

# Reorganização da Instrução Pública em Santa Catarina: Saberes Matemáticos no Programa dos Grupos Escolares de 1920

## Reorganization of the Public Instruction in Santa Catarina: Mathematical Knowledge in the 1920 School Groups Program

Yohana Taise Hoffmann<sup>a\*</sup>; David Antonio da Costa<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Trindade.

<sup>b</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

E-mail: yohana.thc@gmail.com

Submetido em: dez. 2017 / Aceito em: jan. 2018

---

### Resumo

Este texto tem como objetivo analisar o Programa de Ensino dos Grupos Escolares de 1920 de Santa Catarina, privilegiando conteúdos e métodos prescritos relativos aos saberes matemáticos. A partir dos estudos de Valente (2015, 2016) e Trouvé (2008), são tomadas as categorias elementar e rudimentar caracterizadas por Condorcet e Pestalozzi. Arrolando demais documentos normativos e dialogando com as pesquisas realizadas no âmbito da história da educação e da história da educação matemática traçou-se um cenário educacional catarinense. Evidenciam-se as características do método intuitivo, com os exercícios práticos que desenvolvem o raciocínio dos alunos, a matéria “lições de coisas” com a utilização de objetos e o uso de instrumentos associados à vida diária dos alunos. Sendo a natureza do ensino dos saberes matemáticos, rudimentares.

**Palavras-chave:** Saber matemático. Elementar. Rudimentar. Condorcet. Pestalozzi.

### Abstract

*This text aims to analyze the Program of Teaching of School Groups of 1920 of Santa Catarina, privileging contents and prescribed methods related to mathematical knowledge. From the studies of Valente (2015, 2016) and Trouvé (2008), the elementary and rudimentary categories characterized by Condorcet and Pestalozzi are taken. Listing other normative documents and dialoguing with the researches carried in the context of the history of education and the history of mathematical education a Santa Catarina educational scenario was traced. They are evidenced the characteristics of the intuitive method, with the practical exercises that develop students' reasoning, the subject "lessons of things" with the use of objects and the use of instruments associated with the daily life of students. Being the nature of the teaching of mathematical, rudimentary*

**Keywords:** Know mathematical. Elementary. Rudimentary. Condorcet. Pestalozzi

---

### 1 Introdução

O presente artigo está inserido na perspectiva da História da educação matemática<sup>1</sup>, tendo como objetivo analisar a natureza do ensino dos saberes matemáticos<sup>2</sup> no Programa de ensino dos Grupos Escolares de 1920 em Santa Catarina. as reflexões atuais dialogam com o passado longínquo e com tempos mais recentes do ensino e aprendizagem nos anos iniciais escolares. E esse diálogo, consciente ou não, é que organiza o modo contemporâneo de pensar e formular propostas para o ensino da matemática escolar (Leme Da Silva & Valente, 2013, p. 869).

As *representações*<sup>3</sup> 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).

Estruturamos o artigo em duas seções, a primeira aborda as concepções dos saberes matemáticos entre a natureza do ensino elementar e rudimentar, a partir dos estudos de Valente (2015; 2016) e Trouvé (2008). Tais concepções se materializam quando são analisados os objetivos e finalidades do ensino dos saberes matemáticos presentes no Programa de ensino dos Grupos Escolares de 1920, que compõe a segunda seção.

---

1 História da Educação Matemática ou história da educação matemática, a primeira expressão refere-se a história como campo de pesquisa. A segunda expressão refere-se ao tema de pesquisa dos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, tema dos estudos históricos, uma especificidade da história da educação (Valente, 2013). Neste caso nos referimos a segunda expressão.

2 Consideramos o conjunto de saberes que podem ser aritméticos, algébricos, geométricos, desenho, trabalhos manuais, entre outros. Resumidamente, são as matérias e os conteúdos que compõem os currículos e envolve a matemática.

3 O conceito de *Representação* é abordado por Chartier, na obra: Chartier, Roger. História cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil, 1990.

## 2 Saberes Matemáticos: Entre o Elementar e o Rudimentar

Nos últimos anos, Valente (2015, 2016) vem discorrendo a respeito das concepções do saber matemático, entre o saber elementar e o rudimentar, alicerçado nas pesquisas de Trouvé (2008). Consistem em duas correntes de pensar o elementar historicamente colocadas, uma na visão racionalista e outra na visão empirista que estavam presentes na França e que influenciou no pensamento dos educadores no Brasil. “No caso das pedagogias racionalistas, o saber elementar está melhor caracterizado, a princípio, pelas disciplinas mais abstratas” (Valente, 2015b, p.8). Tomamos como exemplo a matéria aritmética.

De acordo com Hébrad (1990) as pesquisas da história dos saberes elementares tornam possível compreender “como se escolarizam práticas culturais cuja distribuição social permanece até a época contemporânea complexa e problemática” (Hébrad, 1990, p. 66).

Segundo Zuin (2007), a aritmética aos poucos se estabeleceu como um saber escolar fundamental para a formação básica da infância, sendo uma matéria autônoma nos currículos. Ter o conhecimento e o domínio das operações de aritmética era importante para o comércio e passou a fazer parte da vida cotidiana.

[Século XIX] Em diversas sociedades fixou-se, como um requisito básico, a trilogia *ler-escrever-contar*, estando aí incluídas as operações fundamentais da aritmética. Por se constituírem em saberes basilares, estes conhecimentos conformariam a matriz do ensino nas escolas elementares (Zuin, 2007, p. 25).

Essa trilogia do *ler-escrever-contar* é apresentada por Hébrad (1990) sendo:

[...] certamente os preâmbulos de uma instrução baseada na prática regular dos manuais escolares, na utilização diárias do caderno e numa bateria de exercícios (cópia, ditado, análise gramatical, problemas de aritmética, redação) que, ao longo de toda a duração de um curso metódico, se repetem com a maior regularidade [França] (Hébrad, 1990, p. 66).

A aritmética escolar deriva da cultura mercantil e passa a ser didatizada a partir do século XVIII, na França

[...] Em 1714, uma decisão do Parlamento consagra a vitória definitiva dos mestres-escola: escrita e aritmética tornam-se direito dos saberes escolares. Entretanto elas não são ainda, para as populações que frequentam as *petites écoles*, verdadeiros saberes elementares.

Os saberes profissionais de clérigos e os dos mercadores não se reestruturaram, pois, do mesmo modo, em aprendizagens iniciais. Sua apropriação pelos grupos preocupados em assegurar a seus filhos as bagagens instrumentais suscetíveis de permitir uma escolarização longa permanece desigual (Hébrad, 1990, p. 83-84).

Contudo o ensino da aritmética ainda possui um caráter secundário, apenas com Jean-Baptiste de La Salle (França) é pensada a escolarização articulada com a catequese e as culturas mercantis, estabelecendo a sequência do *ler-escrever-contar* (Hébrad, 1990).

A escrita da história da educação matemática no curso primário, desse modo, não poderá ser simplificada a uma ou duas rubricas colocadas no currículo dos anos iniciais. Não será, por certo, uma história apenas do ensino da aritmética ou da geometria que abarcará a história da educação matemática nos primeiros anos escolares. Envolverá os saberes matemáticos mobilizados ao longo do tempo em diferentes matérias. E, neste ponto, poder-se-ia caracterizar as rubricas do ensino primário: *matérias escolares*. Conjuntos organizados de conteúdos para o ensino, formados a partir das finalidades escolares de um dado tempo, reunindo por vezes rudimentos, por vezes elementos, de diferentes saberes (Valente, 2016b, p.281).

O ensino primário sendo composto pela trilogia do saber *ler-escrever-contar*, em relação ao *contar* quando esse saber matemático é de natureza elementar e quando é de natureza rudimentar? Buscando responder essa pergunta, retornamos aos estudos de Valente (2015; 2016) e Trouvé (2008) a respeito dos saberes matemáticos.

Salvador (2016), baseada na referência de Valente (2015b) constrói um quadro, sintetizando as diferenças entre os dois modos de pensar os saberes matemáticos, entre o elemento e o rudimento:

**Quadro 1** - Heranças presentes no pensamento pedagógico atual

	<b>Racionalismo universalista das Luzes (Iluminismo)</b>	<b>Naturalismo evolucionista do século XIX</b>
<b>Pensadores</b>	Condorcet	Pestalozzi
<b>Característica</b>	Universal – Objetivista	Particularista – Subjetivista
<b>Centro de suas concepções</b>	Valores e ideais da Razão e do Saber	Experiência e Sujeito
<b>Significado de “Elementar”</b>	Princípios de uma ciência. Lógica do desenvolvimento dos conteúdos	Gênese do saber. Antepõe da lógica da aprendizagem antes da lógica do conteúdo
<b>Aprendizagem<sup>1</sup></b>	Submete a aprendizagem à ordem lógica das matérias e seus elementos, progredindo do simples para o complexo por deduções sucessivas.	Submete a aprendizagem à ordem empírica e “natural” do desenvolvimento psicológico das ideias, progressivamente, claro, do simples para o complexo, seguindo a marcha indutiva que parte do sensível em direção ao inteligível.
<b>Significado do “Simples”</b>	Abstração	Concretude
<b>Projeto educativo</b>	Autonomia da razão e do progresso intelectual	Autonomia da ação e do aperfeiçoamento moral
<b>Visão de educação</b>	Instrução (alicerçada nos conteúdos de ensino, nos saberes) - Conhecimento das verdades leva a uma educação dos cidadãos Aquisição de conhecimentos	Educação – Há necessidade de que seja considerado o modo como se aprendem as verdades Desenvolvimento do espírito culto

Fonte: Adaptação de Salvador (2016).

Esse quadro sintetiza as diferenças dos pensamentos de Condorcet<sup>4</sup> e Pestalozzi<sup>5</sup> em relação aos saberes, a primeira baseada na ideia racionalista e a segunda na empirista.

No que diz respeito à escola primária, ao longo do tempo, há mudanças nas suas finalidades. E essas mudanças ficam polarizadas entre duas perspectivas: a de um ensino prático e utilitário; e aquela de considerar o curso primário como propedêutico [...] Ao considerar, por exemplo, para o curso primário, a finalidade prático-utilitária, um curso de formação para a vida, para o exercício profissional, quatro anos apenas de escolaridade para a maioria da população, onde os saberes envolvidos nesse ensino terão, por meio das referências oficiais, que ser úteis ao aluno em sua vida pós-escola, será necessário observar que os saberes matemáticos apresentar-se-ão, nos seus objetivos de finalidade, sob a forma de *rudimentos*. Não se prestarão à continuidade dos estudos, aos anos posteriores de escolaridade e aprofundamento matemático. Não deverão representar pré-requisitos para novos conteúdos matemáticos noutros níveis. Os rudimentos matemáticos deverão, assim, garantir o cumprimento dessa finalidade (Valente, 2016b, p.276).

Segundo Trouvé (2008) tanto Condorcet quanto Pestalozzi desenvolveram um pensamento a respeito do elementar, porém o princípio do conhecimento básico para Condorcet é de ordem epistemológica e jurídica, enquanto para Pestalozzi é de ordem psicológica e empírica. Ambos expressam a vontade de instruir e educar o povo, querendo popularizar o conhecimento para simplificar os seus primeiros elementos.

Esquemáticamente, podemos dizer que a pedagogia da tradição racionalista coloca no centro de suas concepções os valores e os ideais da Razão e do Conhecimento, enquanto a pedagogia de tradição empirista privilegia sobretudo a Experiência e o Sujeito. Neste sentido, a primeira [Condorcet] seria mais universalista e 'objetivista', enquanto que a segunda [Pestalozzi] seria mais particular e 'subjetivista'. ... Na verdade, a primeira considera que o 'simples' reside na abstração, enquanto a segunda considera o 'simples' na 'concretude'. A primeira sustenta que o conhecimento elementar deve primeiro ser pertinente às disciplinas mais abstratas (como a geometria), essencialmente envolvendo a atividade intelectual; a segunda, que se relaciona as disciplinas consideradas mais 'concretas', como as famosas lições de coisas, mobilizam em primeiro lugar a percepção sensível, na famosa ilustração.

Por um lado, a progressão deve ser por um caminho que vai de generalidades para especificidades (isto é, das noções para as coisas), de outro pelo caminho inverso do anterior, ou seja, progredindo da experiência de coisas particulares para a compreensão das leis gerais que regem essas mesmas coisas. Mas, em ambos casos, trata-se do ser 'elementar', isto é, do ser 'simples'. Nós constatamos, portanto que estes são os passos que separam as duas correntes filosóficas, na medida em que o que é chamado de 'método dedutivo' e 'método intuitivo' (ou 'sensível') se encontram em concorrência, tanto no campo do conhecimento quanto da pedagogia (Trouvé, 2008, p. 13).<sup>6</sup>

Condorcet aparece como aquele que propôs a teoria do conhecimento sistemático fundamental, como a peça central de um sistema filosófico enciclopédico. Nesta teoria, o conhecimento elementar tem o estatuto de princípio da instrução pública. O saber elementar, neste caso, é globalmente entendido como emancipatório, garantido pelo papel educativo da instrução pública. Para Pestalozzi o saber elementar se dá pela simplificação do conteúdo e ensino, ele adota o "método intuitivo", sua característica principal é a de seguir a intuição sensível (*Anschauung*), uma progressão gradual a partir do concreto para o abstrato. As duas correntes seguem por um desejo de simplificação dos conhecimentos e métodos, podemos concluir que a noção do saber elementar é inseparável do método (Trouvé, 2008).

Após a exposição dessas duas correntes, iremos identificar a natureza do ensino do saber, entre o elementar e o rudimentar, presente nos objetivos e finalidades do ensino primário, assim como os saberes matemáticos que estavam sendo considerados no Programa de Ensino dos Grupos Escolares catarinenses de 1920.

### 3 Saberes Matemáticos: Programa dos Grupos Escolares de 1920

Neste item analisamos o Programa de Ensino dos Grupos Escolares de 1920<sup>7</sup> de Santa Catarina, em específico os saberes matemáticos. No primeiro momento apresentamos o cenário educacional de acordo com os documentos normativos a respeito da instrução pública, principalmente a respeito dos Grupos Escolares. Em seguida tomamos o Programa de 1920,

4 Jean-Antoine-Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet (1743-1794) importante iluminista na Revolução Francesa, é uma figura ilustre na matemática, na filosofia e na educação, brilhante político e intelectual do século das Luzes.

5 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) formula seu método de ensino 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.

6 [...] En schématisant, nous dirons que la pédagogie de tradition rationaliste place au centre de ses conceptions les valeurs et les idéaux de Raison et de Savoir, alors que la pédagogie de tradition empiriste privilégie plutôt l'Expérience et le Sujet. En ce sens, la première serait plus universaliste et « objectiviste », alors que la seconde serait davantage particulariste et « subjectiviste ». (...) En effet, la première considère que le « simple » réside dans l'abstraction, alors que la seconde estime que le « simple » réside dans la « concretude ». La première soutient que le savoir élémentaire doit concerner d'abord les disciplines les plus abstraites (comme la géométrie), faisant essentiellement appel à l'activité intellectuelle; la seconde, qu'il doit se rapporter aux disciplines réputées plus « concrètes », comme les fameuses leçons de choses, mobilisant d'abord la perception sensible, en seront la célèbre illustration. D'un côté, la progression doit s'effectuer par un cheminement qui va des généralités aux particularités (c'est-à-dire des notions aux choses), de l'autre, par le cheminement inverse du précédent, c'est-à-dire en progressant de l'expérience des choses particulières vers la compréhension des lois générales gouvernant ces mêmes choses. Mais dans les deux cas, il s'agit d'être « élémentaire », c'est-à-dire d'être « simple ». Nous constatons donc que ce sont les démarches qui, elles aussi, séparent les deux courants philosophiques, dans la mesure où ce que l'on a appelé « méthode déductive » et « méthode intuitive » (ou « sensible ») se retrouvent en concurrence, aussi bien dans le domaine de la connaissance que dans celui de la pédagogie (Trouvé, 2008, p. 13).

7 O Programa completo está disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105102>.

caracterizando o ensino dos saberes matemáticos na ótica do elementar e rudimentar.

Na primeira década do século XX, o governador de Santa Catarina, Gustavo Richard<sup>8</sup> (1906-1910), busca implementar no estado algumas ações que vinham sendo construídas nos estados de São Paulo e Minas Gerais, como referência de modernidade para o ensino. No ano de 1907 o Decreto n. 348, de 7 de dezembro, expede o Regulamento da Reforma de Instrução Pública do Estado, prevista na Lei n. 423, de 11 de outubro de 1899, que deveria entrar em vigor a partir de 1 de fevereiro de 1908.

que o Regulamento da Instrução Pública, actualmente em vigor, carece de uma reforma, de modo a melhorar as condições gerais do ensino tanto primário como secundário normal, adaptando-o aos melhores moldes da pedagogia moderna, já tornando *effectivamente obrigatório* o ensino primário (Santa Catarina, 1907, p. 59).

No ano de 1908 o Decreto n. 371 de 25 de março, adota na forma do Regulamento Geral da Instrução Pública, o Regimento Interno para as escolas primárias. Em 1910, no governo de Vidal José de Oliveira Ramos<sup>9</sup>, é criada a Lei n. 846 em 11 de outubro, para reformar o ensino público catarinense, mais conhecida como Reforma Orestes Guimarães. “A Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910, autoriza e dá a base legal para a reforma do ensino catarinense no governo de Vidal Ramos e será decisiva para o futuro da educação no Estado” (Silveira, 2011, p. 05).

No ano seguinte o Decreto n. 585, de 19 de abril, reorganiza a Instrução Pública; o Decreto n. 587, de 22 de abril, aprova e manda observar o programa de ensino dos Grupos Escolares; e o Decreto n. 588, de 22 de abril, manda observar nos Grupos Escolares, o Regimento Interno (Santa Catarina, 1980).

A escola primária graduada, compreendendo a classificação homogênea dos alunos, várias salas de aula e vários professores, é uma invenção recente na história da educação brasileira. Esse tipo de escola primária, denominado Grupo Escolar (...) Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto uma escola adequada à escolarização

em massa e às necessidades da universalização da educação popular (Souza, 2014, p. 35).

A reforma da instrução catarinense autorizada em 1910 e levada a efeito em 1911 sob o comando de Orestes Guimarães<sup>10</sup> é tida como a mais importante reforma do ensino deste estado. O primeiro Grupo Escolar catarinense teve sua origem no Collegio Municipal de Joinville, o qual, após reformas para adaptação, foi reinaugurado em 15 de novembro de 1911 com o nome de Grupo Escolar Conselheiro Mafra. Seus diretores foram Braulio Soares Ferraz de 01 de setembro de 1911 a 19 de abril de 1912; seguido de Fabio Souza que ficou um curto período de 19 de abril de 1912 a 10 de maio de 1912; o Doutor Marinho de Souza Lobo assumiu a direção do Grupo Escolar em 11 de maio de 1912 até o dia 07 de novembro de 1913; seu sucessor foi Julio Machado da Luz (Regis, 1914).

O novo Regimento Interno e o novo Programa de Ensino dos Grupos Escolares em Santa Catarina de 1914 foram adotados pelos seguintes decretos: Decreto n. 794, de 2 de maio - aprova e manda observar o Regulamento Instrução Pública; Decreto n. 795, de 2 de maio - aprova e adota o Regimento Interno dos Grupos Escolares; Decreto n. 796, de 2 de maio - aprova os programas de ensino para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas (Santa Catarina, 1980).

Os Programas de Ensino dos Grupos Escolares de 1911<sup>11</sup> e 1914<sup>12</sup> de acordo com os conteúdos privilegiados possuem poucas diferenças, como por exemplo, o Programa de 1911 possui o ensino de caligrafia apenas no 1º ano, já no Programa de 1914 abrange todos os anos. O ensino de linguagem no Programa de 1914 é desmembrado em linguagem oral e escrita; outro conteúdo que foi desmembrado foi o de ciências físicas e naturais, no 2º ano tem-se botânica, zoologia, física e química, no 3º e 4º anos inclui o conteúdo de Mineralogia. Outra diferença está relacionada a disciplina de ginástica, no Programa de 1911 no 2º, 3º e 4º anos é ginástica e exercícios militares, no Programa de 1914 retorna apenas para o conteúdo de ginástica.

A matéria de Aritmética continua presente em todos os anos nos dois Programas do Ensino Primário dos Grupos

8 Gustavo Richard nasceu no Rio de Janeiro em 29 de agosto de 1847. De origem pequeno burguesa, era filho de imigrantes franceses, proprietários de pequena indústria de panificação em Desterro, tendo sido educado na França. Residiu na Argentina entre 1873 e 1880, onde foi professor. Neste ano muda-se para Desterro, fundando o Colégio Franco Brasileiro e lecionou no Liceu de Artes e Ofícios. Nesta cidade inicia sua carreira política como vereador (conselheiro municipal), ocupando o cargo entre 1887 e 1889, sendo vice governador entre 1890 e 1891. Foi senador entre 1894 e 1896 e entre 1903 e 1905. Eleito governador em 1906, ocupa o cargo até 1910 (Nóbrega, 2000).

9 Vidal José de Oliveira Ramos Junior, membro de tradicional família latifundiária da região de Lages, nasceu a 24 de outubro de 1866 nesta cidade, tendo feito sua formação escolar em colégio jesuíta. Foi vereador e prefeito de Lages, deputado provincial de 1886 a 1887 e de 1891 a 1897, deputado estadual. Eleito vice governador para o quadriênio 1902 – 1906, divide com Pereira e Oliveira, presidente do Congresso Estadual, o exercício do cargo de governador neste período. Em 1906 é eleito deputado federal, e em 1910, eleito governador do Estado. Em 1915 é eleito senador, sendo reeleito em 1918 e em 1935 (Nóbrega, 2000, p.99).

10 “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 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). A partir do trabalho realizado no Colégio Municipal de Joinville, para conformá-lo aos ideais de progresso e civilização preconizados pela pedagogia moderna, o professor foi contratado como reformador da Instrução Pública e, posteriormente, confiado ao cargo de Inspetor Geral (Souza, 2016).

11 Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99196>.

12 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105101>

Escolares, assim como a matéria de Desenho. No entanto a matéria de Geometria está presente em todos os anos do Programa de 1911 e em 1914 no 3º e 4º ano, sendo a matéria de Geometria Prática presente apenas no Programa de 1914 no 2º ano. A matéria Trabalho Manual consta em todos os anos do Programa de 1911, porém o 2º e 3º ano é destinado para as meninas, no Programa de 1914 aparece apenas no 1º ano. A matéria denominada Trabalhos surge no Programa de 1914 no 2º, 3º e 4º ano, porém os dois últimos anos o ensino é destinado apenas para as meninas.

Os Programas de 1911 e 1914 foram marcados pela Pedagogia Moderna, a qual era alicerçada pelo método intuitivo e pelas práticas das “lições de coisas”<sup>13</sup>. A pedagogia moderna tem como pressuposto a homogeneização dos alunos, onde todos estivessem dentro de uma mesma faixa etária e de um mesmo grau de desenvolvimento escolar, a uniformização e a seriação dos conteúdos. Esse movimento defendia o ensino ativo, e criticava o método tradicional, fundamentado na repetição e na memorização.

Podemos concluir que os saberes matemáticos presentes nos Programas de ensino de 1911 e 1914 dos Grupos Escolares, estavam associados aos saberes rudimentares, de acordo com Valente (2015; 2016) e Trouvé (2008). Os conteúdos e o processo de ensino preocupavam-se com uma utilidade prática dos saberes matemáticos, partindo do concreto para o abstrato, com indicação para a utilização de materiais no ensino.

A partir do segundo Governo de Felipe Schmidt<sup>14</sup> (1915-1918), os investimentos no ensino cresceram. De acordo com Nóbrega (2000)

No período seguinte, segundo governo Schmidt, a média aplicada no ensino alcança 18,91%, com índice mínimo de 18,15% em 1917, e máximo de 19,60% em 1918. Foi a gestão que mais aplicou na instrução pública até então, se considerada apenas a receita normal do Estado. Esta tendência de alta mantém-se no período seguinte, o de Hercílio Luz, alcançando a maior média de investimentos de todo o período, com 19,65% investidos no ensino público primário, com mínimo de 18% em 1920 e máximos de 20,30% em 1919 e 1921 (Nóbrega, 2000, p.91).

Após o início da reforma educacional de 1910, as gestões do governo de Santa Catarina priorizaram o ensino público

[...] Porém, o grande impulso do ensino iniciado no governo Vidal Ramos deu-se por meio de empréstimos externos, e o pagamento do serviço e do principal da dívida referente a esses empréstimos comprometerá seriamente as finanças do Estado de forma crescente ao longo destas gestões. Pode-se afirmar que na administração Ramos tem início um processo de modernização, com a racionalização de recursos, da organização e dos procedimentos de ensino, e que este processo terá continuidade nas administrações seguintes, com crescimento de investimentos nesta área (NÓBREGA, 2000, p.94).

Contudo manter a estrutura dos Grupos Escolares demandou recursos, para isso o Estado adquiriu algumas dívidas. Uma das saídas foi a criação da Caixa Escolar junto aos Grupos Escolares no ano de 1916, pela Lei n. 1.130 de 28 de setembro. Outra alternativa foi a taxa de diversão destinada também para auxiliar a instrução pública primária no Estado, estabelecida pela Lei n. 1.207 de 21 de outubro de 1918, no governo de Hercílio Pedro da Luz<sup>15</sup>.

No ano de 1920, o Decreto n. 1322, de 29 de janeiro aprova os programas de ensino dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas. 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 Programa de Ensino dos Grupos Escolares de 1920 foi aprovado pelo Decreto n. 1322 de 29 de janeiro de 1920, assinado pelo vice governador em exercício Hercílio Pedro da Luz. Considerava que havia necessidade de uma revisão nos programas dos Grupos Escolares e das escolas isoladas autorizada pela Lei n. 1.283 de 15 de setembro de 1919.

Há algumas particularidades neste Programa de 1920, a primeira delas é a inserção da matéria Lições de Coisas no primeiro ano, e a matéria de Geometria aparece apenas a partir do segundo ano. Aritmética e Desenho constam em todos os anos do programa, a matéria Trabalhos Manuais consta nos três primeiros anos, no quarto ano a matéria muda para Trabalhos de Agulhas, apenas para meninas.

13 Eram caracterizadas pela disponibilização de dados sensíveis à observação, indo do conhecido ao desconhecido, do particular ao geral, do concreto experienciado aos conceitos abstratos. O professor precisava preparar antecipadamente as lições e definir uma finalidade de ensino para partir sempre da presença do objeto, ou de sua representação, e despertar o interesse da criança, obtendo sua atenção para progredir nos conhecimentos acerca das coisas (Souza, 2016).

14 Felipe Schmidt, filho de imigrantes alemães, nasceu em Lages em 4 de maio de 1860, primo de Lauro Müller, ingressou no Exército aos 16 anos, formando-se em engenharia militar, atingindo a patente de major em 1892, coronel em 1909 e general em 1918. Na política, ocupa o primeiro cargo como deputado federal em 1890, governador de setembro 1898 a setembro de 1902, eleito senador em 1909, retorna ao executivo estadual entre 1914 e 1918, em 1919 é reeleito senador e ocupa este cargo até sua morte em 1930 (Nóbrega, 2000, p.99).

15 Hercílio Pedro da Luz, filho de tradicional família de comerciantes de Desterro, nasceu a 29 de maio de 1860 nesta cidade. Seu avô materno fora Presidente da Província à época do Império. Formou-se engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro e pela Universidade de Liège, na Bélgica. Foi diretor de obras públicas e chefe da comissão de terras em Blumenau, onde constituiu sólido reduto eleitoral. Opôs-se aos federalistas no episódio da Revolução, foi eleito governador em 1894, ocupando o cargo até 1898. Eleito deputado federal e senador em 1900. Reeleito senador em 1906 e 1915. Foi novamente chefe executivo estadual na condição de vice governador em exercício entre 1918 e 1922. Sendo reeleito governador para o quadriênio 1922-1926, faleceu em 25 de maio de 1924 (Nóbrega, 2000, p.100).

**Quadro 2 - Programa de ensino de 1920**

Programa de Ensino 1920			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
<b>Português</b> A. Leitura B. Linguagem Oral C. Linguagem Escrita	<b>Português</b> A. Leitura B. Linguagem Oral C. Linguagem Escrita	<b>Português</b> A. Leitura e Linguagem Oral B. Rudimentos Gramaticais C. Linguagem Escrita	<b>Português</b> A. Leitura e Linguagem Oral B. Gramaticais C. Linguagem Escrita
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
----	Geometria	Geometria	Geometria
----	Noções de ciências físicas, naturais e de higiene	Noções de ciências físicas, naturais e de higiene	Noções de ciências físicas, naturais e de higiene
Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
----	História	História	História do Brasil
Lições de Coisas	----	----	----
Higiene	----	----	----
Educação Moral	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
Música	Música	Música	Música
Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais*	Trabalhos de Agulha*
Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica

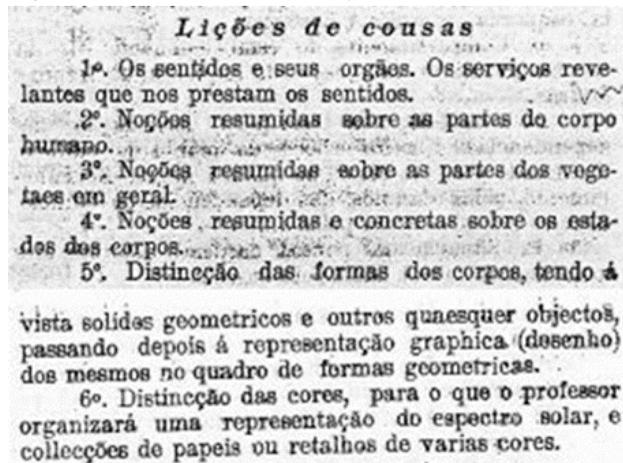
\*Seção feminina. Autora: Yohana Taise Hoffmann

Fonte: Programa de Ensino Primário dos Grupos Escolares de 1920

Em relação a descrição das matérias, os conteúdos são apresentados de modo mais conciso e objetivo, de forma ordenada e sequenciada, em tópicos. Os diálogos que aparecem no Programa de 1914 são retirados, no entanto as fases e seções<sup>16</sup> de nível de desempenho ainda estão presentes no primeiro ano, e as Notas para auxiliar os professores no decorrer do Programa.

A matéria Lições de Coisas “deveriam se constituir apenas numa matéria própria, retirando-as do ‘espírito do programa’. Não seria necessário, então, manter as questões práticas em todo o programa” (Souza, 2016, p. 129).

**Figura 1 - Noções de Coisas – Programa de Ensino de 1920**



Fonte: Santa Catarina (1920, p. 12-13)

Em relação aos saberes geométricos:

O programa de 1920 apresentava muitas características observadas no programa de 1914. As orientações para a matéria de geometria são apresentadas também a partir do 2º ano. Vale dizer que nas orientações exigia-se do professor muitos exercícios práticos que desenvolvessem o raciocínio dos alunos, além de cálculos numerosos associados aos conhecimentos em aritmética. Na nota ao professor, o método de ensino intuitivo novamente era destacado, incentivando o raciocínio nos exercícios (Kuhn, 2015, p.108).

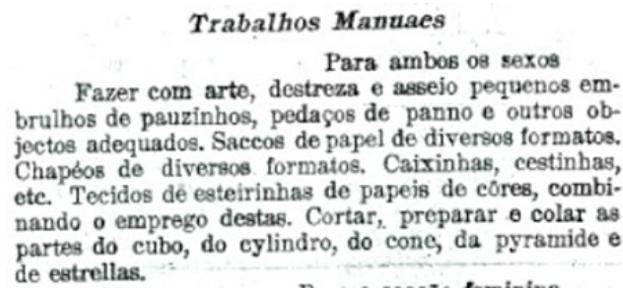
Porém como mostra a Figura 1, há orientações em relação ao ensino do saber geométrico na matéria Lições de Coisas no primeiro ano, evidenciando o método intuitivo, do concreto para o abstrato “5. Distinção das formas dos corpos, tendo à vista sólidos geométricos e outros quaisquer objectos, passando depois à representação gráfica (desenho) dos mesmos no quadro de formas geométricas” (Santa Catarina, 1920, p. 12-13).

O método intuitivo era evidenciado com exercícios práticos, o desenvolvimento do raciocínio e a utilização de materiais.

[...] no programa de desenho, para o 3º ano, admitia-se, na nota, o uso de instrumentos, tais como a régua e o compasso para fazer traços mais longos e curvas com perfeição. Além do uso de instrumentos prescreviam-se exercícios associados à vida diária dos alunos, direcionados ao método intuitivo (Kuhn, 2015, p.116).

A matéria Trabalhos Manuais do Programa de 1920 não é diferente dos Programas de 1911 e 1914, há presença de saberes geométricos como podemos observar no excerto abaixo:

16 Durante esta fase o professor observará a actividade dos alunos e, mediante os resultados dessa observação, organizará a classe em três secções. A (a dos mais activos); B (a média); C (a inferior). Divisão apenas quantitativa, necessaria aos trabalhos a encetar, sem caracter definitivo, pois, o professor, de ora em diante, nos ultimos dias de cada mez, reconstituirá as secções conforme - o aproveitamento ou não aproveitamento que gradativamente observar, quanto á cada alumno (Santa Catarina, 1914, p. 10).

**Figura 2** - Trabalhos Manuais 1º Ano - Programa de Ensino de 1920

Fonte: Santa Catarina (1920, p. 15)

Outra particularidade do Programa de 1920 são as sínteses dos horários, divididos em matéria, número de aulas semanais, duração diária e total do tempo mensal.

**Quadro 1** - Síntese dos horários (saberes matemáticos no Programa de 1920)

Síntese dos Horários dos Grupos Escolares Programa de Ensino de 1920			
Matéria	Nº de aulas semanais	Duração diária (em minutos)	Total do tempo semanal (em minutos)
<b>1º ANO</b>			
Aritmética	6	20	120
Lições de coisas	3	20	60
Desenho	6	20	120
Trabalhos Manuais	6	20	120
<b>2º ANO</b>			
Aritmética	6	30	180
Geometria	2	25	50
Desenho	6	30	180
Trabalhos	3	25	75
<b>3º ANO</b>			
Aritmética	6	30	180
Geometria	6	25	150
Desenho	3	25	75
Trabalhos	3	25	75
<b>4º ANO</b>			
Aritmética	6	25	150
Geometria	3	25	75
Desenho	3	25	75
Trabalhos	3	25	75

Fonte: Santa Catarina (1920, p. 38-39)

A matéria de Aritmética sempre teve expressiva presença, com número de seis aulas semanais. A matéria de Geometria no primeiro ano aparece como conteúdo da matéria Lições de coisas, no segundo ano surge com duas aulas semanais, no terceiro ano ganha ênfase como a matéria de Aritmética, no entanto no último ano passa pela metade, com três aulas semanais. A matéria Desenho no primeiro e segundo ano possuem expressiva presenças, nos dois últimos anos passa para metade de número de aulas por semana, com apenas três aulas. Trabalhos manuais no primeiro ano possui seis aulas por semana, nos anos seguintes passa para metade com apenas

três.

A partir da análise do Programa de 1920 podemos observar a presença do método intuitivo prescrito como nos programas de 1911 e 1914, enfatizando a prática de exercícios, a utilização de materiais concretos, partindo sempre do concreto para o abstrato. Podemos concluir de acordo com Valente (2015, 2016) e Trouvé (2008) que a natureza do ensino dos saberes matemáticos são de concepções rudimentares.

### 3 Conclusão

O período analisado corresponde as Reformas Educacionais em Santa Catarina, referentes a implantação do modelo dos Grupos Escolares. Trazendo uma nova estrutura para escola primária, e aspectos metodológicos da pedagogia moderna. No entanto, há um aumento de investimentos no ensino, demandou recursos e o governo adquiriu algumas dívidas para manter a estrutura dos Grupos Escolares. Uma das saídas foi a criação de taxas como a caixa escolar e a taxa de diversão, para auxiliar a instrução pública primária.

Tivemos como objetivo analisar a natureza do ensino dos saberes matemáticos no Programa de ensino dos Grupos Escolares de 1920 em Santa Catarina, aprovado pelo Decreto n. 1322, enfatizando as influências da natureza do ensino dos saberes matemáticos, entre o saber elementar e rudimentar, representado por Condorcet e Pestalozzi, respectivamente.

O Programa de ensino dos Grupos Escolares de 1920 revela o método de ensino que estava prescrito na época, como podemos observar e é característico do ensino intuitivo, com os exercícios práticos que desenvolvem o raciocínio dos alunos, a matéria “lições de coisas” com a utilização de objetos e o uso de instrumentos associados à vida diária dos alunos. Os dados nos revelam que a natureza do ensino dos saberes matemáticos é rudimentar.

Tais constatações podem ainda servir de referências para pesquisas que dialoguem com outras, de distintas localidades, com a intenção de melhor caracterizar estas questões.

### Referências

- Hebrard, J. (1990). A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, 2, 65-109.
- Kuhn, TT. (2015). Aproximações da geometria e do desenho nos programas de ensino dos Grupos Escolares catarinenses. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- 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. *Educ. Matem. Pesquisa*, 15(4).
- Nóbrega, P. (2000). Ensino público, nacionalidade e controle social: política oligárquica em Santa Catarina na primeira república 1900-1922. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Salvador, H. H. F. (2016). O que dizem os Manuais Pedagógicos sobre as Operações em épocas de Modernização do Ensino. Belém: SBHMat.
- Silveira, R. K. (2011). A formação do professor primário no

- período da reforma de ensino de 1911 e sua relação com a Educação Matemática.
- Souza, RF. (2014). Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: D., Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin. O legado educacional do século XIX (pp.33-79). Campinas: Autores Associados.
- Souza, TS. (2016). Entre o ensino ativo e a escola ativa: os métodos de ensino de aritmética nos Grupos Escolares catarinenses (1910-1946). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Trouvé, A. (2008). La notion de savoir élémentaire à l'école. Paris: L'Harmattan.
- Valente, WR.(2013). Oito temas sobre História da educação matemática. REMATEC. Revista de Matemática, Ensino e Cultura, 8, 22-50.
- Valente, WR. (2015a). A constituição do elementar matemático: uma análise de programas de ensino (São Paulo, 1890-1950). Educação Unisinos, 19, 196-205.
- Valente, WR. (2015b). Cadernos de trabalho: elementar. São Paulo: Livraria e Editora da Física.
- Valente, WR. (2015c). Como ensinar matemática no curso primário? Uma questão de conteúdos e métodos, 1890-1930. Perspect. Educ. Matem., 8, 192-207.
- Valente, W R. (2015d). História da educação matemática nos anos iniciais: a passagem do simples/complexo para o fácil/difícil. Cad. Hist. Educ., 14, 357-367.
- Valente, WR. (2016a). A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos?. Hist. Educ., 20, 33-47.
- Valente, WR. (2016b). Les enjeux da pesquisa em história da educação matemática nos anos iniciais escolares. Diálogo Educ., 16, 271-299.
- Zuin, ESL.(2007). Por uma nova Arithmetica: o sistema métrico decimal como um saber escolar no Portugal e no Brasil Oitocentistas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- Regis, GL. (1914). Relatório de Governo apresentado ao Exm. Sr Coronel Vidal José De Oliveira Ramos, em Maio de 1914. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99098>>
- Santa Catarina. (1907). Reforma Regulamento Instrução Pública. Decreto n. 348, 07 dez. 1907. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122161>>
- Santa Catarina. (1911a). Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catarina. Decreto nº 587, 22 abril 1911. Joinville: Typ. Boehm.
- Santa Catarina. (1914a). Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catarina. Decreto nº 796, 2 maio 1914. Joinville: Typ. Boehm. 2017.
- Santa Catarina. (1920). Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catarina. Decreto n. 1322, 29 jan. 1920. Florianópolis: Imprensa Oficial.
- Santa Catarina. (1980). Ementário da Legislação de Ensino do Estado de Santa Catarina 1835-1979. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101127>>

#### (Footnotes)

- 1 A relação do simples para o complexo nesse caso se difere, pois no racionalismo o simples parte do abstrato, enquanto que no empirismo o simples parte do concreto.