

SABERES PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (DÉCADA DE 1930)

Thuysa Schlichting de Souza

Mestre em Educação Científica e Tecnológica, UFSC
thuysads@gmail.com

David Antonio da Costa

Doutor em Educação Matemática, PUC-SP
Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis - Brasil
david.costa@ufsc.br

Resumo

O Curso Normal dos Institutos de Educação afirmou-se como referência para a formação dos professores que deveriam atuar nos Grupos Escolares de Santa Catarina na década de 1930. O estudo se dedicou à busca de vestígios para compreender, em âmbito normativo, quais saberes foram considerados importantes para ensinar matemática, subsidiando a formação dos normalistas e sua capacitação no nível primário. Assim, dialogamos com os trabalhos realizados pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra e pelo Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT), acerca da profissionalização do professor que ensina matemática. Verificamos que os saberes matemáticos a ensinar, saberes da ciência de referência, foram abordados prioritariamente nas Escolas Normais Primárias e Secundárias; já os saberes para ensinar, vinculados às ciências da educação e à especificidade da formação profissional, foram abordados principalmente na Escola Normal Superior Vocacional.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes matemáticos. Escola Nova. Instituto de Educação. História da Educação Matemática.

Abstract

The Normal Course in the Institutes of Education was affirmed as reference for the professional formation of the teachers who were supposed to teach in the School Groups of Santa Catarina at the 1930's. This study is dedicated to the search for traces to understand, in normative scope, what knowledge was considered important to teach mathematics, subsidizing the training of the normalists and their qualification at the primary level. We used as a theoretical contribution the research developed by the Research Team in the History of Educational Sciences (ERHISE), University of Geneva, and by the Group of Research in the History of Mathematics Education in Brazil (GHEMAT) about the professionalization of the teacher who teaches mathematics in primary school. We verified that the mathematical knowledge "to teach", knowledge of the science of reference, were addressed primarily in the Normal Primary and Secondary Schools;

and the knowledge “for teach”, linked to the education sciences and the specificity of vocational training, were mainly addressed in the Normal Higher Vocational School.

Keywords: Teacher training. Mathematical knowledge. New school. Institute of Education. History of mathematics education.

Introdução

As ideias do movimento da Escola Nova circularam em muitos estados brasileiros, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, durante a década de 1920, quando “começa a se articular a posição que reivindica para personagens como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo o estatuto de porta-vozes do movimento de renovação educacional que se processa no país e no exterior” (CARVALHO, 2000, p. 112).

No primado da escola ativa¹, novas dinâmicas deveriam estimular as relações escolares. Além do papel central desempenhado pelo educando, as orientações metodológicas buscavam, em geral, uma valorização da experiência e da observação, além do trabalho em cooperação através de atividades como jogos e excursões. Segundo Lourenço Filho (1978, p. 151), os alunos deveriam aprender “observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas”.

Seguindo as tendências nacionais, no estado de Santa Catarina a partir da década de 1930, a Escola Nova foi compreendida pelos “intelectuais” da educação como o caminho que permitiria a modernização do ensino primário, principalmente por meio da utilização de métodos de ensino renovadores. Podemos destacar a participação do inspetor escolar catarinense Adriano Mosimann na “IV Conferência Nacional de Educação²”, em 1931, como um dos primeiros eventos que contribuíram para disseminar as ideias escolanovistas no estado.

Neste cenário, os representantes da educação de Santa Catarina trataram com especial interesse as questões relacionadas à formação docente. Uma das primeiras ações do governo do estado foi a transformação das Escolas Normais Públicas em Institutos de Educação,

¹ Cabe aqui acentuarmos que, para Lourenço Filho, o eixo da escola nova é a maior socialização do trabalho escolar, já a escola ativa é apenas um de seus capítulos (CARVALHO, 2000).

² A IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro em 1931, foi promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e patrocinada pelo Governo Federal. O evento congregou os principais nomes do Movimento da Escola Nova brasileiro, tal como Lourenço Filho e Anísio Teixeira (TEIVE, 2014).

possibilitando a formação de técnicos para o magistério em suas diferentes modalidades, conforme ocorrera no Rio de Janeiro³.

Além disso, foram implementadas estratégias de formação continuada e realizou-se uma reformulação curricular, a qual seguiu a proposta paulista de “subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados” (CARVALHO, 2000, p. 111) por meio da valorização das ciências da educação. O governo almejava, dessa forma, propagar as teses do pensamento pedagógico nacional entre os professores catarinenses.

Estes artifícios utilizados na tentativa de uma renovação da formação docente foram delineando uma nova proposta de ensino aos normalistas em termos dos saberes específicos para ensinar, os saberes para a profissão da docência, que permitiria o exercício de seu ofício: lecionar as matérias escolares⁴ nas escolas primárias do estado.

Neste artigo, estamos interessados especificamente em analisar o programa da escola de formação dos Institutos de Educação de Santa Catarina tendo em vista os saberes matemáticos considerados relevantes para a preparação do professor das escolas primárias. Os trabalhos de Hofstetter e Schneuwel (2009) e Borer (2009) nos auxiliam na realização deste estudo ao evidenciarem as dinâmicas de transformações nos cursos de formação de professores que ocorreram ao longo da história.

De acordo com Borer (2009), historicamente as discussões relativas à formação docente têm privilegiado a questão dos saberes, principalmente a definição daqueles essenciais para o ofício do professor. Análises realizadas sobre a organização desses saberes apontam que as dinâmicas de sua constituição para a formação de professores - que deveriam atuar em nível primário ou secundário - são semelhantes em diferentes países e, de modo geral, estão relacionadas ao entendimento de como se organizam os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar*.

Ao estudar os trabalhos realizados pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Bertini, Morais e Valente (2017, p. 11, *grifos do autor*) nos ajudam a compreender estes conceitos ao explicitarem que

³ Para maiores informações sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930 e o movimento da Escola Nova, ler Lopes (2008).

⁴ O trabalho de Souza (2016) identificou a promulgação de cinco Programas de ensino para os Grupos Escolares catarinenses – criação paulista de escola graduada para a organização do ensino primário - durante a primeira metade do século XX. Nestes programas foram identificadas rubricas específicas para matérias de ensino que reuniam um conjunto de conhecimentos afins e, em alguns momentos, especificações de como ensiná-los na escola. Os saberes matemáticos foram tratados nas matérias de aritmética, geometria e desenho.

[...] os *saberes a ensinar*- referem-se aos saberes produzidos pelas disciplinas universitárias, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação dos professores; o segundo, os *saberes para ensinar* têm por especificidade a docência, ligam-se àqueles saberes próprios para o exercício da profissão docente.

Diante dessa perspectiva teórica, que nos possibilita um melhor entendimento da especificidade profissional docente, Bertini, Morais e Valente (2017) também verificaram a caracterização das naturezas dos saberes *a ensinar* e *para ensinar* em situações envolvendo os saberes matemáticos, especialmente no caso de temas sobre resolução de problemas e problemas aritméticos. Deste estudo, os autores propuseram a distinção entre os termos "saber para ensinar matemática" e "matemática para ensinar":

No primeiro caso, ao que parece, poderiam ser arrolados um conjunto de saberes colocados na grade de formação de professores. Todo esse conjunto comporia o que se poderia entender por "saberes para ensinar matemática", eles seriam os saberes de formação do professor. De modo diferente, a "matemática para ensinar" refere-se à objetivação de um saber matemático (2017, p. 68).

Os aspectos teóricos sobre os saberes que configuram a formação profissional docente salientados anteriormente nos permitem investigar os movimentos de transformação dos saberes matemáticos ofertados na formação de professores. Sendo assim, este estudo se dedicou à busca de vestígios para compreender a formação docente em relação aos saberes *para ensinar* matemática em tempos de *escolanovismo* em Santa Catarina. As fontes de pesquisa são constituídas pela legislação oficial indicadas para alicerçar a formação dos professores que ensinavam matemática nos grupos escolares catarinenses na década de 1930.

Como a ênfase do estudo leva em conta a formação docente e a constituição dos *saberes para ensinar*, buscaremos evidenciar os processos envolvidos na matemática para ensinar e as mudanças (ou não) das disciplinas de formação matemática dos professores que ensinavam nos grupos escolares catarinenses na década de 1930. Para isso, realizaremos, num primeiro momento, um diálogo com os estudos da historiografia da educação catarinense para compreendermos o processo de profissionalização docente em Santa Catarina no período em questão.

Formação docente em tempos de Reforma Trindade

O empenho dos técnicos do Departamento de Educação de Santa Catarina em introduzir no estado as concepções provenientes do movimento da Escola Nova seguiu o movimento nacional de disputas em torno do controle do sistema escolar na década de 1930. A Reforma

Trindade⁵, em 1935, representou importante avanço no sentido de incorporar as concepções escolanovistas na formação dos professores catarinenses.

Dentre as principais mudanças empreendidas na reforma, destacamos a transformação das Escolas Normais Públicas⁶ em Institutos de Educação, que objetivava a formação de técnicos para o magistério em suas diferentes modalidades. Assim, os Institutos abrangiam uma Escola Normal Primária (antiga Escola Complementar⁷), Escola Normal Secundária, Escola Normal Superior Vocacional, Grupo Escolar, Escola Isolada e Jardim de Infância (SANTA CATARINA, 1935).

Cabe destacar que a finalidade da Escola Normal Primária seria a formação dos professores para as zonas rurais, sendo um curso de três anos de duração. Qualquer aluno que tivesse completado o curso primário num grupo escolar oficial ou equiparado poderia se matricular na Escola Normal Primária, independente de exame admissional.

A Escola Normal Secundária, também com três anos de duração, objetivava fornecer sólido preparo aos alunos que pretendiam dedicar-se ao magistério, ou seja, constituía-se num curso de carácter propedêutico. Para matricular-se nesse curso, seria necessária a apresentação do diploma das Escolas Normais Primárias. Já a Escola Normal Superior Vocacional tinha a finalidade de preparar professores para as diversas modalidades de ensino. Só seriam admitidos para estudar nesse curso de dois anos de duração aqueles alunos que completaram a Escola Normal Secundária (SANTA CATARINA, 1935).

O interventor estadual Nereu Ramos (1936, p. 45), em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, afirmava que a Reforma Trindade seguiu as orientações traçadas na VII Conferência de Educação em Fortaleza, no ano de 1934, de incumbir o Instituto de Educação da formação do magistério. Além disso, reiterou que seu objetivo principal é de “aperfeiçoamento do professorado, elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhe as aptidões pedagógicas” (1936, p. 45).

Desse modo, é possível perceber que a Reforma de 1935 procurava estar em conformidade com as discussões nacionais sobre as novas formas de ensinar na escola primária.

⁵ A reorganização do ensino catarinense de 1935 foi denominada de Reforma Trindade, pois concretizou-se sob a égide intelectual do professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, responsável pela antiga Diretoria da Instrução Pública (FIORI, 1991, p. 121).

⁶ Nessa época, existiam apenas duas Escolas Normais públicas no estado de Santa Catarina, uma localizada na cidade de Florianópolis e a outra em Lages.

⁷ As Escolas Complementares tinham a finalidade de formar os professores que deveriam atuar nas escolas isoladas das zonas rurais.

Colaborando com esta discussão, Bombassaro (2007) afirma que este desejo de adequação está relacionado às preocupações que mobilizaram a geração de educadores escolanovistas, inclusive em Santa Catarina, de encontrar uma solução perfeita que conjugaria a modernização dos métodos pedagógicos e o “bálsamo social unificador” (2007, p. 156). Assim, devido à demanda política de adequação do sistema de ensino aos projetos sociais do Estado, creditou-se às novas concepções educacionais a tarefa de ajustar o passo da sociedade brasileira no rumo das nações civilizadas.

Neste sentido, a formação dos professores tornou-se eixo principal da Reforma Trindade, que se preocupou em propiciar aos docentes uma formação de caráter mais científico e racional para exercer sua prática. Sendo assim, visando munir os professores de conhecimentos que os fizessem compreender os alunos na sua complexidade, as “ciências fontes de educação”, como a Biologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Psicologia constituíam a base da Escola Normal Superior Vocacional, ocupando juntas 21 aulas semanais nos dois anos de curso (SANTA CATARINA, 1935).

Segundo Silva, Daniel e Daros (2005) a formação de professores pela modalidade implantada durante a reforma teve vida efêmera. No final de 1938, as Escolas Normais Primárias tinham retornado à designação de Curso Complementar, com dois anos de duração. Já a Escola Normal Superior Vocacional funcionou somente nos anos de 1937 e 1938, pois o curso de formação docente foi novamente reformulado em 1939⁸, por meio do Decreto-Lei nº 306, de 02 de março.

Para além da reestruturação curricular da escola normal, o Departamento de Educação buscou outros meios de melhorar a formação docente, visando à adequação do ensino catarinense aos preceitos da Escola Nova. Assim, foram criadas as Semanas Educacionais⁹ e os periódicos de formação, como a Revista de Educação¹⁰, que compuseram estratégias dos técnicos do Departamento para produzir ambientes de instauração do novo.

Bombassaro (2007), em seus estudos sobre as Semanas Educacionais, aponta que estas reuniões se caracterizaram como lugares de disseminação de alguns conceitos-chave na

⁸ Esta reorganização dos Institutos de Educação de 1939 foi inspirada numa reforma ocorrida em São Paulo, a de Fernando de Azevedo, em 1933.

⁹ De acordo com Bombassaro (2007, p. 158), as Semanas Educacionais constituíam-se em grandes congressos regionais que objetivavam a difusão das teses do pensamento pedagógico nacional entre o corpo docente do estado a partir do ano de 1936.

¹⁰ “A Revista de Educação foi publicada bimestralmente entre os anos de 1936 e 1937 pela Interventoria do Estado [...]. O periódico tinha por objetivo ser fonte de informações e conhecimentos práticos para a orientação e o auxílio ao professor” (ibidem, p. 157).

modificação da filosofia da educação para os intelectuais renovadores. A autora complementa ainda:

Delimitando alguns aspectos que fundam o discurso da Escola Nova em “formas distintas de ensinar”, como “centros de interesse”, “educação integral” e “escola ativa”, os educadores catarinenses implementaram parcelas dos dispositivos metodológicos, com o fim de atender ao movimento renovador do ensino processado em âmbito nacional (BOMBASSARO, 2007, p. 167).

Sendo assim, no processo de difusão das concepções oriundas da Escola Nova em Santa Catarina, houve uma apropriação de alguns conceitos escolanovistas pelos renovadores catarinenses, que incorporaram suas interpretações e, assim, constituíram novas formas de praticá-las e representá-las para o professorado catarinense. Nessa perspectiva, a Revista de Educação passa a representar um importante meio de comunicação e propagação das ideias defendidas pelo Departamento de Educação para o corpo docente.

Sobre as escolas primárias, a Reforma Trindade nada introduziu de novo nos currículos dos grupos escolares (FIORI, 1991). Seu foco foi a formação docente e a reestruturação administrativa da educação no estado. Dessa forma, objetivou-se reformular o curso normal para formar professores adequados à “escola nova”, mais moderna e renovada. No entanto, o currículo dessa escola primária tão almejada continuou regido pelo Programa de 1928, o qual era fundamentado por antigas práticas alicerçadas na Pedagogia Moderna¹¹.

A partir destas constatações, podemos inferir que a Reforma Trindade buscou instituir um conjunto de mudanças significativas na organização do sistema educacional catarinense, principalmente nos cursos de formação docente. Afinados com os principais debates realizados em âmbito nacional, os técnicos da educação implantaram os Institutos de Educação e, com ele, um conjunto de estratégias que os tornaram as referências do Estado nas questões educacionais. Objetivava-se reformular o curso normal com a introdução e a valorização dos saberes profissionais para formar professores adequados à “escola nova”, mais moderna e renovada.

Cabe, então, compreendermos como se configuravam os *saberes para ensinar* matemática no currículo dos cursos de formação docente, tendo em vista a sua vinculação às ciências da educação em tempos de *escolanovismo* no estado de Santa Catarina.

¹¹ A Pedagogia Moderna surgiu em oposição ao excessivo intelectualismo da Pedagogia Tradicional e, dessa maneira, defendia veemente o “ensino ativo”, “entendido como uma forma de tornar viva a lição dos professores, mediante o uso de uma parafernália de materiais didáticos e, sobretudo, da prática das lições de coisas” (TEIVE, 2014, p. 155). Já a Escola Nova propunha uma “escola ativa” com ênfase na concepção de atividade, a qual desloca para as crianças a realização das tarefas.

Formação do professor que ensina matemática e os saberes para ensinar

No ano de 1935, após as mudanças empreendidas em decorrência da Reforma Trindade, são instituídos os Institutos de Educação nas cidades de Florianópolis e Lages, onde existiam as antigas Escolas Normais. Nestes locais, a formação do professor que estaria apto a ensinar nos grupos escolares catarinenses deveria iniciar no curso da Escola Normal Primária, seguindo para a etapa da Escola Normal Secundária e finalizando com a escola Normal Superior Vocacional.

Os técnicos do departamento de educação instituíram, então, um programa específico para a escola Normal Superior Vocacional, que ampliou a oferta de disciplinas pertencentes às ciências da educação e excluiu de seu currículo aquelas de caráter formativo mais geral, conforme quadro:

Quadro 1 – Disciplinas dos cursos de formação docente do Instituto de Educação de Santa Catarina (1935)

	Escola Normal Primária	Escola Normal Secundária	Escola Normal Superior Vocacional
1º ano	Português Aritmética Geografia do Estado História do Brasil Desenho Música Trabalhos Educação Física	Português Francês Alemão (Inglês) Geometria Aritmética e Álgebra Geografia História da Civilização Física Química História Natural Desenho Música Trabalhos manuais Educação física	História e Filosofia Literatura Higiene e Puericultura Psicologia Geral e Infantil Sociologia Metodologia Geral e Especial Legislação escolar Desenho Trabalhos Música Educação Física
2º ano	Português Francês Geometria Álgebra Aritmética Geografia História da Civilização Ciências físicas e naturais	Português Francês Latim Alemão (Inglês) Geometria Aritmética e Álgebra História da Civilização Física	Psicologia aplicada a Educação Pedagogia Sociologia Educacional Didática Trabalhos Música Desenho Educação Física (Didática)

	Desenho Música Trabalhos Educação Física	Química História Natural Geografia Desenho Música Trabalhos Educação física	Prática Pedagógica
3º ano	Português Francês Alemão (Inglês) Geometria Álgebra e aritmética Geografia História da Civilização Ciências Físicas e Naturais Agricultura Noções de Pedagogia e Psicologia Desenho Música Trabalhos Educação Física	Português e Literatura Latim Física Química Geografia Cosmografia História da Civilização História do Brasil e do Estado Filosofia Matemática Música Desenho Trabalhos Educação física	***

Fonte: Elaborado pelos autores utilizando o Decreto n. 713 de 05 de janeiro de 1935.

É notório que as disciplinas relacionadas aos saberes matemáticos *a ensinar* praticamente não estão contempladas no programa da escola Normal Superior Vocacional, mas constituem o currículo da escola Normal Primária e da Secundária. Essa estrutura revela duas etapas para a formação docente que se desejava instaurar no estado: uma primeira vinculada aos saberes *a ensinar*, relacionada à matemática como disciplina (aritmética, álgebra e geometria); e a segunda de caráter formativo, vinculada aos saberes *para ensinar*, por meio da inserção das ciências da educação, da metodologia de ensino e da didática, as quais deveriam assegurar a especificidade da formação profissional dos professores primários.

O decreto nº 713 determinou que as Escolas Normais Primárias continuassem seguindo o antigo programa do primeiro ano das Escolas Complementares, já no segundo e terceiro ano deveriam ser adotados os programas da primeira e segunda séries do Colégio Pedro II.

O programa estabelecido em decreto buscava formar os professores para as escolas da zona rural munindo-os de saberes relacionados ao campo disciplinar. Especificamente os saberes matemáticos estariam contemplados em todos os anos do curso, inicialmente destaca-

se apenas a disciplina de Aritmética, nos dois anos seguintes já são incluídas a Álgebra e a Geometria. Somente na última etapa do curso é indicada a disciplina de Noções de Pedagogia e Psicologia, com uma carga horária de duas aulas semanais das trinta aulas totais indicadas.

O programa da Escola Normal Secundária segue o mesmo princípio do curso normal primário. Os conteúdos indicados nessa etapa da formação docente ainda estavam relacionados aos saberes que seriam ensinados nas escolas primárias, aos saberes matemáticos *a ensinar*, mas com maior aprofundamento. Indicavam-se as disciplinas de Geometria, Aritmética e Álgebra nos dois primeiros anos. No terceiro ano não há mais referências a tais disciplinas e inaugura-se a Matemática no programa de ensino do curso de formação de professores.

A Escola Normal Superior Vocacional apresenta uma outra configuração quando se analisa seu programa de ensino. Coube aos cursos anteriores que constituíam as primeiras etapas da formação dos professores do ensino primário catarinense aperfeiçoar os conhecimentos relacionados aos saberes matemáticos propriamente ditos, aqueles saberes aritméticos, geométricos e algébricos que deveriam garantir o domínio do campo disciplinar. Já a Escola Superior Vocacional deveria assegurar a especificidade da formação docente, instituindo disciplinas que estivessem relacionadas ao conteúdo disciplinar profissional, como pode ser verificado no quadro anterior.

Em 26 de fevereiro de 1937, o Departamento de Educação de Santa Catarina promulgou o decreto nº 217 que organizou, a título provisório, o programa da Escola Normal Superior Vocacional, especificando os conteúdos de cada disciplina “nos moldes já existentes em estabelecimentos congêneres do País” (SANTA CATARINA, 1937). Este decreto sugere que somente no ano de 1937, após dois anos da instituição da lei que organizou os Institutos de Educação, o referido curso iniciou o seu funcionamento na prática.

Especificamente sobre os saberes matemáticos presentes no programa da Escola Normal Superior Vocacional, observamos que não há indicação de disciplinas relacionadas à matemática como campo disciplinar e com conteúdos relacionados aos saberes *a ensinar*. Mas, alguns saberes vinculados à matemática são tratados para o primeiro ano na disciplina de Metodologia do Ensino Primário e Didática, que deveria abordar questões sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre os métodos de ensino de matemática para as escolas primárias.

No sexto tópico do programa dessa disciplina, chamado “Didática Especial”, há um item específico intitulado “do ensino e da linguagem”, onde aparecem algumas questões referentes ao ensino de aritmética:

- f- os problemas reais e sua solução. Como resolver problemas. O raciocínio.
- g- a função social do cálculo. A sua linguagem;
- h- medidas de habilidades exigidas na aritmética. Testes;
- i- as funções elementares exigidas nas diversas operações;
- j- hábitos a dar no ensino do cálculo. Causas dos erros;
- k- técnica da formação das conexões. Repetições necessárias;
- l- motivação do ensino do cálculo. Globalização. Processos indutivos do ensino da aritmética (SANTA CATARINA, 1937).

Em tempos de Escola Nova no estado, buscou-se instituir no currículo do curso de formação docente alguns princípios advindos do cientificismo e das ciências da educação que estavam em ascensão, principalmente da psicologia e da sociologia. Assim, nas especificações destacadas no excerto acima, é possível verificarmos uma tentativa dos legisladores catarinenses de fundamentar o ensino de matemática nas escolas primárias em saberes autorizados.

Não é mero acaso que apareçam referências à “medida de habilidades” e aos “testes” neste programa. Nessa época, os representantes do escolanovismo brasileiro, em especial Lourenço Filho, buscavam estabelecer formas eficazes e seguras de identificar a capacidade de aprendizagem dos alunos por meio de dados quantitativos e qualitativos.

Dessa maneira, os Testes tornavam-se importantes auxiliares dos professores ao proporcionarem diagnósticos e prognósticos de aprendizagem das crianças. No caso do trecho destacado, podemos identificar que os testes estão associados ao ensino de aritmética, sem haver referências aos saberes geométricos.

Vale ressaltar que, embora a Escola Nova tenha congregado sob sua alcunha diversas teorias, existem alguns princípios norteadores como: “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2003, p. 497). Nessa perspectiva, a educação deve tornar-se “ativa” e relaciona-se aos interesses da criança. Daí a questão da motivação ganha destaque, como indicado no excerto acima.

A aprendizagem da aritmética na escola primária precisaria ocorrer por meio da resolução de problemas, substituindo a memorização de conteúdos e regras pela valorização da experiência do aluno. Nesse contexto de tempos escolanovistas, tentando romper com as propostas consideradas tradicionais, os representantes da educação catarinense buscavam proporcionar uma formação docente que estivesse atenta para a importância da seleção e organização de atividades aritméticas que fizessem sentido para o aluno, propostas principalmente sob a forma de problemas.

Embora não tenhamos identificado no programa outras indicações sobre “o que ensinar dos saberes matemáticos na escola primária” ou “como ensiná-los” ou ainda “o porquê ensiná-los”, as demais disciplinas trazem inúmeras referências aos principais representantes das ideias escolanovistas no mundo, indicando que a formação dos professores catarinenses em âmbito normativo era permeada de conteúdos e reflexões embasados no novo pensamento educacional que se difundia pelo Brasil na época. Por exemplo, há indicações para se estudar os pensamentos de E. L. Thorndike, de Stanley Hall, de Spencer, de Dewey e até mesmo o Manifesto dos Educadores Brasileiros.

Considerações finais

Neste artigo discutimos questões relacionadas aos saberes específicos para a profissão docente nos cursos de formação dos Institutos de Educação de Santa Catarina na década de 1930, tempos de escolanovismo no estado. A narrativa foi produzida levando em consideração os aspectos teóricos de pesquisas que buscaram investigar dinâmicas de constituição dos saberes para a formação de professores em nível primário, como a realizada por Hofstetter e Schneuwly (2009) e Borer (2009), da Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação da Universidade de Genebra, e por Bertini, Morais e Valente (2017), do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil.

O período privilegiado neste artigo foi a década de 1930, pois trata-se de um importante momento histórico, como apontam os estudos da historiografia da educação catarinense que identificaram o esforço por parte do Departamento de Educação de Santa Catarina em implementar um modelo de formação docente no estado que estivesse adequado aos ideais da Escola Nova divulgados em âmbito nacional. Por exemplo, podemos destacar a inserção das disciplinas consideradas “ciências fontes da educação” no programa das escolas de formação que visava propiciar aos normalistas o conhecimento dos “modernos métodos pedagógicos”.

Em aspectos gerais, nossa análise identificou duas etapas distintas relacionadas aos saberes matemáticos na formação dos professores catarinenses. A primeira etapa estava relacionada à matemática *a ensinar*, a qual deveria acontecer principalmente nas Escolas Normais Primárias e Secundárias. A segunda estava vinculada à matemática *para ensinar*, por meio da valorização das ciências da educação, da metodologia de ensino e da didática, ficando a cargo da Escola Normal Superior Vocacional.

Constatamos, assim, que o núcleo formativo para a profissão docente ficaria assegurado pela presença dos saberes *para ensinar*, onde estão incluídas as ciências da educação - saberes

legitimados pelo movimento escolanovista e renovadores da educação brasileiros. Apesar disso, houve maior domínio dos saberes de formação geral, contemplados pelas disciplinas escolares, mesmo com a inserção dos saberes profissionais nos últimos anos de formação.

Por fim, cabe ressaltar que o advento do movimento da Escola Nova exigiu a inclusão de diferentes saberes na formação do professor da escola primária, os quais deveriam articular-se com a produção dos “novos” saberes pedagógicos. Como os representantes da educação catarinense apropriaram-se de concepções educacionais difundidas pelo movimento escolanovista brasileiro, ocorreram mudanças nas orientações didático-pedagógicas e, conseqüentemente, nos saberes *para ensinar* matemática na formação inicial de professores.

Referências

BERTINI, Luciane de Fatima; MORAIS, Rosilda dos Santo; VALENTE, Wagner Rodrigues. *A Matemática a ensinar e a Matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

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

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, jan./mar. 2000.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (éds.) *Savoirs en (trans) formation – Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2009.

LOPES, Sonia de Castro. Imagens de um lugar de memória da Educação Nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 84-97, jan./abr. 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova: Bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea*. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

RAMOS, Nereu de Oliveira Ramos. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina*, em 16 de julho de 1936. Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133270>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SANTA CATARINA. *Decreto n. 713*, 05 jan. 1935. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133656>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. *Decreto-lei n. 306*, 02 mar. 1939. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133321>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. *Decreto n. 217*, 26 fev. 1937. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, ano 4, n. 877, 12 mar. 1937.

_____. Regulamento para os Grupos Escolares. *Decreto n. 714*, 03 mar. 1939. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117122>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SILVA, Ana Claudia da; DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DAROS, Maria das Dores; SILVA, Ana Claudia da; DANIEL, Leziany Silveira. *Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005, p. 23-38.

SOUZA, Thuysa Schlichting de. *Entre o ensino ativo e a escola ativa: os métodos de ensino de aritmética nos Grupos Escolares catarinenses (1910-1946)*. 223f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Pedagogia moderna no Brasil: primeiras discussões e experiências práticas (final do século XIX – início do XX). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, v. 2, n. 4, p. 153-172, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517.