

O ensino de Aritmética na formação do professor primário no Curso Complementar em Santa Catarina

The teaching of Arithmetic in the formation of the primary teacher in the Complementary Course in Santa Catarina

Jacqueline Policarpo de Limas

David Antonio da Costa

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/SC/Brasil

RESUMO

Este artigo tem como objetivo examinar as permanências e discontinuidades das indicações metodológicas difundidas para o ensino de Aritmética na formação do professor complementarista catarinense, no período de 1942 a 1947. Foram privilegiadas como fontes de pesquisa as atas pedagógicas. Evidenciaram-se as orientações para o ensino de aritmética nos documentos normativos expedidos pelo governo, os registros das Atas das reuniões pedagógicas e alguns planos de aulas dos professores que lecionavam no curso. As questões que se pretendem responder são: Qual o cenário da formação do professor complementarista? Quais as orientações metodológicas indicadas nas atas analisadas referente ao ensino de Aritmética? Apoiados nos teóricos da história cultural, como Certeau (2010), e nos estudos de Valdemarin (2010) acerca dos usos e métodos para ensinar Aritmética, as análises possibilitaram inferir uma continuidade no método intuitivo, ainda que neste recorte temporal a vaga da Escola Nova era prescrita nos documentos normativos.

Palavras-chave: Atas Pedagógicas. Planos de Aula. Aritmética

ABSTRACT

This article aims to examine the continuities and discontinuities of the methodological indications disseminated for the teaching of Arithmetic in the formation of the complementary teacher of Santa Catarina, from 1942 to 1947. The pedagogic records were privileged as sources of research. The guidelines for the teaching of arithmetic in the normative documents issued by the government, the records of the Minutes of the pedagogical meetings and some plans of classes of the teachers who taught in the course were evidenced. The questions that are intended to answer are: What is the scenario of the formation of the complementary teacher? What are the methodological guidelines indicated in the minutes analyzed regarding the teaching of Arithmetic? Supported by cultural history theorists, such as Certeau (2010), and in Valdemarin's (2010) studies on the uses and methods of teaching Arithmetic, the analyzes made it possible to infer a continuity in the intuitive method, although in this temporal cut the vacancy of the New School Was prescribed in the normative documents.

Keywords: Pedagogical Records. Classroom Plans. Arithmetic.

Introdução

Ocorreram, em meados do século XX, reformas educacionais nos mais diversos estados do Brasil, mudanças essas constituídas em experiências que transformaram os cursos para formação de professores. Fortalecer o professor com instrumentos legais cada vez mais

científicos no campo pedagógico para o exercício da sua prática tornou-se prioridade central das políticas públicas estaduais então gestadas. Segundo Daros (2005), os currículos nas reformas educacionais assumem posição estratégica, já que representam o sentido social e político que se quer dar a uma determinada formação escolar, no caso aqui analisado, na formação docente.

Esta investigação, do ensino de Aritmética escolar trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGECT da Universidade Federal de Santa Catarina intitulada “Orientações para o ensino de aritmética no curso complementar Jerônimo Coelho em Laguna - Santa Catarina (1911-1947)” (LIMAS, 2016).

Assim, utilizando as ferramentas teóricas da história cultural, nesta proposta explanaremos uma trajetória da formação de professores do ensino primário em Santa Catarina, em meados do século XX, com ênfase no ensino de Aritmética nos cursos complementares, implantados no estado destacando o Curso Complementar anexo ao Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna/SC.

A questão principal que se busca responder é: Quais as orientações metodológicas realizadas nas reuniões pedagógicas do Curso Complementar em Laguna disponibilizadas nas atas analisadas referente ao ensino de Aritmética?

Propõe-se neste texto, analisar o Livro Ata²⁹ que contém o registro das reuniões pedagógicas do curso para formação do professor primário, implantado em Laguna, no período de 1942 a 1947, assim como planos de aulas elaborados pelas professoras que lecionavam no curso complementar, enviado para o Departamento de Educação na época, e hoje, arquivado no Arquivo Público em Florianópolis – SC.

A formação do professor primário nos Cursos Complementares em Santa Catarina

O curso complementar³⁰ foi resultante das reformas no ensino catarinense, em virtude da autorização contida na Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910, colocada em prática em 1911, um corpo de disposições capazes de preencher na prática, pela correlação e eficácia das suas aplicações ao objetivo básico desta reforma, que é a formação de professores, pelo ensino profissional.

Através do Decreto n. 604 de 11 de julho de 1911, denominado “Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina, aprovado pelo Congresso

²⁹Todas as atas referenciadas neste artigo estão disponibilizadas em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134147>>. Acesso em 01 dez. 2016. E os planos de aula ver em Limas (2016).

³⁰ A legislação ora se refere a curso complementar, ora escola complementar.

Representativo do Estado, podemos compreender que as escolas complementares surgem com o propósito de oportunizar aos alunos a formação de professor àqueles que por questão econômica ou de regime doméstico impeçam a permanência na Escola Normal localizada em Florianópolis. O Governador ainda enfatiza na carta de apresentação do referido regulamento que se torna necessário considerar “o ensino intermédio que facilite aos alunos que completarem o tirocínio escolar, a matrícula na Escola Normal, em condições de abreviar o tempo do curso, sem prejuízo do preparo profissional, exigido”. Ressalta que tal objetivo, será conseguido com a instituição de Escolas Complementares, organizadas sob o regime adaptado na citada reforma.

As escolas complementares são estabelecimentos destinados a facilitar a habilitação de candidatos ao professorado e, bem assim, a desenvolver o ensino dos alunos que tenham terminado o curso dos grupos escolares (DECRETO n. 604, Art. 1º, 1911).

As escolas complementares, segundo o art. 2 e 3 do regulamento anteriormente citado, só serão criadas, a juízo do Governo, nos lugares onde houver grupo escolar. Sendo que o programa das referidas escolas constará das mesmas matérias dos dois primeiros anos da Escola Normal, excluído a cadeira de “Psychologia”. E, será distribuído pelos três anos do curso complementar.

O curso complementar era gratuito e facultado a alunos de ambos os sexos. Sendo que, seu ensino era ministrado por quatro professores, inclusive o diretor; e as matérias eram distribuídas entre os mesmos, de acordo com as respectivas aptidões, designadas pelo Diretor e aprovação do Governo (SANTA CATARINA, 1911).

O capítulo II do referido regulamento trata da matrícula desses alunos, pontuando no art. 8 que só será admitido a matrícula do 1º ano das escolas complementares o candidato que exhibir certificado de habilitação final nos grupos escolares. Na falta desse certificado, a matrícula ficará dependente de um exame de habilitação, feito por arguição oral, feito pelos professores do 1º e 2º ano. Tais exames eram feitos na presença do Diretor, que em vista dos resultados da arguição e acordo com os professores, concederia ou recusaria a matrícula.

No artigo 14, temos que cada escola complementar terá: dois livros de matrículas, um para a seção masculina e outro para a seção feminina; e três livros de chamadas, iguais aos dos grupos escolares.

O capítulo III traz orientações sobre as aulas e os exames. Como por exemplo, o artigo 18, que ressalta que para o maior aproveitamento dos alunos, o professor possui a autonomia de determinar quais as matérias que melhor se prestem a combinação de aproveitamento do tempo, conforme as necessidades da escola.

O capítulo IV trata sobre os alunos, e torna-se importante enfatizar a respeito do art. 22 que os diplomados pelas escolas complementares terão direito: 1.º A matrícula no 3.º ano

da Escola Normal; 2º A nomeação provisória para grupos escolares e escolas isoladas, na falta de normalistas.

No artigo 39 do capítulo VIII, notamos uma preocupação na formação do professor, quando especificam que os professores devem estabelecer entre os complementaristas disciplina idêntica à dos grupos escolares, de modo que os alunos pratiquem, fazendo que mais tarde deverão ensinar.

Outro capítulo relevante para nossos estudos é o capítulo XII, que trata das promoções. O Art. 76 diz que a promoção dos alunos será feita mediante as notas do exame final e as médias reveladas nas duas sabbatinas de maio e agosto. Sobre as médias temos:

Art. 77 – Não haverá sabbatina das seguintes matérias: desenho, música, gymnastica e trabalhos; todavia os professores dessas matérias deverão das notas relativas à aplicação à aplicação de cada alumno, de modo a ser possível estabelecer a media.

Art. 78 – Para ser tirada a media total, tanto para as sabbatinas, como para o exame final, as materias do curso complementar ficam divididas em dois grupos, a saber:

1º grupo – portuguez, francez, allemão, arithmetica, algebra, geometria, geographia, historia do Brazil, noções de história natural, phisica e chimica.

2º grupo – desenho, gymnastica, musica trabalhos (SANTA CATARINA, 1911).

Vale ressaltar o aluno que, em um ou outro grupo, tiver média geral inferior a 5, será obrigado a repetir todas as matérias desse grupo e ficará sujeito a todas as disposições regulamentares impostas aos alunos repetentes.

Ao avançarmos para o ano de 1928, temos o Programa de Ensino das Escolas Complementares que traz orientações sobre sabbatinas e exames finais. As orientações continuam seguindo o Regulamento de 1911, porém, nos traz informações novas, como, por exemplo, as provas escritas de aritmética e geometria constarão de cinco problemas, que serão resolvidos em uma hora e meia, no máximo; ficando a parte teórica para a prova oral.

Já no ano de 1939, através do Decreto n. 715, expedido pelo Interventor Federal no Estado de Santa Catarina Doutor Nereu Ramos, reforça-se logo no Art. 1º que os cursos complementares têm por finalidade intensificar e ampliar a cultura primária. Os mesmos terão duração de 2 (dois) anos e funcionarão anexos aos Grupos Escolares. Cabe salientar orientações inovadoras que até então não haviam repassadas, ou seja, as matérias passam a ter número de aulas semanais, tanto no 1º como no 2º ano de Curso, não ficando mais a critério do professor decidir a carga para as disciplinas. As aulas de Matemática, assim como o Português deveriam ficar com o maior número de aulas, isto é, 03 (três) semanais.

Percebemos ainda, a preocupação em expedir orientações de como trabalhar determinadas matérias como, por exemplo, no Art. 6º, a respeito da matéria de desenho, orientando os professores a aplicarem nos trabalhos em sala de aula, conforme o programa da disciplina, os sólidos geométricos simples e agrupados.

Outra característica presente ainda, é que tanto o Diretor como os professores do Grupo Escolar eram os mesmos que lecionavam nos cursos de formação do professor primário. No Art. 8º, temos que as seções serão regidas por professores do Grupo Escolar, conforme designação do Diretor.

A grande necessidade de se formar professores para as pequenas escolas públicas rurais municipais aumenta, devido à uma segunda nacionalização³¹ do ensino que ocorre em 1938 no estado de Santa Catarina. De acordo com Fiori (1991), nos anos que correspondem a chamada Era Vargas (1930-1945) outro fator que se revela no cenário educacional é a questão do atrelamento das instituições escolares às campanhas de nacionalização. A escola passa a ser vista como local estratégico para a formação da infância segundo os preceitos nacionalistas do governo brasileiro, centrada, principalmente nos usos da língua portuguesa em substituição aos idiomas estrangeiros.

Segundo Gonçalves (2007), centenas de escolas mantidas pelas comunidades de imigração estrangeira foram fechadas, sendo que novas escolas públicas são criadas. Consequentemente, precisava-se de muitos professores em um curto espaço de tempo para lecionar nos pequenos estabelecimentos rurais, municipais e estaduais. A fim de suprir esta necessidade é que são abertas dezenas de Curso Complementares no Estado de Santa Catarina, mesmo estes preparando de forma sofrível o professorado.

No ano de 1941, o Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Doutor Nereu Ramos, elaborou um Relatório³² que foi publicado em 1942 e enviado ao Presidente da República, que divulga a evolução do oferecimento de estabelecimentos de ensino e matrículas em todo o estado. No caso dos Cursos Complementares em específico, no referido ano, obtínhamos cursos em 44 municípios, num total de 3525 matrículas efetivas. O quadro a seguir mostra a crescente constante:

Quadro 1 – Número de Matrículas dos Cursos Complementares em SC

		Matrícula Geral			Matrícula Efetiva ³³		
		ANO	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.
Estado SC	1938	324	295	29	293	269	24
	1939	3487	1670	1817	2989	1421	1508
	1940	3666	1703	1963	3176	1433	1743
	1941	3968	1959	2009	3525	1739	1786

Fonte: Quadro elaborado pelos autores conforme pesquisa no Relatório enviado ao Presidente da República sobre o ensino de SC no ano de 1941 (LIMAS, 2016)

³¹Segundo estudos de Cristofolini (2002), temos que este segundo momento de nacionalização do ensino em Santa Catarina, visualiza-se um contexto político brasileiro que durante a Primeira República (1889-1930) propõe a construção da nacionalidade, por meio da substituição a escola particular pela escola pública, e na Segunda República (1930-1945), particularmente durante o Estado Novo (1937-1945), impõe a nacionalização do ensino, com o objetivo de assimilar e integrar imigrantes e seus descendentes bastante vinculados à cultura e a pátria mãe de seus antepassados.

³²Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134072>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

³³As matrículas *efetivas* significavam os alunos complementaristas que se matriculavam e frequentavam regularmente o curso. Diferentemente do número de matrículas gerais que contabilizam, inclusive, aqueles que se matriculavam e não frequentavam posteriormente o curso.

No ano de 1946, segundo Daros (2005), a Lei Orgânica do Ensino Normal, assim como as demais Leis Orgânicas, fez parte de um movimento de centralização e padronização do sistema educativo nacional. Se até aquele período, os estados poderiam promover reformas e estabelecer diretrizes para a formação docente, com a Lei Orgânica do EN n. 8530/46, cada estado deveria adequar seu sistema educacional às diretrizes expedidas pelo governo federal.

O Decreto-Lei Federal n. 8530 de 2 de janeiro de 1946, desdobrou o Ensino Normal em dois ciclos: o curso de regente no ensino primário (curso normal regional) e o curso de formação de professores primários. “Os cursos normais regionais com duração de quatro anos eram cursos de nível ginásial para suprir a carência de regiões, principalmente as rurais, que possuíam uma quantidade significativa de professores sem formação para o magistério” (DAROS, 2005, p. 15). Já o curso de formação de professores primários, com duração de três anos, denominado Curso Normal, deveria ser realizado após a conclusão do curso ginásial ou de regente do ensino primário. Esse último deveria ser ministrado em escolas normais e institutos de educação.

No ano de 1946, com a promulgação da Lei Orgânica Estadual do Ensino Normal, são implantados só Cursos Normais Regionais, com quatro anos de estudo, que habilitava seus egressos a exercerem docência em Escolas Isoladas e Escolas Reunidas, mediante concurso. Esta nova reformulação extingue definitivamente com o curso complementar.

A implantação do Curso Complementar Jerônimo Coelho em Laguna

O Professor Orestes Guimarães³⁴ havia ido para São Paulo em busca de subsídios para elaborar os novos programas, regimentos e regulamentos da Escola Normal Catarinense, das escolas isoladas e dos grupos escolares que seriam implantados no Estado a partir da Reforma da Instrução Pública, de 1911.

De acordo com Teive (2014), Orestes tinha a missão de formar a equipe de professores que o ajudaria na reforma da instrução pública catarinense. Ele conhecia João do município de Taubaté, terra natal de João dos Santos Areão, filho de Francisco de Oliveira Santos Areão, servente do Grupo Escolar de Taubaté, dirigido por Orestes entre 1896 e 1898. O Professor João Areão iniciou seu curso normal em 1907 na Escola Normal de Guaratinguetá, interior do Estado de São Paulo, transferindo-se em 1909 para Escola Normal da Praça da República, na capital, onde concluiu o curso em 1910.

O Professor João dos Santos Areão foi o primeiro diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho – SC, no qual fazia parte do grupo de seis professores trazidos por Orestes Guimarães para auxiliar na reforma da instrução pública catarinense. O professor Areão chegou em

³⁴ Reformador educacional paulista contratado pelo governo catarinense no início do século XX.

Florianópolis no dia 12 de julho de 1912, assumindo imediatamente o cargo de diretor do Grupo Escolar, em Laguna – SC, “a principal cidade do sul catarinense, que no início do século XX tinha liderança nas áreas comercial e portuária” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 38).

Em agosto de 1912, depois de toda a estrutura física preparada, o semestre letivo se inicia no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, os professores deveriam colocar em prática o programa e o regulamento, elaborado por Orestes Guimarães. Fortemente alicerçado nas ciências e em novas disciplinas, o novo programa objetivava instruir e educar as crianças. “Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança, e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, ou seja, de dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta” (TEIVE, 2014, p.47).

Passada esta primeira etapa, que colocou em evidência a fina sintonia entre o inspetor-geral, o diretor recém-empossado e uma equipe de professores/as coesa e muito bem entrosada, surgiu imediatamente outro desafio ao recém-criado grupo escolar: a organização da primeira escola complementar do Estado de Santa Catarina (TEIVE, 2008). A implantação do curso complementar, correspondente ao segundo grau do curso primário, conforme já relatado anteriormente, fazia parte da Reforma de Orestes Guimarães, além da criação dos grupos escolares, escolas reunidas e da reestruturação da Escola Normal e escolas isoladas. Segundo Teive (2008), as escolas complementares deveriam funcionar nos prédios dos grupos escolares e ter como mestres os próprios professores dos grupos, inclusive o diretor, os quais, de acordo com as respectivas aptidões, deveriam responsabilizar-se pelo programa do Curso de três anos que era constituído dos dois primeiros anos da Escola Normal.

Esta nova forma escolar deveria, segundo o reformador, assegurar o “equilíbrio e seriação do ensino, isto é, o curso superior seria o desenvolvimento do inferior ou aquele corolário deste”. Em vista disso, nas cidades em que fossem instalados os grupos escolares, o/a aluno/a 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 no 3º ano do Curso Normal, sediado na capital (TEIVE, 2008).

Dessa forma, apenas os municípios que possuem Grupos Escolares poderiam implantar os cursos complementares. Em 1912 somente as cidades catarinenses de Joinville, Florianópolis e Laguna possuíam Grupos Escolares. Segundo Teive (2014), a aposta de Orestes Guimarães para que Laguna tivesse o privilégio de ser o berço das escolas complementares certamente deveu-se à liberdade do Professor Areão e ao seu aguerrido grupo de professores/as, muito bem demonstrados por ocasião dos preparativos e organização da festa de inauguração. Auxiliado por Areão, o professor Orestes elaborou, em tempo recorde, o regulamento e o programa do Curso bem como toda a documentação necessária, inclusive o

decreto que iria pôr em evidência essa nova forma escolar, e o Curso Complementar anexo ao Grupo Escolar Jerônimo Coelho começou a funcionar no dia 02 de janeiro de 1913, menos de um mês após a sua festa de inauguração.

As reuniões registradas no Livro Ata analisado, são datadas até o ano de 1947, sob a Direção do Sr. Pedro Piva Júnior. Com a nacionalização do ensino e a criação da Lei Orgânica do Ensino Primário, uma nova reestruturação acontece, e as escolas complementares são extintas, com a criação dos Cursos Normais Regionais.

Em Laguna, no ano de 1947, é criado o curso normal José Pinto Varella Júnior, com o objetivo de formar professores que atendessem às demandas do município. Com a criação deste curso, o Curso Complementar, existente até então, anexo ao Grupo Escolar Jerônimo Coelho foi extinto.

As finalidades para o ensino de Aritmética na formação do professor complementarista: O Método Intuitivo e os tempos de Escola Nova nas Atas Pedagógicas.

De acordo com Valdemarin (2014), os estudos pedagógicos voltados para a prática de ensino propõem métodos que viabilizem a aprendizagem de conteúdos e valores, guiado também pela temática da possibilidade do conhecimento. Como podemos observar na 1ª Ata de 25 de abril de 1942, no qual o Sr. Diretor relata que um dos pontos a serem discutidos na referida reunião “d) horários, métodos e processos do ensino” (LIVRO ATA, 1942, p. 1).

A partir desta concordância de objetivos, pretende-se nesta seção, analisar aspectos da relação que se estabelece entre concepções teóricas e procedimentos didáticos, delimitando essa análise no período do Livro Ata das Reuniões Pedagógicas de 1942 a 1947, exemplificando através das orientações registradas nas atas, a fim de orientar a prática de professores na educação dos alunos complementaristas.

O objetivo desta análise é compreender alguns aspectos do ensino de aritmética no trabalho escolar, focando nas orientações metodológicas, a fim de assimilar elementos pedagógicos, sociais e políticos que vão sendo agregados nesse processo. Assim sendo, prioriza-se neste estudo a influência dos procedimentos didáticos fomentados pelo governo catarinense, dialogando com o contexto histórico presente nos registros das atas das reuniões pedagógicas entre professores e diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho.

As análises, primeiramente, tomam as proposições constitutivas do *método de ensino intuitivo*, adotado na segunda metade do século XIX, entendido “por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” (VALDEMARIN, 2014, p. 86). Tinha-se um ensino que até então, formava alunos com domínios insuficientes de leitura e escrita e como noções de cálculos insatisfatórias.

Ressalta-se que nas orientações presentes na Circular n. 54, de 1941, os professores deveriam deixar claro na elaboração do plano de aula qual o processo de ensino que será

utilizado. A escolha, como consta no item c da referida circular, *II – Processo: intuitivo* já se demonstra a prescrição.

O método intuitivo consiste na colocação de fatos e objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem em que o conhecimento não é meramente transmitido e memorizado, mas emerge no entendimento do aluno a partir dos dados inerentes ao próprio objeto.

Diante de tantas proposições inovadoras, torna-se compreensível o surgimento de manuais destinados a auxiliar na nova utilização dos novos materiais na prática pedagógica, como o livro lições de coisas ou ensino intuitivo. “Os materiais didáticos difundidos nesse período compreendem caixas para o ensino das cores e formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aro, linhas, papéis, etc.” (VALDEMARIN, 2014, p. 87). Com o intuito de substituir o velho livro de textos para memorização. Vale ressaltar que no Livro Inventário do Grupo Escolar Jerônimo Coelho³⁵, consta em seus registros os materiais “sólidos geométricos”. Como especificado na página 1 do referido livro, referente ao 2º ano do Curso Complementar.

O ensino da matemática também sofre uma adequação a esse método de ensino. De acordo com Valdemarin (2014), no que se refere ao manual utilizado, o programa de ensino baseado nas formulações de Pestalozzi e Froebel, propondo a utilização de bolas, esferas, cubos, prismas, cilindros, bastões para ensino de numerais e das operações aritméticas, tábuas para representação de linhas, aros e círculos, em atividades que envolvem trançado, tecelagem, dobradura, recorte, desenho, etc.

A geometria também se presta a inúmeras atividades escolares, todas derivadas de suas aplicações cotidianas, e “até mesmo o ensino do cálculo, essencialmente abstrato, tem como ponto de partida o manuseio de objetos para a aprendizagem dos números, podendo constituir-se, portanto, numa lição intuitiva (VALDEMARIN, 2014, p. 90). Ao verificarmos o manual didático, inclui também “construções com prismas, mosaicos e bastões, modelagem e variadas técnicas de desenho” (VALDEMARIN, 2014, p. 88).

Ao voltarmos para as atas pedagógicas, compreendemos o objetivo do diretor em tornar o ensino mais interessante e motivador ao relacionar o ensino de geometria com objetos do cotidiano escolar. Quando ele faz uma crítica ao plano de aula de matemática, na 11ª Ata, datada em 11 de julho de 1942, e demonstra a preocupação em relacionar o ensino com objetos conhecidos pelos alunos, no primeiro assunto tratado:

Crítica ao plano de aula, da reunião de seis de junho, apresentado pela professora do 1º Ano, Adelia Pacheco dos Reis, sobre educação cívica – A Bandeira. Trabalho bem elaborado que mereceu aprovação geral. Sugerimos à professora a apresentação das figuras geométricas e das cores a fim de

³⁵ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/137026>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

tornar o ensino mais concreto e, portanto, mais acessível à imaginação infantil (LIVRO ATA 01, 1942, p. 5).

Outro ponto considerado neste trabalho, presente na Circular que determinava as instruções sobre as reuniões pedagógicas é como o professor deveria expor o conteúdo, isto é, “durante a aula ou no fim da mesma, o professor ilustrará sua exposição com gravuras, esboços e cenas, desenhados por ele no quadro-negro e, sempre que possível, copiados pelos alunos” (CIRCULAR n. 54, 1941, p. 181). Mesmo quando as exposições do conteúdo eram apenas orais, as ilustrações também precisam ser feitas. Sempre que possível, os planos de aula, seriam ilustrados com desenhos.

Segundo Valdemarin (2014), esse método pode ser sintetizado com dois termos - “observar” e “trabalhar”. Sendo que observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Assim, o diferencial caracterizador das lições de coisas consistiria, no procedimento didático de “colocar as ideias diante da necessidade de nascer”. O método sugere que, quando não estivesse disponível os fatos originais a serem observados, o professor deve improvisar, com desenhos ou gravuras.

Ao voltarmos para as Atas, em específico a 7ª Ata do ano de 1946, temos a preocupação do Sr. Diretor em explicitar no quadro-negro uma forma significativa de ensinar a tabuada: “[...] uma maneira muito interessante de fazer com que as crianças gravem melhor a tabuada de multiplicar por 9. Isso é feito por meio de uma história tornando-se assim de fácil aprendizagem” (LIVRO ATA 01, 1946, p. 39).

Dessa forma, podemos validar o fato de que a preocupação com a memorização, característica do método tradicional, ainda persiste, porém, com “pitadas” de um novo método, o ensino intuitivo. Segundo Freire (2013), é notada a presença de ideias e práticas educativas associadas ao tradicionalismo ou à renovação, considerando o movimento histórico de instituição da educação popular no Brasil.

Considerando ainda, o fator das exposições gráficas no quadro, podemos dialogar com a 6ª Ata, datada do dia 13 de julho de 1946, em que o diretor demonstra interesse direto em informar o professor da necessidade da exposição gráfica como recurso para o aprendizado do aluno:

C – Em prosseguimento à apresentação dos trabalhos, a professora Zila Silva Pacheco do 3º ano Z leu o seu plano de aula sobre: Noções de Frações Ordinárias.

F – Lembrou o Sr. Diretor uma maneira muito interessante de fazer com que as crianças gravem as taboadas dos 2 e dos 8, dos 4 e dos 6. Colocou no quadro em volta de um círculo as terminações da taboada dos 3, escrevendo

os algarismos pares com giz de outra cor e apontando essas terminações mostrou que as taboadas do 4 e 6 formam um pentágono, as de 2 e 8 formam uma estrela; as do 7 são as mesmas do 3, lidas em sentido contrário (LIVRO ATA 01, 1946, p. 38).

Notemos que quando o Diretor coloca no quadro em volta de um círculo as terminações da tabuada dos 3, escrevendo os algarismos pares com o giz de outra cor e apontando essas terminações mostrou que as taboadas do 4 e 6 formam um pentágono. Ao propor tais ensinamentos, temos que está propondo características do método intuitivo “aliando a observação e trabalho numa mesma atividade [...] de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir” (VALDEMARIN, 2014, p. 88).

Notamos que tais análises foram realizadas utilizando Ata do ano de 1946, tendo em vista que no ano de 1944, Santa Catarina já havia assumido um novo movimento pedagógico, através do Decreto n. 2991 de 28 de abril de 1944³⁶. Assim:

A escola nova deveria ser posta em prática pelos professores, imediatamente, revogadas as disposições em contrário. Este fato fez com que se pudesse afirmar que a renovação pedagógica do ensino público catarinense, fruto do movimento da escola nova, teve como apoio básico um dispositivo de cunho centralista e autoritário, que não avaliou a real situação do ensino. Como consequência ocorreu que, muitas vezes, a renovação educacional se desse apenas na lei (FIORI, 1991, p. 126-127).

Um ponto a considerar na 6ª Ata do ano de 1946, a fim de compreendermos a relação entre as orientações expedidas naquele determinado período histórico, com as ações realizadas pelos atores sociais, envolvidos nos estabelecimentos escolares é referente ao item h, que diz: “insistiu o Sr. Diretor para que fossem organizados novos quadros de centros de interesse [...]” (LIVRO ATA, 1946, p.38). Notamos que o Diretor menciona a utilização dos *centros de interesse*, ação esta, prevista pelo governo catarinense, através do Decreto n. 2991, de 1944. Segundo as orientações oficiais temos que:

[...] não deixamos de lado os centros de interesse, os quais são considerados pequenos museus de classe. Tais centros visam, de modo particular, a objetivação do programa, e, bem que constitua um trabalho de cooperação, a sua realização mais afeta ao professor que deseja ministrar aulas de modo a despertar entusiasmo nos alunos. Em geral, os “CENTROS” são organizados em cartolinas, abrangendo, cada um, determinado ponto de ensino (SANTA CATARINA, 1944, p. 10).

Segundo Valdemarin (2010), todos os conteúdos a serem ensinados naquele período deveriam ser organizados como meios de comunicação. O estudo sobre os interesses infantis

³⁶ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134128>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

permitiria conhecer cada criança e estabelecer um paralelo como os interesses humanos em geral, agrupados em torno das necessidades naturais, do estudo do ambiente e da sociedade.

Os centros de interesse atendiam, segundo as proposições de Decroly, às motivações do aluno e forneciam resposta para as suas inquietações, e simultaneamente, atendiam às exigências do trabalho intelectual, pois, valendo-se da observação, da associação das ideias concretas e abstratas, o aluno organiza as informações em conjuntos ordenados de conhecimento. Notamos que a orientação do Diretor na referida Ata, retrata este interesse e conhecimento: “Esses não só tornam a aula mais interessante como também constituem o meio mais eficaz de fazer com que os alunos gravem melhor as explicações” (LIVRO ATA 01, 1946, p. 39).

Temos que no método escolanovista, segundo Valdemarin (2010), as atividades escolares deveriam estar vinculadas aos processos psíquicos, isto é, impressão e percepção, associação e generalização, reflexão e juízo, expressão e ato, sendo que para isso, seriam apresentados materiais e situações que criassem ideias, depois associadas entre e traduzidas na aprendizagem em trabalhos manuais, linguagem falada ou gráfica.

Os centros de interesse oferecem oportunidade de explanação sobre diversas questões atinentes à aritmética, à história, à botânica, à geografia, à higiene, à linguagem etc., cujos pontos obscuros podem ser facilmente desenvolvidos e esclarecidos, de acordo com o nível intelectual de cada classe (SANTA CATARINA, 1944, p. 10).

Esta preocupação com o nível intelectual de cada classe podemos encontrar registrada na 1ª Ata, datada de 01 de fevereiro de 1943, início do ano letivo, no qual o Snr. Diretor com os professores, distribuem as regências de classes. Dos registros infere-se que há um escalonamento em direção a turma "mais fraca" para a turma Z, assim distribuídas:

A regência das diversas classes ficou assim distribuída:

4º ano X – Hilda Castro

4º ano Z – Marciana B. Rosa

3º ano X – Turquesa T. Tasso

3º ano Z – Valda Limas

2º ano V – Judite Peressoni

2º ano X – Maria Serafina Oliveira

2º ano Z – Esmeralda Pinho Teixeira Ferreira

1º ano T (forte) – Maria José L. Lemos

1º ano U (médio) – Eugênia Oliveira

1º ano V (fraco) – Adélia Pacheco dos Reis

1º ano X (fraco) – Denise Carneiro

1º ano Z (fraco) – Otilia Ulyssea Ungaretti (LIVRO ATA 01, 1943, p. 12-13).

Já outro momento que podemos relatar, e que nos traz descrições de uma concepção pedagógica, isto é, uma tendência escolanovista, é quando durante as reuniões pedagógicas, a equipe se debruçava sobre leituras que pudessem trazer orientação para a sua prática de ensino:

A professora substituta Normândia Osvalda Tasso leu um trecho da “Pedagogia Científica de Aguayo” intitulado: A aprendizagem e o ensino. Claramente comprovado ficou que “a melhor e mais eficaz aprendizagem é quase sempre a que surge espontaneamente dos propósitos, motivos e atividades do aluno; é o mestre que deve provoca-la, estimulá-la e favorece-la” (LIVRO ATA, 1942, p. 09).

O autor, Alfredo Miguel Aguayo, escreveu diversos textos voltados para a educação nas escolas primárias e destinados à formação de professores. Silva (2005) relata justamente sobre a influência de certos autores na elaboração dos manuais pedagógicos, no período de 1870 a 1970. Ressalta que essas obras foram lidas em diferentes tempos e lugares, tendo sido mencionados em textos como os que tentaram explicar as proposições das modalidades específicas de ensino. A referida pesquisa cita que dentre as obras mais citadas nos manuais pedagógicos brasileiros, estão a Pedagogia Científica e Didática da Escola Nova, de Alfredo de Aguayo.

A Circular n. 32 de 26 de setembro de 1935, expedida por Luiz Sanches Bezerra Trindade, diretor do Departamento da Educação, recomenda a aquisição de livros da coleção “Atualidade Pedagógicas” para as bibliotecas dos grupos escolares. Sendo que, estudos de Werneck de Paula (2015), relata que conforme os dados pesquisados, o autor de manuais didáticos mais citado nos registros produzidos pelos professores naquela época foi o de Aguayo.

Segundo a pesquisadora Werneck de Paula (2015), estes manuais apresentam aspectos importantes como a materialidade portadora de representações de práticas escolanovistas que integraram o cenário cultural do novo professor primário catarinense em meados da década de 40; e ainda, as estratégias de fortalecimento do movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Assim, traz como resultado, que através destas obras, o governo catarinense busca impulsionar entre os anos de 1942 e 1949, transformações nas práticas cotidianas dos professores através da leitura destes compêndios.

Ao voltar para a citação da 15ª ata, no qual numa reunião pedagógica do ano de 1942, professores do grupo escolar e do curso complementar se reúnem para ler um trecho da *Pedagogia Científica de Aguayo*, temos que estes movimentos estavam de certa forma acontecendo no chão dos estabelecimentos de ensino. Ou seja, um movimento a fim de propor modificações na prática do professorado, ao concluir após a leitura que “a melhor e mais eficaz aprendizagem é quase sempre a que surge espontaneamente dos propósitos, motivos e

atividades do aluno; é o mestre que deve provoca-la, estimulá-la e favorece-la” (LIVRO ATA, 1942, p. 09).

Ainda em relação a produção de um repertório pedagógico em tempos de movimento de escola nova, temos a na 16ª Reunião, registrada na ata pedagógica do dia 10 de outubro de 1942:

2ª) Leitura de um trecho da Didática de João Toledo, capítulo XII, p. 345 – pela professora substituta Nida Bessa – com o seguinte título: O Governo da Classe. Ficou comprovado, por esta leitura, que as bases da moderna orientação no governo da classe estão assentadas na atividade do educando, nas noções suscitadas pelo trato social e no exame inteligente dos problemas de estudo, ingerindo para amparar o seu encaminhando algumas gravuras que foram aceitas pelo corpo docente que não as deixará de pôr em prática (LIVRO ATA 01, 1942, p. 18).

Podemos perceber no registro da ata, através da leitura de um dos manuais de autoria de João Toledo, denominada Didática (nas escolas primárias) o processo de mudança nas concepções educacionais, ao comentarem sobre o referido estudo da obra, os professores entendem como “as bases da moderna orientação no governo”. Embora, segundo Valdemarin (2010), sem muita clareza do caminho a ser adotado, o que explicaria a síntese entre a preceituação geral da Escola Nova e as práticas fortemente marcadas por procedimentos que se diziam querer superar.

A obra de Toledo prioriza a justificativa da organização curricular e dos procedimentos práticos e traz, alinhamentos às concepções da escola ativa e às diretrizes políticas a serem adotadas:

O título e a organização do conteúdo apresentados no índice indicam o propósito de intervenção no âmbito das práticas pedagógicas: depois de expor as novas orientações, o autor explica a função dos programas escolares e descreve o método e processos de ensino (perto de cinquenta páginas); o restante do livro (cerca de duzentas e sessenta páginas) é dedicado ao desenvolvimento do conteúdo a ser trabalhado [...] (VALDEMARIN, 2010, p. 144).

Portanto, é intencional que o primeiro capítulo seja denominado *Novo rumo didático*, no qual João Toledo afirma que a questão principal é como educar e não como ensinar. Temos ainda que o índice da obra evidencia uma hierarquia das transformações buscadas “apresentando as Noções Comuns em primeiro lugar, antes, portanto, da Linguagem e do Cálculo” (VALDEMARIN, 2010, p. 146). Assim, ao buscarmos o registro da 8ª Ata, do ano de 1944, temos que “2º Pela prof.ª do 1º ano z – Eda Perezoni, foi lido o plano de aula nº 6, com o título: *A Divisão*. Este trabalho foi muito bem elaborado tendo a professora associado a aula de aritmética, uma de noções comuns” (LIVRO ATA 01, 1944, p. 25).

De acordo com Pinheiro (2012), o ensino das noções comuns³⁷, dizia respeito a objetos, produtos, instrumentos e fenômenos do cotidiano, ou seja, o professor agrupava sob os critérios das relações com a vida do indivíduo. Percebemos este encaminhamento no plano de aula apresentado na 8ª Ata do ano de 1945, no qual “f – A professora do 1º ano U Maria José L. Lemos leu seu trabalho sobre noções comuns: A medida do tempo. Pela ótima e clara explanação dos trabalhos à docência nada tem a criticar” (LIVRO ATA 01, 1945, p. 32).

Na tentativa de encontramos nos planos de aulas³⁸, registros que retratassem estas orientações pedagógicas durante o processo de ensino, temos o plano n. 26, desenvolvido pela professora Vitória Dib Mussi que relata em seu planejamento:

Quadro 2 - Plano de aula sobre Problemas Matemáticos do G.E Jerônimo Coelho

Plano de aula n. 26 do ano de 1943
<p>Título: Um problema</p> <p>Na frente do nosso Grupo, durante o recreio, passaram 8 soldados, depois mais seis soldados e por fim mais 5 soldados. Quantos soldados passaram?</p> <p>Material: Soldadinhos de Chumbo</p> <p>Marcha: Em linguagem clara, a professora conversando com a classe enunciará o problema acima. Como se está na fase inicial e os números ainda não são bem familiares, a resposta de certo não virá com precisão. Contudo é conveniente, deixar os alunos raciocinarem. Logo que me derem o resultado, um aluno será mandado ao quadro para representar a primeira quantidade mencionada no problema. Um outro, a seguir, escreverá a outra e, um terceiro, finalmente representará a última. Incumbido, um outro aluno escreverá os ditos algarismos em linha entremeados do sinal competente. Sobre o sinal, recomendar-se-á fazê-lo com bastante cuidado para não indicar operação diversa.</p> <p>Depois feito, será o sinal de igualdade e, o resultado obtido. Para melhor treinamento, chamada será a classe, alternativamente, para representarem graficamente diversos números combinados. Este exercício será feito com máximo cuidado para que os alunos adquiram o hábito de escrever os números como deve ser e não façam de modo errado.</p> <p>Associação. A contagem dos alunos da classe e das turmas em classe.</p> <p>Laguna, 13 de março de 1943</p> <p>Prof.^a Vitória Dib Mussi</p>

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (LIMAS, 2016)

³⁷ Para o autor João Toledo, a denominação noções comuns substituíria o termo lições de coisas, uma vez que este não compreendia os assuntos englobados sob aquela rubrica, nem correspondia aos intuítos visados pelo ensino. Ver em Pinheiro (2012).

³⁸ Foram encontrados três planos de aulas no Arquivo Público de Santa Catarina entregues pelo Diretor (como cópia) ao Departamento de Educação, referente no período estudado neste trabalho. Vale ressaltar que os planos não especificam se são para as aulas do Grupo Escolar ou Curso Complementar, porém, como os professores ministravam para ambos os cursos, estes documentos trazem informações das apropriações feitas pelo professorado em relação a sua prática e os métodos de ensino indicados na época. Os planos tratam de: aritmética, operações fundamentais e frações ordinárias e encontram-se escritos na íntegra nesta dissertação. O Plano de Aula sobre frações ordinárias não será analisado neste trabalho, tende em vista que está especificado que é para uma turma de 3º Ano, e como, os cursos complementares possuíam 1º e 2º anos, conclui-se que o planejando é para o ensino primário do GE Jerônimo Coelho. Segue no anexo F e G desta dissertação a imagem digitalizada dos planos utilizados para análise.

Ao voltarmos para o artigo Metodologia de Aritmética, publicada pela *Revista de Educação em SC*, no ano de 1937, encontramos a orientação de que o ensino deve ser intuitivo, afinal, “a intuição é feita por meio de cousas concrétas, ao passo que a aritmética trata dos valores das grandezas [...] é condição essencial para fazer com que a criança adquira idéia de número” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 36).

Assim, de acordo com o periódico, cabia aos professores ensinar a aritmética usando da intuição ao materializar os números, concretizar os cálculos ou objetivar os problemas, ou seja, uni-los às coisas materiais. Percebe-se que a professora ao realizar o planejamento da sua aula, trouxe uma situação problema relacionando o cotidiano do aluno ao expor que *uma quantidade de soldados passou em frente ao estabelecimento de ensino*, como também procurou materializar os números ao usar os objetos (soldadinhos de chumbo) como objetos para ensinar, “a fim de não se cair no grande êrro de não ensiná-los abstratamente” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 36).

Outro ponto que podemos considerar no plano de aula, é o item que trata da *associação*, assunto este também tratado na revista de educação, quando traz que o ensino deve ser *prático* que consiste em fazer aprender as regras e as definições pelos exemplos e não dos livros. “Os problemas dados a resolver devem, não somente ter o fim de aplicar as regras e fórmulas, mas devem ter aplicação e utilidade na vida prática” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 36). Sem este requisito (ser prático), segundo as orientações, o ensino de matemática pode ser bastante educativo, mas não de muita aplicação ou utilidade pública. Verificando o plano de aula analisado, temos que a associação prática escolhida pela professora, consiste na contagem dos alunos da classe e das outras turmas em classe.

Apesar da estratégia do Departamento de Educação no sentido de dar caráter científico à prática dos professores parece não ter sido incorporada com facilidade na cultura dos grupos escolares e cursos complementares, haja vista que os planos de aulas de aritmética não trazem por parte do professor relações com os livros científicos utilizados para orientar cientificamente o professorado. Tomando como análise, o livro da Aritmética Progressiva (curso superior) de Trajano, obra indicada para ser utilizada nas escolas, o mesmo traz na seção de Operações Fundamentais o conceito de *Problema*:

É uma questão que requer uma ou mais quantidades desconhecidas que se tem de obter por meio de quantidades conhecidas.

As quantidades conhecidas chamam-se **dados** do problema; as quantidades desconhecidas chamam-se **incógnitas**, e o processo por meio do qual se acham as quantidades desconhecidas chama-se **solução** (TRAJANO, 1947, p.17).

No plano de aula analisado, percebemos a ausência desses termos técnicos no registro do planejamento da professora, como também não é utilizado nenhuma das situações

problemas expostos no livro. Assim, nos remete a pensar que apesar da obra de Trajano estar indicada para uso do professorado, e ainda, obtermos o registro de que possuía o material na biblioteca do Curso Complementar Jerônimo Coelho, o mesmo não foi citado nos planos de aula.

Sobre esta questão, ressaltamos ainda, uma orientação presente no artigo da Revista de Educação sobre a metodologia de aritmética, o autor deixa claro que para promover um ensino *prático* o aluno deve aprender as regras e as definições pelos exemplos práticos da vida e não dos *livros*. Orientação esta que pode ter sido apropriada pela equipe docente naquele estabelecimento de ensino.

Ainda no artigo do período analisado, o autor diz que “solucionar um problema aritmético consiste em efetuar uma série de raciocínios e operações para chegar no resultado pedido” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 40). E, ainda que uma ordem deve ser efetuada para se chegar a solução, como: 1 – Enunciado; 2 – Explicá-lo; 3 – Resolve-lo e 4 – verifica-lo. Nesse caso, já podemos perceber uma maior aproximação com a prática da professora, ou seja, busca enunciar e explicar o problema quando “Em linguagem clara, a professora conversando com a classe enunciará o problema acima” (PLANO DE AULA, SC, 1943). Compreende a importância do momento da resolução, quando relata que “Como se está na fase inicial e os números ainda não são bem familiares, a resposta de certo não virá com precisão. Contudo é conveniente, deixar os alunos raciocinarem” (PLANO DE AULA, SC, 1943). E, termina com o momento da finalização, em parceria com os alunos no quadro “Logo que me derem o resultado, um aluno será mandado ao quadro para representar a primeira quantidade mencionada no problema” (PLANO DE AULA, SC, 1943).

Na continuidade, podemos analisar um outro plano de aula do ano de 1946, da professora Elza Geraldina da Silva, sobre aritmética:

Quadro 3 – Plano de Aula sobre Operações Fundamentais do GE Jerônimo Coelho no ano de 1946

Plano de Aula 5
Classe: 1º ano Z
Matéria: Aritmética
Processo: Intuição
Material: Quadro negro, giz, objetos, desenhos, etc.
Marcha – Iniciarei a aula com uma palestra breve, clara com os alunos, levando a conversa a um ponto em que possa entrar no assunto. Lançarei mão do giz, do quadro negro e frutinhas. Por exemplo: Eu tenho uma cestinha cheia de frutas. Agora, vou tirar todas as frutinhas ³⁹ , coloquei-as outra vez dentro da cestinha, botei mais uma. Quantas estão dentro? Três responderá o aluno. Muito bem! Ponho mais duas dentro da cestinha, quantos já tem? Cinco laranjas. Muito bem. Destas, se eu tirar quatro frutinhas com quantas ficarei? Com uma frutinha. Isto mesmo.

³⁹Supõe-se que a professora ao retirar as frutinhas da cesta conte em voz alta com os alunos a fim de que os mesmos possuam a informa quantas frutas possuía na sexta, para que pudessem somar a nova frutinha acrescentada pela professora e responderem 3.

E, assim por diante irei fazendo as continhas, também observando se houve ou não interesse.

Para a multiplicação farei o mesmo como para a soma e subtração fazendo as seguintes continhas: Duas vezes três bolinhas, são seis bolinhas, uma vez três bolinhas, são três bolinhas, quatro vezes duas bolinhas serão 8 bolinhas.

OO x OOO = OO OO OO 2 x 3 = 6 bolinhas

O x OOO = OOO 1 x 3 = 3 bolinhas

OOOO x OO = OOOOOOOO 4 x 2 = 8 bolinhas

Associação: Associarei esta aula com uma de desenho, mandarei desenhas a cesta com as frutinhas.

Laguna, 10 de agosto de 1946

Elza Geraldina da Silva

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (LIMAS, 2016)

Na Revista de Educação é orientado que o método seja intuitivo, conforme especificado pela professora no plano. Podemos notar que objetivou materializar os números e concretizar os cálculos ao unir com coisas materiais, como as frutas na operação de soma e as bolinhas na multiplicação. Como também, procurou atribuir ao ensino um caráter prático ao relacionar um exemplo da vida cotidiana, como a manipulação da cesta de frutas para ensinar as operações fundamentais.

Outra orientação, especificada pela professora é referente ao processo de ensino, especificado como intuição que “consiste em dar aos alunos a impressão dos números e das operações por meio de objetos materiais ou representações gráficas” (REVISTA DA EDUCAÇÃO, 1937, p. 39). Sendo que o objeto ilustrativo empregado no ensino intuitivo da aritmética pode ser *natural* (palitos, botões, coleções de pesos e medidas, etc.). E *gráfico* que possuem como finalidade passar do cálculo concreto para o abstrato, percebido no processo planejado pela professora Elza, quando ela inicia trabalhando com a cesta e as frutas, em seguida, passa para as bolinhas e após para os cálculos de multiplicação.

Ainda sobre o método de ensino de aritmética, as orientações explanam que existem dois métodos para ensinar, o *abstrato* (dedutivo) que significa explicar as regras teóricas para depois fazer a explanação das mesmas; e o *concreto* (indutivo) que consiste em partir de exemplos e destes exercícios se poder chegar às regras. A professora procura desenvolver o método sugerido como o mais adequado e vantajoso pelo Departamento de Educação ao iniciar a aula com exemplos “Eu tenho uma cestinha cheia de frutas. Agora, vou tirar todas as frutinhas, coloquei-as outra vez dentro da cestinha, botei mais uma. Quantas estão dentro?” (PLANO DE AULA, 1946).

Portanto, a utilização de fontes como os planos de aulas apresentados pelos professores nas reuniões pedagógicas e suas atas, revelou-se promissora no que diz respeito ao objetivo de compreender para além das orientações prescritas pelo governo catarinense. Estas fontes possibilitam melhor compreender quais destas instruções metodológicas o professor se apropriou ou selecionou para promover a sua prática em sala de aula.

Possibilitaram também, elucidar as principais preocupações do diretor e professores no cotidiano da escola relacionados ao processo de ensino e identificar as leituras e orientações escolhidas para solucionar estas situações problematizadoras, e ainda, as representações realizadas por aqueles que registravam as atas.

Não podemos deixar expor a ausência de registros nas atas a respeito de instruções dadas aos professores nas reuniões pedagógicas que lecionavam no curso complementar. Ao retomarmos o objetivo da implantação deste curso, notamos que o mesmo difere do ensino primário, tendo como finalidade formar professores para atuarem no curso primário nas escolas catarinenses. Porém, as dicas, orientações, instruções presentes nos registros eram dadas de forma geral a todos, sem diferenciação dos métodos de ensino no trabalho com os alunos complementaristas. O conjunto de fontes mobilizadas nesta pesquisa indica que o Curso era “na prática cursos complementares aos grupos escolares e que não preenchiam a finalidade de formadoras de professores” (DAROS, 2005, p. 15).

De acordo com Valdemarin (2014), a compreensão da complexidade ligada à transformação de concepções teóricas em procedimentos didáticos parece ser tema ainda pouco explorado na formação de professores. A aplicação e a difusão destes métodos contribuem para estabelecer a tentativa de pensar a prática educacional como uma atividade intencional e dirigida, marcada pelas condições existentes e pelo projeto futuro a ser realizado.

Considerações Finais

Este texto buscou compreender as orientações metodológicas realizadas nas reuniões pedagógica do Curso Complementar em Laguna nas atas analisadas referente ao ensino de Aritmética, privilegiando como fonte documentos normativos expedidos pelo governo catarinense e ainda, o Livro Ata disponibilizado nos arquivos escolares do Grupo Escolar Jerônimo e os planos de aulas dos professores complementaristas.

De maneira geral, para o período em questão (1911-1947), podemos concluir que as evidências apontam para diferentes níveis de apropriação, e foram marcados pelas propostas do método intuitivo e escolanovista no ensino dos saberes elementares da aritmética, tanto em relação aos conteúdos a ensinar quanto em relação às metodologias que deveriam ser utilizadas.

As análises, primeiramente, tornam as proposições constitutivas do *método de ensino intuitivo*, adotado na segunda metade do século XIX, entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar.

Tinha-se um ensino que até então, formava alunos com domínios insuficientes de leitura e escrita e com noções de cálculos insatisfatórias.

A aritmética também sofre uma adequação a esse método de ensino intuitivo, em que consiste principalmente na colocação de objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem em que o conhecimento não era meramente transmitido e memorizado, mas se consolida no entendimento da criança a partir dos dados inerentes sentidos pelos objetos.

Por fim, cabe salientar que não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de estudos sobre o ensino de aritmética na formação do professor complementarista. Temos que as escolhas de referenciais teóricos-metodológicos e fontes inventariadas no estabelecimento de ensino do Grupo Escolar Jerônimo Coelho oportunizaram a produção de uma história da educação matemática no Curso Complementar em Laguna – SC.

Referências

- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lurdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 345 p. (5ª Reimpressão).
- DAROS, M. D.; LEZIANY, S. D.; SILVA, A. C.. Identidade social do professor. **Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC. 2005. 133p. (Série Pesquisa:4).
- FREIRE, A. P. S.** O Embate entre a Educação Tradicional e a Educação Nova: Políticas e Práticas na Escola Primária de Santa Catarina (1911-1945). **2013. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.**
- GRUPO ESCOLAR JERÔNIMO COELHO.** Livro de atas das reuniões pedagógicas - de 1942 a 1947. Laguna - SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134147>>. Acesso em: 20 set. 2016.
- GRUPO ESCOLAR JERÔNIMO COELHO.** Plano de Aula sobre Aritmética, 1943. Acervo: APESC.
- GRUPO ESCOLAR JERÔNIMO COELHO.** Plano de Aula sobre Aritmética, 1946. Acervo: APESC.
- LIMAS, J. P.** Orientações para o ensino de Aritmética no Curso Complementar Jerônimo Coelho em Laguna – Santa Catarina (1911-1947). **2016. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.**
- PINHEIRO, M. L. De didata de méritos reconhecidos a representative – man da Escola Tradicional: As Interloquções do Educador Paulista João Toledo. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 167-182, maio/ago., 2012.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO.. **Metodologia da Aritmética.. Imprensa Oficial, n. 7, jan-fev. 1937. Bimestral. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128241>>. Acesso em: 20 nov. 2016.**
- SANTA CATARINA.** Lei n. 846, de 11 out. 1910. **Florianópolis, 1910. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101114>>. Acesso em 27 nov. 2016.**

_____. Decreto-lei n. 585, de 19 abr. 1911. **Dispõe sobre a reorganização da Instrução Pública.** [*Coleção de Decretos-Leis de 1911*]. Florianópolis, 1911. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122164>>. Acesso em 30 nov. 2016.

_____. Decreto-lei n. 604, de 11 jul. 1911. **Dispõe sobre a criação no Estado *ad referendum* do Congresso Representativo; Escolas Complementares sob o regime regulamentado.** Florianópolis, 1911. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123492>>. Acesso em 30 nov. 2016.

_____. **Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 54, de 21 de julho de 1941.** Santa Catarina. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circulares 1930-1941. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134068>>. Acesso em 22 set. 2016.

_____. **Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 37, de 28 de maio de 1941.** Santa Catarina. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circulares 1930-1941. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941. Arquivo 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, 1942b. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133320>>. Acesso em 30 nov. 2016.

_____. Decreto n. 2991, de 28 abr. 1944. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Acervo: APESC. Florianópolis, 1944. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134128>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

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

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Professor Areão:** Experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912-1950) / Gladys Mary Ghizoni Teive (Org.) – Florianópolis: Insular, 2014.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D. (et. al.). **O legado educacional do século XIX no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VALENTE, W. R. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT** – Revista Eletrônica de Educação Matemática, Florianópolis, UFSC, v.2, n.1, p.28-49, 2007.

TRAJANO, A. Aritmética Progressiva (Curso Superior). 78. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1948.

WERNECK DE PAULA, Maria Fernandes Batista Faraco. Escola nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo (Santa Catarina 1942-1949). 2015. 447 f. **dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.**

Jacqueline Policarpo de Limas

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/SC/Brasil.

E-mail: jacquemat@gmail.com

David Antonio da Costa

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/SC/Brasil.

E-mail: david.costa@ufsc.br