

PRIMEIRA CONFERÊNCIA ESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA: trabalhos manuais nas escolas primárias

Yohana Taise Hoffmann¹
David Antonio da Costa²

RESUMO

Diversas conferências mobilizadas por intelectuais da educação tomam espaços motivadas por movimentos reformistas em âmbito estadual e nacional na década de 1920 no Brasil. Este artigo intenta analisar a tese oficial n. 06 presente nos Anais da Primeira Conferência Estadual de Ensino Primário ocorrida em Santa Catarina em 1927 que tratou especificamente dos trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares. Fundamentado nos pressupostos teóricos da História Cultural, a análise levou em conta referências da história, história da educação, bem como da história da educação matemática. Como resultado desta investigação apurou-se recomendações e discussões pelos participantes da Conferência sobre os conteúdos relacionados aos trabalhos manuais. Estes revelam aproximações da natureza do ensino do saber matemático rudimentar, se articulam com problemas da vida e também instrumentalizam os alunos para uma fase pós-escola.

Palavras-chave: História Cultural. História da educação matemática. Saberes matemáticos. Trabalhos manuais.

ABSTRACT

Several conferences mobilized by educational intellectuals take places motivated by reformist movements at the state and national levels in the 1920s in Brazil. This article attempts to analyze the official thesis n. 06 presents in the Proceedings of the First State Conference on Primary Education held in Santa Catarina in 1927 that dealt specifically with manual work in primary and complementary schools. Based on the theoretical assumptions of Cultural History, the analysis took into account references of history, history of education, as well as the history of mathematical education. As a result of this investigation, we have gathered recommendations and discussions by the participants of the Conference so that the contents related to the manual works approach the nature of the teaching of rudimentary mathematical knowledge, articulate with life problems and also instrumentalize the students to a post-school periode.

Keywords: Cultural History. History of mathematical education. Mathematics knowledges. Handwork.

¹ Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa – UFSC, Campus Universitário Trindade. E-mail: yohana.thc@gmail.com

² Docente da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Universitário Trindade. E-mail: david.costa@ufsc.br

APRESENTAÇÃO

O pesquisador em História da educação matemática ao realizar seu ofício como historiador transita na chamada História Cultural. Segundo Burke (2005) os historiadores culturais e sociais estimulam discussões sobre o método histórico, ampliando seu território, tornando-a mais acessível.

Burke (2005) menciona que houve uma redefinição nos estudos históricos e nas abordagens e discussões teóricas, quando ocorreu a ascensão da História Cultural, por intermédio de uma “virada cultural”, na qual análises econômicas, políticas e sociais se aproximavam de aspectos culturais. Embora a pergunta sobre O que é História Cultural? tenha sido feita em 1897 por Karl Lamprecht, ainda se espera uma resposta definitiva. Uma possível resposta para isso seria o deslocamento da atenção dos objetos para os métodos, a partir de um terreno comum: a preocupação com o simbólico e suas interpretações, as práticas e as representações.

No entanto, não defendi aqui – e, na verdade, não acredito – que a história cultural seja a melhor forma de história. É simplesmente uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo. Como suas vizinhas – história econômica, política, intelectual, social e assim por diante –, essa abordagem ao passado dá uma contribuição indispensável à nossa visão da história como um todo, “história total”, como dizem os franceses.

(Burke, 2005, p. 163)

Neste cenário de mudanças e críticas em relação à própria história, Pesavento (2012) cita duas formas de como a história é entendida:

Ao analisar como se escrevia a História, Michel de Certeau estabelecia uma distinção entre a História entendida como um discurso que se propõe criar um saber com estatuto de conhecimento, constituído socialmente, e a História entendida como um conjunto de procedimentos técnicos e regras de escrita que constroem dados. Logo, os objetos históricos não eram um produto natural, mas sim um produto discursivo.

(Pesavento, 2012, p. 35)

Sabendo que não é possível produzir uma história total, e compreendendo as limitações em relação ao acesso aos documentos e a própria interpretação dos mesmos, o ofício do historiador é produzir uma história para compreender o passado, através das representações, do imaginário, da narrativa, buscando o rigor metodológico na análise documental. “Montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao

secundário, eis o segredo de um método do qual a História se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens de um outro tempo” (Pesavento, 2012, p. 65).

Segundo Veyne (1998), “É impossível descrever uma totalidade, e toda descrição é seletiva (...). O objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos” (p. 43-44). Sabendo que não é possível produzir uma história total, Veyne (1998) menciona o exemplo do cubo:

[...] nunca percebemos todas as faces de um cubo ao mesmo tempo, só temos um ponto de vista parcial; em contraposição, podemos multiplicar esses pontos de vista. Assim se passa com os acontecimentos: sua inacessível verdade integraria os inumeráveis pontos de vista que teríamos sobre eles, e todos seriam detentores de sua verdade parcial.
(Veyne, 1998, p. 46)

O elemento essencial para o historiador são os textos e imagens que são suas fontes, sendo necessário ir de um texto ao outro, do texto para o extratexto, possibilitando a interpretação do historiador, sua erudição. O método fornece os meios de controle e verificação para o historiador, mostrando o caminho percorrido, desde a pergunta de pesquisa até a estratégia pela qual conseguiu produzir sentidos e revelações através das fontes, que ao final o historiador transforma em texto.

Sendo assim, o ofício do pesquisador da história da educação matemática é de produção da história, como uma representação sobre o passado. Compreende-se que:

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. Esse gesto consiste em isolar um corpo como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para construí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto proposto a priori.
(Certeau, 2013, p. 69)

Nosso objetivo neste artigo é analisar os saberes matemáticos da matéria³ intitulada trabalhos manuais, presentes nos *Annaes da Primeira Conferência Estadual de*

³ Os estudos históricos revelam uma mudança constante das disciplinas, sendo um processo que parte de um estágio que primeiramente destaca o conteúdo para, em seguida, se constituir na forma acadêmica, e por fim busca prestígio e reconhecimento entre os pares e na sociedade, para então se constituir como disciplina. “[...] nessa perspectiva, interessa analisar os saberes matemáticos presentes numa cultura escolar não disciplinar. Isso conduz ao uso do termo *matéria escolar*. Mesmo de modo provisório e inicial, caberia caracterizar uma matéria escolar como um conjunto de conteúdos interligados ao processo de ensino que envolve a tríade ler-escrever-contar” (Valente, 2015b, p.358).

*Ensino Primário em Santa Catarina (1927)*⁴, em específico a *These oficial* n. 06: “Em que deve consistir os trabalhos manuaes nas escolas primarias e complementares? Tem elle sido proficuo nas escolas do Estado e do País? Há possibilidade de torna-lo mais proficuo no Estado, em particular, e no País, em geral? De que fórmula?” Proposta por Orestes Guimarães. É importante para compreendermos o cenário educacional de Santa Catarina, qual método de ensino está sendo proposto e discutido, assim como compreender o objetivo e finalidade do ensino dos saberes matemáticos, em específico dos trabalhos manuais.

Chartier (1990) considera esses documentos como *representações* dos acontecimentos vividos por aquele (s) sujeito(s), que articulam três modalidades da relação com o mundo social:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionais e objectivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.

(Chartier, 1990, p. 23)

As *representações* sobre o passado da educação matemática possibilitam ao professor construir novas compreensões sobre o seu fazer cotidiano, que auxiliem na realização de uma melhor prática de ensino e aprendizagem em tempos atuais. Além disso, vale salientar que a história não é uma transmissão direta e linear, uma relação de causa e consequência, mas devem ser desnaturalizadas concepções romantizadas e memorialísticas (Leme da Silva & Valente, 2013).

As pesquisas em História da educação matemática contribuem quando são desnaturalizadas concepções a respeito de práticas pedagógicas que estavam enraizadas, desconstruindo as representações do passado e realizando novas baseadas em críticas a documentos e fontes que foram organizados em outras épocas.

⁴ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101115>>. Acesso: em 29 mar. 2017.

ANNAES DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA ESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO EM SANTA CATARINA (1927)

A década de 1920 é marcada por movimentos reformistas e conferências educacionais⁵ em âmbito estadual e nacional, mobilizando intelectuais que defendiam a instrução e a educação do povo, defendendo a centralidade do ensino primário, a formação dos professores e as discussões sobre a renovação pedagógica (Hoeller, 2014). Segue abaixo o quadro das conferências educacionais na década de 1920.

Quadro1 – Conferências educacionais – local e período

Evento	Local	Período
CIEP – RJ	Rio de Janeiro – RJ Locais das sessões: Salão de Conferências da Biblioteca Nacional; Salão Nobre do Clube de Engenharia.	Entre os dias 05 de agosto e 12 de setembro 1921: 8 sessões preparatórias. Entre os dias 12 de setembro e 22 de outubro de 1921: sessão de instalação, 14 sessões ordinárias, sessão de encerramento.
CEPN – PR	Curitiba – PR Local das sessões: Palácio do Congresso Legislativo do Estado.	De 19 a 22 de dezembro de 1926: 1 sessão preparatória, 6 sessões ordinárias (chamadas também de sessões plenas), sessão de encerramento (que ocorreu em conjunto com a última sessão plena).
I CIP – MG	Belo Horizonte – MG Local das sessões: Edifício da Câmara dos Deputados.	De 09 a 18 de maio de 1927: 1 sessão preparatória, 12 sessões ordinárias (sendo três delas convocadas em caráter extraordinário), sessão de encerramento.
I CEEP – SC	Florianópolis – SC Local das sessões: Salão Nobre da Escola Normal.	De 29 de julho a 10 de agosto de 1927: 2 sessões preparatórias, sessão de instalação, 6 sessões ordinárias e sessão de encerramento.
I CNE – ABE	Curitiba – PR Locais das sessões: Teatro Guaíra – Sessão de Instalação. Palácio do Congresso Legislativo do Estado – demais sessões ordinárias e de encerramento.	Entre os dias 18 19 e 27 de dezembro de 1927: 1 sessão preparatória, sessão de instalação, 13 sessões ordinárias (chamadas também de sessões plenárias) e sessão de encerramento.

Fonte: Hoeller, 2014, p. 130-131.

É possível definir que nos anos de 1920 as conferências, assim como as reformas na área da educação, representavam palcos de discussões e previam ações voltadas à formação do cidadão brasileiro republicano, pelos princípios da nacionalidade e por meio dos componentes da modernidade pedagógica, entretanto, outras ações e espaços convergiam com o que era discutido nesses eventos e nas propostas de reformas, confluindo ao que se tem defendido como projetos para a nação brasileira.

⁵ CIEP – RJ (Conferência Interestadual do Ensino Primário, Rio de Janeiro, 1921); CEPN – PR (Congresso de Ensino Primário e Normal, Paraná, 1926); I CIP – MG (Primeiro Congresso de Instrução Primária, Minas Gerais, 1927); I CEEP – SC (Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, Santa Catarina, 1927); I CNE – ABE (Primeira Conferência Nacional de Educação, promovida por intermédio da Associação Brasileira de Educação, Curitiba, 1927).

Em Santa Catarina, na década de 1920, o cenário educacional se apresentava da seguinte forma: no ano de 1920, o Decreto n. 1322, de 29 de janeiro aprova os programas de ensino dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas no estado. Em 1923, a Lei n. 1448, de 29 de agosto, autoriza o Poder Executivo a reorganizar o serviço da Instrução Pública. No ano seguinte o Decreto n. 1702, de 12 de janeiro, reorganiza o serviço de Instrução Pública, na conformidade da autorização contida na lei anterior.

O Relatório de Governo de 1926⁶, assinado pelo Diretor da Instrução Pública Antonio Mâncio da Costa⁷ apresenta que em 1918 havia 269 escolas. Esse número duplicou nos anos seguintes e, em 1926 já havia 554. Em relação ao número de alunos matriculados

[...] a matrícula escolar que era ao tempo de 16.802, elevou-se a 33.174 relevando notar que a disseminação de escolas se fez principalmente nas zonas rurais, de preferência aos perímetros urbanos, por mais necessária, útil e racional. (...) As escolas isoladas são em numero de 604, divididas em rurais e urbanas. Destas 604 escolas estão funcionando 557, continuando desprovidas do respectivo professor 47. Temos, portanto, 510 escolas fixadas nas zonas rurais e 47, nas cidades e villas.

(Costa, 1926, p. 3)

Em 1927, o governo de Adolpho Konder⁸, converte Escolas Reunidas em Grupos Escolares de 2ª classe e dispõe sobre o funcionamento desses, através do Decreto n. 2017, de 19 de janeiro; e dispõe sobre promoções de alunos nos Grupos Escolares pelo Decreto n. 2061, de 26 de maio (Santa Catarina, 1980)⁹.

O ano de 1927 é marcado pelo centenário da primeira Lei da Instrução Pública no Brasil, em 15 de outubro, no qual *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império*. Para comemorar esse marco são realizados movimentos e conferências educacionais em diversos estados.

⁶ Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101122>> Acesso em: 29 mar. 2017.

⁷ Professor no Instituto Estadual de Educação. Militou na imprensa de Florianópolis; foi secretário particular do governador de Santa Catarina, Hercílio Luz, e superintendente (cargo atualmente equivalente ao de prefeito municipal) interino de Florianópolis. Em sua vida política, foi eleito deputado estadual por Santa Catarina na 11ª legislatura em 1923 (Hoeller, 2014, p. 142).

⁸ Adolpho Konder nasceu em Itajaí, Santa Catarina, em 1884. Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1908, iniciou suas atividades políticas, em 1910, como secretário do Centro Civilista de Santa Catarina. Em 1918, foi nomeado secretário estadual da Fazenda, permanecendo no cargo até outubro de 1920. Considerado um dos membros mais ativos de seu partido, exerceu a liderança da bancada republicana de Santa Catarina na Câmara dos deputados em 1925 e 1926, ano em que foi eleito governador do estado. Faleceu no Rio de Janeiro, em 24 de setembro de 1956 (Souza, 2016, p. 66 *apud* Keller, 2015).

⁹ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101127>> Acesso em: 29 mar. 2017.

No ano de 1928, o Decreto n. 2176, de 22 de junho, aprova várias instruções sobre a Instrução Pública, notadamente sobre a obrigatoriedade escolar; e o Decreto n. 2218, de 24 de outubro, aprova os programas de ensino da Escola Normal, Escolas Complementares, Grupos Escolares e Escolas Isoladas (Santa Catarina, 1980). A criação desses Decretos n. 2176, de 22 de junho e Decreto n. 2218, de 24 de outubro no ano de 1928, aconteceram após medidas que foram debatidas na *Primeira Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina*, que ocorreu do dia 29 de julho a 10 de agosto de 1927, tendo como sede o Salão Nobre da Escola Normal Catarinense em Florianópolis.

Contudo

[...] A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundamentava-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo e urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930.

(Romanelli, 1986, p. 45)

Todas as reformas que ocorreram na Primeira República buscaram representar as exigências educacionais de uma sociedade que ainda estava em processo de urbanização e industrialização (Romanelli, 1986).

A composição dos *Annaes* é constituída por uma pequena *Introdução* a respeito da I CEEP – SC e o centenário da Lei da criação das escolas primárias; uma sessão de *Convocação da Conferência e Trabalhos preliminares*; em seguida consta o *Regimento Interno da Conferência*; as *Adesões* corresponde aos membros da I CEEP – SC; seguido das *Actas*; das *Theses* e seus *Pareceres*; algumas *Conclusões* a respeito da I CEEP –SC e *Notas Gerais*.

A organização da I CEEP-SC formou uma Comissão preparatória, sob a presidência de Cid Campos¹⁰; composta por Antônio Mâncio da Costa (Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina); Orestes Guimarães¹¹, Inspetor Federal das Escolas

¹⁰

Secretário do Interior e Justiça de Santa Catarina no período da I CEEP – SC.

¹¹

Orestes de Oliveira Guimarães nasceu em São Paulo, na cidade de Taubaté, a 27 de fevereiro de 1871. Formou-se professor pela Escola Normal da Capital naquele Estado aos 18 anos. Iniciou o magistério em uma escola rural em Quiririm, na região de Taubaté. Foi diretor do Grupo Escolar “Dr. Lopes Chaves” instalado em 1 de setembro de 1896 nesta cidade. Instalou – isto é, organizou – e dirigiu Grupos Escolares do ensino público paulista. Era, portanto, um profissional da confiança da

Subvencionadas pela União, em Santa Catarina, responsável por uma das reformas mais importantes no estado, autorizada em 1910 e levada a efeito em 1911; pelo Diretor da Escola Normal de Santa Catarina, Francisco Barreiros Filho¹²; e Luiz Sanches Bezerra da Trindade¹³, Inspetor Escolar do Estado de Santa Catarina.

Demais membros da I CEEP – SC Inspetores Escolares¹⁴, Diretores de Estabelecimentos de Ensino Estaduais¹⁵, Diretores de Estabelecimentos Federais ou Equiparados¹⁶, Chefes Escolares¹⁷, Lentes da Escola Normal¹⁸, Superintendentes Municipais¹⁹ e Convidados.²⁰ A Comissão Preparatória da I CEEP – SC elencou 14 (quatorze) *theses officiaes*:

Quadro 2 – Theses officiaes I CEEP – SC

1. Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytic? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduaes?;
2. Quaes as vantagens do uso de mappas de Parker no ensino inicial da arithmetica pratica? Será possível a usança desses mappas nas escolas isoladas ruraes?;

Diretoria da Instrução Pública – um quadro técnico e burocrático – experiente e familiarizado com as diretrizes do ensino primário daquele Estado, quando foi designado para dirigir o Colégio Municipal de Joinville em 1907 (Nóbrega, 2000, p. 44).

¹² Francisco Barreiros Filho (1891-1977): filho de Francisco Gonçalves da Silva Barreiros e de Maria Antunes Barreiros. Foi professor, político e assessor técnico do governo catarinense. Foi deputado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina na 1ª legislatura (1935-1937), eleito pelo Partido Liberal Catarinense (Hoeller, 2014, p.143).

¹³ 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. Sua experiência e conhecimento acerca dos problemas da educação catarinense, fizeram com que fosse nomeado Diretor do Departamento de Educação no governo de Aristiliano Ramos, ficando nesta função até o ano de 1938. Voltou a exercer o cargo no ano de 1950, no qual se aposentou. Trindade dedicou-se a outras atividades paralelas a sua atuação na educação do estado. Em 1936 foi Vereador no município de Florianópolis, e 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 *apud* Bombassaro, 2006, p. 41).

¹⁴ Inspetores Escolares: Professor Flodoardo Cabral; Professor João dos Santos Areão.

¹⁵ Diretores de Estabelecimentos de Ensino Estaduais: Professor João Tolentino de Souza Junior; Professora Beatriz de Souza Britto; Professora Floscula de Queiroz Santos; Professor Taciano Barreto do Nascimento; Professor Herminio Heusi da Silva; Professor Albano Monteiro Espinola; Professor Guilherme Wiethorn Filho; Professor Antonio Epiphany dos Santos; Professor Mario Garcia; Professor Honorio Gomes de Miranda; Professora Catharina Demoro; Professor Adriano Mosimann; Professor Walter Wagenführ; Professor Hercilio Zimmermann; Professor Cesar Augusto de Carvalho; Professor Antonio Gasparello; Professor Germano Wagenführ; Professor Marcilio Dias Santiago; Professor Gustavo Gonzaga; Professor Adolpho Silveira; Professor Leonor de Souza Neves; Professor Egidio Abbade Ferreira.

¹⁶ Diretores de Estabelecimentos Federais ou Equiparados: P. Francisco Xavier Zartmann; P. Frei Evaristo Schürmann; Irmã Bernwarda Michele; Dr. João Candido da Silva Muricy.

¹⁷ Chefes Escolares: Coronel Hyppolito Boiteux; Coronel Dimas Prazeres Campos; Coronel Cid Gonzaga.

¹⁸ Lentes da Escola Normal: Professor Bellarmino Corrêa Gomes; Professor Henrique Brüggemann; Professor Joaquim Margarida; Professora Emilia Gastão; Professora Maria do Carmo Caldeira de Andrada; Professora Laura da Luz Montenegro.

¹⁹ Superintendentes Municipais: Dr. Heitor Blum; Major José Koerich; Major Alcebiades Seara; Curt Hering; Coronel Marcos Rovaris; Coronel José da Silva Candemil; Coronel Marcos Konder; Coronel Nicolau Ruthes Sobrinho; Coronel Caetano V. da Costa; Nicolau Bado; João Pacheco dos Reis; Major Boanerges Medeiros; José Philomeno; Jacob Tavares; Bernardo Tasso; Coronel Francisco Alencar de Azambuja.

²⁰ Convidados: Dr. Lysimaco (Ferreira da) Costa; Dr. Fernando de Raja Gabaglia; Dr. Oscar Ramos; Dr. Achilles Galloti; Dr. Edmundo Moreira; Dr. Albino Sá Filho; Dr. Alfredo Porphyrio de Araujo; Dr. Carlos Corrêa; Dr. Gilberto Paranhos; P. Ernesto Hermendoff; Professora Maria Amorim; Professor José Accacio M. Filho; Professor Laercio Caldeira de Andrada; Professora Isaura Veiga de Faria; Professor Arnaldo Gomes Jardim; Professor Alfredo Xavier Vieira; Professora Maura de Senna Pereira; Professor Odilon Fernandes; Professora Josefina Caldeira de Andrada; Capitão Marcelino Coelho; Acadêmico Oswaldo Rodrigues Cabral; Cirurgião-dentista Ary Bittencourt Machado.

- | |
|--|
| <p>3. Como devem ser ministrados o ensino da geographia e cartografia nas escolas primarias elementares? Qual a correlação entre essa e outra matéria? Convem o ensino da cartografia nas escolas ruraes? De que fôrma?;</p> <p>4. Como deve ser ministrado o ensino da historia pátria e educação cívica nas escolas primarias e complementares? Em que deve consistir o ensino da historia e educação cívica nas escolas ruraes?;</p> |
| <p>5. Quaes as noções de hygiene que, de preferência, devem ser ministradas nas escolas nas zonas ruraes?;</p> <p>6. Em que deve consistir os trabalhos manuaes nas escolas primarias e complementares? Tem elle sido proficuo nas escolas do Estado e do País? Há possibilidade de torna-lo mais proficuo no Estado, em particular, e no País, em geral? De que fôrma?;</p> <p>7. Qual o valor do mestre-escola na formação educacional dos povos?;</p> <p>8. Vantagens dos cursos noturnos na desanalphabetização do País?;</p> <p>9. A escola como <i>seminarium</i> de trabalho immediato. Ensaio realizado nesse terreno (Decroly, Paul Robin e Ferrière);</p> <p>10. É compatível o ensino normal primário com uma adaptação do mesmo aos nossos cursos gymnasiaes?;</p> <p>11. Há vantagens de descongestionar o ensino normal e o complementar, no Estado, do acervo de disciplinas que os compõem?;</p> <p>12. Quantos anos deve ter o currículo normal?;</p> <p>13. Inspeção escolar. Como deve ser feita?;</p> <p>14. Como deve o Estado encarar o ensino profissional?</p> |

Fonte: Santa Catarina, 1927, p. 28-29.

Esses temas foram discutidos pelos demais conferencistas, resultando em 52 (sub) teses ao final da I CEEP – SC. Foram criadas comissões para analisar os diversos temas das *Theses*, distribuídos em:

1ª Comissão: Ensino Normal, Complementar e Inspeção escolar, composta por Dr. Fernando de Raja Gabaglia²¹, Padre Francisco Xavier Zartmann (diretor do Ginásio Catarinense), e Professor Marcílio Dias de Santiago;

2ª Comissão: Ensino primário em geral, composta pela Professora Maria Amorim, Professor Adriano Mosimann²² e Professora Catharina Demoro;

²¹

Fernando Antônio Raja Gabaglia foi professor do ensino secundário, atuando no Colégio Pedro II (RJ), autor de livros didáticos e um dos fundadores do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como secretário de Educação do Distrito Federal, em 1944, e ocupou o cargo de Diretor do Colégio Pedro II, tendo lecionado Fisiografia na Escola de Economia e Direito. Autodidata, buscava constante atualização sobre discussões geográficas dos Centros Internacionais de Pesquisas da época. Seu trabalho contribuiu também para a formação do Centro Nacional de Geografia e do Instituto Brasileiro de Geografia – IBGE (Machado, 2000 *apud* Hoeller, 2014, p. 144).

²²

Foi inspetor escolar a serviço do Estado na década de 1930 e 1940. Nesta função, no ano de 1931, representou o Estado de Santa Catarina como Delegado na IV Conferência Nacional de Educação (ABE –1931), após sua participação, apresentou ao interventor do Estado de Santa Catarina, General Ptolomeu de Assis Brasil (1930-1932), suas impressões a respeito das discussões que se realizaram no Distrito Federal (Santa Catharina, 1931 *apud* Hoeller, 2014, p. 314).

2ª Comissão Suplementar: Ensino primário em geral, formada pelo Professor Laercio Caldeira de Andrada²³, Professor Albano Monteiro Espinola e Professora Beatriz de Souza Brito;

3ª Comissão: Processos pedagógicos, Jardim de Infância, Cursos nocturnos, comporta pela Irmã Hermengarda, Professor Mario Garcia, Professor Hercílio Zimmermann;

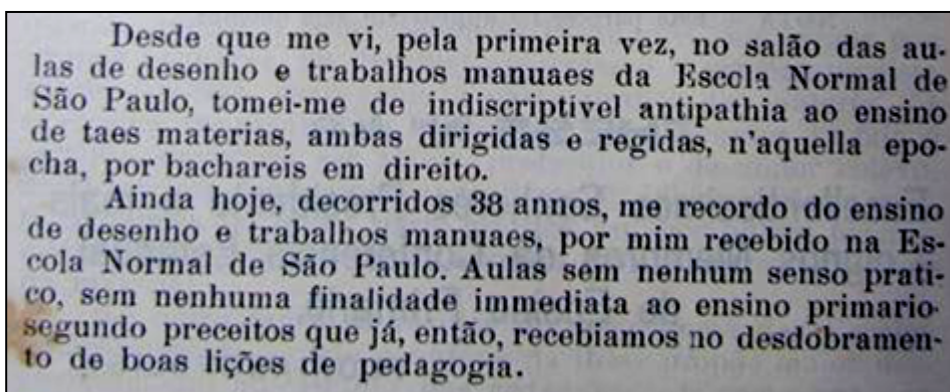
4ª Comissão: Hygiene escolar, formada pelo Professor João dos Santos Areão, Dr. Carlos Corrêa e Dr. Alfredo Porphirio de Araujo.

A seguir analisamos a *These official* n. 06: Em que deve consistir os trabalhos manuaes nas escolas primarias e complementares? Tem elle sido profícuo nas escolas do Estado e do País? Há possibilidade de torna-lo mais profícuo no Estado, em particular, e no País, em geral? De que fórma? (Orestes Guimarães).

SABER MATEMÁTICO: trabalhos manuais na I CEEP – SC

A *These official* n. 06 proposta por Orestes Guimarães apresenta uma análise retrospectiva de 1890 a 1927, no qual seu proponente relata suas experiências durante esses anos com a matéria trabalhos manuais, como podemos observar no exceto abaixo:

Figura 1 – *These official* n. 06 – Orestes Guimarães (1927)



Desde que me vi, pela primeira vez, no salão das aulas de desenho e trabalhos manuaes da Escola Normal de São Paulo, tomei-me de indiscriptível antipathia ao ensino de taes materias, ambas dirigidas e regidas, n'aquella epocha, por bachareis em direito.

Ainda hoje, decorridos 38 annos, me recordo do ensino de desenho e trabalhos manuaes, por mim recebido na Escola Normal de São Paulo. Aulas sem nenhum senso pratico, sem nenhuma finalidade immediata ao ensino primario segundo preceitos que já, então, recebiamos no desdobramento de boas lições de pedagogia.

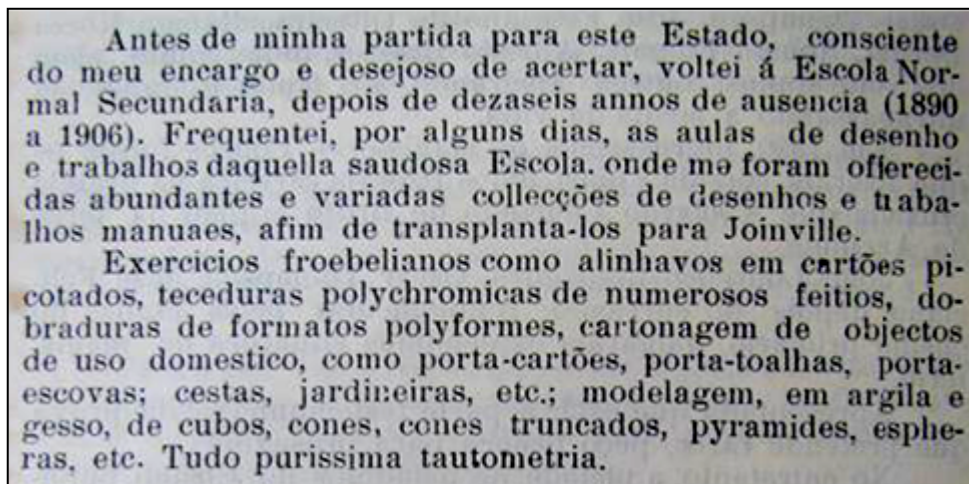
Fonte: Guimarães *apud* Santa Catarina, 1927, p. 378.

²³

Laércio Caldeira de Andrada: filho do coronel Felisberto Caldeira de Andrada que lutou na Guerra do Paraguai. Foi aluno do Ginásio Catarinense, localizado em Florianópolis; Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Santa Catarina. Mudou-se para Niterói (RJ), foi professor da Faculdade de Direito de Niterói (atual Faculdade de Direito da UFF); foi fundador e primeiro vice-diretor da Faculdade de Economia da UFF e também diretor desta. Na ocasião da I CEEP-SC foi identificado como *Professor*, apresentou a tese *Requisitos de uma boa pergunta*, compôs com outros membros a 2ª Comissão (Suplementar) de análise encarregada de avaliar o *Ensino primário em geral* (Hoeller, 2014, p. 185).

Destacamos outro momento da fala de Orestes Guimarães, no qual menciona os exercícios relacionados ao ensino de trabalhos manuais que trouxe para Santa Catarina, na época que assumiu a direção do Colégio Municipal de Joinville em 1907.

Figura 2 – These official n. 06 – Orestes Guimarães (1927)



Antes de minha partida para este Estado, consciente do meu encargo e desejoso de acertar, voltei á Escola Normal Secundaria, depois de dezaseis annos de ausencia (1890 a 1906). Frequentei, por alguns dias, as aulas de desenho e trabalhos daquella saudosa Escola, onde me foram offerecidas abundantes e variadas colleções de desenhos e trabalhos manuaes, afim de transplanta-los para Joinville.

Exercicios froebelianos como alinhavos em cartões picotados, teceduras polychromicas de numerosos feitos, dobraduras de formatos polyformes, cartonagem de objectos de uso domestico, como porta-cartões, porta-toalhas, porta-escovas; cestas, jardineiras, etc.; modelagem, em argila e gesso, de cubos, cones, cones truncados, pyramides, espheras, etc. Tudo purissima tautometria.

Fonte: Guimarães *apud* Santa Catarina, 1927, p. 380.

Segundo Guimarães os objetivos e finalidades do ensino do saber matemático nas escolas primárias, em específico os trabalhos manuais, de acordo com o sistema pedagógico seriam:

[...] como meio educativo: da vida, dando aos educandos as noções de forma, dimensão, côr, comparação, etc.; das mãos, dando-lhes destreza; da democracia, pela especie de trabalho em si; da educação, em si, por despertar, com segurança, os hábitos da atenção, da percepção e intuição. Para os que assim pensam a escola primaria tem, apenas função social e política.

(Guimarães *apud* Santa Catarina, 1927, p. 388-389)

O desenvolvimento intelectual e moral do homem estão articulados, neste sentido Pestalozzi (1746 - 1827)²⁴ formula seu método de ensino com alguns princípios “partir do conhecido ao desconhecido, do concreto ao abstrato, ou do particular ao geral, da visão intuitiva à compreensão geral, por meio de uma associação natural com outros elementos e, finalmente, reunir no todo orgânico de cada consciência humana os pontos de vista alcançados” (Zanatta, 2012, p. 107).

²⁴ O método intuitivo de Pestalozzi difundiu-se por toda a Europa, nos Estados Unidos as práticas do método intuitivo se deram em meados de 1860, através de Norman Allison Calkins na obra *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development* (1862). No Brasil foi a partir da tradução dessa obra por Rui Barbosa, *Primeiras Lições de Coisas* (1886).

Segundo Valente (2016) o saber matemático na concepção do método intuitivo²⁵, se caracteriza como rudimentar.

[...] Somente os rudimentos poderão se articular com os problemas da vida cotidiana. Com eles forma-se o aluno que aproveita a parte útil e transferível do saber para a vida comum. Não se trata de iniciar o aluno no percurso da ciência, dando-lhes os elementos de cada saber avançado. A escola dos primeiros anos é prática, tem caráter terminal e precisa usar o seu tempo formativo para melhor municiar os alunos que dela saírem com os instrumentos úteis à vida de cada um.

(Valente, 2016, p. 43)

No entanto a ideia de rudimento está relacionada a questões práticas que se apresentam na vida cotidiana, “rudimento articula-se muito mais a finalidades práticas que se esperam de um ensino, e muito menos a uma propedêutica, um encadeamento que seguiria até os saberes avançados” (Valente, 2015a, p. 196).

Contudo, segundo o proponente da *These official* n. 06:

O ensino de trabalhos manuaes, aqui [Santa Catarina], como no Brasil em geral, não se enquadrou ainda, ás nossas necessidades de povo novo e emprehendedor; não enquadrou á sua grande finalidade, quer nas escolas primarias, quer nos cursos complementares, como materias basicas do ensino profissional.

(Guimarães *apud* Santa Catarina, 1927, p. 382)

Essa *These* foi apresentada no dia 06 de agosto de 1927, às 18h, compondo a *Acta n. 06. sessão ordinária da Conferência Estadual de Ensino Primário*, composta pelo Presidente Dr. Cid Campos, 1º Secretário Professor Luis Sanches B. da Trindade e 2º Secretário Professor Egydio Abbade Ferreira. Após a leitura do memorial apresentado referente ao ensino de trabalhos manuais durante 37 (trinta e sete) anos, a Comissão²⁶ apresenta algumas conclusões, em relação ao ensino dos saberes matemáticos referentes aos trabalhos manuais que corroboram com a proposta de Orestes Guimarães:

A comissão tem a honra de apresentar as seguintes conclusões, após a leitura do memorial em apreço:

I - O ensino de Trabalhos manuaes deve consistir:

a) nos grupos escolares:

²⁵

O método intuitivo surgido na Alemanha no final do século XVIII, pela iniciativa de Basedow, Campe e sobretudo de Pestalozzi, consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação (Costa, 2010, p.70).

²⁶

2ª comissão suplementar: Presidente Professora Beatriz de Souza Brito, Secretário Professor Albano Monteiro Espinola e Relator Professor Laercio Caldeira de Andrada. Parecer número 18 (dezoito).

1.º ano, 2.º e 3.º – Exercícios froebelianos²⁷, adoptados progressivamente, e processados segundo methodos americanos.

4.º ano - Início de exercícios de sloyd²⁸ ou de Whittling

b) Nas escolas complementares:

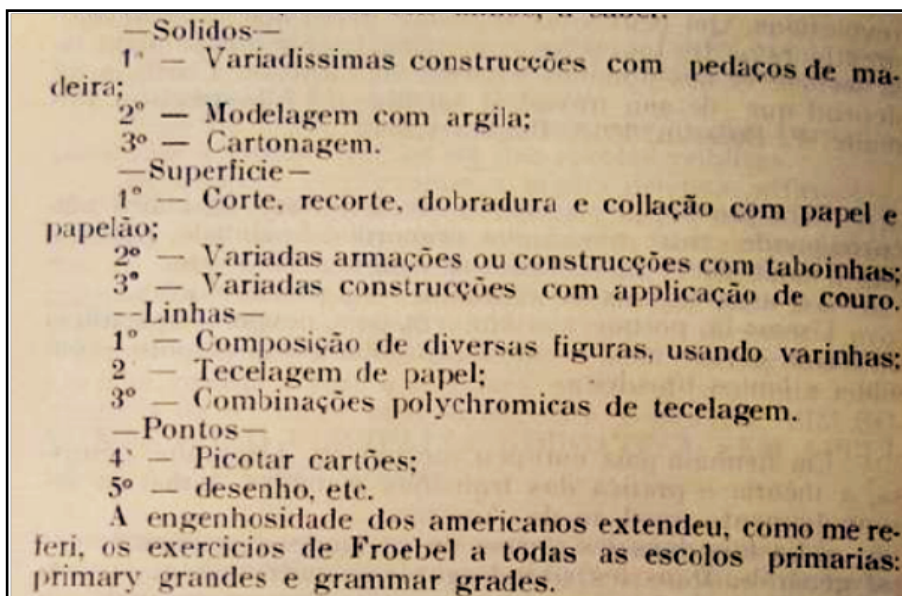
1.º ano - Construção de trabalhos pelo systema Whittling.

2.º e 3.º annos - Trabalhos manuaes de Froebel e de *sloyd*, usando os instrumentos necessários, em officinas que poderiam ser installadas nos proprios galpões dos grupos.

(Andrada *apud* Santa Catarina, 1927, p. 395-396)

Orestes Guimarães menciona como os pedagogos norte-americanos aproximam os trabalhos manuais do desenho e descreve a organização dessas matérias em algumas escolas: Escolas de Nova York, Escolas de Newark e Escolas de Massachussettes. Em relação ao sistema froebeliano atendendo crianças até seis anos, Orestes Guimarães menciona:

Figura 3 – Sistema Froebeliano – Orestes Guimarães (1927)



Fonte: Guimarães *apud* Santa Catarina, 1927, p. 384.

A comissão também menciona como deve ser o ensino dos Trabalhos manuais nas escolas complementares, corrobora com Orestes Guimarães em relação ao ensino que não

²⁷

Friedrich Wilhelm August Froebel nasceu no dia 21 de abril de 1872, na Vila de Oberweissbach, região sudeste da Alemanha. Em 1800 matricula-se na Universidade de Jena, no curso de Filosofia, mas estuda as ciências práticas: matemática, mineralogia, física, química, direito administrativo, silvicultura e arquitetura. Em 1805 inicia os estudos na obra de Pestalozzi, em Iverdon na Suíça. No ano de 1816 funda a primeira escola voltada à educação das crianças. Falece no ano de 1852 em Marienthal, sua esposa continua a dirigir o Jardim de Infância, entre 1848 e 1852 são criados 31 Jardins de Infância na Alemanha. Em 1875 no Brasil é criado o primeiro Jardim de Infância, no Rio de Janeiro, anexo ao Colégio Menezes Vieira, utilizando o material didático de Froebel. Na segunda metade do século XIX, principalmente a partir dos anos setenta as ideias de Froebel começam a ser divulgadas no Brasil (Bastos, 1999).

²⁸

Os educandos recebem madeiras adequadas e já algo preparadas, consoante aos fins dos trabalhos a que ellas forem destinadas, sendo que os trabalhos de *sloyd* feitos á faca ou canivete tomam o nome de Wittling (Guimarães *apud* Santa Catarina, 1927, p. 386).

possui uma aplicação pós-escola. Para o ensino se tornar mais profícuo é necessário introduzir nas escolas complementares e na Escola Normal um tempo para o ensino dos trabalhos manuais, assim como a criação de uma Escola Técnica em conformidade com os métodos americanos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Primeira Conferência Estadual de Ensino Primário de Santa Catarina (1927) evidenciou uma maior preocupação em relação à formação dos professores, o ensino nas escolas rurais, a criação dos Jardins de Infância, o ensino da leitura pelo método analítico, assim como demais temas. No entanto em relação aos Grupos Escolares, tornaram-se modelos para a reforma da Escola Normal e Ginásial da época.

Entretanto, apesar das (re)organizações do ensino normal, ainda se percebe a influência das ideias e ações de Orestes Guimarães no contexto catarinense na ocasião da I CEEP-SC, pois a estrutura da escola normal (física, pedagógica e da formação do professorado), em essência, – segundo as críticas contidas nas fontes – não se modificou, nem mesmo com a ocorrência da conferência. O projeto de Orestes Guimarães para a educação catarinense e a estrutura organizada por ele, de fato, sofreu alterações significativas, sobretudo em relação à formação dos professores e ao ensino normal, em 1935, pelas ações articuladas por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade.

(Hoeller, 2014, p. 288)

No entanto as discussões da I CEEP – SC estavam voltadas para a formação e o preparo do professor, pois não adianta ter uma nova metodologia, com propostas inovadoras para o ensino, sem poder aplicá-la.

Na ICEEP-SC as discussões acerca da (re)formação dos professores traziam um mesclar de ‘novas’ e ‘velhas ideias’, demonstrando a necessidade de remodelação deste nível de ensino, com enfoque para diversos aspectos – dentre eles, o que ficou determinado pelas discussões da I CEEP-SC e que alteraram o programa de ensino das escolas normal e complementar, uma vez que esta também se destinava à formação de professores para atuar no ensino primário. Foi tratado sobre a articulação entre a formação e a prática dos docentes com a previsão de um curso de aplicação a ser criado, anexo à *Escola Normal Catharinense*, para os professores realizarem a parte prática do curso.

(Hoeller, 2014, p. 389)

Como mencionado anteriormente a I CEEP – SC influenciou na revisão do Programa de ensino de 1920, que estava em vigor, substituindo-o pelo Programa de ensino de 1928, de acordo com a Lei n. 1.619, de 1º de outubro de 1928, aprovado pelo decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928, tanto para os Grupos Escolares, quanto para as escolas isoladas, os cursos complementares e a escola normal receberam programas novos e adequados à revisão desejada (Souza, 2016).

Observou-se que os conteúdos relacionados aos trabalhos manuais se aproximam da natureza do ensino do saber matemático rudimentar, fundamentado nas concepções de Pestalozzi (1746 - 1827), com os objetivos e finalidades do ensino baseadas nas utilidades práticas para o dia-a-dia, articulando com os problemas da vida, instrumentalizando os alunos para uma pós-escola.

A próxima década, como Hoeller (2014) aponta, terá novas alterações no sistema educacional em Santa Catarina, mais conhecida como Reforma Trindade. A I CEEP – SC (1927) que ocorreu entre os dias 29 de julho a 10 de agosto de 1927, no Salão Nobre da Escola Normal Catarinense em Florianópolis, contou como um espaço de divulgação de ideias e projetos elaborados por educadores catarinenses, buscando uma melhoria para a instrução pública no estado.

REFERÊNCIAS

Froebel, F. W. A. (1999). A educação do homem. Tradução e apresentação de Maria Helena Camara Bastos. *Educação e Filosofia*, v. 13, n. 25, p. 307-319.

Bombassaro, T. (2006). *Semanas Educacionais: a arquitetura do poder sob a celebração da didática*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Burke, P. (2005) *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Certeau, M. de. (2013) A Operação Historiográfica. In: Certeau, M. *A Escrita da História*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, p. 45-111.

Chartier, R. (1990). *História cultural: entre práticas e representações*. Trad. De Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil.

Costa, D. A. (2010). *A Aritmética Escolar no ensino primário brasileiro (1890-1946)*. Tese de Doutorado em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Gimeno Sacristán, J. (2000a). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, cap. 6, p. 119-148.

_____. (2000b). Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed. cap. 1, p. 13-87.

Hoeller, S. A. O. (2014). *As conferências educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 - Brasil*. 482 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Leme da Silva, M. C. & Valente, W. R.. (2013). Uma breve história do ensinar e aprender matemática nos anos iniciais: uma contribuição para a formação. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 15, n. 4.

Nóbrega, P. (2000). *Ensino público, nacionalidade e controle social: política oligárquica em Santa Catarina na primeira república 1900-1922*. Florianópolis. viii, 132 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesavento, S. J. (2012). *História & história cultural*. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica.

Romanelli, O. O. (1986). Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, p.33-46.

Souza, T. S. (2016). *Entre o Ensino Ativo e a Escola Ativa: os métodos de ensino de aritmética nos Grupos Escolares catarinenses (1910-1946)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Valente, W. R. (2015a). Como ensinar matemática no curso primário? Uma questão de conteúdos e métodos, 1890-1930. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 8, p. 192-207.

Valente, W. R. (2015b). História da educação matemática nos anos iniciais: a passagem do simples/complexo para o fácil/difícil. *Cadernos de História da Educação (Online)*, v. 14, p. 357-367.

Valente, W. R. (2016). A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos?. *História da Educação*, v. 20, p. 33-47.

Veyne, P. (1998). *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UNB).

Zanatta, B. A. (2012). O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 1, p. 105-112.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Costa, A. M. (1926). *Relatório de Governo apresentado ao Sr. Dr. Cid Campos, Secretario do Interior e Justiça*. Acervo: APESC. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101122>> Acesso em: 29 mar. 2017.

Santa Catarina. (1927). *Annaes da 1a. Conferência Estadual de Ensino Primario, SC*. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101115>> Acesso em: 29 mar. 2017.

_____. (1980). *Ementário da Legislação de Ensino do Estado de Santa Catarina 1835-1979*. Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101127>> Acesso em: 29 mar. 2017.