco diferia das escolas primárias. No entanto, este currículo passou por modificações, conseqüentes das reformas no ensino e que trouxeram evoluções na Escola Normal, elevando cada vez mais os saberes docentes.

[...] em Santa Catarina, durante o período republicano, o processo de construção e consolidação de um projeto de formação docente atendeu, especialmente, ao projeto de nacionalização do ensino, no qual a “cientificação” dos currículos dos cursos normais tornou-se preocupação fundamental das reformas realizadas [...] (DAROS, DANIEL, 2008, p. 249).

Outro ponto importante a destacar na transformação do ensino público catarinense, foi a criação dos Grupos Escolares, uma escola graduada, com o objetivo de colocar Santa Catarina dentro dos projetos de modernização do sistema educacional. Para esse intento, o governador Vidal Ramos contratou o professor paulista Orestes Guimarães, quem deveria trazer as inovações técnico-pedagógicas da escola moderna, já consolidada no estado de São Paulo, para a instrução pública catarinense (SOUZA, 2016, p. 50).

“Anexas aos Grupos Escolares, foram criadas as Escolas Complementares, que tinham por objetivo dar continuidade ao ensino ministrado nos grupos escolares” (LIMAS, 2016, p. 66). As Escolas Complementares tinham duração de dois anos e preparavam os professores para atuarem nas escolas isoladas do estado. Os egressos da escola complementar poderiam ingressar no terceiro ano da Escola Normal.

Essa estrutura organizacional do ensino foi mantida até o ano de 1935, não só em Santa Catarina, como em outros estados do Brasil, em que as Escolas Normais do estado transformam-se em Institutos de Educação. O principal objetivo dessa mudança era munir os professores de instrumentos mais científicos e racionais para exercer sua prática.

Todos esses processos de transformação serão descritos nesse capítulo, como a escola, enquanto instituição de formação de professores, quem eram os personagens dessa história e, também, as mudanças ocorridas nelas após a instauração da Reforma Trindade.

### 3.1 CENÁRIO EDUCACIONAL CATARINENSE

Uma das primeiras reformas do ensino público catarinense, no regime republicano, ocorreu no governo de Vidal José de Oliveira Ramos (1910 a 1914). Essa reforma, iniciada em 1911, seguiu o modelo paulista de instrução pública até 1940, no que diz respeito a organização e concepções de educação. Para essa renovação e para dar orientação nesse processo, fora contratado o professor Orestes Guimarães.

Sem dúvida, Orestes Guimarães fazia parte do grupo partidário do novo, do moderno, na época representados pelos ideais de progresso e de civilização. Suas idéias são uma síntese do positivismo, reinterpretado pelos seus mestres da Escola Normal, do cientificismo de caráter evolucionista spenceriano, do liberalismo e das idéias de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, reinterpretadas por Norman Calkins e traduzidas/adaptadas por Rui Barbosa. Tal como seus mestres positivistas, acreditava no poder da educação escolar pública na disseminação de uma nova ética, uma ética civil, e de uma atitude prática e científica diante do mundo (TEIVE, 2006, p. 3788).

O governo de Santa Catarina, com a finalidade de melhorar a situação em que se encontrava o ensino público em todo o estado, resolve fazer modificações profundas, tendo como referência as linhas básicas da instrução pública do estado de São Paulo, onde empregavam “métodos de ensino reconhecidos como os mais aperfeiçoados” (BOITEUX, 1915, p.6 *apud* PINTO, 2001, p. 48). Essa reforma, implementada por Orestes Guimarães, iniciou-se pelos estabelecimentos de ensino, que eram visitados frequentemente pelo reformador. “A originalidade da ação de Orestes Guimarães repousa no fato de que, ao invés de começar uma reforma de ensino construindo uma superestrutura administrativa, ele iniciou pelos estabelecimentos de ensino, a sua ação reformadora” (FIORI, 1991, p. 95).

A Escola Normal foi a primeira unidade de ensino que teve seu programa de admissão ao curso reorganizado e novo regulamento, destacando-se a inserção da Pedagogia, Psicologia e aulas práticas, elaborados por Orestes Guimarães. Durante vários decênios a estrutura do ensino público estadual era constituída pela Escola Normal, Escola Isolada, Escola Reunida, Escola Complementar e Grupo Escolar.

As Escolas Isoladas, situadas nas zonas rurais dos municípios, eram pequenas, para 30 ou 40 alunos, sendo regidas por professores vitalícios ou efetivos, não normalistas. Ofereciam três ou quatro séries de estudo, todas em uma única sala de aula, tendo apenas um só professor (GONÇALVES; GAERTNER, 2007, p. 43).

Para além da reforma curricular, era necessária uma reforma estrutural do sistema de ensino, para tal, instaura-se pela lei n. 846 de 11 de Outubro de 1910, os Grupos Escolares, que tiveram a função de separar os alunos por grau de desenvolvimento escolar, conhecida como escola graduada, para além dos Grupos Escolares mantiveram-se as Escolas ambulantes e Escolas isoladas.

Os Grupos Escolares, criados efetivamente em 1911, também com base no modelo paulista, compostos de quatro ou mais classes, separavam os alunos por séries, cada classe com um professor responsável, que por fim eram supervisionados por um diretor. Eram os estabelecimentos criados nas cidades mais populosas do estado e inicialmente foram criados sete grupos escolares distribuídos nas cidades de Joinville, Laguna, dois em Florianópolis, Blumenau, Lages e Itajaí (FIORI, 1991, p. 99).

Sobre os Grupos Escolares, Silva (2006), inferiu que:

Não causa surpresa a constatação de que o primeiro grupo escolar catarinense tenha como origem o Collegio Municipal de Joinville, o qual, após reformas para adaptação, foi reinaugurado em 15 de novembro de 1911 com o nome de Grupo Escolar Conselheiro Mafra. O segundo grupo escolar do estado foi inaugurado em 10 de dezembro de 1912, na cidade de Laguna, localizada no litoral sul, e recebeu o nome de Jerônimo Coelho. No mesmo ano, no dia 24 de dezembro, a capital recebe festivamente o seu primeiro grupo escolar, com o nome de Lauro Muller. No ano seguinte, em 20 de maio, foi a vez do planalto serrano – berço de parte significativa da oligarquia política estadual – inaugurar seu grupo escolar que, não por acaso, recebeu o nome de Vidal Ramos, o governador da época. O próximo a ser inaugurado foi o Grupo Escolar Silveira de Souza, em 28 de setembro de 1913, situado na capital. Seguiu-se a

inauguração, em 4 de dezembro de 1913, do Grupo Escolar Victor Meirelles, situado na cidade de Itajaí, litoral norte do estado. O Grupo Escolar Luiz Delfino, de Blumenau, abriu suas portas em 30 de dezembro de 1913. Nos sete “templos da modernidade” foram inscritos nomes de pessoas influentes no cenário político e eles foram inaugurados com grande pompa (SILVA, 2006, p. 182).

Para contribuir, Souza (2016, p. 53) ressaltou que os Grupos Escolares inauguraram um espaço educacional próprio e um modelo de cultura escolar específico, o que exigiu a criação de uma série de atos e de novos dispositivos de regulamentação que deveriam dar-lhes materialidade. Indicou-se a nomeação de seus professores e diretores, a aquisição de nova mobília e material escolar, a compra de livros didáticos apropriados aos novos pressupostos didático-pedagógicos, além da elaboração do regulamento, do regimento e do programa de ensino. Por meio da disposição adequada desses recursos, almejava-se assegurar uma escola primária de qualidade e distinta, ao menos no discurso, das outras modalidades de ensino primário.

Anexas aos Grupos Escolares estavam as Escolas Complementares, que geralmente funcionavam no segundo turno (à tarde), eram a sequência da formação no Grupo Escolar, com o objetivo de formar professores que atuariam nas inúmeras Escolas Isoladas. Seus professores não se encarregavam de turmas, mas sim de grupos de matérias e sua duração era de três anos (LIMAS, 2016, p. 66). Os egressos das Escolas Complementares podiam matricular-se no terceiro ano fundamental da Escola Normal.<sup>16</sup>

Em vista disso, nas cidades em que fossem instalados os grupos escolares, o aluno após o término do seu curso primário de três anos na Escola Isolada poderia matricular-se no 4º ano dos Grupos Escolares; os que concluíssem o curso primário nos grupos poderiam matricular-se nas escolas complementares e os egressos destas poderiam matricular-se no 3º ano da Escola Normal, uma vez que o programa das Escolas

---

<sup>16</sup> Decreto n. 604 de 11 de julho de 1911. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101123>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

Complementares era constituído dos dois primeiros anos da Escola Normal, divididos pelos três anos do curso complementar (TEIVE, 2006, p. 3792).

Na reforma de Orestes Guimarães em 1911 inclui-se novos programas de ensino para as escolas primárias, separados por matéria, série, com conteúdos programáticos e até sugestões para o professor. Esse programa inseriu o método analítico de alfabetização, o que gerou uma necessidade de exigir um maior nível de conhecimento dos candidatos a professores. No regimento de 1911, os professores eram orientados a realizar suas lições da forma mais prática e concreta possível, ao invés de teórica e abstrata, bem como a desenvolver a faculdade de observação de seus alunos, empregando os processos intuitivos (SANTA CATARINA, 1911, p. 04). Isso reforça a utilização do método intuitivo nas escolas, pois Orestes Guimarães, segundo Teive (2008), acreditava que a renovação da instrução pública catarinense deveria ter como base a “reforma dos mestres” e a “reforma do método”.

Até o ano de 1915, Orestes Guimarães e sua esposa, Cacilda Guimarães, circularam por todo o estado catarinense divulgando as novas metodologias de ensino, “a orientação geral do ensino visava obter a uniformidade da instrução ministrada” (FIORI, 1991, p.108), para isso os professores deviam “seguir à risca” o programa de ensino. Foi nessa reforma de 1911 que a inspeção escolar fora implementada e efetivada, a cargo do próprio Orestes Guimarães, que por sua vez, recebia apoio e colaboração dos Inspectores Escolares, ambos amparados pela Inspeção Geral da Instrução Pública. Entre os Inspectores Escolares, estava Luiz Sanches Bezerra da Trindade, que como todos os outros, tinham prestígio entre os professores e a comunidade e que mais tarde, em 1935, iria ser um dos responsáveis por reformar o ensino catarinense.

Estes inspetores, de acordo com Bombassaro (2006), foram os responsáveis, também, pelas atualizações de professores, chamadas de Semanas Educacionais<sup>17</sup>e, principalmente, pelo domínio dos assuntos que

---

<sup>17</sup> As Semanas Educacionais eram reuniões, instituídas como processo de atualização dos professores. Tinham por finalidade fazer conhecidos os novos parâmetros do ensino, segundo as recomendações do Departamento, debatendo as questões pertinentes à prática pedagógica que se delineavam no contexto de reformas do ensino no Estado. A intenção era fazer com que o evento fosse levado ao maior número de cidades catarinenses, mas começaria pelas zonas de colonização estrangeira, além da capital, pois pressupunham a necessidade de normatização mais imediata das escolas dessa região (BOMBASSARO, 2006, p. 17).

ali seriam discutidos, auto-intitulavam-se de “embaixada educacional”, que difundiria a renovação do ensino no Estado. Composta por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade (Diretor do Departamento de Educação e, posteriormente, Inspetor Escolar das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino), João dos Santos Areão (Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino), Elpídio Barbosa (Sub-Diretor Técnico do Departamento) e o professor Barreiros Filho (professor de Português e Literatura na Escola Normal da capital), especializou-se em temáticas distintas, revezando-se nas preleções do evento (BOMBASSARO, 2006, p. 18). Abaixo temos uma foto dos inspetores reunidos em 1937 para uma reunião.

Figura 1: Inspetores Escolares em 1937



Fonte: Coleção Elpídio Barbosa volume 1 – UDESC- FAED – IDCH

De acordo com a numeração, são eles:

Quadro 1: Relação dos Inspetores na Figura 1

- |   |
|---|
| 1. Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade – Diretor do Departamento de Educação |
|---|

2. Professor João dos Santos Areão – Inspetor federal da nacionalização do ensino
3. Professor Elpídio Barbosa – Sub-diretor técnico
4. Professor Marcílio Dias Santiago – inspetor escolar
5. Professor Hermínio Henri da Silva – inspetor escolar
6. Professor Pedro Paulo Philippi – inspetor escolar
7. Professor Germano Wagenfuler – inspetor escolar
8. Professor Humberto Hermes Hoffmann – inspetor escolar
9. Professor Adriano Mosimann – inspetor escolar
10. Professor Alfredo Xavier Vieira – inspetor escolar
11. Professor Casemiro Leopoldo – inspetor escolar
12. Professor João Romário Moreira – inspetor escolar
13. Professor José Joaquim de Lima Xavier – inspetor escolar
14. Professor Dráusio Celestino da Cunha – inspetor escolar

Fonte: Coleção Elpídio Barbosa volume 1 – UDESC- FAED – IDCH. Criado pela autora.

Essa inspeção rigorosa se dava por visitas de até cinco dias e eram feitas de surpresa para que a escola não tivesse tempo de se “maquear” perante o inspetor. De acordo com Teive (2008), os jornais publicados a partir de 1917, traziam as penas de suspensão dos professores e professoras que burlavam as prescrições, sem justificativa, da Inspeção da Instrução Pública.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a industrialização se inicia no Brasil, instalando-se as primeiras fábricas e a população não estava preparada para trabalhar nas mesmas, pois majoritariamente viviam da agricultura. Esse fato demanda uma maior escolarização e uma cobrança do Estado para responsabilizar-se com a educação popular (PINTO, 2001).

Afirma Nagle (2001) que:

[...] a década de 1920 herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo em que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a nação uma quota de 80% de analfabetos – conforme os cálculos da época – transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer



ingressar na rota da “moderna civilização” (NAGLE, 2001, p. 149).

Isso enfatiza a importância da educação primária, por considerar mais democrático ensinar a ler, escrever e a contar para a maioria das crianças, do que fornecer uma educação restrita à minoria, mais ampla, como o ensino secundário, por exemplo. Nesse momento as reformas no ensino primário, em diversas regiões brasileiras se intensificam, e passam a dar mais importância ao ensino da língua vernácula, da Geografia e da História do Brasil, dos Trabalhos Manuais e da Educação Física (NAGLE, 2001, p. 151).

Algumas alterações ocorreram no governo de Hercílio Pedro da Luz (1918 a 1924), através da lei n. 1448 de 29 de agosto de 1923, como por exemplo, o calendário escolar, exames para professores temporários, criação dos Conselhos Escolares Familiares, para auxiliar a inspeção escolar, entre outras inovações nas Escolas Normais e Cursos Complementares.

Tal entusiasmo pela educação provoca uma maior divulgação do ensino primário no Brasil, fortalecendo o desenvolvimento dos meios de circulação das ideias, como revistas de educação, boletins, revistas escolares e conseqüentemente a criação de sociedades, ligas e bandeiras. A primeira associação que institucionalizou a discussão dos problemas da escolarização em âmbito nacional foi a ABE (Associação Brasileira de Educação), fundada em 1924, reuniu as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas. Suas iniciativas incluíam palestras, reuniões, inquéritos, cursos, semanas de educação e conferências, com destaque para as nacionais. Essas discussões fizeram com que os debates sobre a escolarização saíssem do Congresso Nacional e se espalhassem por diversos meios educacionais (NAGLE, 2001, p. 163).

A atuação da associação se dava por meio de encontros, onde se discutiam temas de educação, de cursos, de publicações, de pesquisas, e, principalmente, por meio de conferências ou congressos nacionais de educação que abordavam temas específicos. As conferências e congressos promovidos pela ABE foram os seguintes: I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927), que discutiu o ensino primário, a formação de professores etc; II Conferência Nacional de Educação (Belo Horizonte, 1928), com os temas educação política, sanitária, agrícola, doméstica, ensino secundário etc; III Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 1929), sobre ensino primário, ensino secundário, ensino profissional, organização universitária etc; IV Conferência Nacional de Educação (Rio

de Janeiro, 1931): grandes diretrizes para a educação popular; V Conferência Nacional de Educação (Niterói, 1932- 1933): sugestões à Assembleia Constituinte; VI Conferência Nacional de Educação (Fortaleza, 1934): educação pré-escolar etc; VII Congresso Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1935): educação física; VIII Congresso Nacional de Educação (Goiânia, 1942): ensino primário etc; IX Congresso Brasileiro de Educação (Rio de Janeiro, 1945): educação democrática; X Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1950): poder do Estado e instituições de ensino; XI Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1954): divulgação das Nações Unidas e financiamento do ensino (CUNHA, 2010).

Podemos destacar entre os pontos polêmicos da I Conferência Nacional de Educação em 1927<sup>18</sup>, e que foi voto presente na documentação, a questão da relação entre o ensino religioso católico e a formação moral dos brasileiros. Com cento e dezessete votos a favor e oitenta e seis contra, foi aprovado a seguinte redação: “que o ensino da moral, em todos os institutos de educação do país, tenha por base a ideia religiosa, o respeito às crenças alheias e a solidariedade em todas as obras do progresso nacional” (COSTA et al, 1997, p. 688).

“No ano de 1927 realizou-se também, na cidade de Florianópolis, a 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, que visava a melhoria qualitativa do ensino” (FIORI, 1991, p. 139), onde as medidas sugeridas produziram a modificação na revisão dos programas escolares e a redução de seus conteúdos; a oficialização do método analítico para o ensino da leitura nos Grupos Escolares<sup>19</sup>.

As questões discutidas neste evento pelos principais representantes da educação catarinense tratavam, sobretudo, da instituição da obrigatoriedade da matrícula e da frequência, além dos problemas relacionados ao funcionamento dos programas de ensino, que até então, de acordo com os conferencistas, eram executados de forma desarticulada pelos docentes (SANTA CATARINA, 1927). Após essa conferência, foi elaborada uma comissão para analisar os programas de ensino das escolas estaduais, sendo que, em 1928, um novo programa fora aprovado.

Analisando as reformas ocorridas em Santa Catarina até então e mediante o contexto nacional, talvez pudéssemos dizer que foram

---

<sup>18</sup> A I Conferência Nacional de Educação aconteceu entre os dias 19 e 27 de dezembro de 1927 (COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D.; SCHMIDT, M. A., 1997, p. 687).

<sup>19</sup> A 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, ocorreu de 31 de julho a 10 de agosto de 1927, em Florianópolis (SANTA CATARINA, 1927, p. 06).

somente reformas da escolarização. De acordo com Nagle (2001), as transformações sociais que ocorrem no Brasil a partir do segundo decênio do século XX, são chamadas de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. Acreditava-se que a escolarização seria o motor da história, tendo um papel insubstituível e o instrumento mais decisivo da aceleração histórica, crença resultante de todo esse entusiasmo.

Segundo Nagle (2001),

de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem[...] (NAGLE, 2001, p. 134).

Essa citação nos ajuda a refletir que no período da década de 1920, aumentava a importância dedicada à instrução pública no país, desenvolvendo-se em meios aos movimentos político-sociais. Na década final da Primeira República, momento em que os assuntos educacionais não constituíam exatamente uma profissão, é que alguns intelectuais, homens públicos e educadores aparecem, para tratar dos problemas da escolarização, os chamados “técnicos em assuntos educacionais”, que tratam apenas da parte educacional ou pedagógica e não os vinculam com problemas de outra natureza.

Assim, percebemos que a escolarização no Brasil assume um duplo papel, de um lado, organizações partidárias tentando disseminar a importância desta para diminuir alguns problemas nacionais, tentando desenvolver o ensino primário, secundário, superior e profissional, que também daria direitos políticos à grande maioria da população e de outro

lado, a escolarização assume um importante papel como recurso para o progresso do país, nas organizações educacionais.

Essa formação do novo homem, que sugere Nagle (2001), corrobora com as ideias de Monarcha (2009), ao relatar que no Movimento da Escola Nova rompem-se as fronteiras entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais, a pedagogia deixa de ser fundamentalmente filosófica e passa a ter como princípio a formação de um novo ser humano: “*Homo faber*, ser por inteiro, corpo e alma, capaz de exaltar a técnica e a ciência, voltado para a ação dinâmica, prática e útil e, acima de tudo, insere nos quadros da vida cotidiana” (MONARCHA, 2009, p. 32 *apud* ALMEIDA, 2013, p. 26).

Dentre as matérias constantes no programa de formação dos professores, a pedagogia traz indicação do estudo de alguns intelectuais que contribuíram para a disseminação da Escola Nova, estes também eram médicos ou psicólogos, como Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori, que dentre outros, “contribuíram com seus estudos para a construção de uma representação da escola nova como símbolo do ensino pela ação, do rompimento com o ensino verbal do professor em favor da aprendizagem ativa do aluno (SOUZA, 2016, p. 145).

Contudo, as disciplinas que compuseram o caráter pedagógico da formação docente, [...] parecem não constituir-se no ponto forte do novo currículo, mais preocupado com as disciplinas ditas “instrutivas” e com as “educativas”<sup>20</sup> (TEIVE, 2003, p. 250). Corroborando com este pensamento, (SILVA, 2003) considera a reforma efetuada por Orestes Guimarães de suma importância para o processo científico do campo pedagógico, porém, essas disciplinas só iriam ser introduzidas e ocupar lugar privilegiado nos currículos de formação de professores a partir dos anos 30 do século XX, em consonância com projeto de nacionalização do ensino.

Portanto, a partir do que foi evidenciado no cenário educacional catarinense, tivemos uma compreensão de como a sociedade estava organizada politicamente neste período que antecede a década de 1930, mais precisamente no curso primário e na formação dos professores primários. Muito ainda se tem a pensar sobre outros caminhos que cruzam essa trajetória, mas atentamos para os pontos que melhor expressam a sua escrita.

---

<sup>20</sup> Neste trabalho, Teive (2003) separa as disciplinas do Curso Normal em três tipos: as de caráter “instrutivo” (Português, Aritmética, entre outras), de caráter “educativo” (Geografia, Ginástica, entre outras) e as de caráter “pedagógico” (Pedagogia e Psicologia).

A partir da década de 1930, vemos um cenário diferente do que já foi colocado até aqui e por ser um destaque nessa pesquisa, encontra-se em tópico específico para tal.

### 3.2 A ESCOLA NORMAL: UM BREVE HISTÓRICO

Não poderíamos deixar de relatar uma breve história daquela que foi a primeira escola instituída para formação de professores no Brasil. Em Santa Catarina, a primeira delas foi criada em 1880, período de Império, primeiramente denominado curso normal e funcionava no prédio do Atheneo Provincial<sup>21</sup>, na capital do Estado (Desterro). Segundo Schaffrath (1999, p. 55) “a necessidade de se organizar em Santa Catarina uma Escola Normal era uma reivindicação da elite, sobretudo a de Desterro”. Havia o interesse da elite em melhorar o sistema de ensino catarinense e escolarizar seus filhos na capital, para que não tivessem que estudar em outras cidades do Brasil ou da Europa. Também podemos inferir que o modelo da Escola Normal Catarinense se baseava em outras escolas do Brasil, “muito embora, no caso de Desterro, a Escola Normal criada nesta ocasião não tenha passado de um curso preparatório de docentes anexado ao Atheneo Provincial” (SCHAFFRATH, 1999, p. 57).

As Escolas Normais e a instrução pública primária do país funcionaram mal no Império, não recebendo investimentos que pudessem modificar esta situação, sendo pequeno o número de escolas públicas e tímidas as iniciativas para a formação de professores por meio das Escolas Normais. (NÓBREGA, 2002, p. 114).

Em Santa Catarina, somente a partir de 1891, através do projeto de lei n. 35 que estabelece os termos de uma reforma no ensino catarinense, alteram os rumos da instrução pública e regulamentam a Escola Normal Catharinense, que passa a instituir-se pela lei n. 155 de 1º de julho de 1892, executada pelo então governador Manoel Joaquim de Machado (1892 a 1894). Embora sua finalidade fosse a formação docente, Silveira (2013) infere que o ensino Normal estaria apenas como um ornamento da cultura das elites pois, a lista com a relação de moças que frequentavam a escola não constava na lista de professores do Estado e que

---

<sup>21</sup> O Atheneo Provincial (1874-1883) era uma escola onde se ministrava ensino secundário na Província catarinense (SCHAFFRATH, 1999, p.55).

provavelmente as mesmas passaram a lecionar de forma particular nas casas de famílias ricas.

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

Essa cultura enciclopédica, a que pretendia Orestes Guimarães, na sua reforma iniciada em 1911 pelas Escolas Normais, altera o currículo e o tempo de formação, assim como aparecem as matérias “científicas”. No entanto, como na Escola Normal de 1880, a primeira Escola Normal catarinense da República, traz a Pedagogia e a Metodologia como disciplinas relativas à profissionalização docente (SILVEIRA, 2013, p. 59).

A modernidade pedagógica a qual Orestes Guimarães esperava, também tinha relação com o método intuitivo, presente na disciplina de Pedagogia, que “deveria assegurar o preparo técnico-pedagógico do/a moderno/a professor/a, proporcionando-lhe conhecimento dos métodos e processos pedagógicos, dos graus de instrução e, também, o conhecimento sobre a organização e direção de escolas” (TEIVE, 2008, p. 173).

“No Programa de Ensino da Escola Normal de 1911, na disciplina de Pedagogia, há a referência a Froebel, Pestalozzi e às metodologias contemporâneas” (SILVEIRA, 2013, p. 63). Estes autores, de acordo com Valdamarin (1998, p. 65, *apud* SILVEIRA, 2013, p. 63), são apontados como influenciadores do método de ensino intuitivo, por valorizarem a observação e exploração da percepção dos órgãos dos sentidos.

Neste sentido, ter a Escola Normal como “base” da reforma, pode significar ir além de uma reforma curricular. Do mesmo modo, não é apenas uma escola secundária. A profissionalização no espaço da Escola Normal para Orestes Guimarães está vinculada à apreensão dos ensinamentos do método intuitivo, moldando as concepções e práticas pedagógicas dos futuros professores (SILVEIRA, 2013, p. 63).

Podemos destacar que na formação do professor na Escola Normal de 1911, a seleção de saberes *a ensinar*<sup>22</sup> caminhavam cada vez mais em direção à modernidade e cientificidade, com matérias que iam “tomando o lugar de destaque até então ocupado pelas letras e pelas humanidades” (TEIVE, 2008, p. 159). Segundo Teive (2008), as matérias eram divididas em blocos, de acordo com seus objetivos. Por exemplo, a matéria de aritmética, em quadro comparativo criado por Silveira (2013) aponta o aumento no número de aulas em relação ao programa de 1892, passando de 216 para 324 aulas durante o curso. Outros pontos importantes que a autora destaca são a adoção do método intuitivo, o estabelecimento de um currículo enciclopédico, as matérias de Pedagogia e Psicologia como próprias para a formação no magistério, caracterizando os saberes *para ensinar*.

Quanto à sua estrutura, a Escola Normal funcionava inicialmente nas dependências do Liceu de Artes e Ofícios, nos porões do Palácio da Província, atual Palácio Cruz e Souza, até que ganhou seu espaço próprio na Rua Saldanha Marinho. Este prédio também abrigou, posteriormente, a Faculdade de Educação e hoje em dia funciona o Museu da Escola Catarinense. Este espaço foi criado em 1926, no mandato do Governador Hercílio Luz, que anos após construiu um prédio ao lado para o Grupo Escolar.

No ano de 1929, o governo do Estado, reconhecendo a necessidade de encaminhar os alunos normalistas para a prática do ensino primário, cria através do decreto n. 2248<sup>23</sup> de 19 de janeiro do corrente ano, a Escola Modelo de Aplicação, anexa à Escola Normal, no edifício do Liceu de Artes e Ofícios, com uma escola isolada e um 1º ano de Grupo Escolar, num total de 63 alunos matriculados<sup>24</sup>. Seu objetivo era propiciar aos alunos, “a aprendizagem da processuação dos métodos de ensino em uso nas escolas isoladas e nos primeiros anos dos Grupos Escolares” (SANTA CATARINA, 1929, p. 125).

---

<sup>22</sup> De acordo com a teorização feita no capítulo 2.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179925>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

<sup>24</sup> Informação retirada da Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, em 22 de julho de 1930, pelo General Dr. Antonio Vicente Bulcão Vianna, Presidente da mesma Assembléia, no exercício do cargo de Presidente do Estado de Santa Catarina. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133265>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista, tais como: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros (TANURI, 2000, p. 68).

Sendo assim, a Escola Normal manteve essa estrutura até o ano de 1935, em que transforma-se em Instituto de Educação. Baseado na reforma efetuada em São Paulo, por Fernando de Azevedo, que transformou a Escola Normal da Praça em Instituto de Educação, pelo decreto n. 5846 de 21 de fevereiro de 1933 (ALMEIDA, 2013, p. 42). Veremos a seguir, um maior detalhamento da reforma efetuada em Santa Catarina.

### 3.3 OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas (TANURI, 2000, p. 72).

É notório que a reorganização da instrução pública iniciada em 1911, por Orestes Guimarães trouxe efetivas mudanças nas bases do ensino público estadual catarinense, com relação à filosofia e políticas educacionais, em todos os programas de ensino que foram implantados por ele. No curso da Escola Normal foram introduzidos os estudos de Pedagogia e Psicologia, em semelhança com o programa oferecido na Escola Normal de São Paulo (CARDOSO, 1998, p. 23). O autor ressalva que, no regulamento da Instrução Pública de 1907, constava a disciplina de Pedagogia e Métodos, contrariando os discursos de Vidal Ramos sobre o ineditismo das disciplinas pedagógicas em sua reforma de 1911.

Com a revolução de 1930, o contexto político e educacional, ganha novos modos de pensar, sobretudo o papel da escola para uma nova compreensão do ser humano. A Psicologia e a Sociologia contribuíram com essa revolução educacional, que de acordo com Fiori (1991), essas



ciências foram incorporadas pela educação na Europa e em países americanos, deixando de lado o modelo de educação tradicional.

A formação de professores em Santa Catarina sofreu nova modificação no ano de 1935, com intuito de fornecer aos professores “instrumentos mais científicos e racionais para exercer sua prática. Estava em curso a preocupação com a consolidação da Pedagogia científica, respaldada nas Ciências Fontes da Educação (Psicologia, Biologia, Sociologia)” (DAROS, 2005, p. 14).

O primeiro parágrafo deste decreto<sup>25</sup> traz uma mudança organizacional na administração do ensino:

Figura 2 - Excerto do Decreto n. 713 de 5 de Janeiro de 1935 enviado pelo Exmo. Sr. Cel. Aristiliano Ramos, Governador do Estado. p. 161

**Art. 1º — O Estado de Santa Catarina manterá um sistema educacional público gratuito, abrangendo o ensino pré-primário, fundamental-comum, supletivo, secundário e vocacional, para o preparo completo do magistério primário e secundário.**

**2º — O sistema educacional a que se refere o presente Decreto, inclusive os serviços técnicos e administrativos necessários ao seu funcionamento, constituirá um aparelho autônomo, com a denominação de Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina.**

**Parágrafo único. — A atual Diretoria da Instrução Pública do Estado para cumprimento do presente Decreto, passa a ter a denominação de Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina.**

**Art. 3º — O Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina fica constituído dos Institutos e Sub-diretorias abaixo enumerados :**

**a) Instituto de Educação, a cujo cargo ficará a formação do magistério e funcionalismo técnico de educação;**

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (1935).

A Diretoria da Instrução Pública passa a denominar-se Departamento de Educação, com algumas sub-diretorias e a Escola Normal passa a ser Instituto de Educação, cujo objetivo era a formação

<sup>25</sup> Decreto-lei n. 713 de 5 de janeiro de 1935. Para maiores detalhes ver em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133656>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

de técnicos para o magistério em suas diferentes modalidades. Neste momento coexistem o Instituto de Educação de Florianópolis e o Instituto de Educação de Lages, como instituições públicas.

Em documentos encontrados por nós, no acervo da biblioteca do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, denominação atual do então Instituto de Educação de Florianópolis, talvez escrito por algum diretor em 1973, relatam um histórico com os diversos nomes que a instituição vem recebendo desde a sua criação, como descrito no quadro abaixo:

Quadro 2: Denominações distintas das escolas de formação de professores de SC

Ano	Nome
1892-1935	Escola Normal Catarinense
1935-1947	Instituto de Educação de Florianópolis
1947-1956	Instituto de Educação Dias Velho
1956-1957	Instituto de Educação e Colégio Estadual Dias Velho
1957-1964	Colégio Estadual Dias Velho
1964-1965	Instituto Estadual de Educação Dias Velho
1966-atual	Instituto Estadual de Educação

Fonte: Material mimeografado do acervo da biblioteca do Instituto Estadual de Educação.

Somente em 1964, no governo de Celso Ramos, o Instituto ganha um amplo espaço que demorou cerca de 10 anos para ser concluído e que permanece até hoje na Avenida Mauro Ramos, inclusive com um monumento a Jorge Lacerda na entrada principal (IEE, mimeografado).

Figura 3: Prédio do Instituto de Educação de Florianópolis na Rua Saldanha Marinho, Centro de Florianópolis



Fonte: APESC.

Com a reforma em 1935, o Coronel Aristiliano Ramos, interventor federal no estado de Santa Catarina criou o Departamento de Educação para administrar o sistema educacional de forma autônoma, extinguindo a Diretoria de Instrução Pública do Estado. Subordinados ao Departamento de Educação ficaram os Institutos de Educação e as sub-diretorias.

No Instituto de Educação de Florianópolis, importante instituição de ensino catarinense, os intelectuais, além de lecionarem, preocupavam-se com a produção de revistas científicas para efetivar o intercâmbio de ideias, ou seja, para construir um locus de reconhecimento e expansão de sua identidade social como intelectuais, a exemplo do que vivia o eixo Rio de Janeiro e São Paulo, com respeito às universidades. (NASCIMENTO; DANIEL, 2002, p.55)

Bombassaro (2007), em seus estudos sobre a IV Conferência Nacional de Educação e as Semanas Educacionais em Santa Catarina, aponta que a reorganização da estrutura do ensino em Santa Catarina, efetuada por Orestes Guimarães, só foi completamente revista em 1935, pelo seu substituto Luiz Sanches Bezerra da Trindade, que assumiu o cargo de diretor da Instrução Pública em 1931, após a morte de Guimarães.

A nova organização ficou conhecida como Reforma Trindade, cujo foco principal era a formação docente, uma das mudanças foi a transformação das escolas normais em Institutos de Educação, visando formar professores de diversas modalidades. “Essa reestruturação do ensino foi fruto do contexto político e educacional gerado pela revolução de 1930, endossando nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola” (FIORI, 1991, p. 142). Junto aos Institutos, passaram a ter Jardim de Infância, Escola isolada, Grupo Escolar, Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional.

Na Reforma Trindade, as ciências fontes de educação, como a Biologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Psicologia constituíam a base da Escola Normal Superior Vocacional, teriam o propósito de dar subsídios para os professores compreenderem os alunos na sua complexidade.

Uma das formas de promover as discussões sobre métodos de ensino em consonância com os debates nacionais foi a implantação dos periódicos e das Semanas Educacionais.

O novo professor, grande foco de preocupações dos intelectuais que propuseram a renovação educacional no estado, deveria ser submetido a um processo formativo que o incorporasse ao projeto político, na medida em que inculcava nele um perfil profissional enquadrado nas aspirações modernizadoras (BOMBASSARO, 2007, p. 159).

Em publicação do jornal A Gazeta de 3 de janeiro de 1935, a reforma da instrução foi noticiada como sendo elaborada por Trindade e “calcado nas normas pedagógicas da recente reforma efetivada na Instrução Pública do Distrito Federal, resultantes de acurados estudos procedidos por diversos professores brasileiros nos Estados Unidos” (CALLADO, 1935, p. 4), destacando entre eles, Anísio Teixeira. Também se noticiou que a reforma era restrita à Florianópolis, com a instalação do Instituto de Educação, porém, conforme decreto da reforma, sabe-se que a mesma atingiu a capital e Lages.

### 3.4 REORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS SOB A REFORMA TRINDADE

As reformas educacionais empreendidas nos cursos de formação de professores nas primeiras décadas do século XX, bem como as idéias e concepções

gestadas e difundidas sobre os fundamentos necessários para a formação e atuação dos profissionais da educação refletiram, portanto, um movimento de constituição do próprio campo científico educacional catarinense, sintonizado com as principais preocupações e discussões realizadas no âmbito nacional (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005, p. 29).

Até o ano de 1946, em que se estabelece a Lei Orgânica Federal do Ensino Primário e Normal, os estados não tinham diretrizes para a organização do ensino e as mudanças ocorriam por meio das reformas estaduais.

Segundo Daros e Daniel (2008),

[...] É necessário lembrar, no entanto, que, mesmo quando os procedimentos normativos legais eram de responsabilidade do governo catarinense, eles refletiam um contexto de discussão sobre a formação docente, presente em outros lugares do país, notadamente em São Paulo e no Rio de Janeiro (DAROS; DANIEL, 2008, p. 249).

Talvez, alguns fatores dessa influência sejam o fato de os programas de ensino adotados em Santa Catarina abrangerem em certos anos, o mesmo programa utilizado no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, e, no mesmo Estado, fora criada a primeira Escola Normal. Já a influência paulista sustenta-se ainda mais com a contratação do professor Orestes Guimarães para iniciar a primeira reforma catarinense no ano de 1911 (NÓBREGA, 2002).

O governador Vidal José de Oliveira Ramos<sup>26</sup> justificou sua contratação por considerar São Paulo como “a melhor escola dos grandes empreendimentos e das maiores transformações que a civilização tem operado em terras brasileiras” e acreditando que Orestes Guimarães o auxiliaria na obra democrática da reorganização do ensino primário catarinense (RAMOS, 1914, p. 136). Reitera que a criação dos grupos escolares, modelo ensaiado pela primeira vez em São Paulo, trouxe

---

<sup>26</sup> Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126120>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ótimos resultados, não só naquele adiantado estado, mas, também, nos outros que imitaram a sua organização. O problema do ensino popular havia tomado vigoroso impulso, cuja direção, o exemplo e a experiência do estado de São Paulo serviram de modelo e guia (RAMOS, 1914, p. 136).

As medidas educacionais adotadas com a reforma de 1911, na escola catarinense, dentre elas a criação de Grupos Escolares, organização educacional adotada em São Paulo e substituto da Escola Primária, foram mantidas praticamente inalteradas até o ano de 1935, quando se consolidou uma nova reforma educacional (CARDOSO, 1998, p. 22).

A nova reforma do ensino público catarinense, efetuada em 1935, foi de responsabilidade do intelectual professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, que nasceu em Florianópolis em 1892.

Formou-se pelo Ginásio Catarinense em 1912, iniciando sua carreira no magistério, no alto de seus 20 anos, como professor do curso primário. Exerceu, como supracitado, importantes funções nos órgãos oficiais. Ocupou a cadeira da Câmara Municipal de Florianópolis em 1936. Homem de muita dedicação ao exercício da profissão recebeu, da confiança de Aristiliano Ramos, a Direção do Departamento de Educação, de 1933 a 1938, e, em 1950, quando, um ano após, aposentou-se. Uma reforma com seu nome não foi a única marca impressa na educação do Estado. Diretor de várias escolas, teve sua memória imortalizada no município de Xavantina, quando da inauguração do “Grupo Escolar Luiz Sanches Bezerra da Trindade”. Tal função esteve bem representada pelo professor, pois, amplo conhecedor dos problemas das zonas de colonização estrangeira, exerceu com afinco seu papel na fiscalização das instituições de ensino particulares, exigindo o cumprimento das medidas legais, e na orientação do corpo docente (BOMBASSARO, 2006, p. 40).

Luiz Sanches Bezerra da Trindade foi Diretor do Grupo Escolar “Jerônimo Coelho”, em Laguna, entre os anos 1917-1918. De lá foi transferido para a cidade de Lages, como Diretor do Grupo Escolar “Vidal

Ramos”, em 1919. Foi promovido a Inspetor Escolar no ano de 1920. Trindade dedicou-se a outras atividades paralelas à sua atuação na educação do estado, entre os anos de 1944 e 1954 foi secretário da Irmandade Nosso Senhor Jesus dos Passos e Hospital de Caridade. Foi também secretário do Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina (MEIRINHO; JAMUNDÁ, 1972, p. 59).

Trindade, juntamente com João dos Santos Areão, fez parte da equipe de trabalho de Orestes Guimarães. Por esse motivo, a reforma efetuada por ele ficou conhecida como Reforma Trindade, em um momento histórico de muitas polêmicas entre as concepções da escola nova e da escola tradicional. Nesse decreto, extingue-se a Diretoria de Instrução Pública e cria-se o Departamento de Educação, que através de aulas práticas, conferências e palestras públicas, promovia nas circunscrições escolares, na reunião de professores de diversas zonas, uma tentativa de uniformizar os processos de ensino, analisar e comentar a legislação escolar, colocando-os em contato com as autoridades mais graduadas desse Departamento<sup>27</sup>.

Em mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina pelo governador Nereu Ramos, em 16 de julho de 1936, onde são relatados os dados do Departamento de Educação, especificamente no que tange a Educação Popular e o movimento do ano letivo de 1935, é possível contabilizar o número de 504 professores normalistas, 254 complementaristas e 582 provisórios (SANTA CATARINA, 1936, p. 23). Uma maioria de 1017 mulheres, algo bem frequente na história do ensino normal.

Nóvoa (1991) explica a origem dessa frequência:

A feminização do corpo docente primário – fenômeno que, apesar das especificidades de cada país, pode ser claramente percebido no conjunto das sociedades ocidentais a partir de meados do século XIX – contribui para uma desvalorização relativa da profissão docente. Essa tendência é favorecida pela não-discriminação entre salários masculinos e femininos: historicamente, apesar de algumas exceções, a atividade docente é um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram os mesmos privilégios econômicos que os homens, o que de um ponto de vista sociológico é

---

<sup>27</sup> Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936, pelo Governador Nereu de Oliveira Ramos.

significativo, pois em alguns decênios o ensino primário vai se tornar um domínio majoritariamente feminino, mas coloca obstáculos à ação dos docentes com vistas à melhoria de seu estatuto econômico e social, pois que o salário da mulher é visto como uma espécie de renda suplementar (...) e porque a situação que as mulheres ocupam na hierarquia social é mais determinada pela posição de seus maridos que por sua atividade profissional, Nóvoa (1991 *apud* Pimenta, 2010, p. 32).

“O governo atual não tem nomeado para grupos escolares senão normalistas ou ginasianos<sup>28</sup> a eles equiparados. E para as escolas isoladas só lança mão de provisórios, em não havendo titulados” (SANTA CATARINA, 1936, p. 23). Esse trecho da mensagem também apresenta a intenção de diminuir o número de professores provisórios por serem considerados menos preparados que os demais. Tal colocação parece uma preocupação com a formação dos professores do estado para que se preparassem e pudessem ocupar lugares não somente nas escolas isoladas. Outro trecho ressalta as atividades que o Departamento de Educação estava fazendo para ampliar os saberes desses docentes:

[...] promovido nas circunscrições escolares, diversas concentrações de professores com o intuito de, mediante aulas práticas, conferências e palestras públicas, uniformizar os processos de ensino, analisar e comentar a legislação escolar, acentuar a importância do vernáculo, da educação física, do ensino religioso, da estatística escolar. Essas concentrações, quando outras vantagens não tenham, servem a pôr em contacto direto os professores das diversas zonas uns com os outros e com as autoridades mais graduadas do Departamento (SANTA CATARINA, 1936, p. 23).

Esse trecho da mensagem nos mostra a diversidade de saberes aos quais os professores estariam sendo cobrados de seus superiores e relacionam-se com o que Hofstetter e Schneuwly (2017) chamam de cultura geral, (analisar e comentar a legislação escolar, acentuar a

---

<sup>28</sup> Ginasianos eram os professores que possuíam o curso ginasial completo (SILVA, 2003, p. 58).



importância do vernáculo, da educação física, do ensino religioso, da estatística escolar). Esses saberes foram melhor discutidos no capítulo 2.

Com a transformação da Escola Normal em Instituto de Educação, os atuais lentes<sup>29</sup> dessa Escola passam a ocupar as mesmas cadeiras nas Escolas Normais Secundárias e Vocacional. O cargo de diretor do Instituto de Educação deveria ser ocupado por um dos lentes da Escola Normal Secundária ou Superior Vocacional, ou por um dos Inspectores Escolares que tivesse mais de 10 anos no efetivo exercício do magistério, sem nota desabonadora, e exercido em comissão, nomeado por livre escolha do Governo (SANTA CATARINA, 1935, p. 167).

A Escola Complementar transformou-se em Escola Normal Primária, onde eram ensinadas Noções de Psicologia e Pedagogia. A Escola Normal Secundária, de acordo com o art. 16 do decreto, tinha por finalidade fornecer sólido preparo aos que pretendem dedicar-se ao magistério, mas as disciplinas ligadas à formação profissional dos professores, como Psicologia aplicada à Educação, Sociologia Educacional, Didática e Pedagogia somente eram ministradas na Escola Normal Superior Vocacional (DAROS; DANIEL, 2008, p. 255), como veremos melhor no próximo capítulo. As autoras destacam, que pela primeira vez, a cadeira de Sociologia era introduzida num curso de formação de professores catarinenses, se institucionalizando como matéria de ensino. Tal institucionalização estava dentro da perspectiva de cientificização da formação de professores, vinculando-as às ciências consideradas “Fontes da Educação” (Biologia, Psicologia, Filosofia, História e a própria Sociologia).

A formação de professores pela modalidade implantada, a partir de 1935 (Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional), teve vida efêmera. Em 1938, considerando-se que as escolas normais primárias eram, na prática, cursos complementares aos grupos escolares e que não preenchiam a finalidade de formadoras de professores, denominaram-se novamente (Decreto-Lei 244, de

---

<sup>29</sup> No 9º artigo, refere-se à denominação de “lentes”, os regentes das matérias de Português e Literatura, Francês, Latim e Alemão, Matemática, História Natural, Ciências Físicas e Naturais, Física e Química, História da Civilização, Geografia e Cosmografia. Os regentes das matérias de Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Educação Física são denominados professores (SANTA CATARINA, 1939, p. 149).

8 de dezembro de 1938) escolas normais primária de escolas complementares (DAROS; DANIEL, 2008, p. 256).

Novamente, nesse período é possível que a educação catarinense tenha sofrido influências nacionais, pois de acordo com Evangelista (2002), no mesmo ano extinguiu-se o Instituto de Educação de São Paulo e do Rio de Janeiro, voltando a ser ministrado o ensino normal em nível secundário.

Nessa direção, no ano de 1939, ocorreu uma reorganização dos Institutos de Educação em Santa Catarina, pelo Decreto-Lei n.306, que extinguiu a Escola Normal Superior Vocacional e estabeleceu em seu lugar o Curso Normal com duração de dois anos. Além disso, instituiu-se um curso fundamental de cinco anos, de nível secundário e preparatório para o curso normal. Nesse momento, desvincula-se a formação profissional do curso propedêutico, exigindo-se o secundário fundamental como condição para ingresso no curso normal (DAROS; DANIEL, 2008, p. 257).

As reformas empreendidas na década de 1930 demonstram a ampliação e inserção cada vez mais significativa das “Ciências Fontes da Educação” nos programas de ensino do estado de Santa Catarina. Essa consideração é importante para o processo de cientificização da formação docente. E podemos dizer que os Institutos de Educação de Santa Catarina estavam sintonizados com os debates que apontavam para a preocupação com a cientificização do campo pedagógico brasileiro.

No próximo capítulo apresentamos as fontes de pesquisa que permitiram a construção da narrativa histórica, com a intenção de responder nosso questionamento com relação à configuração dos saberes *a ensinar* e *para ensinar* matemática, nos cursos de formação dos professores primários na década de 1930, nos Institutos de Educação de SC.

## 4 UM OLHAR SOBRE AS FONTES INVENTARIADAS

De acordo com Julia (2001), a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Nessa direção, vamos iniciar esse capítulo, analisando os programas de ensino utilizados na época e que determinavam os conhecimentos matemáticos aos quais deveriam ser ensinados pelos professores, assim como, as atas do concurso para professores de aritmética para os Institutos de Educação do estado, pois ainda, segundo Julia (2001) nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades.

### 4.1 AS CADEIRAS E SEUS CONTEÚDOS

Em primeiro lugar, gostaríamos de deixar claro que, nosso objetivo é analisar as prescrições constantes nos programas de formação dos professores primários nos Institutos de Educação de SC no período da Reforma Trindade, que iniciou em 1935. O decreto-lei que regulamenta essa reforma faz alterações na nomenclatura dos cursos da antiga Escola Normal, que passa a chamar Instituto de Educação. Ainda que exista um conjunto de documentos formalizando esta alteração, embora exaustivamente procurado um suposto programa de 1935, não foi localizado e por esse motivo, nos baseamos na publicação de um edital no DOE de Santa Catarina, do dia 1º de fevereiro de 1935, para exame de admissão ao primeiro ano do curso normal secundário. Este disponibilizava as matérias, de acordo com a reforma dos programas de ensino, aprovados pelo decreto n. 2218 de 24 de outubro de 1928. Sendo assim, inferimos que mesmo após a reforma, o programa que era utilizado em tempos do Instituto continuou sendo o programa de ensino da Escola Normal de 1928.

Neste edital as matérias para a admissão são as seguintes: Português, Aritmética, Geografia do estado e do Brasil, História do Brasil e Educação Moral e Cívica<sup>30</sup>. Tais programas são os mesmos das escolas

---

<sup>30</sup> Cabe lembrar que nesse período no Brasil, há um grande entusiasmo educacional ou otimismo pedagógico a favor da escolarização como forma de alavancar o progresso do país, que no início da década de 1920 ainda não se preocupava com a formação moral e cívica dos estudantes (NAGLE, 2001, p. 162).

complementares<sup>31</sup>. Para ilustrar o que ocorreu com as nomenclaturas dos cursos após a reforma, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 3: Nomenclaturas dos cursos de formação de professores

<b>Antes da Reforma Trindade</b>	<b>Após a Reforma Trindade</b>
Escola Complementar (3 anos)	Escola Normal Primária (3 anos)
Escola Normal (4 anos)	Escola Normal Secundária (3 anos)
	Escola Normal Superior Vocacional (2 anos)

Fonte: Criado pela autora de acordo com o decreto n. 713 de 5 de janeiro de 1935.

Com este quadro e após verificar as matérias constantes em cada curso, podemos perceber que a formação dos docentes, ou seja, além dos saberes *a* ensinar, os saberes *para* ensinar, seriam apresentados para os professores a partir de sua inserção na Escola Normal Primária, visto que a Escola Complementar, que passou a chamar Escola Normal Primária, não introduzia esses saberes na formação docente<sup>32</sup>. É neste ponto que entra o diferencial da Reforma Trindade e que discutiremos abaixo.

Outro documento encontrado foi a circular n. 3<sup>33</sup> enviada pelo professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, diretor do Departamento de Educação, endereçada aos diretores, possivelmente dos Institutos de Educação do estado. Esta circular informa que devido à reforma no ensino<sup>34</sup>, o programa das escolas normais primárias e secundárias compreende o mesmo adotado pelo Colégio Pedro II, sendo que, o do 1º ano normal primário, corresponde a um curso preparatório, como consta no art. 11º do decreto que reforma o ensino. As doze matérias ministradas na Escola Normal, para a formação de professores, eram divididas por cadeiras e tinham uma ordem, sendo:

<sup>31</sup> O programa das escolas complementares está disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99203>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

<sup>32</sup> Limas (2016) constatou que o estado almejava uma formação científica desse aluno complementarista, a fim de habilitá-lo para o exercício da docência. No entanto, o curso se tornou, na prática, um ensino complementar ao primário.

<sup>33</sup> Esta circular com data 14 de fevereiro de 1935, parece uma circular interna do Departamento de Educação, foi encontrada na Coleção Elpídio Barbosa disponível no Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da UDESC.

<sup>34</sup> De acordo com o art. 16º do decreto-lei n. 713 de 5 de janeiro de 1935.

Quadro 4: Matérias ou Cadeiras ministradas nas Escolas Normais do Estado

<b>Cadeira</b>	<b>Nomenclatura</b>
1 <sup>a</sup>	Português e princípios de literatura da língua
2 <sup>a</sup>	Francês
3 <sup>a</sup>	Aritmética, Álgebra e Geometria
4 <sup>a</sup>	Física e Química
5 <sup>a</sup>	História Natural e Higiene
6 <sup>a</sup>	História Universal, do Brasil e de Santa Catarina
7 <sup>a</sup>	Geografia e Cosmografia
8 <sup>a</sup>	Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica
9 <sup>a</sup>	Latim e Alemão
10 <sup>a</sup>	Desenho e Ginástica
11 <sup>a</sup>	Música
12 <sup>a</sup>	Trabalhos Manuais

Fonte: Programa de ensino da Escola Normal, 1928 (APESC). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99202>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

Essas matérias foram divididas ao longo dos três anos de curso e, seguindo as informações do Regulamento da Escola Normal, não poderiam ter mais de 4 aulas de ciências ou línguas por dia em cada ano (SANTA CATARINA, 1924, p. 17).

Daremos maior enfoque nesses programas para identificar os conteúdos relacionados à matemática e as ciências da educação que a legislação em vigor recomendava para a formação dos professores.

O decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935, transformou a Diretoria de Instrução em Departamento de Educação e teve sobretudo em mira o aperfeiçoamento do professorado, elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhe as aptidões pedagógicas (RAMOS, 1936, p. 24).

Segundo a mensagem do governador, a reforma Trindade atendeu à orientação traçada pelo VI Congresso de Educação, em Fortaleza no ano de 1934.

Cavalcante (2000) fez uma análise do que foi discutido neste congresso:

[...] as diretivas fixadas pelos congressistas contem múltiplos aspectos que enfeixam uma ampla

preocupação com o aprimoramento geral da educação nacional, tarefa de caráter jurídico e administrativo, que atribuem primordialmente ao Estado. [...] os seus principais pontos, os quais são apresentados, segundo uma dada ordem de importância, como se pode ver à seguir: a necessidade de organização da Pré-escola, Escola Primária Rural, Educação sanitária, formação do Magistério – incluindo estágios, vencimentos, bolsas de estudo e custeio; unificação do Ensino Normal, Escolas Normais Rurais, Bibliotecas, aprimoramento administrativo de Dirigentes escolares, Educação Doméstica, Profissional e Ensino Secundário (CAVALCANTE, 2000, p. 204).

Sendo assim, podemos perceber que a reforma procurava se adequar às discussões nacionais sobre o ensino normal e a educação primária. Colaborando com esta discussão, Bombassaro (2007) afirma que este desejo de adequação está relacionado às preocupações que mobilizaram a geração de educadores escolanovistas, inclusive em Santa Catarina, na busca de uma solução perfeita que conjugaria a modernização dos métodos pedagógicos e o “bálsamo social unificador” (BOMBASSARO, 2007, p. 156). Assim, devido à demanda política de adequação do sistema de ensino aos projetos sociais do Estado, creditou-se às teses educacionais a tarefa de ajustar o passo da sociedade brasileira no rumo das nações civilizadas.

Além disso, para a formação do magistério foi incumbido o Instituto de Educação que, a partir desse decreto, se desdobrou em escola normal primária, secundária e superior vocacional. Junto ao Instituto funcionava o Grupo Escolar Dias Velho, que seria um lugar para pôr em prática os métodos da escola ativa e ministrar aulas experimentais pelos futuros professores (RAMOS, 1936, p. 24). O quadro abaixo mostra como ficaram as matérias dos cursos e suas distribuições por ano:

Quadro 5: As matérias das **Escolas Normais Primárias (anexas aos Institutos de Educação)**

<b>1º ano</b>	<b>2º ano (1º ano do Pedro II)</b>	<b>3º ano (2º ano do Pedro II)</b>
<b>Matéria (número de aulas semanais)</b>		
Português (4)	Português (4)	Português (4)
Aritmética (3)	Aritmética (3)	Aritmética e Álgebra (3)
Geografia do Estado (3)	Geografia (4)	Geografia (2)
História do Brasil (3)	História da Civilização (2)	História da Civilização (2)
Desenho (3)	Desenho (3)	Desenho (1)
Música (3)	Música (2)	Música (1)
Trabalhos (3)	Trabalhos (2)	Trabalhos (1)
Educação Física (3)	Educação Física (2)	Educação Física (1)
	Francês (3)	Francês (3)
	Geometria (1)	Geometria (2)
	Álgebra (2)	Agricultura (2)
	Ciências físicas e naturais (2)	Ciências físicas e naturais (3)
		Noções de Pedagogia e Psicologia (2)
		Alemão (Inglês) (2)
Total de aulas semanais: 25	Total de aulas semanais:30	Total de aulas semanais:29 (porém no decreto consta como 30)

Fonte: Criado pela autora de acordo com o decreto n. 713 de 5 de janeiro de 1935.

Quadro 6: As matérias da **Escola Normal Secundária**

<b>1º ano (3ª série do Pedro II)</b>	<b>2º ano (4ª série do Pedro II)</b>	<b>3º ano (5ª série do Pedro II)</b>
Matéria (número de aulas semanais)		
Português (4)	Português (4)	Português e literatura (6)
Aritmética e Álgebra (4)	Aritmética e Álgebra (3)	Matemática (6)
Geografia (2)	Geografia (3)	Geografia (2)
História da Civilização (3)	História da Civilização (3)	História da Civilização (2)
Desenho (2)	Desenho (2)	Desenho (1)
Música (2)	Música (2)	Música (1)
Trabalhos manuais (1)	Trabalhos (2)	Trabalhos (1)
Educação Física (2)	Educação Física (2)	Educação Física (1)
Francês (3)	Francês (1)	Latim (2)
Alemão (Inglês) (3)	Latim (3)	Filosofia (3)
Geometria (3)	Geometria (2)	Cosmografia (3)
Física (2)	Física (2)	Física (2)
Química (2)	Química (2)	Química (2)
História natural (3)	História natural (3)	História do Brasil e do Estado (2)
	Alemão (Inglês) (2)	
Total de aulas semanais: 36	Total de aulas semanais:36	Total de aulas semanais:34 (porém no decreto consta como 36)

Fonte: Criado pela autora de acordo com o decreto n. 713 de 5 de janeiro de 1935.

Quadro 7: As matérias da **Escola Normal Superior Vocacional**

<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
Matéria (número de aulas semanais)	
Literatura (4)	Pedagogia (5)
Higiene e Puericultura (4)	Didática (3)
Psicologia Geral e Infantil (5)	Psicologia aplicada à Educação (5)
História e Filosofia (3)	Prática Pedagógica (Horário especial)
Desenho (2)	Desenho (2)
Música (2)	Música (2)
Trabalhos (2)	Trabalhos (2)
Educação Física (2)	Educação Física (Didática) (2)
Sociologia (3)	Sociologia Educacional (3)
Metodologia geral especial (3)	
Legislação escolar (2)	
Total de aulas semanais: 32	Total de aulas semanais: 24

Fonte: Criado pela autora de acordo com o decreto n. 713 de 5 de janeiro de 1935.



A partir desses quadros, podemos ver pela primeira vez a introdução da matéria “Noções de Pedagogia e Psicologia” na Escola Normal Primária, antigo Curso Complementar. Isso demonstra a preocupação com a cientificização da formação dos professores, ou seja, dos saberes *para* ensinar, que agora eram alunos dos Institutos de Educação. Talvez, essa introdução às Ciências da Educação não seria suficiente para tal formação, pois sua oferta se dava apenas no último ano. O que se percebe é a falta delas na Escola Normal Secundária, mostrando que a prioridade eram os saberes *a* ensinar, de cada cadeira do curso. Algo que não foi encontrado é o motivo dessa cadeira ser ofertada apenas no último ano, seria por causa da idade dos alunos? Para essa conclusão seriam necessárias outras fontes, talvez uma entrevista com os alunos que se formaram nessa época, ou algum outro documento normativo especificamente falando dessa cadeira.

Para uma melhor compreensão da formação do Instituto de Educação e dos conteúdos presentes nos programas de ensino, retornamos à legislação, mais precisamente da lei n. 1448 de 29 de agosto de 1923. Nela verificamos que se reorganiza o serviço de instrução pública no estado e, por meio dela, é decretado o regulamento para a Escola Normal em 29 de fevereiro de 1924, de número 1721, no governo Hercílio Luz, o qual detalharemos melhor na próxima seção. Após a Primeira Conferência do Ensino Primário, realizada em Florianópolis em julho de 1927, “além dos problemas relacionados ao funcionamento dos programas de ensino, que, até então, de acordo com os conferencistas, eram executados de forma desarticulada pelos docentes” (SANTA CATARINA, 1927), o governador deliberou uma comissão de técnicos para rever os programas de ensino em todas as modalidades. Uma nova lei n. 1619, de 1º de outubro de 1928 autorizou o Poder Executivo a reorganizar a instrução pública e considerou também as conclusões obtidas na revisão dos programas. O programa de ensino oficial entra em vigor através do decreto n. 2218 de 24 de outubro de 1928<sup>35</sup>, sendo oficialmente aprovado. Souza (2016) em sua análise ao programa de 1928, afirma que apesar das apropriações de algumas concepções proveniente da Escola Nova nos discursos da Conferência do Ensino Primário e do desejo dos governantes por uma escola montada “às melhores conquistas da pedagogia”, a matéria de Aritmética continuou sob a condução do método de ensino intuitivo, pois as prescrições são

35

---

Fonte: APESC. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99202>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

claramente voltadas às ações do professor, do que deveria ou não realizar em seu processo educativo.

Neste programa, a terceira cadeira no curso normal denominada “Aritmética, Álgebra e Geometria” apontava os conteúdos matemáticos específicos para a formação dos professores primários. Estes faziam parte do que Hofstetter e Schneuwly (2017) denominam de cultura geral desta formação, como já explicitado no capítulo anterior. No 1º ano, deveriam ser trabalhados somente aritmética, como uma introdução, já no 2º ano a aritmética era mais aprofundada incluindo-se o estudo de juros simples e compostos. No 2º ano, a aritmética começava a relacionar-se com a álgebra. Em nota, havia no próprio programa, uma sugestão ao professor, para relacionar os conteúdos desta cadeira, reproduzida integralmente abaixo:

Figura 4: Excerto do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928

*NOTA : — As lições referentes aos ns. 1 e 2 devem ser mais praticas possíveis. Para isso o professor, desde as primeiras lições, dará uma ligeira explicação da equação e da sua solução e irá dando problemas que possam ser resolvidos por equações simples. Nas primeiras aulas de algebra, os alumnos poderão aprender a resolver o problema deste typo: <sup>o</sup> Antonio tem certa quantia, Bento tem o dobro dessa quantia, Carlos o triplo. Os tres juntos possuem 12\$000, quanto tem cada um ? <sup>o</sup> Ou : « Daniel tem certo numero de laranjas, Ernesto tem o mesmo numero e mais cinco e Francisco tem tantas quantas Ernesto e mais 8, Quantas tem cada um ? As explicações theoreticas irão sendo dadas pouco a pouco e a medida que a solução dos problemas as fôr requerendo. O ensino, assim feito, será interessante, não fatigará os alumnos, não lhe fará ver na algebra uma sciencia intrincada, mas um admiravel instrumento para, summariamente, resolver o que a arithmetica só com difficuldade poderia resolver.*

Fonte: SANTA CATARINA, 1928, p. 15

Nesta nota, podemos perceber elementos relacionados aos saberes *para* ensinar, pois mostra uma indicação de como ensinar álgebra, os saberes *a* ensinar. Uma forma, seria introduzir a álgebra para resolver

problemas na prática. Somente após os alunos encontrarem a solução para o problema, é que o professor deveria ensinar a teoria, ou seja, partindo do concreto para o abstrato. Assim, vemos a indicação de uma metodologia que poderia ou não ser seguida pelo professor que ministrasse tal matéria. A explanação da equação e sua respectiva solução, provavelmente seria insuficiente para que o aluno entendesse tal conceito, sendo necessário uma aplicação do mesmo na vida cotidiana dos alunos.

Por fim, no 3º ano é que o aluno tem contato com a Geometria, que até então não fora trabalhada.

O quadro a seguir demonstra os conteúdos específicos dessa cadeira em cada ano do curso:

Quadro 8: Relação dos conteúdos da 3ª cadeira: Aritmética, Álgebra e Geometria do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928

<b>1º ano Aritmética</b>
1 – Quantidade, unidade, número, numeração. Operações sobre números, provas.
2 – Divisibilidade dos números. Teoria do máximo divisor comum. Teoria dos números primos. Menor múltiplo comum.
3 – Potências e raízes dos números. Raiz quadrada e raiz cúbica.
4 – Frações ordinárias, definições, propriedades e operações. Raízes quadradas e cúbicas dos números fracionários.
5 – Conversão das frações ordinárias em decimais e vice-versa. Dízimas periódicas.
6 – Sistema métrico decimal; sistema antigo; números complexos <sup>36</sup> ; conversão de medidas.
<b>2º ano Aritmética</b>
1 - Teoria das razões e proporções: equidiferença, proporção; propriedade das proporções.
2 - Grandezas proporcionais e inversamente proporcionais.
3 - Regra de três simples e composta; método de redução à unidade.
4 – Regras de juros simples; divisor fixo; desconto racional e desconto comercial.

<sup>36</sup> Esse conteúdo denominado “números complexos” era diferente do que é atualmente estudado. Naquela época tratava-se de números relacionados a quantidades que admitem múltiplos e submúltiplos não necessariamente de ordem, do Sistema Numérico Decimal. Ex: 1h50’.

5 – Regra da divisão proporcional; regras de sociedade, simples e composta.
6 – Regra conjunta; câmbio interno e externo.
7 – Progressões por diferença; progressões por quociente.
8 – Juros compostos.
<b>2º ano Álgebra</b>
1 – Definição. Diferença entre a álgebra e a aritmética.
2 – Quantidades negativas. Termos semelhantes e sua redução. Coeficiente, expoente, expressão algébrica, fórmula. Termo. Monômio, binômio, trinômio, polinômio.
3 – Valor numérico de uma expressão algébrica.
4 – Operações algébricas: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação.
5 – Fórmulas principais $(a + b)^2$ , $(a - b)^2$ , $(a + b)x(a - b)$ , $(a + b)^3$ , $(a - b)^3$ .
6 – Frações algébricas: estudo prático, com expressões, sem dificuldades notáveis.
7 – Estudo mais desenvolvido e sistematizado das equações do primeiro grau a uma e mais incógnitas.
<b>3º ano Geometria</b>
1 – Definições preliminares: corpo, superfície, linha, ponto geométrico.
2 – Ângulos.
3 – Paralelas e secantes.
4 – Perpendiculares e oblíquas.
5 – Triângulos e quadriláteros.
6 – Círculo.
7 – Polígonos regulares, medida.
8 – Retas proporcionais entre si e consideradas também no círculo.
9 – Medidas dos lados dos polígonos.
10 – Medidas das áreas.
11 – Volume do cubo, prismas, pirâmides, cilindros e esfera.

Fonte: SANTA CATARINA, 1928, p. 13.

Agora, considerando o que diz a circular n. 3, que os programas utilizados são os mesmos do Colégio Pedro II, vamos expor abaixo quais eram esses conteúdos na mesma cadeira, porém denominada de Matemática:

Quadro 9: Relação dos conteúdos da disciplina Matemática do Colégio Pedro II de 1935.

<b>1ª série</b>
<p><b>Iniciação geométrica:</b> Principais noções sobre as formas geométricas. Área do quadrado, retângulo, paralelogramo, triângulo e trapézio; circunferência e área do círculo. Volumes do paralelepípedo retângulo, do cubo, do prisma triangular, do cilindro e do cone circular (retos). Fórmulas.</p>
<p><b>Aritmética:</b> Prática das operações fundamentais. Cálculo abreviado. Exercício de cálculo mental. Noções de múltiplo e de divisor. Caracteres de divisibilidade. Decomposição em fatores primos; aplicação ao m.d.c e ao m.m.c. Frações ordinárias e decimais. Operações com as frações. Explicação objetiva pelo fracionamento de objetos ou de grandezas geométricas. Sistema métrico decimal. Prática das medidas de comprimento, superfície, volume e peso. Operações com os números complexos: unidades de tempo e de ângulo. Sistema inglês de pesos e medidas. Quadrado e raiz quadrada de números inteiros e decimais: aproximação no cálculo da raiz. Traçado de gráficos.</p>
<p><b>Álgebra:</b> Símbolos algébricos: fórmulas; noções de expoente. Números relativos ou qualificados. Operações. Explicação objetiva das regras dos sinais. Cálculo do valor numérico de monômios e polinômios. Redução de termos semelhantes; adição e subtração. Multiplicação de monômios e polinômios em casos simples. Explicação objetiva pela consideração de áreas. Potências de monômios. Quadrado de um binômio. Primeira noção de equação com uma incógnita: resolução de problemas numéricos simples.</p>
<b>2ª Série</b>
<p><b>Iniciação geométrica:</b> Noção de ângulo e de rotação; ângulos adjacentes, complementares, suplementares, opostos pelo vértice. Medida dos ângulos. Uso do transferidor. Paralelas e perpendiculares; problemas gráficos sobre seu traçado. Triângulo; alturas, medianas e bissetrizes; soma dos ângulos internos e externos. Estudo sucinto dos quadriláteros. Noções sobre figuras semelhantes; escala. Medida indireta das distâncias. Razões entre lados de um triângulo retângulo. Seno, cosseno e tangente de ângulo agudo. Uso de tabelas de senos, cossenos e tangentes naturais.</p>
<p><b>Aritmética e Álgebra:</b> Noção de função de uma variável independente. Representação gráfica. Estudo das funções <math>y = ax</math> e <math>y =</math> (ilégível); exemplos. Proporções e suas principais propriedades.</p>

Resolução de problemas sobre grandezas proporcionais. Porcentagens, juros, desconto (comercial), divisão proporcional, câmbio. Equação do 1º grau com uma incógnita. Problemas. Interpretação das soluções negativas. Sistemas de equações do 1º grau com duas incógnitas. Problemas. Representação gráfica da função linear de uma variável. Resolução gráfica de um sistema de duas equações com duas incógnitas. Problemas. Representação gráfica da função linear de uma variável. Resolução gráfica de um sistema de duas equações com duas incógnitas. Divisão algébrica. Expoente zero. Expoente negativo. Decomposição em fatores. Frações algébricas. Simplificações.

### 3ª Série

**Aritmética e Álgebra:** Equações e problemas de 1º grau com uma ou mais incógnitas. Desigualdades do 1º grau. Potências e raízes. Estudo das funções  $y = xm$ ;  $y = (ilegível)$  e  $y = (ilegível)$ . Representação gráfica. Cálculo dos radicais. Expoentes fracionários. Trinômio do 2º grau. Equação do 2º grau. Resolução gráfica; resolução analítica. Discussão: propriedades das raízes. Desigualdades do 2º grau.

**Geometria:** Conjunto de proposições fundamentais que servem de base à Geometria dedutiva. Noções sobre deslocamentos elementares no plano; translação e rotação de figuras. Simetria. Estudos de triângulos. Estudos dos polígonos; soma dos ângulos internos e externos. Noções e exemplos de lugar geométrico. Círculo; propriedades dos arcos e cordas. Tangente e normal. Medidas dos ângulos. Linhas proporcionais; linhas proporcionais no triângulo. Semelhança; homotetia. Relações métricas no triângulo. Relações métricas no círculo. Média proporcional.

### 4ª Série

**Aritmética e Álgebra:** Equações biquadradas e equações irracionais. Problemas do 2º grau; discussão. Progressão aritmética. Propriedades. Interpolação. Progressão geométrica. Propriedades Interpolação. Estudo da função exponencial. Logaritmos; propriedades. Uso das tábuas. Régua logarítmica. Juros compostos; anuidades.

**Geometria:** Polígonos regulares; relações métricas nos polígonos regulares. Média de circunferência; cálculo de pi método dos perímetros. Áreas; áreas equivalentes; relação entre áreas de figuras semelhantes. Ângulos poliedros. Triedros suplementares. Prismas e pirâmide. Cilindro e cone. Esfera. Seções planas. Polos; plano tangente; cone e cilindro circunscritos. Noção sobre geração e classificação das superfícies; superfícies regradadas, de revolução, desenvolvíveis. As funções circulares; relações entre essas funções.

Gráficos. Expressões da tangente, cotangente, secante e cossecante em função do seno e cosseno. Seno, cosseno e tangente da soma de dois ângulos, do dobro de um ângulo, da metade de um ângulo.
--

<b>5ª Série</b>
-----------------

<b>Aritmética, Álgebra e Geometria:</b> Resolução de triângulos retângulos; prática das tabuas de logaritmos. Casos simples de resolução de triângulos obliquângulos. Noções de análise combinatória. Binômio de Newton (caso de expoente inteiro e positivo). Derivada de um polinômio inteiro em $x$ . Noções de limite. Derivada de $x$ . Derivada de seno de $x$ , cosseno de $x$ , tangente de $x$ e cotangente de $x$ . Interpretação geométrica da noção de derivada. Aplicação da noção de derivada ao estudo da variação de algumas funções simples. Processos elementares de desenvolvimento em série; convergência de uma série. Desenvolvimento em série do seno, cosseno e tangente. Problema inverso da derivação. Primitivas imediatas. Aplicação ao cálculo de certas áreas. Volumes do prisma e do cilindro, da pirâmide, do cone e dos respectivos troncos. Volume de esfera e suas partes. Estudo sucinto das seções cônicas.
--

Fonte: Coleção Elpídio Barbosa. Volume 1. UDESC – FAED – IDCH.

Nestes dois quadros podemos observar que os conteúdos prescritos no programa de ensino, mantém um vínculo com as disciplinas específicas da matemática e constituem objetos de trabalho desses professores, configurando-se como indicam Hofstetter e Schneuwly (2017), como saberes *a* ensinar.

Analisando o quadro 6, com as matérias do Instituto de Educação, além da cadeira Aritmética, Álgebra e Geometria, identificamos uma outra denominada Matemática. Inferimos que tal denominação possa ter influência de reformas e até mesmo do programa do Colégio Pedro II.

De acordo com Valente (2017), no ano de 1929, Euclides Roxo, professor de matemática do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, lançou um livro denominado Curso de Matemática. Em seu prefácio manifesta sua adesão ao movimento modernizador do ensino de matemática, vindo por meio da Comissão Internacional para o estudo do Ensino da Matemática (CIEM/IMUK), criada em Roma em 1908. Sua intenção era a reestruturação da sequência de conteúdos a ensinar, visando a fusão das várias áreas da matemática (aritmética, álgebra, geometria), até então, separadas. Buscou institucionalizar um novo saber docente, um saber para ensinar matemática, produzido pelo docente ao articular essas três áreas.

Com relação aos saberes *a* ensinar Matemática, analisados nos programas da Escola Normal de 1928 e do Colégio Pedro II de 1935,

podemos concluir que estes abordam apenas os conteúdos específicos de Matemática, como era de se esperar, constituindo assim, os objetos de trabalho dos professores primários. Agora vamos tratar das ferramentas para operar com esses objetos, os saberes *para* ensinar.

Para falar sobre esses saberes na escola normal primária, mostraremos, também, os conteúdos da oitava cadeira denominada “Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica”, que passou a chamar-se de Noções de Pedagogia e Psicologia (Quadro 5). Esta, de forma introdutória, demonstra uma preocupação com o caráter científico da formação inicial, como sustentação das práticas pedagógicas dos futuros professores.

Nas décadas de 1930 e 1940, a educação ocupou lugar de destaque no projeto de constituição e fortalecimento de um Estado Nacional, sendo entendida como instrumento da consolidação da nacionalidade. Os debates em torno da questão educacional apontavam para a preocupação com a cientificização do campo pedagógico brasileiro por parte dos intelectuais e do governo. O professor era considerado o agente principal da constituição de um novo ideal de sociedade, e, assim, os cursos de formação de professores deveriam se ocupar com os subsídios científicos para fundamentar a atuação e intervenção dos professores na realidade. As políticas do Estado para a educação nacional e as consequentes mudanças na organização do sistema educacional brasileiro e catarinense estavam fortemente apoiadas na ciência (DANIEL, 2005).

Com isso, podemos observar que a Reforma Trindade não só alterou a nomenclatura dos cursos de formação de professores, como também, estava envolvida numa tentativa de consolidação de projetos políticos acompanhando o movimento da Escola Nova, tornando a escola um dos principais focos desse movimento. De acordo com Monarcha (1989) *apud* Silva (2005), os indícios desse movimento podem ser reconhecidos como:

A expansão qualitativa e quantitativa da nova literatura educacional; as diferentes reformas de ensino realizadas em diversos Estados da Federação e no Distrito Federal; a presença militante de um novo perfil de pedagogos, posteriormente denominados “educadores



profissionais” e as conferências nacionais patrocinadas pela ABE (MONARCHA, 1989 *apud* SILVA, 2005 p. 44).

Bombassaro (2007) ao analisar a IV Conferência Nacional de Educação (1927), observou, por meio de relatórios escritos pelo inspetor escolar Adriano Mossimann, encaminhados ao interventor federal do estado de Santa Catarina, general Ptolomeu de Assis Brasil (1930-1932), que os ensinamentos acerca da nova escola se concentraram nos aspectos didáticos, focalizando em métodos de ensino que visavam apenas divulgar uma dinâmica escolar “mais ativa”, que fosse atraente para os alunos. Que essa nova pedagogia se baseava em ensinar a partir do interesse dos alunos, menos verbalizado e mais ativo, de acordo com as demandas de modernidade que se esperava para o país.

Nessa direção, no 3º ano da escola normal, a matéria que mais se aproximava dessas concepções era Psicologia, integrando conhecimentos de caráter social e biológico, também para dar um aporte teórico às práticas pedagógicas nos Institutos. Vejamos abaixo a descrição dos conteúdos prescritos nessa cadeia:

Quadro 10: Relação dos conteúdos de Psicologia do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928

01	Definição, objeto, importância e divisão da Psicologia.
02	Método da Psicologia
03	Fenômenos psicológicos e fisiológicos
04	Determinação das faculdades da alma
05	Sensibilidade: inclinações, sensações, paixões. O prazer e a dor
06	Os sentidos - A inteligência e sua evolução
07	Atenção, percepção, imaginação, memória, associação de ideias, comparação, generalização, juízo e raciocínio.
08	À vontade: caracteres, papel, qualidades e doenças da vontade.
09	Hábito e instinto
10	Temperamentos e caracteres. Os anormais escolares.

Fonte: SANTA CATARINA, 1928, p. 24.

A partir do 4º ano, os alunos teriam então, contato com as Metodologias de ensino na matéria de Pedagogia. Seus conteúdos prescritos eram mais extensos, porém tratados em três aulas semanais, da mesma forma que ocorrera no ano anterior na matéria de Psicologia, conforme consta no plano de ensino, anexo ao programa de 1928. Com relação à Pedagogia, as proposições eram as seguintes:

Quadro 11: Relação dos conteúdos de Pedagogia do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928

01	Definição e importância da Pedagogia.
02	Noção, divisão e espécies de educação.
03	A Pedagogia e Psicologia e suas relações com as demais ciências.
04	Ideia geral dos métodos e processos pedagógicos.
05	Educação cívica, moral e intelectual- metodologia e processologia.
06	Caráter especial da instrução primária .
07	A dinâmica educativa: o lar, a escola, a imprensa, a religião e o ambiente social.
08	Higiene escolar e sua importância.
09	O prédio escolar- solo, orientação, sala de aula.
10	Mobiliários - tipos de carteiras e mesas banco.
11	Higiene dos educandos - posições e preceitos sobre uso de lousas, papel, cadernos e livros.
12	Regras para organização dos programas.
13	Educação dos sentidos.
14	A criança e a fadiga.
15	Educação da memória.
16	Papel do prazer e da dor na educação moral.
17	Educação da vontade.
18	Noções de métodos de Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori.
19	A formação das classes. O ensino individual e o coletivo. Modos de ensino.
20	Metodologia contemporânea do ensino da leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, história e ciências físicas e naturais.

Fonte: SANTA CATARINA, 1928, p. 24 e 25.

Podemos perceber uma relação entre o tópico n. 3 – “A Pedagogia e Psicologia e suas relações com as demais ciências” e o n. 20 – “Metodologia contemporânea do ensino da leitura, linguagem, caligrafia, **aritmética** (*grifo nosso*), geografia, história e ciências físicas e naturais”. Inferimos que tais conteúdos parecem favorecer o entendimento dos novos métodos.

A partir desse quadro, observamos além da Psicologia relacionada com a Pedagogia na formação dos professores, uma preocupação com as questões de higiene, tanto do indivíduo quanto do material, pois nos tópicos n. 9, n. 10 e n. 11, infere-se uma educação referente ao uso do material utilizado pelo professor e ao mobiliário escolar. Além dessas matérias, estava inclusa na cadeira de Psicologia e Pedagogia, a Instrução Moral e Cívica o que reforça uma nova formação dos professores para o contexto republicano que exigia a consciência de seus deveres cívicos e morais para que esses fossem ensinados às novas gerações a partir das novas exigências nacionais naquele momento.

Com relação ao tópico n. 18, Sganderla (2015) indica que o estudo de autores que tradicionalmente embasaram o método intuitivo como Pestalozzi e Froebel, fortalece a importância do método na formação dos professores e que eles iniciaram as ideias que constituíram o movimento escolanovista, pelos princípios que defendiam em suas obras. A autora também destaca Decroly e Montessori no incentivo dessas ideias e do método ativo, pois ambos trabalhavam com crianças anormais.

O primeiro [Decroly], propunha um ensino baseado no interesse e nas necessidades dos alunos, tendo como metodologia os centros de interesse, uma organização das classes a partir do que era essencial aos estudantes. Montessori também valorizava a questão do tempo de aprendizagem de cada criança, da liberdade, mas enfatizava a ordem, o respeito, a autodisciplina, visando construir sua personalidade através do trabalho. Montessori destacou-se pela elaboração de diferentes materiais pensados especialmente para a criança (SGANDERLA, 2015, p. 130).

Para articular novos pensamentos e tornar mais próximo o acesso dos professores dos Institutos para com obras e autores da área educacional, o então diretor do Departamento de Educação, Luiz Sanches Bezerra da Trindade, publica a circular n. 32, em 26 de setembro de 1935, recomendando às escolas a compra dos seguintes livros da “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, dirigida por Fernando de Azevedo:

Figura 5: Excerto da Circular n. 32 de 26 de Setembro de 1935, assinada pelo Diretor do Departamento de Educação, Luiz Sanches Bezerra da Trindade

Sr. Diretor: Recomendo-vos os seguintes livros para uso da biblioteca desse Grupo, que poderão ser adquiridos na Companhia Editora Nacional — São Paulo sob a direção de Fernando de Azevedo — Serie III — Atualidade Pedagógicas:

1. Fernando de Azevedo: NOVOS CAMINHOS E NOVOS FINS — A nova política de educação no Brasil. Br. 7\$; enc. 10\$.
2. John Dewey: COMO PENSAMOS — Como formar e educar o pensamento — Trad. de Godofredo Rangel. Br. 6\$; enc. 9\$.
3. Anísio Teixeira: EDUCAÇÃO PROGRESSIVA — Uma introdução à filosofia da educação. Br. 6\$; enc. 9\$.
4. Ed. Claparède: A EDUCAÇÃO FUNCIONAL — Tradução e notas de Jaime Graboys. Br. 7\$; enc. 10\$.

5. Afrânio Peixoto: NOÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — Edição profusamente ilustrada. Br. 8\$; enc. 11\$.
  6. Delgado de Carvalho: SOCIOLOGIA EDUCACIONAL. Br. 10\$; enc. 13\$.
  7. Artur Ramos: EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE. Br. 6\$; enc. 9\$.
  8. Adalberto Czerny: O MÉDICO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA — Sete lições sobre a educação da criança — Tradução de Martinho da Rocha. Br. 7\$; enc. 10\$.
  9. A. Almeida Junior: A ESCOLA PITORESCA: Br. 7\$; enc. 10\$.
  10. Celso Kelly: EDUCAÇÃO SOCIAL — Os grandes problemas da educação. Br. 7\$; enc. 10\$.
  11. Henri Piéron: PSICOLOGIA DO COMPORTAMENTO — Trad. e notas de J. B. Damasco Pena. Br. 10\$; enc. 13\$.
  12. Henri Wallon: PRINCÍPIOS DE PSICOLOGIA APLICADA — Tradução de Caldeira Filho. Br. 10\$; enc. 13\$.
  13. Djacir Menezes: DICCIONÁRIO PSICO-PEDAGÓGICO. Br. 8\$; enc. 11\$.
  14. Silvio Rabelo: PSICOLOGIA DO DESENHO INFANTIL. Br. 10\$; enc. 13\$.
  15. A. M. Aguayo: DIDÁTICA DA ESCOLA NOVA — Tradução de J. B. Damasco Pena e Antônio d'Ávila. Br. 15\$; enc. 18\$.
  16. A. Carneiro Leão: O ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS — Seu valor, sua orientação científica. Br. 10\$; enc. 13\$.
- Luiz Sanches Bezerra da Trindade, Diretor do Departamento de Educação.*

Destes 16 livros, encontramos dois títulos no RCD, o de número 14 - Psicologia do Desenho Infantil de Silvio Rabelo e o de número 15 – Didática da Escola Nova de A. M. Aguayo. Encontram-se disponíveis na biblioteca setorial do Centro de Educação (CED) da UFSC o número 2 – Como pensamos de John Dewey e o número 4 – A educação funcional de Édouard Claparède.

Não vamos entrar em detalhes sobre os conteúdos presentes nos livros, pois não é nosso objetivo fazer essa análise. Vamos analisar somente as demais fontes já citadas anteriormente. O que podemos perceber diante de uma indicação literária em que constam importantes autores escolanovistas (Dewey e Claparède) e os conteúdos dispostos no programa de ensino para a formação dos professores, tanto nos conteúdos específicos, quanto nos metodológicos é que se esperava dos professores formados nos Institutos de Educação de Santa Catarina, que tivessem uma mentalidade científica para sustentar a sua prática.

Nos apoiamos nos estudos de Borer (2009), que mostram que os cantões da Suíça se privilegiavam do modelo superior de ensino, isto é, uma formação inicial predominantemente de cultura geral para, em seguida, se desenvolver a formação profissional. Esta, ocorria no âmbito dos estudos pedagógicos, onde a duração se estendia à medida que avançava no período de sua pesquisa (fim do século XIX e meados do século XX). Nesses estudos pedagógicos, os saberes *para* ensinar aos quais se uniam ainda todas as didáticas/metodologias das diferentes disciplinas escolares, constituíam o essencial das ofertas, uma vez que essas instituições podiam contar com a cultura geral que os candidatos já adquiriram durante os estudos secundários. Podemos inferir que Santa Catarina, após 1935, também estava no caminho do modelo superior, pois a cultura geral era adquirida na Escola Normal Primária e Secundária e os estudos pedagógicos na Escola Normal Superior Vocacional.

A oitava cadeira do curso caracteriza os saberes *para* ensinar na formação dos professores, pois demonstra procedimentos e métodos para a profissão de ensino e formação, como, também, conhecimentos sobre o aluno, que refletem na sua prática de ensino. A constituição do perfil profissional do professor necessita dessas ferramentas que envolvem não só o objeto, que no caso são os conteúdos específicos a ensinar, como também o saber lidar com esses objetos e suas ferramentas, construindo sua expertise profissional.

Mantendo as premissas da origem do Instituto de Educação na continuidade dos princípios presentes na Escola Normal, retomamos para o regulamento da Escola Normal (1924), em que a matrícula no 1º ano era feita sem exame de admissão para aqueles que tivessem concluído o

curso complementar. Os candidatos que não tivessem feito o curso complementar deveriam fazer um exame com as matérias do curso e ter idade mínima de 15 anos<sup>37</sup>.

No ato da matrícula, além do certificado de conclusão do curso complementar, os candidatos deveriam apresentar: a certidão de idade, passada pelo Registro Civil, atestado de que foi vacinado ou teve varíola, atestado que prove não sofrer de moléstia contagiosa. Caso pretendesse seguir o curso normal, não poderia ter defeito físico incompatível com o magistério e deveria possuir licença do pai ou responsável para os menores de idade e se a mulher for casada, licença do marido (SANTA CATARINA, 1924, p. 13).

A Escola Normal tinha como finalidade garantir uma formação teórica e prática para aqueles que objetivavam a carreira do magistério e deveria abrigar além do curso de formação de professores (Curso Normal) para ambos sexos, um curso de Ciências e Letras e outro profissional que seriam exclusivos para o sexo feminino. Esses cursos, exclusivamente femininos, visavam oferecer conhecimentos científicos, literários, artísticos e de economia doméstica, a fim de habilitar a mulher para as funções da família e da sociedade (SANTA CATARINA, 1924, p. 05-09). No próximo item, focaremos nas condições regulamentares para os Institutos de Educação.

#### 4.2 CONDIÇÕES DE INGRESSO E PERMANÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS IE

Na análise histórica da cultura escolar, parece-me de fato fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor? (JULIA, 2001, p.24).

Primeiramente, vamos elencar quais critérios de seleção estavam presentes na legislação para que os candidatos ao magistério pudessem iniciar seus estudos. Para ingressar no 1º ano do curso normal, que passava a chamar-se Instituto de Educação em 1935, os candidatos que não tivessem feito o curso complementar, deveriam realizar um exame de admissão com as matérias em vigor no curso, ou seja, Português,

---

<sup>37</sup>Para ser admitido na Escola Normal Secundária, a idade mínima era de 14 anos. DOE, 2 fev. de 1935, APESC.

Aritmética, Álgebra, Geometria, Noções de Física e Química, Noções de História Natural e de Higiene, Geografia do Brasil e Geral, História Nacional e Noções de História Universal, Educação Moral e Cívica e Noções de Direito público constitucional, Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Ginástica. Essas matérias eram obrigatórias, mas por ordem do governo outras poderiam ser ministradas caso existissem necessidades locais, como também, a alteração das séries em que seriam ministradas (SANTA CATARINA, 1924, p. 05-06).

As provas eram escritas e orais, sendo que para a primeira todos os candidatos ficariam na mesma sala, sob rigorosa fiscalização da banca, com duração máxima de duas horas para cada matéria e para a segunda o máximo por sala eram de 10 candidatos, onde seriam feitas arguições sobre o ponto sorteado. A banca examinadora era designada pelo diretor da escola e os pontos de exame seguiam o programa do curso complementar. Quanto à pontuação da prova escrita, era considerada como nota zero, quando o candidato escrevesse sobre assunto alheio ao que fora sorteado ou deixasse a prova em branco, ou ainda, utilizasse qualquer meio de consulta, nesse caso, se fosse surpreendido, o mesmo seria convidado a retirar-se e impedido de continuar o processo de seleção. Para a matéria de desenho era feita somente uma prova gráfica (SANTA CATARINA, 1924, p.14-15).

As numerações das notas eram zero, em caso Nulo, 1 e 2 se fosse Má, 3 e 4 para Sofrível, 5 e 6 Regular, 7 e 8 Boa, 9 e 10 Ótima. Para fazer a média, seriam mencionadas as frações e existiam diferentes classificações: caso a média fosse menor que 5, estaria reprovado e não poderiam fazer matrícula, maior ou igual a 5 e menor que 7, estaria aprovado simplesmente, maior ou igual a 7 e menor que 9, estaria aprovado plenamente, sendo a média maior ou igual a 9, o candidato era aprovado com distinção. Terminando os exames, o secretário da escola organizava os resultados para publicação na secretaria e no jornal oficial, exceto dos que reprovaram (SANTA CATARINA, 1924, p.15-16).

No ato da matrícula, realizada de 20 a 25 de fevereiro do ano corrente, requerida ao diretor da escola, os candidatos ao 1º ano deveriam apresentar como documentação o certificado de conclusão do curso complementar ou de aprovação no exame de admissão. Para os candidatos aos demais anos, era exigido o certificado de aprovação nas matérias do ano anterior. Cada curso da Escola tinha seu livro próprio de matrícula e não admitiam alunos ouvintes ou assistentes. Por meio de relatório apresentado pelo governador Nereu Ramos, “as matrículas nas 2 escolas normais secundárias oficiais no ano de 1935, foram de 240 porém a

frequência dos alunos foi de 219” (SANTA CATARINA, 1936, p. 23). Esses dados são dos Institutos de Educação de Florianópolis e de Lages<sup>38</sup>.

As notas dos alunos seguiam a mesma classificação dada aos exames de admissão, referentes a aplicação e procedimentos, arguições, exercícios e trabalhos práticos. O registro das mesmas, juntamente com as presenças e faltas deveriam ser feitos pelos lentes e professores em um diário de aula fornecido pelo diretor. As notas das sabatinas, de procedimentos e as faltas dos alunos deveriam ser comunicadas aos responsáveis por eles (SANTA CATARINA, 1924, p.17).

Com relação as faltas, o máximo de injustificadas eram 20 e justificadas até 40, caso os alunos tivessem faltas justificadas e injustificadas, as injustificadas seriam multiplicadas por 2 e somadas às justificadas, não podendo ultrapassar as 40 permitidas. Essa justificativa deveria ser apresentada no primeiro dia de aula subsequente à falta, ao diretor, escrita pelo próprio aluno caso fosse maior de idade ou pelo responsável, sendo menor. Cabe ao diretor comunicar aos lentes e professores sobre a falta do aluno para o devido registro no diário (SANTA CATARINA, 1924, p.17). Tais informações apontam um detalhamento das rotinas administrativas presentes no cotidiano dos IE.

De acordo com o artigo 34 do referido decreto de 1924, as obrigações dos alunos da Escola Normal eram:

- I. Comparecer às aulas devidamente uniformizados;
- II. Portar-se com todo o respeito em qualquer dependência da Escola, e prestar toda a atenção às lições, nunca distraindo os seus companheiros;
- III. Obedecer prontamente às recomendações do diretor, lentes, professores e empregados;
- IV. Apresentar os trabalhos escolares nos dias determinados;
- V. Expor as lições em voz clara e inteligível;
- VI. Tratar com delicadeza o diretor, lentes, professores, empregados e colegas;

---

<sup>38</sup> Além dessas duas instituições públicas, havia quatro particulares equiparadas a elas que ofereciam a formação de professores: uma anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis, outra anexa ao Colégio Santos Anjos em Porto União, a terceira ao Colégio Aurora em Caçador e a quarta, ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas (SANTA CATARINA, 1936, p. 22). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133270>>. Acesso em: 12 jul. 2016.



VII. Não se retirar das aulas sem licença dos lentes ou professores, e da Escola sem licença do diretor,  
VIII. Sentar-se no lugar determinado pelo diretor, lente ou professor (SANTA CATARINA, 1924, p. 18).

A partir desse artigo do decreto, percebe-se uma exigência para que os alunos, futuros professores, mantivessem o respeito com todos dentro da escola, tornando-se um cidadão responsável e educado, passando a imagem de Escola como local de formação e educação, ou seja, uma formação para a profissão e uma educação para a vida, para repassarem o exemplo aos seus futuros alunos.

A legislação também era rígida com relação às proibições por parte desses alunos, o artigo 35 pontua essas regras:

- I. Abandonar qualquer exercício antes de concluído, salvo motivo de doença;
- II. Assistir às aulas de anos em que não estejam matriculados;
- III. Gritar, fazer algazarra, dentro ou nas imediações do estabelecimento;
- IV. Formar grupos nos corredores, em frente ou nas imediações do estabelecimento;
- V. Escrever, pintar, desenhar, riscar as paredes do edifício da Escola e suas dependências, bem como os móveis e utensílios escolares;
- VI. Tratar de assuntos estranhos ao serviço escolar, dentro do estabelecimento;
- VII. Proferir palavras, fazer gestos, espalhar escritos ofensivos à boa educação, invectivar, injuriar, vaiar ou promover assuadas contra o diretor, lentes, professores, empregados e colegas, dentro ou fora do estabelecimento;
- VIII. Em geral desobedecer às ordens do diretor, lentes, professores ou empregados.

§ 1. – O aluno que causar qualquer dano à Escola, além de pena disciplinar em que incorrer, fica obrigado a repará-lo.

§ 2. – Ainda que se achem fora do recinto da Escola, desde que tragam o respectivo uniforme, ficam os alunos, em caso de mau procedimento, sujeitos a ser advertidos pelo diretor e membros do corpo docente, bem como pelas autoridades superiores do ensino, incorrendo nas penas

estabelecidas neste Regulamento (SANTA CATARINA, 1924, p. 18-19).

Podemos observar que os alunos deveriam cumprir com rigor as determinações escolares para que não sofressem as punições, chamadas de penas, que seriam proporcionais à gravidade das faltas cometidas, estas penas estavam descritas no mesmo regulamento através do artigo 37, que iniciavam com advertência, depois repreensão, detenção na secretaria até o fim do expediente, suspensões de 3 até 30 dias, exclusão por um ano e a mais severa, eliminação. Com exceção da advertência e repreensão, as demais seriam registradas em livro especial e na caderneta do aluno.

Todas essas regras prescritas para a Escola Normal, demonstram que além da importância dos saberes *a ensinar* e *para ensinar*, as questões comportamentais também compunham a formação dos professores. Entendemos que esse conjunto de saberes formariam os professores e consequentemente sua *expertise* profissional, por meio dos exemplos que tiveram enquanto alunos. Essas regras, possivelmente deveriam ser exigidas dos seus alunos a partir do momento que se formam professores.

#### 4.3 AS ATAS DOS CONCURSOS

Encontramos atas de concurso que indicam a sua realização para provimento da 3ª cadeira de Matemática, Aritmética, Geometria e Álgebra das Escolas Normal Secundária e Superior do Instituto de Educação de Lages, um ano após o decreto-lei n. 713 de 1935 que reformulou o ensino catarinense, mais precisamente em 23 de janeiro de 1936.

Este concurso foi aberto por edital em 14 de outubro de 1935, cujo prazo de inscrição findou-se em 15 de janeiro de 1936. O concurso era composto de quatro etapas: prova escrita, prova oral, arguição recíproca e prova pedagógica. Para a primeira etapa da prova escrita, consta em ata lavrada pela senhora Judite Batalha da Silveira, secretária do Instituto de Educação de Florianópolis, que havia a presença do Diretor do Departamento de Educação, Luiz Sanches Bezerra da Trindade, como examinadores os doutores Cid Rocha Amaral, Udo Deeke<sup>39</sup> e o professor

---

<sup>39</sup> Udo Arthur Deeke nasceu em Blumenau no dia 29 de dezembro de 1905. Fez os primeiros estudos em sua cidade natal e os secundários no Ginásio Catarinense, em Florianópolis, ingressando depois na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (então Distrito Federal), pela qual se formou em 1928. Ainda no Rio, trabalhou como engenheiro na International Machinery Company de 1929 a 1930. De volta

Fernando Machado Vieira, nomeados por portaria. Os candidatos eram Henrique Klappoth Junior, Sebastião da Silva Furtado e João Pedro de Arruda<sup>40</sup>, este último não compareceu por motivo de moléstia. Foram colocados três pontos para prova escrita na urna:

Quadro 12 - Pontos de prova para admissão de professores da 3ª cadeira - 1ª etapa

1º ponto:

**Aritmética** - Sistema métrico decimal, sua origem, formação das unidades principais, estudos dessas unidades principais. Vantagens do atual sistema métrico sobre o antigo de pesos e medidas.

**Álgebra** – Fórmula do binômio de Newton. Quantas permutações poderemos fazer com os 12 meses do ano? Dedução da fórmula para determinar as raízes da equação do 2º grau reduzida à forma  $ax^2 + bx = c$ .

**Geometria** – Aplicação do Teorema de Stewart ao cálculo da bissetriz e da mediana. Estudo sobre as equações geométricas. Quantos lados tem o polígono no qual podemos traçar 740 diagonais?

2º ponto:

---

a seu estado natal, chefiou o serviço técnico da Diretoria de Terras e Colonização de 1931 a 1932 e a seção técnica da Inspetoria de Estradas de Rodagem e Minas do Estado de Santa Catarina de 1932 a 1933. Ainda em 1932, tornou-se professor do Instituto Politécnico de Florianópolis, onde lecionou hidráulica e geometria descritiva. Entre 1933 e 1945, foi diretor de Obras Públicas do estado e dos serviços de Água e Esgotos e de Luz e Força de Florianópolis.

Nomeado secretário de Viação e Obras Públicas do estado em 1945, ocupou ainda a Secretaria de Agricultura antes de ser nomeado, no início do governo de Eurico Dutra, em fevereiro de 1946, interventor federal em Santa Catarina em substituição a Luís Gallotti, cargo em que permaneceu até março de 1947, quando foi substituído pelo governador eleito Aderbal Ramos da Silva. Disponível em: <[http://www.scm.sc.gov.br/scm/cool\\_timeline/udo-deeke-1946-1947/](http://www.scm.sc.gov.br/scm/cool_timeline/udo-deeke-1946-1947/)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>40</sup> Doutor João Pedro de Arruda foi engenheiro civil e sub-prefeito de Lages em 1930. Fonte: Jornal República, 19 jun. 1927. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=711497x&pesq=jo%C3%A3o%20pedro%20de%20arruda&pasta=ano%20193>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

**Aritmética** - Números primos, principais teoremas sobre os números primos, divisibilidade por 11, dedução da regra, determinação dos divisores, divisores comuns.

**Álgebra** - Estudo das equações do 2º grau. Equações redutíveis. Análise indeterminado do 1º grau.

**Geometria** – Superfícies. Superfícies equivalentes. Relação entre superfícies de figuras equivalentes. Relações métricas nos triângulos. Teoremas clássicos.

3º ponto:

**Aritmética** – Sistema de numeração. Razões do uso do decimal. Mudança de base. Proporções e suas principais propriedades. Logaritmos.

**Álgebra** – Sistemas do 1º grau. Métodos clássicos. Métodos de Bezout e de Gurgone. Regra de Cramer.

**Geometria** – Medida dos ângulos. Dedução das fórmulas para calcular a superfície do círculo e dos polígonos regulares. Cálculo do número de diagonais de um polígono. Poliedros.

Fonte: APESC, disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175982>. Acesso em: 10 maio 2017.

O ponto sorteado foi o primeiro, especificado acima no quadro 12. A prova foi realizada numa das salas de aula da Escola de Comércio, em Florianópolis, iniciando às 9 horas e 10 minutos e terminando às 13 horas e 10 minutos. Consta em ata, que as provas foram assinadas pelos membros da banca e fechadas em envelopes, rubricados pelos candidatos. O presidente da banca determinou o dia 24 de janeiro do corrente ano, às 9 horas no mesmo local, para a leitura das provas e arguição pela banca examinadora.

Em ata do dia 24 de janeiro de 1936, consta o comparecimento dos dois candidatos e a mesma banca examinadora acima. Os candidatos fizeram a leitura das provas e foram colocados na urna três pontos:

Quadro 13 - Pontos de prova para admissão de professores da 3ª cadeira - 2ª etapa

**Geometria** - 1º ponto: Primeiras noções sobre as formas geométricas. 2º ponto: Área do quadrado, retângulo, paralelogramo, triângulo e trapézio; circunferência e área do círculo. 3º ponto: Volumes do paralelepípedo retângulo, do cubo, do prisma triangular, do cilindro e do cone circular (retos). Fórmulas.

**Aritmética** – 1º ponto: Prática das operações fundamentais. Cálculo abreviado. Exercício de cálculo mental. Noções de múltiplo e de

divisor. Caracteres de divisibilidade. Decomposição em fatores primos; aplicação ao m.d.c e ao m.m.c. Sistema métrico decimal – prática das medidas de comprimento, superfície, volume e peso. Quadrado e raiz quadrada de números inteiros e decimais, aproximação do cálculo da raiz. Símbolos algébricos; fórmulas; noção do expoente. Números relativos ou qualificados. Operações – explicação objetiva das regras dos sinais. Noção de ângulo e da rotação; ângulos adjacentes, complementares, suplementares, opostos pelo vértice. Proporções e suas principais propriedades. Resolução de problemas sobre grandezas proporcionais. Porcentagens, juros, descontos (comercial), divisão proporcional cambio. Equações e problemas de 1º grau com uma ou mais incógnitas. Desigualdades do 1º grau. Potências e raízes. Conjunto de proposições fundamentais que servem de base a geometria dedutiva, noções sobre deslocamentos elementares no plano, translação e rotação de figuras. Simetria. Equações biquadradas e equações irracionais. Problemas do 2º grau; discussão. Áreas; áreas equivalentes, relação entre áreas de figuras semelhantes. Resolução de triângulos retângulos, prática das tábuas de logaritmos.

**2º ponto:** Área do quadrado, retângulo, paralelogramo, triângulo e trapézio; circunferência e área do círculo. Frações ordinárias e decimais. Operações com as frações. Explicação objetiva pelo fracionamento de objetos ou de grandezas geométricas. Multiplicação de monômios e polinômios, em casos simples. Explicação objetiva pela consideração de áreas. Estudo sucinto dos quadriláteros. Noções sobre figuras semelhantes; escala. Sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas. Problemas. Representação gráfica. Cálculo dos radicais, expoentes fracionários. Medidas dos ângulos. Linhas proporcionais: linhas proporcionais no triângulo. Progressão geométrica. Propriedades. Interpolação. Esfera. Seções planas. Pólos; plano tangente, cone e cilindro circunscritos. Interpretação geométrica da noção de derivada ao estudo da variação de algumas funções simples.

**3º ponto:** Volumes do paralelepípedo retângulo, do cubo, do prisma triangular, do cilindro e do cone circular (retos). Fórmulas. Sistema inglês de pesos e medidas. Quadrado e raiz quadrada de números inteiros e decimais; aproximação do cálculo da raiz. Traçado de gráficos. Primeira noção de equação com uma incógnita; resolução de problemas numéricos simples. Razões entre lados de um triângulo. Seno, cosseno e tangente de ângulo agudo. Uso de tabelas de senos, cossenos e tangentes naturais. Frações algébricas. Simplificações. Equações do 2º grau. Resolução gráfica; resolução analítica. Discussão: propriedade das raízes. Desigualdade do 2º grau. Logaritmos, propriedades. Uso das tábuas.

Régua logarítmica. Expressões da tangente, cotangente, secante e cossecante em função do seno e cosseno. Seno, cosseno e tangente da soma de dois ângulos, do dobro de um ângulo, da metade de um ângulo. Volumes do prisma e do cilindro, da pirâmide, do cone e dos respectivos troncos. Volume de esfera e suas partes.

Fonte: APESC, disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175984>>. Acesso em: 10 maio 2017.

O candidato Henrique Klappoth Junior retirou o 1º ponto e o candidato Sebastião da Silva Furtado retirou o 2º ponto, ambos foram arguidos pela banca durante o tempo determinado em regulamento. Após, o presidente da banca marcou para o dia 25, no mesmo local, as 14 horas, as arguições recíprocas, em que cada candidato faz perguntas para o outro candidato.

Em ata lavrada pela senhora Judite no dia 25 de janeiro de 1936, estavam presentes os quatro componentes da banca examinadora e os dois candidatos Henrique e Sebastião, numa das salas de aula da Escola de Comércio. Foram colocados três pontos na urna:

Quadro 14 - Pontos de prova para admissão de professores da 3ª cadeira - 3ª etapa

1º ponto: Números complexos. Dízimas periódicas. Séries. Equação exponencial. Logaritmos. Áreas.

2º ponto: Numeração. Números primos. M.D.C. Equação do 2º grau e biquadradas. Poliedros. 3 corpos sólidos.

3º ponto: Proporções. Análise indeterminada do 1º grau. Métodos de eliminação. Valor e cálculo de isoperímetros.

Fonte: APESC, disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/183590>>. Acesso em: 10 maio 2017.

O candidato Henrique Klappoth Junior sorteou o segundo ponto, sobre o qual foi arguido pelo seu concorrente, durante o tempo determinado pelo regulamento. Em seguida o candidato Sebastião da Silva Furtado sorteou o primeiro ponto, também sendo arguido pelo concorrente, porém na parte do ponto “Séries”, saiu fora da matéria sorteada. Terminadas as provas, o senhor presidente marcou para o dia 27 de janeiro às nove horas, no Instituto de Educação, a realização das provas pedagógicas.

Seguindo com o concurso, a ata lavrada do dia 27 de janeiro de 1936, pela senhora Judite, cujos quatro membros da banca estavam presentes e mais os dois candidatos. Pelo senhor presidente, foram colocados três pontos na urna:

Quadro 15 - Pontos de prova para admissão de professores da 3ª cadeira - 4ª etapa

<p>1º ponto: Numeração;          2º ponto: Divisão algébrica;          3º ponto: Volume dos poliedros.</p>
--

Fonte: APESC, disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175981>>. Acesso em: 10 maio 2017.

Coube ao candidato Henrique Klappoth Junior o sorteio do ponto, sendo o terceiro ponto sorteado para que os dois candidatos discorressem suas aulas perante as alunas e grande assistência<sup>41</sup>. Enquanto um candidato discorria a sua aula, o outro esperava na secretaria do Instituto.

Já no dia seguinte, 28 de janeiro de 1936, às 14 horas, consta em ata que a banca examinadora se reuniu para julgar as provas. Cada membro da banca examinadora lançou nas respectivas provas as notas que haviam dado, chegando ao seguinte resultado:

Quadro 16: Pontuação final dos candidatos à 3ª cadeira do Instituto de Educação de Lages, em concurso iniciado em 23 de janeiro de 1936 – 5ª etapa

	Henrique Klappoth Junior	Sebastião da Silva Furtado
Prova escrita	Seis	Quatro
Prova oral	Cinco e um terço	Quatro e dois terços
Prova de Arguição recíproca	Três e dois terços	Três e um terço
Prova pedagógica	Um terço	Zero
Média geral	Três e três quartos	Três

Fonte: APESC, disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175983>>. Acesso em: 10 maio 2017.

<sup>41</sup> Aqui entendemos ser um grande número de pessoas assistindo à aula.

De acordo com as notas acima, os candidatos foram julgados inabilitados por terem alcançado nota inferior à cinco, dando por encerrado o concurso.

Mais dois concursos para esta mesma cadeira foram abertos no ano de 1936, um de cinco de março a cinco de junho, havendo apenas um candidato inscrito, senhor Lorival Camara que obteve média geral quatro e não foi aprovado. O outro teve inscrições de 23 de julho a 23 de outubro, tendo o mesmo candidato, senhor Lorival Camara, que desistiu de concorrer à vaga no dia da prova pedagógica. Para não nos estendermos demais nas descrições do concurso, quanto aos pontos de prova e conteúdos matemáticos requeridos, podemos dizer que os mesmos foram diferentes de um concurso para outro, tendo alguns conteúdos em comum, mas que eles estavam presentes nos programas do curso normal secundário e superior dos Institutos, como vimos na primeira seção deste capítulo.

Já no ano seguinte, 1937, continuou a busca para um professor da terceira cadeira do Instituto de Educação de Lages. Dois editais, um em 30 de março e outro em 30 de junho a sete de julho, tiveram como candidatos inscritos os senhores João Pedro de Arruda e o senhor Aimoré Escaravaco, este que desistiu na etapa da prova oral. Na ata do dia seis de agosto de 1937, consta o julgamento das provas do senhor João Pedro de Arruda, sendo este aprovado com média geral de 7,3 plenamente.

Outras duas atas que nos chamaram a atenção foram as do concurso para a oitava cadeira de Metodologia e Prática de Ensino do Instituto de Educação de Florianópolis e de Lages. Ambas ocorreram em 23 de junho de 1939, no mesmo horário, em salas do Instituto de Educação de Florianópolis<sup>42</sup>, para distintos candidatos. Nesse período já havia sido reorganizado o ensino nos Institutos, voltando a chamar curso normal, como vimos no capítulo anterior. Os pontos da prova escrita foram:

1º ponto: conceito e divisão da didática;

2º ponto: o cálculo e a aritmética;

3º ponto: as caixas escolares<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Embora a nomenclatura dos cursos de formação de professores tenha mudado em 1939, a estrutura física continuou sendo chamada de Instituto de Educação (SANTA CATARINA, 1939, p. 98). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133321>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

<sup>43</sup> As caixas escolares foram criadas em 1916, pela Lei n. 1.130 de 28 de setembro. O estado adquiriu algumas dívidas para manter as estruturas dos Grupos



Esses pontos mostram que na cadeira de Metodologia e Prática de Ensino, havia uma preocupação com as matérias específicas, no caso a aritmética, e deveriam ser pautas das aulas frequentadas pelos professores primários. Ou seja, os saberes *a* ensinar matemática, eram prescritos nessa cadeira, assim podemos perceber que ambos saberes são constituintes dos saberes profissionais do professor. Assim, podemos perceber que tanto os saberes *a* ensinar como os saberes *para* ensinar, deveriam constituir o perfil profissional do professor.

Não tivemos acesso a nenhuma dessas provas efetuadas nos concursos, mas fazendo uma comparação com o que foi colocado como pontos das provas e os programas de ensino utilizados no período estudado, podemos fazer algumas inferências.

Verificamos por meio desses documentos, que os conteúdos solicitados aos candidatos que prestaram concurso para professores dos Institutos de Educação do estado condiziam com aqueles conteúdos que teriam que ensinar aos professores primários, o que é um ponto favorável para aquilo pretendido pela reforma.

Outro ponto importante e talvez fundamental para a pesquisa, foi a possibilidade de identificar nesses documentos, a evolução dos saberes na formação dos professores. Enquanto que no Programa de 1928, os professores só teriam acesso aos saberes *para* ensinar no Curso Normal, na Reforma de 1935 estes já teriam a possibilidades de estudá-los na Escola Normal Primária, que era a continuação do Grupo Escolar.

Dito de outra forma, os professores antes de 1935, teriam que após o Grupo Escolar, frequentar mais três anos de Curso Complementar, sem ter acesso aos saberes *para* ensinar, só então poderiam ingressar no terceiro ano da Escola Normal e tomar conhecimento desses saberes. Após 1935, os alunos que quisessem se dedicar à docência, após terminar o Grupo Escolar, ingressariam na Escola Normal Primária, que ficou no lugar do Curso Complementar, com os mesmos três anos de duração, porém, na Escola Normal Primária, o professor já teria uma iniciação aos saberes *para* ensinar na cadeira “Noções de Pedagogia e Psicologia”.

Se este professor quisesse parar os seus estudos e dar aulas nas escolas rurais, já teria uma base pedagógica para este fim, caso quisesse elevar seus conhecimentos e dar aulas nos Grupos Escolares ou mesmo nas Escolas Normais Primárias, este prosseguiria até a Escola Normal Superior Vocacional.

---

Escolares, que demandavam recursos, uma das saídas foi a criação da caixa escolar junto aos Grupos Escolares (HOFFMANN, 2017, p. 172).

Portanto, as fontes nos mostraram por meio das prescrições, que a formação dos professores primários nos Institutos de Educação de Santa Catarina, uniam-se tanto de saberes *a* ensinar matemática quanto de saberes *para* ensinar matemática, e que os mesmos estavam apoiados nos preceitos da Escola Nova.

Embora durante a década de 20 esses métodos renovadores já estivessem em discussão no estado de Santa Catarina, vimos que no programa de 1928 ainda haviam traços do método intuitivo. A partir da reforma de 1935, a Escola Nova tomou conta das discussões entre os intelectuais, que propuseram mudanças que se fizeram presentes no decreto-lei, modificando a estrutura do curso. Sendo assim, inferimos que, com essas mudanças e a presença cada vez mais forte das Ciências da Educação, exigidas pela legislação, conseqüentemente, mudou também a formação desses professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises até aqui apresentadas permitem-nos sistematizar resultados que respondem à questão: **Como se configuram os saberes profissionais prescritos nos programas dos cursos de formação inicial de professores primários nos Institutos de Educação de SC?** Esta, foi determinada após uma revisão bibliográfica que não apontou estudos referentes à matemática na formação dos professores primários no período.

Além das pesquisas citadas nessa revisão, as demais referências mostraram uma significativa lacuna no período de 1935 a 1939, período que compreende a criação dos Institutos de Educação em Santa Catarina até a sua reorganização. Esse fato nos causou uma inquietação, levando-nos a buscar por documentos que chegassem mais próximo às prescrições dadas a esses professores em 1935. Todavia, essa busca nos mostrou, que embora tenha ocorrido uma reforma no ensino neste ano, o programa de ensino utilizado para orientar a formação dos professores primários, continuou o mesmo que foi reformulado em 1928. Dizemos reformulado, pois esta orientação foi dada pelo governador após discursos da 1ª Conferência do Ensino Primário, realizada em Florianópolis no ano de 1927.

É importante lembrar que, antes de mais nada, procuramos compreender o contexto social e político que Santa Catarina vivia desde o início do século 20, até o final da década de 1930. Sendo assim, verificamos, que após a criação da ABE, em 1924, as discussões acerca da educação no país se intensificaram por meio das conferências.

No mesmo ano, 1927, que aconteceu a conferência estadual em Florianópolis, ocorreu em Curitiba, a I Conferência Nacional de Educação. Nesses eventos, os discursos giravam em torno das concepções da Escola Nova, que cada estado tentava introduzir em seus programas à sua maneira, buscando adequação à pedagogia moderna. No entanto, vimos nas prescrições do programa de 1928, com relação à aritmética, que o método intuitivo ainda permanecia.

A partir da reforma de 1935, a Escola Nova tomou conta das discussões entre os intelectuais, que propuseram mudanças que se fizeram presentes no decreto-lei, modificando a estrutura do curso. Sendo assim, inferimos que, com essas mudanças e a presença cada vez mais forte das Ciências Fontes da Educação, exigidas pela legislação, consequentemente, mudou, também, a formação desses professores. Percebemos que a indicação literária com importantes autores escolanovistas e os conteúdos prescritos no programa de ensino para a

formação dos professores, tanto os específicos quanto os metodológicos, mostravam uma preocupação para que esses professores formados nos Institutos, tivessem uma mentalidade científica para sustentar a sua prática.

Além disso, o regulamento da Escola Normal, prescrevia orientações com relação ao comportamento desses futuros professores. Juntamente com os saberes *a ensinar* e *para ensinar*, esses saberes, possivelmente vindos das experiências com seus professores-formadores, contribuiriam para a formação de sua *expertise* profissional. Por meio das suas experiências enquanto alunos, essas passariam a lições enquanto professores.

Essas foram conclusões que chegamos, pois nosso objetivo era investigar como era prescrita nos documentos oficiais a formação matemática para professores primários, com relação aos seus saberes profissionais, nos Institutos de Educação de Santa Catarina na década de 1930. Para analisar essa documentação, com relação à formação de professores, buscamos evidenciar quais saberes matemáticos estavam presentes nestas fontes. Além das legislações do ensino, analisamos as atas dos concursos para professores que iriam atuar, após a Reforma Trindade, nas Escolas Normais Secundárias e Escolas Normais Superiores Vocacionais do estado. Essas atas, foram de grande valia, pois nos mostraram o que era valorizado naquele período para ser um professor do Instituto, as atas da 3ª cadeira mostraram que eram exigidos apenas saberes *a ensinar*, enquanto as atas da 8ª cadeira, saberes *a ensinar* e *para ensinar*. Além de analisarmos os programas dos cursos, a análise das atas contribuiu para uma melhor compreensão da realidade vivida naquela época, evidenciando a articulação desses dois saberes.

A nomenclatura foi uma das mudanças ocorridas com a Reforma Trindade, pois até 1935, o ensino primário se dava nas Escolas Isoladas ou Grupos Escolares, continuando com as Escolas Complementares para os professores que quisessem atuar nas Escolas Isoladas e se os professores quisessem atuar nos Grupos Escolares deveriam frequentar o Curso Normal. Após 1935, a Escola Complementar se transformou em Escola Normal Primária, com Noções de Pedagogia e Psicologia. Estes só poderiam atuar nas Escolas Isoladas e deveriam continuar seus estudos na Escola Normal Secundária. Prosseguindo os estudos, cursariam a Escola Normal Superior Vocacional, que daria a habilitação para atuar nos Grupos Escolares e Escolas Normais Primárias.

O curso das Escolas Normais Superiores Vocacionais teve a intenção de tornar a formação dos professores mais científica, com saberes até então inéditos, como é o caso da disciplina de Sociologia,

fortalecendo os saberes pedagógicos. Além da duração do curso completo para formar o professor, ter se estendido.

Quando falamos de saberes matemáticos, utilizamos os conceitos de Hofstetter e Schneuwly (2017), que caracterizam esses saberes definindo-os pela união de dois saberes: os saberes *a* ensinar e os saberes *para* ensinar. Ambos são tema central na formação das profissões de ensino e formação. Utilizamos esse referencial, pois os autores assumem que ambos constituem o perfil profissional do professor e, conseqüentemente, sua *expertise* profissional. Buscamos esses saberes no âmbito da instituição Instituto de Educação, por compreender que o lugar social também define os saberes de referência dessa formação.

Concluimos que os saberes *a* ensinar matemática foram configurados na terceira cadeira do curso normal, que se manteve nos Institutos, pois demonstraram ser saberes específicos dos conteúdos referentes à aritmética, álgebra e geometria. Nos conteúdos presentes nessa cadeira, não encontramos qualquer menção sobre como o futuro professor deveria ensinar tais conteúdos.

Essa preocupação foi constatada apenas na oitava cadeira do curso, trazendo noções de pedagogia e psicologia. Com a implementação da Escola Normal Superior Vocacional, as denominadas Ciências Fontes da Educação, configuraram os saberes *para* ensinar matemática, que impulsionaram a cientificização da formação desses professores, de acordo com os discursos sobre a educação no país.

Ainda no que diz respeito à configuração desses saberes, em consonância com a intenção de cientificar a formação dos professores primários, o decreto-lei n. 713 buscou equiparar-se às reformas efetuadas em outros estados como São Paulo e Rio de Janeiro, tidos como referência por Santa Catarina e demais estados, nesse período.

Corroboramos as ideias de Hofstetter e Schneuwly (2017), de que ambas são indispensáveis à formação profissional desses professores primários, como também, que o modelo superior é mais favorável para desenvolver os saberes *para* ensinar.

A introdução das noções de pedagogia e psicologia na Escola Normal Primária, mostrou uma preocupação em introduzir, já no início da formação, instrumentos que possibilitassem ao professor aprender o como ensinar os conteúdos específicos, ou saberes *a* ensinar. No entanto, a Escola Normal Secundária que tinha como objetivo proporcionar os saberes *para* ensinar, limitou-se à oferta de saberes *a* ensinar. Algo que nos chamou a atenção foi a introdução de uma disciplina no terceiro ano do referido curso, denominada Matemática, não sabemos ao certo se foi apenas uma junção da aritmética, álgebra e geometria ou se esteve

relacionada à algum conteúdo novo que não fora visto nessas três anteriores.

Podemos dizer que esse tenha sido a mais significativa mudança ocasionada pela Reforma Trindade, pois não só alterou a nomenclatura e a duração dos cursos, como introduziu essas ciências na formação de professores.

Todas essas conclusões só foram possíveis após entender os fundamentos da Escola Normal, desde a sua origem no Brasil. Muitos professores formados no século XXI não tem conhecimento da importância dessa instituição, desse curso, que formava os professores primários, hoje chamado de magistério. Isso evidencia a importância da história da educação matemática na formação dos professores, pois como diz Valente (2010), “[...] os professores tendem a desenvolver uma prática pedagógica de melhor qualidade se mantiverem uma relação histórica com seu passado profissional” (VALENTE, 2010, p. 123). Ressalto o quanto essa pesquisa contribuiu para a minha formação tanto como professora, como pesquisadora. Conhecer a história da educação matemática me fez perceber que muito do que se tem hoje, é fruto do que tínhamos no passado. Muitas permanências, como também, muitas rupturas.

A Escola Normal Catarinense, criada em 10 de junho de 1892 foi se remodelando. Passou a se chamar Instituto de Educação em 1935, com foco na formação de professores primários, foi reorganizada em 1939 e, com o passar dos anos, suas finalidades também mudaram. Hoje, passados mais de 115 anos, essa instituição é chamada de Instituto Estadual de Educação. Passou por transformações estruturais (mudança de localização), organizacionais e políticas. São esses e outros elementos que constituem a cultura escolar de uma instituição, que se transformam com o tempo.

Embora os Institutos de Educação no estado de Santa Catarina, tiveram uma reorganização, voltando ao curso normal, todos estes pontos citados até aqui, foram, sem dúvida, importantes para a transformação do ensino público no estado, pois contribuíram para a institucionalização da formação de professores.

Não pretendemos encerrar essa história por aqui, e sim, possibilitar a novos pesquisadores que a complementem. Afinal, muitas outras perguntas podem ser feitas com relação a essa instituição que produziu, reformulou e disseminou tantos saberes em todos esses anos. A busca pelas fontes desta pesquisa teve um tempo limitado para a escrita dessa história, mas que nada impede de destinar um tempo maior para a busca de novas fontes que possam contribuir com a história da educação

matemática. Creio que esta pesquisa teve grande contribuição para a minha formação e para o campo que só vem crescendo.

Um exemplo de outras fontes que podem contribuir para futuras pesquisas no campo é a coleção de livros prescritos para os Institutos, que poderiam ser analisados para compreender quais eram os saberes *a ensinar* e *para ensinar* aritmética. Ou também, as fontes que encontramos nessa pesquisa poderiam ser analisadas sob outro referencial. Cabe ao pesquisador fazer suas escolhas e suas perguntas, pois possibilidades são muitas. E como diria Certeau (1996) “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...” (CERTEAU, 1996, p. 31).





## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. H. **A Matemática na formação do professor primário nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro (1932-1938)**. Dissertação de Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Universidade Federal de São Paulo – Guarulhos. 103 f. 2013.

BARBOSA, Elpídio. Volumes 1, 2 e 3. **Acervo** Elpídio Barbosa – IDCH-UDESC, 1936-1948.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

BOMBASSARO, Ticiane. **Semanas educacionais: a arquitetura do poder sob a celebração da didática**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação: por uma Escola Nova barriga-verde. **Revista Brasileira de História da Educação**. vol. 7, n.3, p. 137-173, 2007.

BORER, V. L. Les savoirs: un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. In: HOFSTETTER, Rita *et al.* **Savoirs en (trans)formation** – Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2009. p. 41-58.

CARDOSO, J. A. N. **A 'cientificização' da prática pedagógica: o papel da Biologia na formação do professor nos anos 10**. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Algumas indagações sobre o silêncio em torno da 6ª conferência Nacional da Educação. **História da Educação - livro de leitura**. 8ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2000, p. 193-209.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 2. ed. Petrópolis; Vozes, 1996. 351p.

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

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, vol. 2, 1990, p. 177-229.

COSTA, Maria José F. F. da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação:** Curitiba, 1927. MEC. SEDIAE/INEP. IPARDES. Brasília, 1997. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123679>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. O repositório de conteúdo digital nas pesquisas de história da educação matemática. **RIDPHE\_R. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo.** Campinas (SP), v. 1, n. 1, p. 96-110, jul./dez. 2015.

CUNHA, L. A. C. R. Associação Brasileira de Educação. CPDOC - FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2010 (Verbete no Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/associacao-brasileira-de-educacao-abe>> Acesso em: 08 dez. 2017.

DANIEL, L. S. Contribuições teóricas do intelectual João Roberto Moreira para a formação dos professores catarinenses: a defesa pela integração da Psicologia e da Sociologia nos estudos científicos educacionais (anos 1930 e 1940). In: LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Org.). **Professores para a Escola Catarinense:** contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 67-85.

DAROS, M. D. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, Maria das Dores, SILVA, Ana Claudia da; DANIEL, Leziany Silveira. (Org.). **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

DAROS, M. D.; DANIEL, L. S. O Curso Normal em Santa Catarina: o processo de construção de um projeto de formação de professores coadunado com os ideais de nacionalização e ‘cientificização’ do ensino. In: ARAUJO, J. C. S.; BUENO DE FREITAS, A. G.; LOPES, A. P. C. (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. 1ªed. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 249-262.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

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**. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 1991.

HOFFMANN, Y. T. **Os saberes matemáticos nas reformas educacionais do ensino primário em Santa Catarina (início do séc. XX)**. 245f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177010>>. Acesso em: 20. ago. 2017.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W.R. (Org.). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 113-172. (Coleção contextos da Ciência).

\_\_\_\_\_. Introduction. In: HOFSTETTER, R. et al. **Savoirs en (trans)formation – Au cœur des professions de l’enseignement et de la formation**. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2009. p. 7- 40.

GHIZONI, Lilian Deisy. **Absenteísmo e plantão pedagógico no Instituto Estadual de Educação**. Florianópolis, 2002. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0368.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GONÇALVES, Isabel Cristina; GAERTNER, Rosinete. Formação de Professores em Santa Catarina: O Ensino da Matemática no Curso Complementar no período de 1938 a 1945. **Blumenau em Cadernos**, v. 48, p. 42-57, 2006.

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

LACAVA, A. G. **Um estudo sobre diferentes abordagens da prova dos nove presentes em livros didáticos de aritmética (1890-1970)**. 159f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175053>>. Acesso em: 24 maio. 2017.

LIMAS, J. P. **Orientações para o ensino de Aritmética no Curso Complementar Jerônimo Coelho em Laguna - Santa Catarina (1911-1947)**. Florianópolis, 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/171547>>. Acesso em: 14 out. 2016.

MARTINS, M. C. **Instituto Estadual de Educação: espaços de participação democrática?** Florianópolis, 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://tede.udesc.br/handle/handle/2214>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

MEIRINHO, J.; JAMUNDÁ, T. C. **Nomes que ajudaram a fazer Santa Catarina**. Vol.1. Florianópolis: Edeme, 1972.

MONTEIRO, J. **Nacionalização do Ensino em Santa Catarina (1930-1940)**. Florianópolis, 1979. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 1979. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74893>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MUNARIM, A. **A Práxis dos Movimentos Sociais na Região de Lages**. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1990. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75659>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 411p.

NASCIMENTO, Carla D' Lourdes do; DANIEL, Leziany Silveira. Instituto de Educação de Florianópolis e os Intelectuais Catarinenses na década de 40. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 53-91. (Série Pesquisas, 1).

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

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13 – 34.

OLIVEIRA, J. S. **Um panorama da Educação Matemática no Estado de Santa Catarina visto pelos Programas de Pós-Graduação**. 2013. 72 f. Trabalho de conclusão de curso – Licenciatura em Matemática, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A era Vargas. In: João Cardoso Palma Filho. (Org.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP. Santa Clara Editora, 2005, p. 61-74. Disponível em:

<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, F. M. M. **Escola pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento.** 1999. ix, 146f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 1999.

\_\_\_\_\_. Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES, I. **Anais...** Curitiba, 2008, p. 142-152. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I\\_ encontro\\_inter\\_artes/20\\_Marlete\\_Schaffrath.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_ encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SCHNEIDER, C. **Os jogos para o ensino de aritmética em manuais pedagógicos de 1930-1960 no Brasil.** 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181816>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SGANDERLA, Ana Paola. **O ensino de psicologia na escola normal em Santa Catarina.** 2015. 217 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1114-T.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SILVA, A. C. da. **As Concepções de Criança e Infância na Formação dos Professores Catarinenses nos anos de 1930 e 1940.** 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In: LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Org.). **Professores para a Escola Catarinense: contribuições teóricas e processos de formação.** Florianópolis: UFSC, 2005. p. 39-65.

SILVA, A. C.; DANIEL, L. S.; DAROS, M. D. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DAROS, Maria das Dores; SILVA, Ana Cláudia da, DANIEL, Lezianny Silveria. (Org.). **Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)".. 1ªed.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005, v. 4, p. 23-38.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: Os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais.....**, 2006. Uberlândia: Nephe/UFU, 2006. p. 179 - 190.

SILVEIRA, R. K. **Orientações da Reforma Orestes Guimarães para a Matemática na escola Normal Catharinense.** 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, T. S. **Entre o ensino ativo e a escola ativa:** os métodos de ensino de aritmética nos grupos escolares catarinenses (1910-1946). 2016. 223 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160937>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação:** São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIVE, G.M.G. A escola normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, N. (Org.) **Mosaico de escolas:**

modos e educação em Santa Catarina na Primeira República.  
Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

\_\_\_\_\_. Professor Orestes Guimarães: um paulista em Santa Catarina semeando o “novo”. In: **Anais...VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Resumos do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 3786-3795.

\_\_\_\_\_. **Uma vez normalista, sempre normalista: Cultura escolar e produção de um habitus pedagógico** (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008. 216 p.

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

VALENTE, W.R. Arquivos escolares virtuais - considerações sobre uma prática de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 175-191. jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT– Revista Eletrônica de Educação Matemática**, V2.2, p. 28-49, UFSC: 2007.

\_\_\_\_\_. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. **BOLEMA - Boletim de Educação Matemática**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Rio Claro, v. 23, n. 35A, p. 123-136, abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Oito temas sobre história da educação matemática. **REMATEC- Revista de Matemática, Ensino e Cultura**. Editora Edufrn, Natal/RN. Ano 8, n. 12/Jan-Jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educar matemático. **Diálogo Educacional**. v.17, n.51, p. 201-222, jan./mar. 2017.

VIEIRA, K. S. **No compasso do moderno: o curso normal do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina (anos de 1960)**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina.



Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:  
<<http://tede.udesc.br/handle/handle/1001>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

CALLADO Jr., Martinho. Reforma da Instrução. **A Gazeta**, Florianópolis, 3 jan. 1935. Ano I, Número 113, p. 4. Acervo: BPSC. Disponível em  
<<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/agazeta/1935/GAZ1935113.pdf>>. Acesso em 30 out. 2017.

RAMOS, Nereu de Oliveira Ramos. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina**, em 16 de julho de 1936. Florianópolis. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133270>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho**, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914. Administração do Estado – quadriênio de 1910 a 1914. Gabinete Tipográfico d’ ‘O Dia’, Florianópolis, 1914. Acervo: APESC. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126120>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SANTA CATARINA. Regimento Interno dos grupos escolares. **Decreto n. 588, 22 abr. 1911**. Gab. Typ. D’<O dia>. Florianópolis, 1911. Acervo: APESC. Disponível em:  
<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122502>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 604, 11 de julho de 1911**. Dispõe sobre a criação no Estado *ad referendum* do Congresso Representativo; Escolas Complementares sob o regime regulamentado. Florianópolis, 1911. Acervo: APESC. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101123>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2248, 19 de janeiro de 1929**. Dispõe sobre a criação da Escola Modelo de Aplicação. Florianópolis, 1929. Acervo:

Centro de memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179925?show=full>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Escola Normal, 1924.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1924. Acervo: APESC. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101113>>. Acesso em 20 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário.** Florianópolis, 31 de julho de 1927. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101115>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa de Ensino da Escola Normal.** Aprovado pelo Decreto nº 2.218 de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Livraria Moderna, 1928, p.24. Acervo: APESC. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99202>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Mensagem enviada pelo General Dr. Antonio Vicente Bulcão Vianna à assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1930. Acervo: APESC. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133265>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 713, 05 jan. 1935.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935. Acervo: APESC. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133656>> Acesso em 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Edital para exame de admissão ao Instituto de Educação. **Diário Oficial n. 268, 02 fev.1935, p. 1-7.** Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 1935. Acervo: APESC.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935. Santa Catarina. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. **Circulares 1930-1941.**

Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133320>>. Acesso em 21 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Atas de Provas para Admissão de Professores.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/6908>>. Acesso em: 26 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 244, 08 dez. 1938.** Dá nova organização aos Grupos Escolares e aos Cursos Complementares. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132220>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 306, 02 mar. 1939.** Reorganiza os Institutos de Educação. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133321>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Plano estadual de educação Santa Catarina 2015-2024.** Florianópolis: SED, 2015. Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452>> Acesso em 12 abr. 2017.