

Thaline Thiesen Kuhn

**APROXIMAÇÕES DA GEOMETRIA E DO DESENHO
NOS PROGRAMAS DE ENSINO DOS GRUPOS
ESCOLARES CATARINENSES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Científica e Tecnológica

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Regina Flores

Coorientadora: Profa. Dra. Joseane Pinto de Arruda

Florianópolis
2015

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

Kuhn, Thaline Thiesen

Aproximações da geometria e do desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses / Thaline Thiesen Kuhn ; orientador, Cláudia Regina Flores ; coorientador, Joseane Pinto de Arruda. - Florianópolis, SC, 2015.
174 p.

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

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. História da Educação Matemática. 3. Geometria. 4. Desenho. 5. Grupo Escolar. I. Flores, Cláudia Regina. II. Arruda, Joseane Pinto de . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**“Aproximações da geometria e do desenho nos programas
de ensino dos grupos escolares catarinenses”**

Dissertação submetida ao
Colegiado do Curso de Mestrado
em Educação Científica e
Tecnológica em cumprimento
parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação Científica
e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 23 de fevereiro de 2015

Cláudia Regina Flores (Orientadora - CED/MEN/UFSC)

Joseane Pinto de Arruda (Co-orientadora - CED/CA/UFSC)

Maria Laura Magalhães Gomes (Examinadora - UFMG)

Vera Lúcia Gaspar da Silva (Examinadora - UDESC)

David Antonio da Costa (Examinador - CED/UFSC)

Ivone Catarina Freitas Buratto (Suplente - UNIPLAC)

Cláudia Flores
Joseane Pinto de Arruda
Maria Laura Magalhães Gomes
Vera Lúcia Gaspar da Silva
David Antonio da Costa
Ivone Catarina Freitas Buratto

Carlos Alberto Marques
/ / 15

Carlos Alberto Marques
Coordenador do PPGET

Thaline Thiesen Kuhn
Thaline Thiesen Kuhn

Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

*Aos meus pais, Anisio e Frida, por todo o
carinho, incentivo aos estudos e por terem me
dado o melhor de si sempre.
Ao meu esposo, Filipy, companheiro de todas
as horas, dos pequenos aos grandes passos.*

*Para vocês,
Com muito amor!*

AGRADECIMENTOS

Há momentos na vida em que sentimos tanto a falta de alguém que o que mais queremos é tirar esta pessoa de nossos sonhos e abraçá-la.

Sonhe com aquilo que você quiser.
Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que se quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes
não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor
das oportunidades que aparecem
em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passam por suas vidas.

Há Momentos – Clarice Lispector

Ao longo desses dois anos de intensa dedicação para a realização desta pesquisa, chegou a hora de agradecer a todas as pessoas que sonharam comigo em todos os momentos.

Agradeço...

... às minhas orientadoras professora Cláudia Regina Flores e professora Joseane Pinto de Arruda, pela disponibilidade, carinho, acompanhamento e compreensão. Obrigada por partilharem seus conhecimentos que muito

contribuíram para a minha formação profissional. A vocês, minha eterna gratidão e admiração.

... aos colegas do GECEM, pelas conversas, horas de estudo, sugestões de leitura e parcerias, em especial, a Cássia e a Piersandra, pela amizade singela, da qual faço questão de cuidar bem.

... aos professores do PPGECT pelos conhecimentos adquiridos, e aos colegas de mestrado pelo carinho e sugestões.

... à CAPES por me conceder 24 meses de bolsa de estudo, possibilitando, assim, uma dedicação maior na pesquisa.

... à banca examinadora: professora Maria Laura Magalhães Gomes, professora Vera Lucia Gaspar da Silva e professor David Antonio da Costa pelas considerações durante a banca de qualificação e defesa, que muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa. À professora Ivone Catarina Freitas Buratto pelas considerações durante a banca de defesa.

... aos meus pais, Anísio e Frida, por serem meu porto seguro. Obrigada pelos ensinamentos, pelo amor incondicional e pela força, dedicação e compreensão que me dedicaram ao longo de minha vida.

... ao amor da minha vida, meu esposo Filipy, a quem não só agradeço por ser meu maior incentivador a fazer esse mestrado. Agradeço também pelo apoio, confiança e por sua doce companhia, amor e carinho de todas as horas.

... aos meus irmãos, Filipe e George, pelo companheirismo e pela amizade.

... às minhas afilhadas, Isabela, Maria Eduarda e Karina por compreenderem minha ausência e por me alegrarem em vários momentos.

... a Deus, por sempre iluminar meus caminhos e por permitir que este sonho se tornasse realidade.

Enfim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho!

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar.

Michel Foucault (1982)

RESUMO

Esta dissertação trata das aproximações entre as matérias de geometria e de desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses. O objetivo é examinar possíveis relações existentes entre essas matérias. O período delimitado foi entre os anos de 1910 e 1946, e o cenário de pesquisa foram os Grupos Escolares Catarinenses, notadamente, os programas de ensino que os regem. Como referencial teórico-metodológico, baseamo-nos nas noções acerca da escrita da história de Albuquerque Junior; quanto à análise da legislação escolar, o trabalho de Luciano Faria Filho, e quanto às noções de dispositivos, enunciados e discursos, os estudos de Michel Foucault. As fontes documentais da pesquisa foram leis, decretos, normas e programas de ensino. Averiguamos mudanças ao longo do período pesquisado: conteúdos que entram e saem, métodos de ensino para cada programa, o uso de instrumentos e métodos para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Concluímos que as aproximações entre a geometria e o desenho se situam além dos conteúdos e metodologias específicas, mas também em termos políticos, econômicos e educacionais.

Palavras-Chave: História da Educação Matemática. Geometria. Desenho. Grupo Escolar. Ensino Primário.

ABSTRACT

This dissertation deals with the similarities between the geometric materials and drawing in educational programs of Santa Catarina school groups. The purpose is to examine possible relations between these materials. The delimited period was between the years 1910 and 1946, and the stage of research was the School Groups Santa Catarina, notably educational programs governing. We take as theoretical and methodological framework ideas about the writing of history of Albuquerque Junior, with regard to the analysis of school legislation seeks to base the work of Luciano Faria Filho, and the notions of devices, statements and speeches of Michel Foucault. The documentary sources of the research were laws, decrees, rules and teaching programs. We noticed changes over the period surveyed: content entering and leaving, teaching methods for each program, the use of instruments and methods for teaching and student learning. We conclude that the similarities between the geometry and the drawing were in addition to specific content and methodologies, but also in political, economic and educational terms.

Keywords: History of Mathematics Education. Geometry. Drawing. School Group. Primary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas dos Regulamentos para os grupos escolares catarinenses	80
Figura 2 – Decreto n. 587	90
Figura 3 – Decreto n. 796	92
Figura 4 – Decreto n. 1.322	95
Figura 5 – Decreto n. 2.218	98
Figura 6 – Decreto n. 3.732	100

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos realizados por ano . . .	33
Quadro 2 – Quantidade de trabalhos realizados por ano . . .	43
Quadro 3 – Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1911	91
Quadro 4 – Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1914	93
Quadro 5 – Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1920	96
Quadro 6 – Síntese dos horários dos grupos escolares . . .	97
Quadro 7 – Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1928	98
Quadro 8 – Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1946	100
Tabela 1 – Local de produção e os autores	33
Tabela 2 – Local de produção e os autores	44

SUMÁRIO

Das trajetórias percorridas...	21
Da estrutura da dissertação	23
1 Construindo um enredo para a pesquisa	25
1.1 Delimitando o objeto, a problemática e o objetivo	25
1.2 Um estado da arte	31
1.2.1 Das pesquisas de geometria e do desenho no ensino Primário	31
1.2.2 Das pesquisas sobre as escolas primárias em Santa Catarina	43
2 Por uma escrita da história	51
2.1 A escrita de uma história	51
2.2 As teorizações foucaultianas	53
2.3 As fontes documentais	55
3 A Sustentação para os Programas de Ensino	61
3.1 A Reforma Orestes Guimarães: a criação dos grupos Escolares	61
3.2 A Reforma Trindade: reorganizando o que já se tinha	70
3.3 A Reforma Elpídio Barbosa: A Lei Orgânica do Ensino Primário	75
3.4 Os Regimentos Internos dos Grupos Escolares	79
4 Das Aproximações da Geometria e do Desenho	89
4.1 Da estrutura dos programas de ensino	89
4.2 O Método de Ensino Intuitivo: do concreto ao abstrato	102
4.3 Geometria e Desenho nos programas de ensino	106
4.3.1 Dos conteúdos	106
4.3.2 Dos métodos e instrumentos	114
4.3.3 De outras matérias	116
4.4 Das obras didáticas nos grupos escolares catarinenses	119
5 O Fim do Caminho ou de uma trajetória?	125
Referências	131
Anexos	145
Anexo I – Transcrição do Programa de 1911	147
Anexo II – Transcrição do Programa de 1914	149
Anexo III – Transcrição do Programa de 1920	153
Anexo IV – Transcrição do Programa de 1928	158
Anexo V – Transcrição do Programa de 1946	162

Das trajetórias percorridas...

Escrever um texto de dissertação significa fazer escolhas: objeto de pesquisa, fontes, referenciais teóricos e metodológicos. Nesse movimento de escolhas e definições, entram em jogo não só os argumentos de momento, mas antigas trajetórias profissionais, sobretudo aquelas que vão se constituindo ao longo do caminho da pesquisadora. Foi através dos caminhos percorridos e daqueles que ainda estão sendo trilhados em sintonia com o outro, o que tornou possível a escrita desta dissertação.

Desta forma, antes de começar a traçar esses caminhos, busco¹ situar o leitor de como me tornei uma pesquisadora e, assim, as trajetórias que percorri para o desenvolvimento deste trabalho. Início, portanto, apontando as motivações e os interesses que me fizeram optar pela pesquisa em História da Educação Matemática (HEM).

O interesse pela HEM ocorreu durante minha graduação, quando ainda cursava Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Meu Trabalho de Conclusão de Curso² (TCC), intitulado “O ensino de desenho geométrico na Escola Elcana³: análise da proposta curricular e metodológica”, constituiu a minha primeira aproximação nesse campo de pesquisa. O objetivo desse estudo foi o de analisar como, na Escola Elcana, a disciplina de desenho geométrico era aplicada e desenvolvida na atualidade, tratada como disciplina obrigatória. Verifiquei que era desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental com o objetivo de que os alunos pudessem vivenciar a geometria de modo mais interativo, por meio do processo de resolução de problemas, possibilitado pela prática com o desenho geométrico. A importância dessa disciplina, segundo o diretor da escola, era porque, através dela, muitos alunos despertavam e aprimoravam seus conhecimentos acerca de outras áreas, entre as quais, a engenharia e a arquitetura.

¹ Esta dissertação é escrita na 1ª pessoa do singular. Isso, no entanto, não significa apropriação de uma autoria, mas por compreender que o eu é composto pela pluralidade de outros. Assim como Foucault, ao falar do autor, entendo que esse “eu” será composto por um “momento histórico definido e ponto de encontro de um certo número de acontecimentos” (FOUCAULT, 2001, p. 277).

² Defendido em 2012 e orientado pela Prof.^a Dra. Cláudia Regina Flores.

³ A Escola Elcana pertence à rede particular de ensino e situa-se no município de Palhoça, Santa Catarina.

Concomitantemente ao TCC, no ano de 2011, comecei a fazer parte do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática (GECEM)⁴. As propostas que mobilizam o interesse desse grupo estão voltadas para as práticas matemáticas educativas escolares e práticas visuais, além da Educação Matemática, buscando sempre uma sintonia entre o passado e o presente como tempos de constituição de saberes.

Ao participar dele, obtive acesso às pesquisas envolvendo a HEM, entre as quais cito a dissertação de Cristiani Maria Kusma Rocco, intitulada “Práticas e discursos: análise histórica dos materiais didáticos no ensino de geometria” (2010); a dissertação de Jussara Brigo, “As figuras geométricas no ensino de matemática: uma análise histórica dos livros didáticos” (2010); a tese de Joseane Pinto de Arruda, “História e Práticas de um Ensino na Escola Primária: marcas e movimentos da matemática moderna” (2011); a dissertação de Rosilene Beatriz Machado, “Entre vida e morte: cenas de um ensino de desenho” (2012); a dissertação de Rosângela Kirst da Silveira, “Orientações da Reforma Orestes Guimarães para a matemática na escola Normal Catharinense” (2013); e a dissertação de Piersandra Simão dos Santos, intitulada “A escolarização da matemática no grupo escolar Lauro Muller (1950-1970)” (2014a).

Assim, a partir do TCC, e ao integrar o GECEM, alguns questionamentos foram esclarecidos, embora algumas inquietações permanecessem. Nesse sentido, para dar continuidade aos meus estudos, elaborei um projeto de pesquisa e o apresentei ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), da Universidade Federal de Santa Catarina, o qual me possibilitou ingressar como mestranda no programa.

No ano de 2013, portanto, ingressei no curso de mestrado do PPGECT, com o intuito de aprofundar e delinear meus estudos em HEM. Após muitas reflexões sobre minha pesquisa, da leitura de outros estudos já realizados na área e por meio da orientação das professoras Cláudia Regina Flores e Joseane Pinto de Arruda, fiz um recorte do projeto apresentado, direcionando o estudo para o ensino de geometria e de desenho nos grupos escolares catarinenses entre os anos de 1910 a

⁴ Grupo de estudos sediado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a coordenação da professora Dra. Cláudia Regina Flores. Para maiores informações, conferir o site: <http://www.gecem.ufsc.br>.

1946, período que compreende a criação dos grupos escolares em Santa Catarina⁵ até o ano do último programa de ensino publicado.

Com a delimitação do estudo, buscamos *examinar possíveis relações existentes nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses para as matérias de geometria e de desenho no período de 1910 a 1946*.

A escolha dessa temática, isto é, as matérias de geometria e de desenho como objeto central desse estudo, foi sendo construída a partir do meu TCC, no intuito de compreender, sobretudo, de que modo foi possível estabelecer, ao longo do tempo, aproximações entre tais ensinos. Já os grupos escolares foram tomados como eixo da pesquisa porque, ao emergirem no estado de Santa Catarina como um modelo de renovação no ensino, carregavam consigo expectativas e discursos que, provavelmente, se tornaram regras para outras escolas. Vale dizer também, por exemplo, que os grupos escolares abrigaram espaços de formação dos professores que vinham sendo formados na Escola Normal Catharinense (SILVEIRA, 2013).

Desta forma, a questão de pesquisa é delimitar *quais relações são possíveis estabelecer entre as matérias de geometria e de desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses na época de 1910 a 1946?*

Da estrutura da dissertação

O 1º Capítulo, intitulado “Construindo um enredo para a pesquisa”, tem como objetivo traçar um panorama geral do trabalho, observando-se os principais elementos que serão tratados na pesquisa. Nessa direção, apresentamos os objetivos, a problemática e a justificativa, além de um estado da arte, no intuito de estabelecer um diálogo com aquelas produções cujas temáticas pertencem à geometria e ao desenho nas escolas primárias e as que transitam na HEM.

No 2º Capítulo, “Por uma escrita da história”, buscamos explicitar a maneira como nos apropriamos das ferramentas teórico-metodológicas de um fazer histórico para escrever uma história da educação matemática catarinense, particularmente, das aproximações entre as matérias de geometria e de desenho. Para tanto, dialogamos,

⁵ É importante destacar que, “embora a literatura da área indique a reforma autorizada em 1910 como marco na criação dos grupos escolares nesse estado, um texto de 1904 já se referia a eles, sugerindo a intenção de criá-los desde os primeiros anos do século XX” (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 342).

primeiro, com as ideias de Albuquerque Junior (2007) sobre história e fazer história; com Faria Filho (1998), no que se refere à análise da legislação escolar e, por último, com alguns conceitos levantados por Foucault (1990; 2008), tais como discursos, enunciados e dispositivos. Em seguida, buscamos discutir algumas possibilidades sobre como o pesquisador em história da educação matemática pode operar com suas fontes, e também, as fontes documentais que foram analisadas.

No 3º Capítulo, “A sustentação para os programas de ensino”, o objetivo é fazer emergir os discursos e enunciados que circularam para o ensino da geometria e o desenho, tornando-os matérias a serem ensinadas nos grupos escolares. Ainda nesse capítulo, apresentam-se os dispositivos disciplinares que atuavam como suporte ao ensino das matérias nos grupos escolares, no período de 1910 a 1946.

No 4º Capítulo, intitulado “Das aproximações da geometria e do desenho”, discute-se como esses saberes se constituem como matérias a serem incorporadas no currículo dos grupos escolares catarinenses, a fim de saber como elas se aproximam. Apresentamos uma análise de cinco programas de ensino de geometria e de desenho, correspondentes aos anos de 1911, 1914, 1920, 1928 e 1946.

No 5º Capítulo, “Fim do caminho ou de uma trajetória?”, busca-se apresentar as considerações finais acerca do trabalho pesquisado, estabelecendo articulações entre as possíveis relações para as matérias de geometria e de desenho nos grupos escolares catarinenses por meio das fontes documentais analisadas.

1 CONSTRUINDO UM ENREDO PARA A PESQUISA

Neste capítulo apresento ao leitor o enredo construído ao longo da pesquisa, contendo a problemática, o objetivo, a definição do objeto e as justificativas a respeito da temática. Em seguida, apresento um estado da arte, com o objetivo de estabelecer um diálogo com as produções já realizadas e cujas temáticas se vinculam à geometria e ao desenho no ensino primário e daquelas que transitam na História da Educação Matemática. Por fim, foco nas pesquisas voltadas às escolas primárias em Santa Catarina, para compreender como essas reformas, que circularam nas escolas primárias do Estado, foram se estabelecendo como verdades em um possível cenário político e econômico.

1.1 Delimitando o objeto, a problemática e o objetivo

Para a construção do enredo, começo pelo campo de produção da História da Educação Matemática (HEM). De acordo com Valente (2007), a história da educação matemática pode ser entendida e relacionada com o campo da História da Educação, enquanto esta é considerada, por sua vez, uma especificidade da História. Ainda conforme o pesquisador, tais estudos situados no campo da história da educação matemática têm contribuído para problematizar e desnaturalizar heranças e crenças instauradas no passado quanto ao ensino da matemática (VALENTE, 2010).

Miguel e Miorim caracterizam o campo da HEM como:

[...] todo estudo de natureza histórica que investiga, diacrônica ou sincronicamente, a atividade matemática na história, exclusivamente em suas manifestações em práticas pedagógicas de circulação e apropriação do conhecimento matemático e em práticas sociais de investigação em educação matemática (2002, p. 187).

Particularmente, para Flores (2012), a pesquisa em HEM “centra (-se) a atenção nas problematizações históricas dos objetos de ensino, das práticas do ensinar e dos discursos móveis, conflituais, que

estabelecem regras oficiais para o currículo, o ensino e a aprendizagem da matemática”.

A partir das considerações desses pesquisadores em Educação Matemática, podemos dizer que existe uma compreensão de que a história da educação matemática contribui para uma reflexão e redimensionamento de práticas⁶ atuais na escola primária.

No que se refere ao ensino de geometria e de desenho, tudo indica que há a necessidade de problematizá-los historicamente, uma vez que fazem parte do rol de disciplinas e conteúdos a serem ministrados nas escolas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, pois, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive, estimulando-o à observação e a perceber semelhanças e diferenças, identificando, assim, regularidades (BRASIL, 1997).

Nos PCN das séries iniciais⁷ para a área de matemática nota-se a presença tanto do ensino de geometria quanto de desenho a partir de dois aspectos básicos, quais sejam: “[...] um consiste em relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras); outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos” (BRASIL, 1997, p. 19). Entende-se que tais aspectos possibilitam “[...] trabalhar com representações gráficas, **desenhos**, construções, a aprender como organizar e tratar dados” (Idem, grifo nosso).

No começo de 2014, nos meios educacionais, foram apresentadas novas orientações para o ensino fundamental em relação ao ensino da matemática por meio do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em complementação àquelas que constavam nos PCN. Em parte, essas orientações visavam a uma atualização desse documento, tendo em vista a realização de mudanças na legislação geral e educacional do país ocorridas após 1997.

A respeito do ensino de geometria, no PNAIC, esse ensino integra o caderno de Alfabetização Matemática, sendo dividido em duas partes: a primeira trata do trabalho com as figuras geométricas, destacando aquelas presentes em nossa vida, bem como do desenvolvimento da habilidade de classificar. A segunda se centra na

⁶ É importante ressaltar que, quando nos referimos às práticas, estamos tratando de práticas prescritas e não de práticas efetivadas.

⁷ Ciclo que corresponde, atualmente, do 1º ao 5º ano.

educação cartográfica e nas questões sobre orientação, localização e lateralidade (BRASIL, 2014).

No PNAIC, dois objetivos são delineados para serem alcançados no ensino da geometria: “**possibilitar os alunos a construírem noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano e os de reconhecer figuras geométricas**” (BRASIL, 2014, p. 10, grifo do original).

No que diz respeito ao desenvolvimento da percepção geométrica, é possível perceber a presença do ensino de desenho, pois se lê:

os alunos devem ser capazes de visualizar diferentes figuras geométricas, planas e espaciais, realizando a sua discriminação e classificação por meio de suas características (atributos) e identificando número de lados (ou faces) e vértices; reconhecer padrões, regularidades e propriedades de figuras geométricas presentes em diferentes contextos, como obras de arte, natureza e manifestações artísticas produzidas por diferentes culturas; perceber figuras geométricas por meio de vistas de objetos (por exemplo, dado um objeto, a criança representa no papel, por meio de **desenhos**, o que ela vê em diferentes perspectivas) e planificação de sólidos geométricos; ampliar e reduzir, compor e decompor figuras; construir diferentes figuras geométricas utilizando a régua e diferentes softwares, como o LOGO; resolver problemas que requeiram pensar geometricamente; relacionar objetos e situações do cotidiano (bola de futebol, caixa de sapato, caixa de leite) com os sólidos geométricos e vice-versa (BRASIL, 2014, p. 10-11, grifo nosso).

Esse é o espaço que as matérias de geometria e de desenho ocupam no sistema educacional brasileiro nas orientações educacionais atuais. Como podemos perceber, os PCN de Matemática e o PNAIC conferem visibilidade a esses ensinamentos. Contudo, vale dizer que, embora não se configure como um programa próprio, o ensino de desenho está inserido em alguns conteúdos da geometria como, por exemplo, no uso de desenhos para estabelecer relações entre figuras planas e espaciais, para ampliar e reduzir figuras, ou ainda, quando o professor, por meio

do desenho, faz inferências sobre o desenvolvimento da percepção geométrica dos alunos.

Como se vê, a relação entre essas duas matérias não remonta apenas ao passado, pois ainda hoje podemos perceber algumas aproximações entre eles. Quanto à proximidade entre a geometria e o desenho, Marmo & Marmo (1994) afirmam que esses saberes estudam as figuras geométricas mediante seus conceitos e suas propriedades. Para Oliveira (s/d), o desenho permite concretizar os conhecimentos teóricos da geometria, confirmando graficamente as propriedades das figuras geométricas. Por sua vez, Nascimento (1994) destaca que o desenho pode ser entendido como uma maneira de tornar visíveis as interpretações esquematizadas dos fenômenos, elaboradas pela mente humana. Pois, estruturado sobre a geometria, o desenho é visto como um instrumento capaz de representar visualmente essas interpretações da mente, com o rigor da Matemática.

Apesar dessa valorização que se observa nos dias atuais quanto ao ensino da geometria e do desenho, historicamente nem sempre foi possível constatar essa valorização de forma tão clara. Ao longo dos anos, principalmente no século passado, o ensino da geometria e do desenho passou por transformações no que tange à sua importância, apresentando mudanças tanto na estrutura curricular quanto metodológica, conforme apontam diretrizes educacionais.

Na década de 1970, com as modificações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 5692/71, o Desenho deixou de ser disciplina obrigatória, passando a ser oferecido como parte da Educação Artística, diluindo-se em atividades oferecidas segundo o gosto, o interesse e a formação dos professores ou a vontade dos dirigentes educacionais.

Segundo Pavanello (1993), por muito tempo notou-se um gradual abandono do ensino de geometria, evidenciado a partir da década de 1950, o qual ganhou destaque com o Movimento da Matemática Moderna (MMM). Outro fator que também se destaca quanto ao abandono da geometria foi a promulgação da Lei n. 5692/71 que concedia às escolas liberdade quanto à decisão dos programas de cada disciplina, fazendo com que muitos professores se sentissem inseguros ao trabalhar com os conteúdos geométricos, postergando-os para o final do ano letivo. Em muitos casos também, a falta de tempo impossibilitava esses professores de cumprirem aquilo que estava proposto em seus planos de ensino.

Contudo, esse abandono, percebido, sobretudo, na geometria, ocorreu pela inserção diferenciada de seu conteúdo, metodologias e

objetivos. As pesquisas referentes ao movimento da matemática moderna têm demonstrado isso, na medida em que a geometria passou a ser trabalhada por meio das transformações e com base na teoria dos conjuntos (FRANÇA, 2007; BRIGO, 2010; ROCCO, 2010; ARRUDA, 2011).

Ora, a partir dessa atualidade da geometria e do desenho nas diretrizes escolares, percebe-se que foram produzidas relações para esses saberes conforme práticas em documentos oficiais de outros tempos. Dito de outro modo, questiono-me de que modo esses saberes — geometria e desenho — foram constituídos na escola de antigamente, permitindo relacioná-los ou não. Contudo, dada a abrangência de questionamentos presentes nesta pesquisa, procuro examinar, em particular, quais relações ocorreram entre a geometria e o desenho nos programas catarinenses à época da Escola Nova e a invenção dos grupos escolares brasileiros, notadamente, em Santa Catarina. Isso, no entanto, não significa dar sentido ao nosso atual presente, tampouco procurar explicações sobre o porquê de termos essas orientações e não outras. Mas, sobretudo, pesquisar historicamente como essas duas matérias de ensino foram encontrando modos de se articular em termos de objetivos, metodologias e conteúdos de ensino, baseados em determinadas políticas educacionais.

Desta forma, esta pesquisa se centra na *relação entre as matérias de geometria e de desenho em documentos oficiais catarinenses* da primeira metade do século XX, tomando a criação de *Grupos Escolares* como lugares indicadores da análise, mais especificamente, os *Grupos Escolares Catarinenses*.

Outro cenário de pesquisa poderia ser sido escolhido como, por exemplo, as escolas isoladas, as reunidas ou a normal, já que as matérias de geometria e de desenho também ocorriam nessas modalidades⁸. No

⁸ Decreto n. 586, de 22.04.1911. Dispõe sobre os Programas e horários da escola normal do Estado de Santa Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1911; Decreto n. 2.218, de 24.11.1928. Dispõe sobre os Programas de ensino da escola normal do Estado de Santa Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1928; Decreto n. 1.322, de 29.01.1920. Dispõe sobre os Programas dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1920; Decreto n. 2.218, de 24.10.1928. Dispõe sobre os Programas dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1928; Decreto n. 3.732, de 18.11.1946. Dispõe sobre os Programas

entanto, os grupos escolares emergiram no estado catarinense como um modelo de renovação do ensino, diferenciando-se das outras escolas por criar a seriação do ensino primário de quatro anos, com a presença do professor em cada série, a utilização de métodos de ensino, a construção de edifícios escolares próprios, a presença do diretor, de inspetores e chefes escolares (TEIVE, DALLABRIDA, 2011).

Souza (2006, p. 115) destaca que os grupos escolares tornaram-se um novo modelo de escola “instituído como símbolo de modernização do ensino, em sintonia com expectativas em relação ao desenvolvimento social e econômico”. Esse modelo de escola se apresentava como um espaço com várias salas de aula, vários professores e uma nova organização pedagógica:

Pressupunha a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular – controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série, para cada classe, um professor (SOUZA, 2009, p. 29).

Os grupos escolares em Santa Catarina foram, assim, considerados sinônimos de modernidade no ensino. Isso porque havia uma sintonia com a educação no Brasil, de um modo geral, em que o ensino precisava ser modernizado, atualizado. Essa modernização passava, sobretudo, por aspectos ligados às dimensões culturais e sociais, enfatizando o conhecimento escolar como resultado das apropriações e reelaborações produzidas por e entre sujeitos no interior do ambiente escolar (DIAS, 2012).

No que se refere aos grupos escolares catarinenses, segundo Gaspar da Silva (2006, p. 181), “não é de se estranhar que a elite política e administrativa do estado catarinense tenha passado pelos bancos dos

para os estabelecimentos do ensino primário do Estado de Santa Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1946.

grupos escolares. Estas escolas carregavam o que, em termos de ensino, havia de melhor à época”.

Diante desse marco importante para a educação catarinense é que se delimitou o período de investigação entre 1910 e 1946. A justificativa para tal recorte temporal parte do ano de 1910, momento da criação dos grupos escolares em Santa Catarina, até o ano de 1946, quando se publicou o último programa de ensino para os grupos escolares do estado.

Para tanto, propõe-se o seguinte questionamento: *que relações são possíveis de serem estabelecidas entre as matérias de geometria e de desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses entre 1910 e 1946?*

A partir dessa indagação, delineamos o objetivo geral desta pesquisa: *examinar possíveis relações existentes nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses para as matérias de geometria e de desenho no período de 1910 a 1946.*

1.2 Um estado da arte

1.2.1 Das pesquisas de geometria e do desenho no ensino primário

O estado da arte foi realizado em dois momentos. No primeiro, fez-se um levantamento de dissertações e teses no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e dos sites dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da PUC/SP, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da UNIFESP, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Matemática da USS.

Nesse primeiro momento, buscamos pesquisas de mestrado e doutorado que investigassem a geometria e o desenho no ensino primário. Diante da constatação de que as pesquisas, quanto à temática aqui proposta, eram escassas, houve a necessidade de ampliar as bases

de consulta. Ou seja, buscamos também artigos publicados em periódicos nacionais, articulados ao campo da História da Educação Matemática, que abordassem a geometria e o desenho no ensino primário.

No segundo momento, realizou-se um levantamento em periódicos nacionais qualificados pela CAPES, na área de Educação Matemática⁹ e História da Educação¹⁰. Nesse caso, foram selecionadas as seguintes revistas na área da Educação Matemática: Boletim GEPEN, Revista Metáfora Educacional, Educação Matemática Pesquisa, Linhas Críticas, Zetetiké, Caminhos da Educação Matemática em Revista, Bolema, Perspectivas da Educação Matemática, RIPEM, RBECT, REVEMAT, REMATEC, Ulbra, Em Teia, Alexandria e Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia. Na área da História da Educação as revistas selecionadas foram: Cadernos de História da Educação, História da Educação e Revista Brasileira de História da Educação. E, por fim, a revista Horizontes, na área da Educação.

O período estipulado para a realização dessa busca compreendeu os anos de 2000 a 2014. A escolha por esse período pode ser justificada em decorrência de que os estudos em História da Educação Matemática, com foco no ensino primário, se intensificaram a partir da primeira década do século XXI¹¹. A base de dados, portanto, foi construída com as palavras-chave: ensino primário, escola primária, grupos escolares, combinadas com as palavras geometria ou desenho.

A partir dessa base de dados, procedeu-se à busca por títulos de dissertações, teses e artigos que apresentassem familiaridade com as palavras-chave. Em seguida, realizou-se a leitura do resumo dos trabalhos levantados e, a partir disso, selecionaram-se aqueles que se alinhavam com o tema do estudo em questão. Embora o resumo dos trabalhos apresentasse, de maneira sucinta e objetiva, o que se pretendia pesquisar, fez-se necessária a leitura integral dos trabalhos.

Desta forma, um levantamento das pesquisas sobre a geometria e o desenho na escola primária foi feito, observando a quantidade de pesquisas desenvolvidas, o crescimento, o local de produção e os

⁹ As revistas selecionadas na área da Educação Matemática foram escolhidas no site: <http://www.sbemrasil.org.br/>.

¹⁰ As revistas na área da História da Educação foram selecionadas no site: <http://www.sbhe.org.br/>.

¹¹ As pesquisas em História da Educação Matemática cresceram muito nos últimos anos no Brasil, tendo em vista a consolidação dos grupos de pesquisa como o HIFEM, GHOEM e o GHEMAT.

sujeitos. Foi contabilizado um total de treze trabalhos, sendo (7) sete do “tipo” dissertação (D), nenhum do “tipo” tese (T) e (6) seis do “tipo” artigo (A), como mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos realizados por ano

Ano	Tipo			Total
	Dissertação	Tese	Artigo	
2007	2	0	0	2
2011	2	0	1	3
2012	0	0	2	2
2013	0	0	1	1
2014	3	0	2	3
Total	7	0	6	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 1 são apresentados os trabalhos em ordem cronológica por ano, relacionados ao local de produção, aos autores e às respectivas fontes de consultas, classificados pelos “tipos” de trabalhos.

Tabela 1 – Local de produção e os autores

Ano	Autor	Título	Fonte	“Tipo”
2007	Denise Medina de Almeida França	A produção oficial do Movimento da Matemática Moderna para o ensino primário do estado de São Paulo (1960-1980)	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PUC/SP	D
2007	Ricardo Soares de Meneses	Uma história da geometria escolar no Brasil: de disciplina a conteúdo de ensino	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PUC/SP	D
2011	Felipe Freitas de Souza	O desenho é a escrita da Indústria: Ensino de desenho e educação profissional em Rui Barbosa	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	D
2011	Maria Laura Magalhães Gomes	Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do século XX)	Revista Brasileira de História da Educação	A
2011	Manoel Francisco Barreiros	O ensino de geometria nos Grupos Escolares do estado de São Paulo (1890 a 1930)	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - UNIBAN	D
2012	Maria Célia Leme da Silva, Wagner Rodrigues Valente	A geometria dos grupos escolares: matemática e pedagogia na produção de um saber escolar	Cadernos de História da Educação	A
	Wagner Rodrigues	Tempos de Império: a	Revista Brasileira de	A

2012	Valente	trajetória da geometria como um sabe escolar para o curso primário	História da Educação	
2013	Maria Célia Leme da Silva, Wagner Rodrigues Valente	Programas de geometria no ensino primário paulista: do império à primeira república	Horizontes	A
2014	Ivanete Batista dos Santos	Os saberes elementares matemáticos nos grupos escolares: um primeiro balanço (Sergipe, 1911-1930)	Caminhos da Educação Matemática	A
2014	Maria Célia Leme da Silva	Desenho e Geometria na escola primária; um casamento duradouro que termina com separação litigiosa	Revista História da Educação	A
2014	Piersandra Simão dos Santos	A escolarização da matemática no grupo escolar Lauro Muller (1950-1970)	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC	D
2014	Jorge Alexandre dos Santos Gaspar	O desenho escolar no Rio de Janeiro: uma história de 1890 a 1964	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação Matemática – USS	D
2014	Claudia Regina Boen Frizzarini	Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 1890-1950	Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência - UNIFESP	D

Fonte: Elaborado pela autora.

Do levantamento realizado por meio das palavras-chave foram excluídos 6 (seis) trabalhos, a saber: 3 (três) teses que indicavam apenas a presença dessas disciplinas no currículo, sem trazer maiores informações como, por exemplo, as teses de Joseane Pinto de Arruda (2011), Dilma Maria Andrade de Oliveira (2004) e José Claudio Sooma Silva (2009); 2 (duas) dissertações, de Olinda Pereira (2012), que teve como foco de análise a geometria no ensino primário, mas no Timor Leste, e a dissertação de Rosilene Beatriz Machado (2012), que trata da história da disciplina de desenho, no período de 1960 a 2000, questionando os motivos que levaram à extinção dessa disciplina do currículo. E ainda, o artigo de Renauld D’Enfert (2007), que aborda especificamente o ensino de desenho, neste caso, o ensino de desenho linear¹² na escola primária francesa.

¹² “O Desenho Linear engloba, sobretudo, um método de ensino elementar de Desenho, isto é, um conjunto de procedimentos didáticos que fornece os ‘elementos’”, para subsidiar o ensino de Desenho em espaço escolar (D’ENFERT, 2007, p. 43).

A partir desse levantamento, e da leitura integral dos trabalhos, apresento a seguir uma breve descrição deles. O objetivo é encontrar e destacar aspectos relacionados aos objetivos, metodologias, considerações e resultados feitos pelos autores, a fim de contribuir para a pesquisa em questão.

As dissertações

A dissertação de Denise Medina de Almeida França, “A produção oficial do Movimento da Matemática Moderna para o Ensino Primário no Estado de São Paulo” (2007), apresenta um estudo sobre as alterações curriculares da Matemática no ensino primário paulista, no período de 1960 a 1980, buscando identificar os processos de apropriação desse movimento pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A autora fez uso da abordagem da História Cultural, utilizando como fontes o Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo, de 1969, os Guias Curriculares para o ensino de 1º grau, de 1975, os Subsídios para a implementação dos Guias Curriculares de Matemática – Álgebra e Geometria, de 1981, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961 e 1971, além de entrevistas com protagonistas do Movimento da Matemática Moderna. França (2007) concluiu que, no período estudado, os documentos oficiais foram utilizados como uma estratégia produzida pelo Estado com vistas à reformulação curricular e à divulgação, a fim de implementar as novas diretrizes para o ensino de Matemática na escola primária paulista. Comprovou também a oficialização do ideário do MMM, no ensino primário, por meio desses documentos, relacionando-os com as transformações na estrutura do currículo da matemática com as normativas impostas pelas Leis de Diretrizes e Bases, de 1961 e 1971. Em seu estudo, afirmou que o ensino de matemática era formado pelos conteúdos de aritmética e geometria. Embora o foco não fosse o ensino da geometria, a autora apresentou pequenos indícios de como este era constituído no ensino primário paulista. Ou seja, a geometria era tratada axiomaticamente, mediante um caráter abstrato e conforme o estudo de propriedades, objetivando o reconhecimento e o estudo das relações. Ao fazer uma análise do guia curricular de geometria, destacou que esta era dividida em figuras geométricas, transformações geométricas e medidas, e que para o ensino das séries iniciais eram priorizadas noções topológicas, projetivas, de paralelismo e semelhança, euclidianas, além de comprimento e área. A geometria era abordada, segundo a autora, dentro de uma visão estruturalista da matemática, com base na linguagem da

teoria dos conjuntos e no conceito de funções e relações, conforme recomendava o ideário do MMM.

Em sua dissertação, “Uma história da geometria escolar no Brasil: de disciplina a conteúdo de ensino” (2007), Ricardo Soares de Meneses realizou um estudo histórico sobre o ensino de geometria no Brasil, tendo, como fonte de pesquisa, os livros didáticos, e amparando-se nas reflexões da História Cultural. No estudo, o autor descreve a trajetória do ensino de Geometria no Brasil, do início do século XVII até as primeiras décadas do século XX. Em primeiro lugar, abordou os ideais do Movimento Internacional (IMUK), o qual propunha que a Álgebra, a Aritmética e a Geometria se fundissem em uma única disciplina denominada Matemática. Depois, o papel de Euclides Roxo, que aderiu ao movimento liderado por Flex Klein, implementando essas disciplinas no sistema educacional brasileiro e, por último, as propostas para o ensino de matemática, advindas da reforma Francisco Campos, que utilizava como fontes os livros didáticos da época. Meneses (2007) apontou duas etapas fundamentais desse ensino: a primeira, em que a Geometria se torna, no ensino secundário brasileiro, uma disciplina autônoma, devido à exigência desse conteúdo para o ingresso nos cursos superiores, e a segunda, em que a Geometria passa a ser conteúdo de uma disciplina escolar denominada Matemática, a partir da Reforma Francisco Campos.

Já Felipe Freitas de Souza, em sua dissertação “O desenho é a escrita da indústria: ensino de desenho e Educação profissional em Rui Barbosa” (2011), realizou um estudo sobre o ensino de desenho e suas relações com as proposições de educação profissional, a partir das obras de Rui Barbosa, quais sejam, a *Reforma do ensino secundário e superior*, a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* e o discurso intitulado *O desenho e a arte industrial*. O autor utilizou-se dos estudos advindos da História Cultural, por meio do conceito de tradução cultural, para elaborar algumas influências propagadas por Rui Barbosa a respeito do ensino de desenho. Souza (2011) destacou que, em suas obras, Rui Barbosa expunha a necessidade de se incluir essa disciplina na escola primária, por favorecer a preparação do trabalhador.

A dissertação de Manoel Francisco Barreiros, “O Ensino de Geometria nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo (1890 a 1930)” (2011), investigou o processo de ensino de geometria no curso primário dos Grupos Escolares do Estado de São Paulo no período de 1890 a 1930, durante a Primeira República. A metodologia utilizada na pesquisa baseou-se nos pressupostos da História Cultural, utilizando-se

de fontes como a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo e as obras didáticas *Desenho linear ou elementos de geometria prática popular*, de autoria de Abílio César Borges, publicada em 1822, e *Noções de geometria prática*, de autoria de Olavo Freire, de 1894, 1ª edição. Além disso, foram analisados também os exames finais de matemática dos anos de 1896 e 1900. Barreiros (2011) destacou que os livros analisados eram dirigidos antes aos professores do que aos alunos. Da mesma forma, ao analisar as questões das provas e dos exames e as respostas apresentadas pelos alunos, o autor verificou quais eram as expectativas de aprendizagem de geometria nos grupos escolares. Com isso, observou que, dentre as expectativas a respeito do que os alunos deveriam saber sobre geometria, estavam a memorização de definições, propriedades e construções geométricas, contrariando as orientações metodológicas das reformas educacionais que propunham um ensino mais intuitivo e menos enciclopédico, voltado para a prática.

A dissertação de Piersandra Simão dos Santos, “A Escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)” (2014a), por sua vez, se propôs a compreender como ocorreu a escolarização da matemática representada pelos conteúdos de aritmética e de geometria, nos primeiros anos de escolaridade no Grupo Escolar Lauro Müller (GELM), entre as décadas de 1950 e 1970. A pesquisa foi realizada sobre a legislação oficial da época, como as leis, decretos e normas que colocaram em prática os grupos escolares de Santa Catarina, além de entrevistas com ex-alunos e uma professora dessa antiga instituição escolar. Santos (2014a) concluiu que, por meio da legislação oficial e das memórias dos entrevistados, a escolarização da matemática no GELM foi marcada por discursos e enunciados, sendo que esses moldavam, criavam e prescreviam dispositivos para a matemática, tornando-se práticas nas salas de aula. Com relação ao ensino de geometria, a autora destaca que os conteúdos para esse ensino apareciam em menos quantidade se comparados à aritmética. O ensino da geometria era explorado por meio do estudo de sólidos geométricos, triângulos, quadriláteros e circunferências, incluindo também a resolução de problemas envolvendo os conhecimentos geométricos. Ela destacou também o uso de materiais manipuláveis para o ensino da geometria, tais como régua, malha quadriculada e compasso.

Jorge Alexandre dos Santos Gaspar, em sua dissertação intitulada “O desenho escolar no Rio de Janeiro: uma história de 1890 a 1964” (2014), traçou historicamente o percurso da disciplina escolar Desenho, em especial, o Desenho Geométrico, no período compreendido entre os

anos iniciais da República, em 1890, até o início do movimento civil-militar, de 1964. A base teórico-metodológica utilizada na pesquisa foi a história das disciplinas escolares e a cultura escolar. Gaspar (2014) utilizou, como fonte de pesquisa, os autores e as obras mais importantes para o ensino de Desenho, sobretudo o Desenho Geométrico, utilizando-se do acervo da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Além disso, também foram utilizadas as legislações e as propostas curriculares de dois estabelecimentos de ensino, o Colégio Militar do Rio de Janeiro e o Colégio Pedro II, a fim de saber até que ponto as leis foram influenciadas pelos livros publicados e pelos programas elaborados pelos colégios durante o período em estudo, ou se influenciaram na confecção de novos manuais didáticos. O autor destaca que o Desenho teve seu conteúdo dividido em: Desenho a mão livre, Desenho Linear, Desenho Geométrico Linear e Perspectiva. Nas obras consultadas, é possível perceber uma linearidade dos conteúdos, que começava com desenho a mão livre, mediante elementos básicos da geometria, sem o uso de instrumentos. Em seguida, o conteúdo abordado trabalhava as construções mais simples, envolvendo linhas e ângulos, até construções mais complexas, como concordâncias de curvas e elementos cônicos, denominados como desenho geométrico linear ou desenho com auxílio de instrumentos. Por fim, a terceira parte das obras dedicava-se ao desenho decorativo, em que eram utilizadas as construções geométricas para o traçado de malhas geométricas lineares e circulares, bem como elementos ornamentais.

Já a dissertação de Claudia Regina Boen Frizzarini, “Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 1890-1950” (2014), analisou as orientações oficiais de ensino do curso primário paulista no período de 1890 a 1950, com os saberes geométricos: Formas, Geometria, Desenho, Modelagem, Aritmética e Trabalhos Manuais. O referencial teórico-metodológico mobilizado foi a História Cultural, utilizando como fonte as orientações oficiais de ensino, programas de ensino paulistas e os manuais didáticos *Primeiras Lições de Coisas* e *Manual do ensino primário*. A autora destaca que a análise das fontes revelou as grandes marcas dos movimentos educacionais, intuitivo e escolanovista, presentes nas matérias geométricas, além de apontar novas metodologias, conteúdos e matérias que se inserem ao longo dos programas e que determinam como os saberes geométricos são apresentados ao ensino primário paulista. Da mesma forma, os manuais didáticos analisados têm grande parte de suas metodologias e prescrições apropriadas aos programas de ensino primário de São Paulo.

A partir dessas sínteses, e fazendo uma análise das 7 (sete) dissertações, noto que as de autoria de França (2007), de Meneses (2007), de Souza (2011), de Barreiros (2011), de Gaspar (2014) e de Frizzarini (2014) fizeram uso da abordagem da História Cultural¹³, utilizando conceitos como representação, apropriação, estratégia, história das disciplinas escolares e tradução cultural. Santos (2014a), por sua vez, apoiou-se na perspectiva da operação historiográfica de Certeau, e trouxe à luz alguns conceitos foucaultianos, tais como discurso, enunciado e dispositivo. É possível destacar também que apenas 2 (duas) dissertações, a de Meneses (2007) e de Barreiros (2011), tiveram como foco principal o ensino de geometria. Já Santos (2014a) e França (2007) tiveram como foco o ensino da matemática, representado pelos saberes aritmética e geometria. O trabalho de autoria de Frizzarini (2014) analisou as orientações oficiais de ensino do curso primário paulista com os saberes geométricos: Formas, Geometria, Desenho, Modelagem, Aritmética e Trabalhos Manuais. E, por fim, pode-se ainda citar que a pesquisa de Souza (2011) abordou o ensino de desenho em suas relações com as proposições de educação profissional, por meio das obras de Rui Barbosa, enquanto que a de Gaspar (2014) traçou historicamente o percurso da disciplina escolar Desenho, em especial, o Desenho Geométrico, no Rio de Janeiro.

Vale dizer, então, que nenhuma dissertação teve como foco específico relacionar o ensino de geometria e de desenho no ensino primário, no sentido de trazer aproximações ou afastamentos entre esses dois saberes escolares.

Os artigos

Em seu artigo, “Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX)”, de 2011, Maria Laura Magalhães Gomes buscou analisar o livro *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison

¹³ Prática historiográfica que tem raízes desde o século XVIII, passando pela Escola dos Annales, com os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, e que emergiu a partir da década de 1980 como uma crítica ao modo como a história estava sendo produzida. Propunha pensar a história para além das metanarrativas e deslocar o interesse pela vida e obra dos grandes homens e grandes datas para as pessoas e acontecimentos comuns, buscando ir além dos documentos escritos e registros oficiais, pois a história não seria objetiva, mas sujeita a referenciais sociais e culturais de um período específico (BURKE, 2005).

Calkins¹⁴, a respeito dos conhecimentos matemáticos, especialmente as lições de geometria. Tal obra, segundo analisou Gomes (2011), propõe o método intuitivo como um processo geral de ensino de todos os conteúdos a serem trabalhados com as crianças da escola primária. A autora destacou cinco aspectos da abordagem metodológica adotada: a presença da geometria plana antes da espacial; os diversos materiais essenciais ao ensino da geometria; a associação do desenho ao ensino; o sequenciamento dos conteúdos geométricos; e a ligação ao prazer e à curiosidade da criança.

No artigo “A Geometria dos Grupos Escolares: Matemática e Pedagogia na Produção de um Saber Escolar”, de 2012, os autores Maria Célia Leme da Silva e Wagner Rodrigues Valente apresentaram um estudo histórico sobre a constituição de uma geometria para ser ensinada no curso primário. O objetivo era analisar a trajetória da matéria geometria nos grupos escolares paulistas, desde a sua criação em 1893 até meados do século XX, e discutir as relações estabelecidas entre Matemática e Pedagogia para a produção de um saber escolar. Os autores concluíram que a apropriação de movimentos pedagógicos ocorre de modo diferenciado ao longo do recorte temporal pesquisado, possibilitando ou não a elaboração de novos saberes escolares, de modo que a recepção de novas pedagogias resulta em diferentes formas de apropriação, de acordo com cada saber presente no cotidiano escolar. Os conteúdos de geometria eram explorados por meio de métodos emergentes nesses movimentos pedagógicos. Sendo assim, Leme da Silva e Valente (2012) analisam a transformação da geometria na passagem do ensino intuitivo para o ensino ativo. A geometria escolar voltava sua atenção para as lições de coisas, para o método intuitivo, sendo que, de modo intuitivo, revelaria seu caráter prático. Com a chegada da escola nova foi possível unir a geometria prática com as propostas escolanovistas, de um ensino de caráter experimental. A geometria intuitiva servia como *modus operandi* das orientações para as práticas pedagógicas escolanovistas.

O artigo de Wagner Rodrigues Valente, intitulado “Tempos de Império: a trajetória da geometria como um saber escolar para o curso primário”, de 2012, analisou a trajetória inicial de constituição da geometria como uma das matérias de ensino do curso primário brasileiro, com base na apropriação das propostas de Condorcet,

¹⁴ CALKINS, N. A. *Primeiras lições de coisas*. Trad. de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950 (Volume XIII, tomo I das *Obras completas de Rui Barbosa*).

emergentes nas discussões do Congresso Nacional Brasileiro e na elaboração de uma geometria prática para o ensino nos anos escolares iniciais. As fontes utilizadas para a pesquisa foram os livros didáticos, as discussões legislativas, as leis e os decretos elaborados para orientar o ensino desse conteúdo escolar. O autor assinalou que os resultados do estudo realizado apontaram para a sedimentação do desenho linear como uma geometria para o curso primário.

No artigo “Programas de geometria no ensino primário paulista: do império à primeira república”, de 2013, os autores Leme da Silva e Valente investigaram o ensino de geometria no curso primário ao final do século XIX e início do XX. As fontes utilizadas para a análise consistiram em normas legislativas da educação e programas propostos para a matéria de geometria, no Estado de São Paulo. Leme da Silva e Valente apontam que a Reforma da Instrução Pública de 1892 consolidou a entrada da geometria como matéria para compor o programa do ensino primário, com a denominação de Geometria prática.

Ivanete Batista dos Santos, em seu artigo “Os saberes elementares matemáticos nos grupos escolares: um primeiro balanço (Sergipe, 1911-1930)”, de 2014b, apresentou um primeiro balanço sobre os saberes elementares matemáticos (aritmética, geometria e desenho), abordados em grupos escolares de Sergipe, utilizando como fontes os Decretos, os Regulamentos da Instrução Primária e os Programas de Ensino. A autora destacou que os programas de 1912, 1915, 1916 e 1917 trazem poucas alterações em relação ao ensino de aritmética e que não há separação entre os ensinamentos de geometria e de desenho. No entanto, sinalizou que o programa de 1924 trazia, em sua proposta, os saberes geométricos relacionados aos saberes aritméticos. Santos verificou que no período pesquisado, 1911-1930, recomendava-se o método intuitivo para o ensino dos saberes matemáticos elementares, sem que o aluno precisasse ter contato com conteúdos considerados abstratos ou complexos, e sem antes passar por conceitos mais simples.

Em seu artigo de 2014, intitulado “Desenho e Geometria na Escola Primária: Um Casamento Duradouro que Termina com Separação Litigiosa”, Maria Célia Leme da Silva analisou a trajetória do desenho e da geometria na escola de primeiras letras, problematizando os momentos de proximidade e de afastamento entre essas duas disciplinas, tomando como fonte de pesquisa as legislações e as revistas pedagógicas de grande circulação no período em questão. A autora conclui que, inicialmente, houve uma relação de dependência entre a geometria e o desenho, ou seja, as figuras geométricas assumiam o papel de condutoras para a metodologia do ensino de desenho. No entanto, na

virada entre os séculos XIX e XX, a relação de dependência entre geometria e desenho se desfez com a separação entre conteúdo e método de ensino, momento em que cada matéria passou a ter objetivos diferentes.

Ao analisar os artigos levantados, foi possível observar que os de autoria de Gomes (2011), Leme da Silva e Valente (2012, 2013) e Valente (2012) realizaram um estudo sobre a geometria no ensino primário, utilizando como fonte livros, decretos e programas de ensino, enquanto que nos três últimos os autores fizeram um estudo sobre a trajetória da geometria no curso primário. Uma leitura dos artigos de Gomes (2011), Leme da Silva e Valente (2012, 2013) e Valente (2012) permite saber que, para o ensino primário, a geometria era apresentada com a denominação de *geometria prática*, na qual se relacionavam os conceitos geométricos com objetos e ferramentas da vida prática. É possível agregar também que tal geometria associada como prática se dava a partir do uso e da manipulação de instrumentos como, por exemplo, o compasso e a régua, a fim de se realizar construções geométricas.

Os artigos de autoria de Santos (2014b) e Leme da Silva (2014), que versam sobre a geometria e o desenho no ensino primário, destacaram que, em certo momento, houve uma ligação entre o ensino desses dois saberes e que, posteriormente, houve a separação entre conteúdo e método de ensino. Santos (2014b), por exemplo, destacou que, no Programa de 1912, não houve uma separação entre os saberes de geometria e os saberes de desenho. Já no programa de 1924, a mesma autora verificou que os saberes geométricos passaram a ser explorados com o ensino de aritmética. Por sua vez, Leme da Silva (2014) verificou que a geometria e o desenho tinham uma proximidade no que diz respeito aos conteúdos, ou seja, o desenho era introduzido pelas figuras geométricas e a geometria representada pelo desenho, uma vez que se tratava de saberes que seguiam trajetórias similares. No entanto, a autora afirma que, com a reforma de 1905¹⁵, houve alterações para as duas matérias nos programas do ensino primário, quando os conceitos geométricos da matéria de desenho desapareceram, ficando restritos à matéria de geometria.

¹⁵ Decreto n. 1281, de 24 de abril de 1905 (LEME DA SILVA, 2014).

1.2.2 Das pesquisas sobre as escolas primárias em Santa Catarina

Fora do âmbito da Educação Matemática, mas mantendo relação com as escolas primárias em Santa Catarina, realizei uma busca por pesquisas sobre a história da educação que abrangiam o tema em questão para compreender como as reformas que circularam nas escolas primárias catarinenses foram se estabelecendo como verdades em um possível cenário político e econômico.

Para tanto, fiz um levantamento das dissertações e teses constantes no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos sites dos seguintes programas de pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UNOESC, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC.

O período estipulado para a realização dessa busca compreendeu os anos de 2000 a 2014. Inicialmente, houve uma procura por teses e dissertações que apresentassem familiaridade com as palavras-chave: ensino primário, escola primária, grupos escolares, combinadas com o termo Santa Catarina. Em seguida, realizou-se a leitura do resumo dos trabalhos levantados e, quando necessário, do trabalho completo. A partir disso, foram identificados aqueles que estavam de acordo com a busca.

Desta forma, ao realizar um levantamento das pesquisas sobre a escola primária em Santa Catarina, encontrei um total de (12) doze trabalhos, sendo (11) onze do “tipo” dissertação (D) e (1) um do “tipo” tese (T), como mostra o quadro 2.

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos realizados por ano

Ano	Tipo		Total
	Dissertação	Tese	
2005	0	1	1
2008	3	0	3
2009	3	0	3
2010	1	0	1
2013	2	0	2
2014	2	0	2

Total	11	1	12
-------	----	---	----

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 2 são apresentados os trabalhos em ordem cronológica por ano, relacionados ao local de produção, aos autores e às respectivas fontes de consultas, classificados pelos “tipos” de trabalhos.

Tabela 2 – Local de produção e os autores

Ano	Autor	Título	Fonte	“Tipo”
2005	Gladys Mary Teive Auras	“Uma Vez Normalista, Sempre Normalista” A Presença do Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas na Construção de um <i>Habitus</i> Pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935)	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR	T
2008	Tania Bernadete Serafim Búrigo	Grupo Escolar Professor Padre Schüller – Educação, História e Memória em Cocal do Sul – Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC	D
2008	Tania Cordova	O Novo Compõe com o Velho: O lugar do grupo escolar no cenário do ensino público primário na cidade de Lages, no Estado de Santa Catarina (1904-1928)	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR	D
2008	Virgínia Pereira da Silva de Ávila	A Escola no Tempo: A construção do Tempo em Escolas Isoladas (Florianópolis – 1930-1940)	Programa de Pós-Graduação em Educação - UDESC	D
2009	Denise de Paulo Matias Prochnow	As Lições da Série Fontes no contexto da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)	Programa de Pós-Graduação em Educação - UDESC	D
2009	Solange Aparecida de Oliveira Hoeller	Escolarização da Infância Catarinense: A Normatização do Ensino Público Primário (1910-1935)	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR	D
2009	Angela Beirith	O Ensino da Leitura em Escolas Isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)	Programa de Pós-Graduação em Educação - UDESC	D
2010	Denise Siqueira Brandão	A História do Grupo Escolar Gustavo Richard do Município de Campos Novos	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação – UNOESC	D
2013	Rosângela Kirst da Silveira	Orientações da Reforma Orestes Guimarães para a Matemática na Escola	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica –	D

		Normal Catharinense	UFSC	
2013	Marília Gabriela Petry	Da Recolha à Exposição: A Constituição de Museus Escolares em Escolas Públicas Primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952)	Programa de Pós-Graduação em Educação - UDESC	D
2014	Carolina Ribeiro Cardoso da Silva	“O Valor do Aluno”: Vestígios de Práticas de Avaliação na Escola Primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963)	Programa de Pós-Graduação em Educação - UDESC	D
2014	Piersandra Simão dos Santos	A Escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Muller (1950-1970)	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC	D

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresento, de maneira sucinta, as pesquisas.

Em sua tese, “‘Uma Vez Normalista, Sempre Normalista’ - A Presença do Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas na Construção de um Habitus Pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935)” (2005), Gladys Mary Teive Auras pesquisou a constituição de um *habitus* pedagógico na formação dos professores da Escola Normal Catarinense através das ideias do método Intuitivo ou Lições de Coisas, implementado pela reforma da Instrução Pública de 1911. A autora apresenta detalhadamente a Escola Normal na Reforma Orestes Guimarães quanto ao método intuitivo e a construção de um *habitus* pedagógico conforme os parâmetros da reforma, além das ideias do reformador Orestes Guimarães e a existência de muitos documentos que circularam no período de 1911 a 1935 no estado catarinense.

Tania Bernadete Serafim Búrgio em sua dissertação intitulada “Grupo Escolar Professor Padre Schüller – Educação, História e Memória em Cocal do Sul – Santa Catarina” (2008), buscou fazer um estudo histórico do Grupo Escolar Professor Padre Schüller, reconstituindo e organizando a memória e a história, bem como a história de vida das pessoas que estudaram e lecionaram nesse educandário nas três décadas iniciais de sua trajetória (1932-1962). A base teórico-metodológica utilizada foi a história oral, e as fontes, os documentos que circularam no Grupo Escolar Professor Padre Schüller, tais como livros de registros de professores, exames de admissão, exames finais, fotografias, boletins, livros antigos, além de entrevistas com ex-alunos e professores. Dos discursos que emergiram das pessoas entrevistadas destacam-se o civismo e a cidadania, a disciplina, os

castigos físicos e morais, a religiosidade, o adestramento e o ensino-aprendizagem como marcas do referido grupo escolar.

Com a dissertação “O Novo Compõe com o Velho: O lugar do grupo escolar no cenário do ensino público primário na cidade de Lages, no Estado de Santa Catarina (1904-1928)” (2008), Tania Cordova buscou compreender o lugar ocupado pelo Grupo Escolar Vidal Ramos, no cenário do ensino primário em Lages, no estado de Santa Catarina. As fontes utilizadas foram livros de matrículas das aulas públicas em Lages do final do século XIX e início do XX; livro de matrícula do Grupo Escolar em Lages do período de 1920 a 1926; fotografias de escolas, de professores, de turmas, de festejos e exposições escolares (convites, programas das festas e comemorações); legislação educacional catarinense referente ao período de 1904 a 1928. A autora verificou que o grupo escolar trouxe algumas mudanças no modo de organização do ensino primário ao se utilizar de mecanismos (método de ensino, materiais didáticos, espaço, comemorações) que buscavam distingui-lo e destacá-lo das iniciativas de escolarização existentes na região da serra catarinense. Além disso, esse grupo escolar introduziu elementos que não haviam ainda sido incorporados à escola como, por exemplo, a função de portaria e direção, regulando os horários de funcionamento e controlando o exercício do professor e do aluno.

Virgínia Pereira da Silva de Ávila, em sua dissertação “A Escola no Tempo: A construção do Tempo em Escolas Isoladas (Florianópolis – 1930-1940)” (2008), analisou nuances entre o prescrito e o vivido no que concerne à construção e à organização do tempo em escolas isoladas do município de Florianópolis, entre 1930 e 1940. A autora utilizou-se de fontes documentais do estado catarinense, dentre elas, a legislação que estabelece as principais reformas de ensino do Estado de Santa Catarina e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Na dissertação de Denise de Paulo Matias Prochnow, intitulada “As Lições da Série Fontes no contexto da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)” (2009), realizou-se uma análise da Série Graduada de Leitura de Fontes a partir do pressuposto da instituição do ensino laico nas escolas públicas com a Reforma Orestes Guimarães. Prochnow (2009) destaca que a Série Fontes, adotada em 1920, conformava um conjunto de valores difundidos no discurso republicano, como o patriotismo, o moralismo, as noções científicas, os cultos aos símbolos nacionais e aos governantes políticos. Ela aponta que tal série se distancia das disposições republicanas, remetendo aos valores cristãos, ao deixar os pressupostos do ensino laico em segunda ordem, além de assinalar que, por meio da escola, buscava-se formar um

cidadão trabalhador, civilizado, disciplinado, patriota, higiênico, útil à sociedade e ao seu país. Prochnow analisou o contexto da reforma Orestes Guimarães, pautada em ideais de progresso e civilidade, a localização da literatura no cenário escolar catarinense e as reverberações do referido livro didático como dispositivo curricular de controle, analisando também três programas de ensino dos grupos escolares, a saber, 1914, 1920 e 1928.

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, em sua dissertação “Escolarização da Infância Catarinense: A Normatização do Ensino Público Primário (1910-1935)” (2009), teve por objetivo perceber as proposições educativas e argumentações presentes que determinavam a necessidade de escolarização da infância catarinense e os modos de efetivação de tal intenção a partir das fontes escolhidas. Para a sua pesquisa, a autora utilizou documentos oficiais que circularam no ensino primário catarinense entre 1910 e 1935, além de analisar os programas de ensino das escolas normais, isoladas e dos grupos escolares, de 1911 e 1914. Hoeller conclui que a necessidade de escolarizar a infância catarinense (1910-1935) exigiu a (re)configuração de uma forma e cultura escolares específicas para os ambientes públicos primários, na intenção de atender às demandas impostas pela própria república.

Na dissertação “O Ensino da Leitura em Escolas Isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)” (2009), Angela Beirith abordou o ensino da leitura nas escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do primário ocorrida em Santa Catarina a partir de 1946. A autora analisou as legislações no período estabelecido, os programas de ensino de “Leitura e Linguagem Oral e Escrita”, as condições em que esse ensino se efetuou e o modo como os professores se apropriaram das prescrições, pelo relato de suas práticas. Beirith (2009) concluiu que os documentos analisados revelaram contradições entre o método oficial para ensinar a ler e as cartilhas enviadas às escolas isoladas, bem como entre as propostas de diversificação das leituras e o controle do seu conteúdo.

Na dissertação de Denise Siqueira Brandão, “A História do Grupo Escolar Gustavo Richard do Município de Campos Novos” (2010), foi possível identificar que esse grupo seguia rigorosamente as leis e os decretos que regiam todos os grupos escolares catarinenses, estabelecendo relações de poder no ambiente escolar, como o recreio monitorado e a visita do inspetor de ensino durante as aulas dos professores. A autora utilizou documentos e materiais encontrados na escola, além de realizar entrevistas com ex-alunos, antigos professores e funcionários.

Rosângela Kirst da Silveira, por sua vez, em sua dissertação “Orientações da Reforma Orestes Guimarães para a Matemática na Escola Normal Catharinense” (2013), buscou identificar os elementos relativos ao ensino da Matemática na formação do professor primário na Escola Normal Catharinense, durante o período da Reforma Orestes Guimarães, de 1911. Ao analisar os documentos oficiais da época, a autora observou a forte influência do método de ensino intuitivo e a presença do uso do Quadro de Parker como orientações previstas pelos documentos oficiais.

Em sua dissertação, “Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952)” (2013), Marília Gabriela Petry mapeou a incidência de museus em escolas primárias de Santa Catarina entre 1911 e 1952, centrando-se em sua organização e composição material. O *corpus* documental da pesquisa constitui-se de textos de livros brasileiros e estrangeiros, revistas educacionais, legislação de ensino, relatórios de governos, entre outros. A autora destaca que, nas escolas públicas primárias de Santa Catarina, a introdução desse aparato pedagógico foi prevista na reforma do ensino de 1911, durante a qual apenas os grupos escolares recém-criados receberam um espaço físico destinado à instalação de um gabinete para o armazenamento de peças destinadas a compor o museu. Petry conclui que a tentativa de implantação desses museus demonstrou o desejo de sintonizar os processos educativos aqui desenvolvidos com as “últimas” tendências pedagógicas, embora boa parte dos museus tenha logrado mais êxito no nível simbólico que no didático.

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, na dissertação “‘O Valor do Aluno’: Vestígios de Práticas de Avaliação na Escola Primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963)” (2014), analisou práticas de avaliação utilizadas em escolas primárias do estado de Santa Catarina, com foco nos grupos escolares, entre os anos de 1911 e 1963. A autora utilizou-se de fontes documentais tais como decretos, regimentos, regulamentos e programas de ensino, além de materiais de escrituração/organização escolar, como relatórios, atas de reuniões pedagógicas, registros de exames, livro de honra, livro-álbum e termos de inspeção. Silva salienta que, a partir da reforma de 1911, a avaliação do desempenho serviu como estratégia de homogeneização por meio da formação de classes de acordo com o grau de conhecimento dos alunos, aprovando aqueles que obtinham notas boas e reprovando os que não alcançavam a mínima. A partir de 1940, os alunos eram organizados em classes seletivas com base na classificação: forte, médio e fraco. O uso de testes e a prática de

exames ocorreram até os primeiros anos da década de 1960. E, além de avaliar o desempenho quanto aos conteúdos do programa de ensino, a escola avaliava os quesitos de comportamento, frequência e aplicação como uma estratégia disciplinar.

Ao analisar os trabalhos levantados foi possível observar que os de autoria de Teive (2005) e Silveira (2013) tiveram como foco a Escola Normal Catarinense, e apesar de não se centrarem nos grupos escolares, esses trabalhos foram ao encontro de nosso entendimento da figura do professor Orestes Guimarães e suas ideias em Santa Catarina. Da mesma forma, os trabalhos de Ávila (2008) e Beirith (2009), que focalizaram as Escolas Isoladas, contribuíram para nosso entendimento acerca da Reforma Trindade (ÁVILA, 2008) e a Reforma Elpídio Barbosa (BEIRITH, 2009). Tais trabalhos ajudaram a relacionar os documentos que circularam no estado catarinense, durante as três reformas de ensino, 1911, 1935 e 1946.

Os trabalhos de autoria de Búrigo (2008), Cordova (2008), Prochnow (2009), Brandão (2010), Petry (2013), Silva (2014) e Santos (2014a) trataram especificamente dos grupos escolares no estado de Santa Catarina, enquanto o trabalho de Hoeller (2009) se centrou nas escolas isoladas e nos grupos escolares. Esses trabalhos, por sua vez, contribuíram para um melhor entendimento da implantação dos grupos escolares no estado, do cenário político e educacional catarinense e das reformas de ensino: Reforma Orestes Guimarães e Reforma Trindade.

Dentre os trabalhos, destacamos apenas (4) quatro que fizeram uma análise acerca dos programas de ensino, a saber: Prochnow (2009), que analisou os programas de 1914, 1920 e 1928, notificando as disciplinas previstas para cada ano nas escolas primárias; Hoeller (2009), que avaliou os conteúdos previstos nos programas de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas, de 1911 e 1914, com foco na escolarização da infância; Beirith (2009), que analisou o programa de ensino de Leitura e Linguagem Oral e Escrita das escolas isoladas, no ano de 1946; e Santos (2014a), que averiguou quatro programas de ensino de matemática, centrando-se na aritmética e na geometria nos grupos escolares de 1911, 1914, 1928 e 1946.

Com as dissertações e teses elencadas, constatamos que apenas o trabalho de Santos (2014a) está relacionado com a geometria nos grupos escolares. Logo, verificamos uma ausência de pesquisas em Santa Catarina que tratassem das relações entre a geometria e o desenho. Outro ponto a ser destacado é a carência de trabalhos que tratassem, especificamente, do ensino de desenho nos grupos escolares.

Contudo, se levarmos em conta as pesquisas aqui enfatizadas, podemos perceber também os cenários políticos e econômicos relacionados aos projetos educativos de formação de cidadão, viabilizando a expansão do ensino primário em uma perspectiva voltada ao progresso econômico catarinense, ao civismo e por meio de um novo estatuto científico e administrativo para a escola. Daí a importância de compreender de que modo os ensinamentos de geometria e de desenho foram introduzidos no currículo dos grupos escolares catarinenses.

O levantamento realizado não pretendeu esgotar outras possíveis pesquisas de mestrado e doutorado não encontradas nos programas levantados ao início do capítulo. Vale destacar o artigo “Grupos Escolares: Criação Mais Feliz da República? Mapeamento da Produção em Santa Catarina” (2009), elaborado pelas autoras Vera Lucia Gaspar da Silva e Gladys Mary Ghizoni Teive, cujo objetivo foi o de apresentar um mapeamento inicial das pesquisas e produções que tomam por objetos os grupos escolares de Santa Catarina.

No próximo capítulo, acerca dos aspectos teórico-metodológicos, analisaremos as fontes escolhidas e a forma de escrever uma história sobre as aproximações das matérias de geometria e de desenho nos grupos escolares.

2 POR UMA ESCRITA DA HISTÓRIA

Neste capítulo o objetivo é explicitar como determinados conceitos podem se constituir como ferramentas teórico-metodológicas para um fazer histórico na pesquisa em educação matemática. Alguns dos conceitos a serem abordados nesta pesquisa são provenientes das ideias de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007), notadamente, acerca de uma concepção atual da História e de escrita da História. No que se refere à análise da legislação escolar, busca-se base no trabalho de Luciano Faria Filho (1998), e quanto às noções de dispositivo, enunciados e discursos, no de Michel Foucault (1990, 2008).

Tais conceitos permitiram a construção de uma prática, ou metodologia de pesquisa, que possibilitam investigar as matérias de geometria e desenho a partir de uma análise dos programas catarinenses da escola primária na época dos grupos escolares catarinenses, ao longo do período delimitado, de 1910 a 1946. Outros documentos que circularam nos grupos escolares, tais como decretos, leis, regimes internos, se constituíram também em fontes importantes para a pesquisa histórica, no sentido de compreender as relações entre as matérias de geometria e de desenho nos grupos escolares em Santa Catarina.

2.1 A escrita de uma história

A História não é como um castelo, com sua torre central, de onde um sujeito soberano pode visualizá-la em seu devir e pode tomar as decisões que vão mudá-la de rumo. A História é como um labirinto de corredores e portas contíguas, aparentemente todas semelhantes, mas que, dependendo da porta que o sujeito escolhe para abrir, pode estar provocando um desvio, um deslizamento para um outro porvir (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 73).

Na tentativa de encontrar as saídas desse labirinto, conforme descrito na citação, propõe-se aqui registrar os caminhos percorridos e as muitas portas que foram se abrindo para esta pesquisa, tornando-se uma história. A elaboração dessa história é como um labirinto, permeado tanto de desafios, cruzamentos e questões que surgiram ao longo do meu percurso como pesquisadora iniciante em história da

educação matemática, quanto das inúmeras possibilidades de foco que se pode levantar a partir das fontes envolvidas.

Um ponto de partida que me conduziu a buscar algumas portas desse labirinto foi compreender a escrita dessa história como uma *produção*, apresentando-a sob a forma de uma narrativa, em que os fatos históricos não sejam descritos conforme constam nos documentos (VALENTE, 2013), mas que sejam problematizados pelo pesquisador.

Albuquerque Junior (2007) adverte que não se deve pensar que a História escreve a si mesma, uma vez que os fatos se impõem como evidência. O autor enfatiza que existe a necessidade da mão do sujeito que a produz, e que este se utiliza da ferramenta que lhe compete. Para ele,

cabe ao historiador ir ao passado e interrogar as evidências que este deixou com as perguntas adequadas, munido dos conceitos e métodos apropriados, para este passado oculto revelar-se em sua lógica subjacente, agora por ele percebida, embora, muitas vezes, ignorada por seus próprios agentes (Idem, p. 24).

A partir dessa perspectiva, compreendemos o pesquisador em história da educação matemática como aquele que, a partir de registros, memórias e outros fatos relativos ao ensino de matemática, procura construir uma narrativa histórica acerca do ensino, da aprendizagem e das práticas em matemática de outros tempos. Neste caso, para a escrita dessa narrativa, utilizamos documentos do passado como as leis, os decretos e os programas de ensino que circularam nos grupos escolares catarinenses.

Entendemos, com Albuquerque Junior (Idem, p. 33), que “o presente interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas; o passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado”. Logo, a pesquisa que produzimos é uma elaboração histórica erigida no presente, a partir de problemáticas e interrogações colocadas ao ensino da matemática envolvendo, particularmente, a geometria e o desenho.

Assim, pretendemos investigar, por meio de uma análise desses documentos, (a) quais os discursos políticos que emergiam para que a geometria e o desenho se tornassem tópicos de estudo na escola primária; (b) quais eram os métodos prescritos nos documentos oficiais para as matérias de geometria e de desenho; e, finalmente, (c) de que

modo as matérias de geometria e de desenho foram articuladas nos programas de ensino, a fim de discutir as aproximações entre essas duas matérias.

Porém, convém destacar que esta pesquisa não se interessa em explicar um presente por meio do passado. Ao contrário, o que se pretende é saber quais os percursos institucionais dessas duas áreas, geometria e desenho, buscando aprofundar as relações entre seus ensinamentos, possibilitando, assim, conhecer modos de ensinar, de aprender e de conceber essas matérias nos grupos escolares catarinenses. Portanto, não queremos voltar ao passado para ficar remoendo memórias e tradições, como diz Albuquerque Junior (2007), mas deslizar no tempo e perceber quais eram os discursos e enunciados que emergiam para que a geometria e o desenho se tornassem matérias nos grupos escolares.

No que diz respeito às relações que iremos provocar ao longo desta pesquisa, significa entender possíveis condições que fizeram com que esses ensinamentos se aproximassem, ou seja, compreender em que medida as políticas educacionais do momento, as crenças e as expectativas de um ensino de qualidade, a fim de formar um tipo de sujeito, se relacionavam com as propostas para as matérias de geometria e de desenho. Além disso, compreender que aspectos referentes ao conteúdo de tais ensinamentos e métodos foram propostos para a escola primária, em particular, para os grupos escolares.

2.2 As teorizações foucaultianas

Nos caminhos percorridos até aqui, destacamos também algumas noções de Michel Foucault, tais como discurso, enunciado e dispositivo, ainda que tais conceitos não sejam, abertamente, definidos em seus trabalhos.

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008), define o termo discurso como:

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma

história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplidades do tempo (p. 132-133).

Como afirmou Foucault, o discurso é um “conjunto de enunciados”. Deste modo, recorreremos ao conceito entendido pelo autor, quando argumenta que “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (Idem, p. 36). Ou ainda, os enunciados são sempre mais raros, “são coisas que se transmitem e se conservam, possuem um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos” (Idem, p. 136).

Para Foucault, os enunciados constituem as tramas de um discurso determinado dentro dos regimes de verdade de uma determinada época. Apoiada nele, Fischer (2001) discute que todo enunciado possui uma “materialidade específica”, ou seja, trata-se de “coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais” (Idem, p. 202).

De acordo com Foucault (2008), o discurso não significa apenas o que é dito, mas deve ser entendido como prática. Segundo Albuquerque Júnior (2007), o discurso, para o filósofo francês, é o próprio acontecimento histórico e não uma representação desse acontecimento. Nessa direção, ainda segundo o autor (Idem, p. 25), “os documentos são formas de enunciação e, portanto, de construção de evidências ou de realidades”. Assim, é possível compreender os documentos do passado produzidos conforme os fatos decorrentes da época, os quais derivam de operações políticas e de sentido. Isso significa entender também que os discursos e os enunciados veiculados pelos documentos oficiais formam dispositivos de poder.

Foucault, em *Microfísica do Poder*, define o dispositivo como:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos,

proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (1990, p. 244).

O termo dispositivo pode ser entendido também como “estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Idem, p. 246). O conceito de dispositivo ainda pode ser entendido como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência, portanto, a uma função estratégica dominante.

Por conseguinte, podemos pensar que as matérias de geometria e de desenho nos grupos escolares catarinenses estavam permeadas por discursos e enunciados como, por exemplo, a disciplina, o comportamento e a vigilância. Estes estavam presentes nas leis, nos decretos e nas normas vigentes como documentos, aqui compreendidos como dispositivos educacionais do passado que norteavam o ensino nos grupos escolares do estado de Santa Catarina.

2.3 As fontes documentais

A legislação educacional de Santa Catarina é o *corpus* documental desta pesquisa. Deste modo, partindo da consideração de Faria Filho (1998) em seu texto “A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação”, entendemos a legislação como a materialização ou uma prática que coloca um determinado pensar pedagógico em movimento, ou seja, o discurso educacional está intimamente ligado a determinadas formas de conceber a escola e a educação.

O autor destaca também que a legislação não pode ser vista apenas como um “campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes”, mas que é necessário compreendê-la em sua dinamicidade, o que permitiria observar as “várias dimensões do fazer pedagógico, as quais atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula” (Idem, p. 98-99).

Portanto, compreender as aproximações das matérias de geometria e de desenho nos grupos escolares de Santa Catarina, a partir das legislações que circularam no período de 1910 a 1946, implica tentar compreender suas múltiplas dimensões, bem como as possíveis tensões e demandas sociais e políticas que outrora as permeavam.

Conforme ainda aponta Faria Filho, para acompanhar as várias dimensões da lei é preciso ficar atento para dois fatores: primeiramente, para o tipo específico de legislação de que se trata; depois, para os sujeitos envolvidos na produção da legislação.

Souza (2012) argumenta que a legislação, como fonte de pesquisa para a história da educação, é limitada para compreender as práticas realizadas e o funcionamento das instituições escolares, embora permita compreender as tentativas do poder público de ordenamento e configuração do ensino. A partir dessa perspectiva, a legislação é produzida tendo em vista diversos aspectos da vida social, econômica e cultural relacionados a uma determinada sociedade e costume.

Para Foucault (2008), “o documento, não é mais para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros” (p. 7). Assim, a questão não é mais tentar interpretá-lo, tampouco determinar se diz a verdade, mas trabalhar no interior: “organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (Idem).

Vale destacar que, quando tratamos o documento como lugar de análise, não buscamos olhá-lo em si, mas aquilo que ele pode problematizar como, por exemplo, suas ideias educacionais e políticas, sua implementação e contexto e sobre quais enunciados ele se faz verdade.

As legislações serviam como regras para um determinado período, atuando como dispositivos de poder, elegendo concepções sobre a escola, o ensino, o professor e o aluno. No período de implantação dos grupos escolares, por exemplo, a educação era um mote para perseguir os objetivos republicanos, ou seja, formar o cidadão para a civildade e o progresso.

Em Santa Catarina, o governo buscou instaurar e consolidar um aparelho escolar através da criação de novos métodos de ensino, expansão do ensino primário com a implantação de grupos escolares, ampliar a matrícula nas escolas, a organização do serviço de inspeção escolar.

Entre os anos de 1910 e 1946 foram realizadas três reformas de ensino na instrução pública catarinense – a Reforma Orestes Guimarães (1910), a Reforma Trindade (1935) e a Reforma Elpídio Barbosa (1946) –, as quais tinham como propósito modernizar a escola primária no estado, adequando o ensino ao ideal de formação do cidadão e do progresso. As reformas estavam voltadas para as necessidades sociais,

as mudanças pelas quais a sociedade vinha passando e os interesses dos representantes do povo.

Assim, no intuito de responder a determinadas demandas daquele momento, utilizaremos os discursos políticos presentes nas legislações, mensagens e relatórios para localizar indícios de como a geometria e o desenho foram se constituindo como matérias nos grupos escolares.

Os documentos são como labirintos, repletos de possíveis saídas. E, a partir desse labirinto, um novo caminho se apresentou, qual seja, o da necessidade de selecionar, recortar, distribuir e construir os elementos extraídos das fontes que possuímos. Portanto, as matérias de geometria e de desenho, associadas ao período de 1910 a 1946, e que possuem como lugar os grupos escolares catarinenses, constituem-se como fontes para a escrita dessa história: *as documentais*.

A coleta dessas fontes se deu por meio do Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina¹⁶, do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina¹⁷ e do Museu da Escola Catarinense¹⁸. Consideraram-se os seguintes documentos: leis, decretos, normas e reformas educacionais que circularam nos grupos escolares em Santa Catarina. Trata-se de fontes escritas do período da Reforma Orestes Guimarães até a Lei Orgânica do Ensino Primário que, reagrupadas conforme os objetivos da pesquisa, passam a ser consideradas documentos, a saber:

(a) *Os Regulamentos de Instrução Pública de 1911 e 1914;*

(b) *As Reformas de Ensino de 1911, 1935 e 1946;*

¹⁶ Trata-se de um repositório virtual e aberto, especificamente, para armazenar fontes diversas, ensaios e pesquisas voltadas para a História da Educação Matemática. Maiores detalhes, conferir: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

¹⁷ O Arquivo Público do Estado de Santa Catarina está situado na Rua Duque de Caxias, 261, no bairro Saco dos Limões, em Florianópolis, e sua função é recolher, preservar, organizar e prestar assessoramento técnico, divulgando o patrimônio documental e colaborando com programas culturais e educativos do Estado de Santa Catarina. Para maiores informações, conferir o site: <http://www.sea.sc.gov.br>.

¹⁸ O Museu da Escola Catarinense está localizado na cidade de Florianópolis e tem por finalidade reunir informações e elementos materiais e simbólicos sobre as escolas do Estado. Maiores informações em: <http://www.museudaescola.udesc.br>.

(c) *Os Regimentos Internos dos Grupos Escolares de 1911 e 1914;*

(d) *Os Regulamentos dos Grupos Escolares de 1939 e 1946;*

(e) *Os Programas de Ensino dos Grupos Escolares Catarinenses de 1911, 1914, 1920, 1928 e 1946;*

(f) *Os Relatórios do Secretário Geral, de 1911, 1912 e 1914.*

(g) *As Mensagens dos governadores ao Congresso Representativo do Estado de Santa Catarina;*

(h) *O Parecer sobre a adoção de obras didáticas de 1911, 1914, 1917 e 1928;*

Nos Regulamentos da Instrução Pública Primária do Estado de Santa Catarina, encontramos as diretrizes para o funcionamento das instituições escolares; a direção de ensino; os inspetores e chefes escolares; a classificação das escolas segundo sua localização geográfica; a matrícula e a frequência; os exames anuais; os programas das escolas; o código disciplinar¹⁹; a duração dos cursos.

Nas Reformas de Ensino encontramos o contexto político e educacional catarinense no período de 1910 a 1946. Tais reformas, que objetivavam a reorganização do ensino público, carregavam consigo um projeto de governo, conforme o cenário educacional do momento, propondo mudanças pautadas em ideais de civilidade e progresso, relacionadas à aquisição de hábitos de higiene, valores morais, de civismo, de patriotismo e de trabalho.

Com o objetivo de entender a organização e o funcionamento dos grupos escolares catarinenses, analisamos seus Regimentos Internos dos anos de 1911 e 1914 e os Regulamentos de 1939 e 1946. Esses regimentos levantavam problemáticas a respeito do funcionamento dos grupos escolares, de como deveria ser a prática nessas instituições; as atribuições e deveres dos docentes; as penas disciplinares; a disciplina escolar; a matrícula e a frequência dos alunos. Neles, constam também o

¹⁹ O *código disciplinar* prescrito nos regimentos dos grupos escolares referia-se às penas às quais os alunos seriam submetidos caso cometessem alguma “falta”, tais como: “a) admoestação; b) repreensão; c) exclusão da aula ou do recreio; d) suspensão até 15 dias; e) eliminação” (SANTA CATARINA, 1911a, p. 12).

material escolar, os horários, a divisão de classe²⁰, o método e os livros que deveriam ser utilizados durante o processo de ensino.

Outra fonte documental que encontramos para a produção de conhecimento foram os Programas de Ensino dos Grupos Escolares Catarinenses, que circularam entre 1910 a 1946. A partir deles, obtivemos os assuntos que deveriam ser cursados, seus objetivos, bem como a organização dos conteúdos que deveriam ser abordados durante os quatro anos nos grupos escolares.

As demais fontes de pesquisa selecionadas foram os Relatórios do Secretário Geral e as Mensagens dos governadores ao Congresso Representativo do Estado de Santa Catarina, os quais compreendem textos descritivos sobre a atuação do governo nos diversos aspectos da administração pública. No que diz respeito à instrução pública, as mensagens apresentam dados sobre a estatística escolar; número de escolas e alunos matriculados; investimentos no ensino público. Assim, buscamos saber quais eram os discursos políticos, no meio educacional, que circulavam no século passado, para compreendermos a constituição dos grupos escolares no estado catarinense.

Outra fonte documental analisada foi a que trata da Adoção das Obras Didáticas para as crianças que frequentavam os grupos escolares, as escolas isoladas e complementares, dando destaque aos livros de leitura e às justificativas do Estado para sua adoção ou elaboração. Por meio das indicações de obras didáticas, foi possível observar um conjunto de materiais para a educação e instrução como, por exemplo, livros de leitura, compêndios, cadernos, cartilhas e mapas que contribuiriam para a reorganização da instrução.

Desta maneira, a partir de tais fontes, foi possível compreender as finalidades, a trajetória e as características para as matérias de geometria e de desenho nos grupos escolares catarinenses, ligados a um dispositivo educacional disposto por meio de programas, leis e instituições, fazendo valer um novo estatuto de verdade para a educação, notadamente, para a educação matemática. Portanto, definidas as fontes documentais a serem utilizadas, o passo seguinte será analisar os documentos em busca das

²⁰ “Cada grupo escolar terá oito classes, sendo quatro para meninos e quatro para meninas. Nos prédios destinados ao funcionamento dos grupos escolares, uma das alas será destinada á secção masculina e a outra á secção feminina. Na secção feminina as classes só podem ser regidas por professoras; na secção masculina, porém, as classes podem ser regidas por professores ou professoras” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 7-8).

aproximações entre as matérias de geometria e de desenho nos referidos grupos.

3 A SUSTENTAÇÃO PARA OS PROGRAMAS DE ENSINO

Neste capítulo analiso os documentos oficiais, considerando os discursos que tornaram o ensino primário regulamentado no Estado de Santa Catarina, no período de 1910 a 1946. Os documentos que apontam para uma compreensão do processo de regulamentação do ensino são: a Reforma da Instrução Pública de 1911 e a Reforma de ensino de 1935 e 1946. Além destes, foram analisados também os Regimentos Internos dos Grupos Escolares, de 1911 e 1914, os Regulamentos de 1939 e 1946, as Mensagens dos governadores e os Relatórios apresentados ao governo: de 30 de junho de 1911, de 31 de maio de 1912 e do mês de maio de 1914.

Após essa análise, apresentamos os discursos vigentes que constituem os grupos escolares, destacando as leis, as normas e os decretos como dispositivos de poder que formam as normas educacionais. Assim, este capítulo tem como questão norteadora o fato de *que dispositivos de poder tornaram possíveis uma organização curricular para as matérias de geometria e de desenho nos grupos escolares catarinenses*. Nessa direção, buscamos trazer alguns discursos que emergiram para que a geometria e o desenho se tornassem matérias a serem ensinadas nos grupos escolares.

3.1 A Reforma Orestes Guimarães: a criação dos grupos escolares

Os primeiros anos do século XX foram marcados pela tentativa de organização do Ensino Primário no Estado de Santa Catarina. Os governos de vários estados, inclusive Santa Catarina, empreenderam reformas educacionais, dentre as quais podemos citar a reestruturação do ensino primário e a criação dos grupos escolares.

Para Souza (1998, p. 20), os grupos escolares eram “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”.

Instaurado no regime republicano, esse novo modelo de organização escolar era formado a partir da reunião de várias escolas e diferenciava-se por proporcionar o ensino primário graduado, formado por classes homogêneas e vários professores (NÓBREGA, 2003). Souza

ainda destaca que a reunião dessas escolas trouxe várias mudanças ao ensino primário, dentre elas,

a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, enfim, uma nova cultura escolar (1998, p. 47-48).

Com efeito, o discurso de Vidal Ramos²¹, em 1903, frisava a necessidade da criação de grupos escolares no estado catarinense, pelo fato de que, em outros estados do Brasil²², já havia sido iniciada a implantação dessas unidades. Ou seja:

A instituição de grupos escolares, que tem provado bem em alguns Estados, deve, segundo penso, ser adoptada nesta capital e nas cidades, onde existam edificios com as necessarias condições para a installação dos grupos, cuja direção deve ser confiada a professores de reconhecida idoneidade (SANTA CATARINA, 1903, p. 21).²³

No ano seguinte, Vidal Ramos enfatizava novamente a implantação desses grupos no estado, apontando a falta de edifícios

²¹ Vidal José de Oliveira Ramos Junior nasceu em Lages, Santa Catarina, em 24 de outubro de 1866. Foi eleito vice-governador para o período de 1902 a 1906, substituindo, interinamente, Lauro Severiano Muller, por diversas vezes. Em 1910, foi eleito governador do estado de Santa Catarina em substituição a Gustavo Richard, permanecendo no cargo até 20 de junho de 1912. Realizou a primeira reforma do ensino catarinense, criando os grupos escolares por todo o estado e instalando um colégio jesuíta na capital. Preocupou-se pelo melhoramento do setor portuário e resolveu o problema do contestado, no meio-oeste catarinense. Faleceu no Rio de Janeiro, em 2 de janeiro de 1954 (CORREA, 1983).

²² Vale destacar que o Estado de São Paulo foi o pioneiro na criação do novo modelo de escola primária, denominada “grupo escolar”, instituído em 1893 (SOUZA, 1998).

²³ Optamos por manter a grafia original presente nos documentos analisados.

apropriados para o funcionamento das escolas e a urgência em construir prédios para a sua instalação:

Todos vós deveis estar convencidos, por conhecimento proprio, da falta de edificios apropriados ao funcionamento das escolas, quer nesta capital, quer nas localidades do interior, onde o ensino é ministrado contra todos os preceitos pedagogicos e prescripções hygienicas, em casas acanhadas sem ar e sem luz.

Urge, portanto, remediar esse mal habilitando o Governo a ir mandando construir, nas cidades pelo menos, predios, nas devidas condições, para a instalação dos grupos escolares de que vos falei na minha primeira Mensagem (SANTA CATARINA, 1904, p. 17).

A intenção de criar grupos escolares no Estado, portanto, estava expressa na Lei nº 636, de 12 de setembro de 1904. Conforme Gaspar da Silva (2006), essa mesma lei enfatizava que o governo deveria contratar os serviços de um diretor de estabelecimento idêntico ao da Capital Federal ou do Estado de São Paulo, para substituir as “escolas singulares” por grupos escolares e aproveitar os professores já formados pela Escola Normal como diretores dessas agrupações.

Com relação à referida lei, em 1905, Vidal Ramos declara em sua mensagem ao Congresso Representativo do Estado que “com os recursos actuaes do Estado, me parece impossivel levar a effeito a reforma” (SANTA CATARINA, 1905, p. 11). Além desse motivo, o atraso na educação era justificado também pela falta de confiança da população, como podemos perceber no excerto apresentado por Gustavo Richard²⁴, de que “um dos principaes obstaculos que temos a vencer para collocar nosso ensino á altura que deve occupar entre nós é a negligencia com que os paes curam do futuro de seus filhos” (SANTA CATARINA, 1908, p.14).

²⁴ Gustavo Richard nasceu no Rio de Janeiro, em 29 de agosto de 1846. Foi eleito governador de Santa Catarina, no período de 1906 a 1910, em substituição a Abdon Batista. Entregou o governo a Vidal Ramos, em 1910. Administrou o Estado com retidão, preocupando-se com o ensino público, resolvendo o abastecimento de água na capital, instalando energia elétrica e concluindo a Estrada de Ferro em Santa Catarina. Faleceu em Florianópolis no dia 19 de outubro de 1929 (CORREA, 1983).

No entanto, podemos verificar, em uma fala de Vidal Ramos, que o desinteresse pela educação dos filhos não era apenas culpa das famílias, mas também que a escola não estava cumprindo seus deveres com a população:

Si em nosso Estado o ensino fôr ministrado, como deve ser, de modo que os paes tenham a certeza de que os filhos vão á escola, não para sacrificarem a sua saude, não para inhiorem o desenvolvimento das suas faculdades, mas para adquirirem a coragem necessaria aos embates da vida, as bases indispensaveis á concurrencia das actividades, o espirito de disciplina e solidariedade, fundamento de todo o progresso moral e social, a comprehensão nitida dos seus deveres e dos seus direitos, alicerces das instituições que nos regem, então este espaço da terra brasileira terá garantido um futuro cheio de auspiciosos descortinos e largos horizontes (SANTA CATARINA, 1912a, p. 42).

Em 1907, o então governador de Santa Catarina, Gustavo Richard, buscou implementar algumas ações de acordo com o que estava sendo construído em São Paulo e Minas Gerais (GASPAR DA SILVA, 2006). Conforme a Lei nº 765, de 17 de setembro de 1907, ele autorizou “a contratar para lecionar na Escola Normal e reorganizar o respectivo curso um professor de comprovada competência no exercício do magistério” (Idem, p. 344). Foi com esse propósito que Orestes Guimarães²⁵ fora, então, contratado pelo governador para dirigir o Colégio Municipal de Joinville.

²⁵ Orestes de Oliveira Guimarães nasceu na cidade paulista de Taubaté, em 27 de fevereiro de 1871. Ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1887, concluindo-a no ano de 1889. Foi diretor de grupos escolares no Estado de São Paulo. De 1906 a 1909 dirigiu o Colégio Municipal de Joinville, Santa Catarina. De volta a São Paulo, em 1909, foi convidado para dirigir o Grupo Escolar do Braz, à época, o maior estabelecimento de ensino do estado, no qual permaneceu até 1910, quando aceitou o novo comissionamento proposto pelo governo do estado de Santa Catarina. De volta ao estado, ocupou em 1911 o cargo de inspetor geral do ensino, atuando como reformador da Instrução Pública. Em 1918, assumiu o cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, posto que ocupou até seu falecimento, em 1931 (TEIVE, 2005).

No ano seguinte, em 1908, o governador Gustavo Richard pareceu anunciar a reforma da Instrução Pública no estado. Essa reforma deveria estar de acordo com a proposta de difundir uma educação que configurasse uma nova forma de escola no Estado, como afirma o governador:

A necessidade de reformar a nossa Instrução Publica com um novo programa pratico e moderno, ministrado por um pessoal docente bem preparado. A escola deve ser organizada de conformidade com os methodos racionaes, adoptados nos paizes mais cultos, é e será o principal factor da civilisação de um povo, devendo por esse motivo merecer cuidados especiaes e o maior empenho dos poderes publicos.

Era preciso porém, reorganizar o ensino primario de conformidade com a pedagogia moderna (...) (SANTA CATARINA, 1908, p. 13-14).

Apesar de todo o discurso sobre a importância da criação dos grupos escolares para a modernização do estado catarinense, apenas em 1910 Vidal Ramos, eleito para um segundo mandato de governador, levou adiante seu projeto de instituir os grupos escolares, aprovando a Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910, efetivada por meio do decreto n°. 585, de 19 de abril de 1911. Tal decreto propunha a Reestruturação na Instrução Pública promovida por Orestes Guimarães, prescrevendo um novo programa de ensino com propostas consideradas inovadoras, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade.

O governador Vidal Ramos, em uma mensagem ao Congresso Representativo do Estado em 1911, referia-se ao ensino nestes termos, de que “o ensino primario no Estado é o que se pode imaginar de mais atrasado” (SANTA CATARINA, 1911e, p. 27), principalmente pela “falta de mestres idôneos e à adoção dos processos arcaicos, considerados imprestáveis pela pedagogia moderna” (Idem, p. 28). Por isso, ele julgava necessária a alteração do ensino público, com o propósito de “fundar um novo tipo de escola, dar à mocidade um professorado cheio de emulação” (Idem).

A reforma do ensino primário catarinense de 1911²⁶, levada a cabo no governo de Vidal Ramos, é então considerada a mais importante das reformas, devido à criação dos grupos escolares. Conhecida como Reforma Orestes Guimarães²⁷, a Reestruturação na Instrução Pública recebeu os primeiros grupos escolares no Estado de Santa Catarina, construídos nos grandes centros urbanos e nas principais cidades catarinenses²⁸.

De acordo com a referida Lei n. 846, que autorizava a alteração do ensino público, ele deu início à reforma no estado catarinense, estabelecendo que a rede de ensino fosse ministrada nos seguintes estabelecimentos: I – Escolas Ambulantes; II – Escolas Isoladas; III – Grupos Escolares e IV – Escola Normal (SANTA CATARINA, 1910). As três primeiras seriam destinadas ao ensino primário, e a última, à formação de professores.

Em Santa Catarina, a implantação da Reforma Orestes Guimarães também estava alinhada ao discurso que o Estado divulgava, isto é, um ensino guiado nos postulados da Pedagogia Moderna, conforme o segundo artigo da Lei nº 846, da reforma do ensino público no Estado:

Artigo 2. – Fica o Poder Executivo autorizado:

- a) A reorganizar o ensino publico de accordo com os modernos processos pedagogicos (SANTA CATARINA, 1910, p. 2).

Essa nova proposta pedagógica para a instrução pública estava relacionada com o método de ensino intuitivo e a negação do método tradicional, que se baseava na repetição e memorização, como argumenta Teive (2008):

Vista pelos republicanos como a principal responsável pelo atraso da instrução pública

²⁶ SANTA CATARINA, Decreto n. 585 de 19/04/1911. Dispõe sobre o Regulamento Geral da Instrução Pública. Secretaria de Educação e Cultura. Santa Catarina.

²⁷ A reforma Orestes Guimarães manteve a sua estrutura básica até o ano de 1935 (FIORI, 1975).

²⁸ Grupo Escolar Conselheiro Mafra, em Joinville; Grupo Escolar Lauro Muller e Grupo Escolar Silveira de Souza, em Florianópolis; Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna; Grupo Escolar Vidal Ramos, em Lages; Grupo Escolar Victor Meirelles, em Itajaí; Grupo Escolar Luís Delfino, em Blumenau (TEIVE, DALLABRIDA, 2011).

brasileira e, conseqüentemente, pelo atraso do desenvolvimento econômico da nação, a prática da memorização e do verbalismo, carro-chefe do antigo método de ensino, deveria ser substituída pelo método de ensino intuitivo, fundado numa forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos (p. 34).

Além disso, o poder executivo ficava autorizado:

b) A contractar, onde for mais conveniente, até tres professores de reconhecida competencia, para dirigirem os primeiros grupos escolares que forem creados e auxiliarem o Governo na referida reorganização.

c) A dar nova organização á actual Escola Normal.

d) A supprimir as escolas publicas actualmente existentes no perimetro urbano da Capital, bem como as de qualquer outro municipio, aproveitando, tanto quanto possivel, os serviços dos respectivos professores nos grupos que forem creados.

e) A mandar construir nesta Capital, e onde fôr mais conveniente, edificios para grupos escolares (SANTA CATARINA, 1910, p. 2).

Na primeira organização da Instrução Pública, o programa escolar compreendeu as seguintes disciplinas:

Arithmetica, até frações decimaes; geografia do Brasil e familiarização com essa materia, em geral; historia do Brasil; noções de physica e sciencias naturaes; principios de geometria; educação moral e cívica; gymnastica e exercicios militares; musica; desenho e trabalhos manuaes (SANTA CATARINA, 1911d, p. 66).

Ainda com relação à Reestruturação da Instrução Pública, o primeiro artigo da Lei n. 846 estabelecia que a direção suprema de ensino competia ao Governador do estado, tendo como auxiliares: o Secretário Geral, o Inspetor Geral do Ensino, o Diretor da Instrução

Pública, os Inspectores Escolares e os Chefes Escolares (SANTA CATARINA, 1911a).

A Reforma Orestes Guimarães trouxe para os grupos escolares importantes mudanças no ensino, sendo que uma delas foi a criação do cargo de diretor, responsável pela organização pedagógica e administrativa dos grupos escolares, estabelecendo, assim, diferentes relações de poder. O diretor era a autoridade máxima nos grupos escolares, pois, por um lado, era o responsável pela gestão, nomeação e monitoramento dos professores e funcionários, enquanto que, por outro, além de ministrar aulas demonstrativas, era responsável pela condução da ação pedagógica, que envolvia a vigilância dos conteúdos, dos métodos e das avaliações (TEIVE, DALLABRIDA, 2011).

Outras modificações prescritas para o ensino primário foram as séries graduadas: quatro séries, uma a cada ano, com um máximo de 50 alunos e um mínimo de 16, conforme o Regime Interno de 1914. Deste modo, nos grupos escolares, as crianças deveriam ser divididas conforme a faixa etária, o sexo e o nível de desenvolvimento mental (SANTA CATARINA, 1914b).

Além disso, cada grupo escolar tinha oito classes, sendo quatro para meninos e quatro para meninas. E na seção feminina, as classes só podiam ser regidas por professoras, enquanto que na seção masculina, por professores ou professoras (Idem).

Segundo Nóbrega (2003):

Esta reorganização da escola primária pressupunha a uniformização e seriação dos conteúdos distribuídos racionalmente no tempo de curso, e uma homogeneização dos grupos de alunos de modo que em cada classe todos estivessem dentro de uma mesma faixa etária e de um mesmo grau de desenvolvimento escolar – havendo a separação entre sexos, sujeitos ao ensino simultâneo (p. 255).

Ainda conforme o autor,

A organização da “escola moderna” pública, representada no Brasil pelo Grupo Escolar, apoiava-se nos itens seguintes: Prédio Escolar, Móvel Escolar, Material Escolar, Livros Didáticos, Disciplina, Ensino e Programa. O ordenamento adequado de todos eles garantiria

uma escola primária eficaz e de qualidade (Idem, p. 267).

Podemos observar também outros elementos para a implementação de uma “escola moderna” relacionados com a defesa de uma educação que contribuísse para a construção da cidadania como, por exemplo, na disciplina de “Educação Moral e Cívica”, que procurava ensinar saberes e interiorizar valores patrióticos e morais (TEIVE e DALLABRIDA, 2011). Ao professor cabia “educar physica, moral e intellectualmente os alumnos da classe que reger” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 76). Desta maneira, os grupos escolares tinham como objetivo formar o cidadão patriota, higiênico, prático, útil à pátria, que respeita as leis e ama o país (Idem). Ou seja, ensinar ia além de preparar os alunos para ler, escrever e calcular, pois envolvia também civilizar a sociedade brasileira a partir da moral e do patriotismo.

Por fim, destacamos um trecho que fora proferido por Vidal Ramos, no final de seu mandato, acerca das vantagens de instituir grupos escolares em Santa Catarina:

Divisão do trabalho, consequencia da seriação do ensino; a emulação entre o pessoal, consequencia do trabalho em conjuncto, sob uma e única direcção; fiscalização reciproca entre os membros do corpo docente, o que assegura a regularidade do funcionamento e uma disciplina firme e productiva; extrema facilidade de fiscalização por parte das auctoridades escolares, consequencia do funcionamneto de oito classes em um só edificio; economia quanto ás installações pedagógica indispensaveis á pratica dos modernos methodos e processos de ensino, porisso que o respectivo material escolar-museu, gabinete, quadros, etc., pode ser utilizado em commum pelos professores das oito classes de que se compõe o grupo; a harmonica e dosada distribuição das disciplinas do programma, de maneira que se dê, consoante o desenvolvimento progressivo do alumno, a gradação do ensino desde a classe elementar até ao ultimo anno, realizando assim o axioma pedagogico ensino lento, variado e recapitulativo (SANTA CATARINA, 1914d, p. 145-146).

Tais elementos comportam a encenação para uma “escola moderna”, formando a teia complexa de um dispositivo que se pode considerar como sendo o dispositivo da nova escola. Esse dispositivo encontra seus primeiros meios de materialidade quando se definem, por exemplo, a criação do cargo de diretor, a implementação do método intuitivo, a redefinição das idades a serem atendidas nos grupos escolares, a reorganização do espaço escolar e a educação moral e cívica voltada para o preparo do cidadão útil à sociedade.

3.2 A Reforma Trindade: reorganizando o que já se tinha

Em 1915, o governo do Estado continuou organizando suas ações para levar adiante o projeto dos grupos escolares. Através da Lei n. 1.044, de 14 de setembro de 1915, foram criadas no estado as Escolas Reunidas, quando foram agrupadas e suprimidas as escolas em função da densidade populacional. O Art. n. 12 previa que suas instalações físicas deveriam comportar a possibilidade de serem transformadas em grupos escolares.

A partir de 1917, com a participação do Brasil na 1ª Guerra Mundial contra a Alemanha, o governo da União passou a ser pressionado para interferir no ensino primário do Sul do país. Nesse mesmo ano, a União determinou o fechamento das escolas de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, nas quais não se ensinava o português. E, no ano seguinte, o decreto federal n. 13.014, de 4 de maio de 1918, possibilitou à União subvencionar escolas primárias para a população de origem estrangeira, denominadas “zona de nacionalização” (FIORI, 1975). Para fiscalizá-las, o Governo Federal criou o cargo de Inspetor Federal de Escolas Subvencionadas pela União, de responsabilidade estadual. Em Santa Catarina, Orestes Guimarães ocupou esse cargo até a sua morte, em 1931.

No período do pós-guerra, Hercílio Pedro da Luz²⁹ assumiu o cargo de governador do Estado, reestruturando o executivo catarinense

²⁹ Hercílio Pedro da Luz nasceu em Desterro (atual Florianópolis), Santa Catarina, em 29 de maio de 1860. Foi engenheiro e governador de Santa Catarina por três vezes, a primeira, de 1894 a 1898. Em 1918, foi eleito vice-governador de Lauro Muller, assumindo o cargo pela desistência do titular até 1922. Neste ano, foi eleito novamente governador, permanecendo no cargo até sua morte, em 1924. Como governador realizou inúmeras obras de saneamento da capital catarinense, e construiu a primeira ponte que ligou a Ilha de Santa Catarina ao continente, a ponte Hercílio Luz (CORREA, 1983).

no campo escolar e extinguindo o cargo de Inspetor Escolar do Ensino (TEIVE, DALLABRIDA, 2011).

A década de 1920 foi marcada por diversas conferências interestaduais, estaduais e nacionais, relacionadas aos projetos educacionais, que propunham solucionar problemas do ensino. Em 1921, Orestes Guimarães foi designado como representante da União para fazer parte da comissão da Conferência Interestadual de Ensino Primário, com o intuito de buscar soluções para a difusão e a nacionalização do ensino primário no Brasil. Guimarães apresentou suas ideias sobre a nacionalização do ensino primário, fundamentada nas teses “A Nacionalização do Ensino Primário”, “Escolas Primárias nos municípios de origem estrangeira” e “Escolas Estrangeiras e sua fiscalização”, as quais foram aprovadas por unanimidade (DALLABRIDA, TEIVE, 2014).

Após treze anos de implantação dos grupos escolares e da reforma Orestes Guimarães, e com a chegada de imigrantes para o estado e o crescimento da população, novas necessidades começaram a surgir. No ano de 1923, o governador Hercílio da Luz autorizou, então, a reforma do ensino catarinense, pela Lei n. 1.448, de 29 de agosto do mesmo ano. Em tal reforma:

[...] modificou-se o calendário escolar, alterou-se a sistemática de exames para professores provisórios, inovações foram introduzidas nas Escolas Normais e Cursos Complementares e criou-se os Conselhos Escolares Familiares, como auxiliares da inspeção escolar (FIORI, 1975, p. 139).

Em meados de 1927, a cidade de Florianópolis realizou a 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, convocada pelo então governador do estado, Dr. Adolpho Konder³⁰, e presidida pelo Secretário do Interior e da Justiça, Dr. Cid Campos, que visava à melhoria qualitativa do ensino (SANTA CATARINA, 1927).

O relatório do secretário revelou que o Estado almejava nova reorganização no âmbito da Instrução Pública e, ainda, que a primeira

³⁰ Adolpho Konder nasceu em Itajaí, Santa Catarina, em 16 de fevereiro de 1884. Foi governador do Estado de 1926 até 1929. Realizou o primeiro Congresso Catarinense do Município e construiu o Mercado Público de Florianópolis. Faleceu no Rio de Janeiro, em 24 de setembro de 1956 (CORREA, 1983).

conferência realizada havia significado *uma quase completa reforma* do ensino público (SANTA CATARINA, 1927).

Nesse mesmo ano, realizou-se em Curitiba/PR a Primeira Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), na qual foram discutidas teses que expressavam o embate criado em torno da proposta de criação da escola pública, única, universal, laica, obrigatória e gratuita. Os temas discutidos no encontro foram:

A unidade nacional pela cultura literária, pela cultura cívica, e pela cultura moral; a uniformização do ensino primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas; a criação de Escolas Normais superiores em diferentes pontos do país, para o preparo pedagógico; a organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário (FERREIRA, 2006, p. 79).

Assim, em 1928, de acordo com a Lei nº 1.619, de 1º de outubro de 1928, o Poder Executivo foi autorizado a reorganizar a instrução pública catarinense. As principais medidas estavam relacionadas com as propostas da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, como: “revisão dos programas escolares e redução de seus conteúdos; oficialização do método analítico para o ensino da leitura e da escrita nos Grupos Escolares; adoção de métodos mais práticos para o ensino das várias disciplinas do currículo” (FIORI, 1975, p. 140). No entanto, “as diversas modificações ocorridas na instrução catarinense, por volta de 1923 e 1928, não tiveram força para institucionalizarem-se como ‘reforma de ensino’” (Idem).

O período entre as décadas de 1930 e 1940 foi de intensas mudanças no sistema educacional brasileiro e catarinense, época em que ocorreram a Revolução de 1930, o Manifesto da Educação Nova de 1932, a Constituição de 1934 e a Reforma Trindade em 1935.

Em 1932, o panorama educacional brasileiro foi atingido pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pautado nos princípios de uma escola leiga, gratuita e obrigatória, além de acessível a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais. A escola nova se afastava do ensino tradicional baseado na memorização dos alunos, apelando para a participação ativa e o desenvolvimento reflexivo do professor. Em Santa Catarina, as diretrizes da escola nova

foram propostas no decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944, devendo ser posta em prática pelos professores, no entanto, essa renovação educacional ficou apenas na lei (Idem).

No ano de 1934, Vargas promulgou uma nova Constituição, estabelecendo que cabia ao Governo Federal traçar as diretrizes da educação em todo o país, além de atribuir aos estados a organização de seus sistemas em harmonia com as diretrizes gerais estabelecidas pela União (Idem).

Em 1935, uma nova reforma de ensino em Santa Catarina foi promovida pelo decreto n. 713, de 5 de janeiro do mesmo ano, realizada por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade³¹, diretor da Instrução Pública do Estado, a qual ficou conhecida como “Reforma Trindade”³². Esta foi “fruto do contexto político e educacional gerado pela revolução de 1930, endossando nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola” (FIORI, 1975, p. 142).

A reforma foi decretada pelo interventor federal Aristiliano Ramos³³ durante o governo de Nereu Ramos³⁴. O interventor a decretou

³¹ Luiz Sanchez Bezerra da Trindade nasceu em Florianópolis em 1892. Formou-se no ensino secundário pelo Ginásio Catarinense em 1912 e aos 20 anos iniciou a carreira de professor primário. Atuou como diretor de grupos escolares em Santa Catarina, entre os anos de 1917 a 1919. Em 1920 tornou-se inspetor escolar; elegeu-se vereador do município de Florianópolis em 1936. Dirigiu o Departamento de Educação de 1933 a 1938, e novamente em 1950, quando se aposentou (BOMBASSARO, 2006).

³² Essa reforma “foi fruto do contexto político e educacional gerado pela revolução de 1930, endossando nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola” (FIORI, 1975, p. 142). A mesma vigorou até o ano de 1946 (Idem).

³³ Aristiliano Laureano Ramos nasceu em Lages, em 10 de maio de 1888. Em 1933 foi nomeado Interventor Federal em Santa Catarina, substituindo Rui Zobarán. Tomou posse em 19 de abril de 1933, tendo recebido o governo das mãos do interventor interino Manoel Pedro da Silveira. Governou o Estado até 29 de abril de 1935. Faleceu em Lages, no dia 17 de julho de 1976 (CORREA, 1983).

³⁴ Nereu Ramos nasceu em Lages em 3 de setembro de 1888. Em 1935 foi eleito governador do Estado e reconduzido, como interventor federal, em 1937, permanecendo até 1945, quando foi eleito para a Câmara e o Senado, optando pela primeira, onde presidiu a comissão da nova constituição. Como governador e interventor em Santa Catarina, realizou a grande reforma do ensino no Estado em 1935, além de instalar, no setor da saúde pública, diversos centros de saúde nos municípios, tendo construído o Departamento de Saúde Pública e inúmeros hospitais. Faleceu no Paraná em 16 de julho de 1968 (CORREA, 1983).

por considerar que havia a “necessidade de adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado, para aplicações dos novos métodos de ensino” (SANTA CATARINA, 1935, p. 1).

Uma das mudanças que a Reforma Trindade trouxe para o estado foi a transformação da Diretoria da Instrução Pública em Departamento de Educação (DE)³⁵, subordinado à Secretaria de Estado, então denominada Interior e Justiça. Outra mudança a ser destacada é que as Escolas Normais foram transformadas em Institutos de Educação, tendo por objetivo, de acordo com o Art. 14, a formação de técnicos para o magistério com suas diferentes modalidades. Os Institutos de Educação abrangiam: Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada (tipo rural), Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional.

Segundo Silva, Daniel e Daros (2005), a principal consequência dessa reforma foi a criação da Escola Normal Superior Vocacional, influenciada pelo Estado de São Paulo. No entanto, o referido curso funcionou somente por dois anos, de 1937 a 1938, uma vez que a formação docente havia sido novamente reformulada em 1939³⁶. Em seu lugar surgiu o curso normal de dois anos. No final de 1938 as escolas normais primárias voltaram a ser chamadas de Curso Complementar, com 2 anos de duração.

Vale lembrar, de acordo com Fiori (1975, p. 147), que “a reorganização do ensino do ano de 1935 não teve a organicidade, a amplitude e a complexidade da reforma levada a efeito por Orestes Guimarães. (...) Nada introduziu de novo nos currículos escolares – redistribuiu-os apenas”.

Em 1939, Nereu Ramos, interventor federal no estado de Santa Catarina, expediu um novo regulamento para os grupos escolares, pelo decreto n. 714, de 3 de março, substituindo o anterior de 1914, além de regulamentar as escolas isoladas e os cursos noturnos. De acordo com o Art. 2, o ensino primário seria ministrado nos grupos escolares (4 anos),

³⁵ O Departamento de Educação era constituído por Institutos e Subdiretorias: Instituto de Educação; Subdiretoria Administrativa; Subdiretoria Técnica; Subdiretoria de Cultura e Divulgação; Subdiretoria de Educação Física, Recreação e Jogos; Subdiretoria de Educação Musical e Artística; Subdiretoria de Bibliotecas, Museus e Radiodifusão; Subdiretoria de Saúde e Higiene Escolar (SANTA CATARINA, 1935).

³⁶ Em 1939, o Decreto-Lei nº 306 reorganizou os institutos de educação.

nas escolas isoladas (3 anos) e nos cursos noturnos (2 anos). Passou-se a admitir, nos grupos escolares, as classes mistas (Art. 5).

Os grupos escolares, através do Art. 4, do decreto n. 714, foram divididos em quatro categorias: a primeira, de 19 a 25 classes; a segunda, de 13 a 18 classes; a terceira, de 7 a 12 classes; a quarta, com menos de 7 classes.

No decreto foram listadas as matérias³⁷ que deveriam fazer parte do programa dos grupos escolares, no entanto, não foi localizado nenhum documento que indicasse os conteúdos a serem ministrados em cada disciplina.

3.3 A Reforma Elpídio Barbosa: A Lei Orgânica do Ensino Primário

Entre os anos de 1940 e 1950 houve uma expansão da educação no Brasil e em Santa Catarina. Em 1940, em nível federal, Gustavo Capanema promulgou um conjunto de leis orgânicas visando reformular o sistema educacional. Em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como a Reforma Capanema, a qual propunha uma adequação do currículo escolar para conferir uma melhor qualidade de ensino aos estudantes.

[...] a Lei Orgânica de ensino secundário do ministro Gustavo Capanema, promulgada em 9 de abril de 1942, representou consubstancialmente os ideais de nacionalização do ensino. A finalidade era adaptar o jovem às exigências do Estado nacional. Os conteúdos escolares deveriam reforçar a identidade nacional: sua literatura, sua história, seu território, sua natureza. Os compêndios escolares a serem adotados deveriam ajudar na seleção desses conteúdos, apresentando-se tão-somente o que era desejado e naturalizando o que era inventado. Na visão do ministro [Gustavo Capanema], o ensino secundário deveria dar os elementos essenciais da educação patriótica e preparar a mocidade para conduzir a nação

³⁷ Art. 18º – O programa compreende as seguintes disciplinas: leitura, linguagem, aritmética, geografia, geometria, história do Brasil, instrução cívica, ciências físicas e naturais, trabalhos manuais, desenho, canto e ginástica (SANTA CATARINA, 1939).

dentro dos propósitos nacionais (SOUZA, 2005, p. 139).

Em janeiro de 1946 foram instituídas as Leis Orgânicas Federais do Ensino Primário e do Ensino Normal³⁸, em âmbito nacional. Segundo Zotti (2004), foi no período de 1937 a 1946, em plena reorganização política e econômica, e de industrialização e urbanização, que foram discutidas e criadas as Leis Orgânicas.

Fiori (1975) destaca que as Leis Orgânicas Federais estabeleceram regras para uma renovadora articulação dos sistemas de ensino dos estados, com os serviços técnicos da União, visando propiciar maior eficiência e dinamismo à administração da educação primária e normal.

O decreto n. 8.529 de 1946 prescrevia a elaboração dos programas no ensino primário aos programas mínimos e às diretrizes essenciais, elaborados por técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos estados (BRASIL, 1946). No artigo 12 desse decreto há uma observação indicando que os programas mínimos podiam ser adaptados à realidade regional, desde que não ferissem os princípios gerais da Lei.

Com base nesse artigo, o interventor federal de Santa Catarina, Udo Deeke³⁹, adotou a política de nacionalização do ensino, regulamentando a lei n. 8.529 através do decreto-lei estadual n. 298, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina⁴⁰, conhecida também como a Reforma Elpídio Barbosa⁴¹.

³⁸ Decreto-lei federal n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, e decreto-lei federal n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, respectivamente.

³⁹ Udo Deeke nasceu em Blumenau, Santa Catarina, em 29 de dezembro de 1905. Em 1946 foi nomeado para exercer a Interventoria Federal de Santa Catarina em substituição ao Dr. Luiz Gallotti, permanecendo no cargo até março do ano seguinte (CORREA, 1983).

⁴⁰ Como complemento à Lei Orgânica Estadual, é decretada a Lei n. 3.732, regulamentando os Programas para os Estabelecimentos do Ensino Primário do estado de Santa Catarina, a saber, o Decreto-Lei n° 3.733, que regulamentava o Serviço de Inspeção Escolar, e o Decreto-Lei n° 3.735, que estabelecia o regulamento para os Estabelecimentos de Ensino.

⁴¹ Elpídio Barbosa era natural de Florianópolis, assumiu muitos cargos no Estado desde o início de sua carreira no magistério. Foi diretor de grupos escolares nas cidades de Mafra, Joaçaba e Joinville. Foi Inspetor Escolar na Circunscrição da Capital do Estado, Subdiretor técnico do Departamento de Educação, Superintendente Geral do Ensino e Diretor do Departamento de

No relatório sobre o setor educacional catarinense, Elpídio Barbosa reconhecia que as motivações dessa reorganização estavam nas referidas Leis Orgânicas Federais, embora salientasse que a educação pública no Estado não havia abandonado as raízes históricas da Reforma Orestes Guimarães:

a reforma datada de 1911, em que pesem as modificações e alterações processadas em várias administrações, tem conservado intactas as suas linhas mestras. E a última adaptação feita, para cumprimento da Lei Orgânica Federal para o Ensino Primário, respeitou as regras básicas em que se inspirou a reforma Vidal Ramos, o que evidencia o acerto técnico com que foi elaborado pelo saudoso professor Orestes Guimarães (SANTA CATARINA, 1951, p. 3, *apud* FIORI, 1975, p. 179-180).

A partir dessa Reforma, o ensino primário foi dividido em duas categorias: Ensino Primário Fundamental e Ensino Primário Supletivo. A primeira era destinada a crianças de 7 a 12 anos, dividida em curso Elementar, de 4 anos, e Complementar, de 1 ano, podendo ser ampliada para 2 anos, quando se achasse conveniente intensificar e ampliar a cultura primária. O Curso Primário Elementar era oferecido nas Escolas Isoladas, Reunidas e nos Grupos Escolares, enquanto o Curso Primário Complementar apenas nos Grupos Escolares. A segunda era destinada a jovens e adultos que não tinham instrução, com duração de 2 anos.

O Art. 11 apresentava os princípios do ensino primário fundamental, devendo ser desenvolvido de modo sistemático, graduado e de acordo com o interesse da criança, além de oferecer um ensino que desenvolvesse o espírito de cooperação e solidariedade social, inspirando-se, “[...] em todos os momentos, no sentido da unidade nacional e da fraternidade humana” (SANTA CATARINA, 1946a, p.67).

No Art. 35, do decreto n. 298, os estabelecimentos do ensino primário denominavam-se:

I – Escola Isolada (E. I.), quando possuíse uma só turma de alunos, sob a responsabilidade de um só docente.

II – Escolas Reunidas (E. R.), quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores.

III – Grupo Escolar (G. E.), quando possuísse cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.

IV – Escolas Supletivas (E. S.), quando ministrassem ensino supletivo, qualquer que fosse o número de turmas de alunos e professores.

Como consequência ao Art. 60, do decreto-lei n. 298, o Interventor Federal Udo Deeke regulamentou o decreto n. 3.375 – Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário⁴², o qual entrou em vigor no ano de 1947.

O regulamento de 1946 tratava-se das bases de organização, da estrutura e dos tipos de estabelecimentos de ensino, período letivo, férias, atribuições ao corpo docente, disciplina, critérios de promoção de alunos, entre outros (FIORI, 1975).

Na reestruturação do ensino de 1946, muitos desses pontos foram herdados da Reforma Orestes Guimarães, como assinala Fiori (Idem, p. 186), quando diz que “por vezes, no Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário, a presença das concepções educacionais de Orestes Guimarães chega a ser textual”.

A autora considera que a estrutura da reforma Elpídio Barbosa perdurou até o ano de 1967. Em 1969, entrou em vigor o Plano Estadual de Educação, através do decreto n. 8.828, de 31 de dezembro, que introduziu uma nova estrutura escolar, reorganizando a Secretaria de Educação e Cultura, transformada em Secretaria de Educação.

Em 1970, os grupos escolares foram substituídos pelas Escolas Básicas, quando a escolaridade fundamental passou a ser de oito anos, devendo ser contínua, articulada, obrigatória e gratuita. Além disso, foram fixados novos critérios de verificação do rendimento escolar, aprovação e reprovação de alunos, em função do chamado avanço progressivo (Idem). A autora ainda destaca que, nesse mesmo ano, o planejamento da educação pública catarinense se afastou das orientações introduzidas na reforma Orestes Guimarães.

Diante do exposto, para entendermos como a geometria e o desenho se tornaram matérias, ao serem introduzidos no currículo dos grupos escolares, é importante situá-los imersos nos discursos e enunciados presentes nas reformas de ensino, ou seja, no dispositivo da

⁴² O decreto n. 3.735 foi assinado por Udo Deeke em dezembro de 1946. No entanto, foi publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina apenas em 14 de fevereiro de 1947.

Escola Nova. Tais reformas, que traziam consigo, principalmente, a ideia de expansão do ensino primário e a defesa de uma escola pública de qualidade catarinense, pareciam servir antes como motes para a manutenção de determinada elite governante, além de uma política de avanço econômico.

Esses discursos políticos, que circularam desde a época para a implantação dos grupos escolares, contribuíram, certamente, para estabelecer metas, conteúdos e métodos para as matérias de geometria e de desenho. Assim, com o discurso das reformas, outros igualmente o complementavam, como o discurso dos regimentos internos e dos regulamentos dos grupos escolares.

3.4 Os Regimentos Internos dos Grupos Escolares

No ano de 1911 foi expedido o Regimento Interno dos Grupos Escolares no Estado de Santa Catarina, sob o decreto nº 588, de 22 de abril de 1911. Em 1914, o regimento foi alvo de revisão, de acordo com o decreto nº 795, de 2 de maio de 1914, ambos aprovados pelo governador Vidal Ramos. Em 1939, um novo regulamento foi aprovado pelo interventor federal Nereu Ramos através do decreto n. 714, de 3 de março de 1939, que regulamentava os grupos escolares, escolas isoladas e cursos noturnos. Um último regulamento⁴³ para os estabelecimentos de ensino primário foi expedido por Udo Deeke, Interventor Federal, em 17 de dezembro de 1946 (Figura 1).

⁴³ Não tivemos acesso ao regulamento, pois o mesmo foi publicado separado do decreto n. 3.735. Desta forma, não podemos fazer uma análise específica do documento.



Figura 1 - Capas dos Regulamentos para os grupos escolares catarinenses.

Fonte: SANTA CATARINA, 1911c; 1914b, 1939, 1946c.

Montagem elaborada pela autora.

Nesses regulamentos, que normatizavam a organização dos grupos escolares durante as Reformas implementadas no estado, estavam dispostos o tempo letivo, a matrícula e a frequência, bem como as orientações sobre como disciplinar o aluno. Além de tais aspectos, constavam ainda o material escolar, os horários, a divisão de classe, o método utilizado, a organização do corpo docente e a diretoria do grupo.

Os Regimentos enfatizavam o princípio da obrigatoriedade “a todas as crianças maiores de seis anos e menores de quinze”, ressaltando que “as que padecerem de molestia contagiosa ou repugnante; as imbecis e os que, por defeito organico, forem incapazes de receberem instruccão no estabelecimento; as que não tenham sido vacinadas”, não podiam efetuar a sua matrícula (SANTA CATARINA, 1911c, p. 15-16 e 1914b, p. 56-57).

No regulamento de 1939 era vedada a matrícula para as crianças que não tinham completado sete anos ou que já tivessem completado quinze anos, as que padeciam de moléstia contagiosa ou repugnante, ou que, por qualquer defeito ou incapacidade, não podiam receber instruccão pública nas escolas primárias comuns.

Ao analisar os regulamentos dos grupos escolares, notamos a constituição de uma série de dispositivos disciplinares⁴⁴ como, por exemplo, a construção arquitetônica dos edifícios, o controle cronológico do tempo, a organização das cadeiras, as filas, as festas, a realização de exames regulares, a supervisão do trabalho pelo diretor, entre outros.

Souza (1998) afirma que:

A arquitetura do edifício, a distribuição dos espaços, a estrutura da sala de aula, as carteiras, os móveis, o controle do tempo, a interdição do espaço, além das normas e valores relacionados à conduta, ordem, limpeza, asseio, higiene, compreendiam um conjunto de dispositivos que engalinhavam as crianças visando a contenção dos gestos, dos instintos e das emoções (p. 58).

Outras pesquisas também identificaram dispositivos disciplinares no ensino primário do século passado, como a dissertação de Denise Brandão (2010), a dissertação de Rosangela da Silveira (2013) e a dissertação de Piersandra dos Santos (2014a).

Brandão (2010), em sua dissertação, descreveu a história do Grupo Escolar Richard, do município de Campos Novos/SC. A autora identificou que esse grupo seguia rigorosamente as leis e os decretos que circulavam nos grupos escolares catarinenses, estabelecendo relações de poder no ambiente escolar, como o recreio monitorado e a visita do inspetor de ensino durante as aulas dos professores. As fontes utilizadas foram documentos e materiais encontrados na escola, além das entrevistas com ex-alunos, antigos professores e funcionários.

Silveira (2013) pesquisou um período específico da história catarinense: a Reforma Orestes Guimarães (1911-1918). A pesquisadora analisou os documentos oficiais e identificou os elementos relativos ao ensino da matemática na formação do professor primário na Escola Normal Catarinense e a presença do uso pelos professores do Quadro de Parker⁴⁵. Santos (2014a), em seu trabalho, buscou compreender como a

⁴⁴ Os dispositivos disciplinares apresentam como objetivos fabricar corpos dóceis, capazes de serem manipulados, moldados, treinados, corpos obedientes e hábeis (FOUCAULT, 1987).

⁴⁵ Segundo Valente (2011, p. 87), “as Cartas de Parker constituem um conjunto de gravuras cujo fim é o de auxiliar o professor a conduzir metodicamente o ensino, sobretudo, das quatro operações fundamentais. Junto de cada gravura,

matemática se tornou escolarizada na escola primária, especificamente, no Grupo Escolar Lauro Muller. A autora observou, ao analisar os documentos oficiais da época, que novos dispositivos disciplinares foram apresentados ao ensino primário.

Desta maneira, na articulação com esses trabalhos, é possível pensar que tais dispositivos, uma vez estabelecidos nos grupos escolares por meio de discursos, normas, leis e instituições, conformavam uma maneira específica de se conceber o ensino, a aprendizagem e o espaço escolar. A construção dos edifícios que abrigariam os grupos escolares, por exemplo, foi pensada como um espaço panóptico⁴⁶, isto é, um espaço criado como um mecanismo disciplinar para manter o controle e o respeito. Para Foucault (1987), o espaço panóptico servia como uma “máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retrainar os indivíduos [...] tentar experiências pedagógicas” (Idem, p. 168).

Outro dispositivo disciplinar foi a ordenação do tempo. Ou seja, os alunos precisavam ser disciplinados quanto ao horário de entrada e saída para não receberem faltas, já que a quantidade delas poderia acarretar na eliminação do aluno. O Regimento de 1911 estabelecia que “os alumnos que não comparecerem á hora da entrada geral, ou se retirarem antes de terminados os trabalhos – serão considerados como tendo faltado” (SANTA CATARINA, 1911c, p. 7). No entanto, de acordo com o Regimento de 1914, as entradas e saídas fora do horário poderiam não caracterizar falta, desde que os alunos apresentassem uma justificativa, mediante um bilhete ou declaração verbal dos responsáveis, podendo o diretor aceitar ou não o motivo apresentado.

Quanto à duração das aulas, de acordo com o Art. 35 do regimento, “nenhuma aula poderá exceder de 40 minutos, no máximo, e nem ser menor de 15 minutos, salvo às aulas de recreação ou de entretenimento – marchas, cantos, exercícios calisthenicos, as quaes não

há uma orientação ao professor de como deveria dirigir-se à classe de modo a fazer uso de cada uma delas e avançar no ensino de Aritmética”.

⁴⁶ Foucault (1987) descreveu o panóptico: “O panóptico de Bentham é a figura arquitetural (...). O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (p. 165-166).

devem exceder á 10 minutos” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 15). E ainda, o Art. 36 prescrevia que “o horário deverá consignar um recreio geral de meia hora, para todas as classes” (Idem, p. 15).

Durante os recreios⁴⁷ os alunos eram fiscalizados por um professor e por um praticante⁴⁸, conforme uma escala mensal feita pelo diretor. Sobre esse dispositivo disciplinar, o Art. 155 dizia que cabia, ao fiscal do dia, encaminhar as brincadeiras mediante um tratamento mútuo entre os alunos, bem como evitar correrias, empurrões, palavrões e algazarras. Além disso, o diretor deveria frequentar o recreio dos alunos (SANTA CATARINA, 1914b).

Segundo Dallabrida (2003, p. 295):

Nos grupos escolares catarinenses procurava-se implementar o tempo fabril, cronometrado pelo relógio mecânico. As aulas realizavam-se de segunda-feira a sábado, no turno matutino, e deveriam oscilar entre 15 e 40 minutos e serem quebradas pelo “recreio geral” de meia hora. (...) O tempo de recreio, o período em que os alunos permaneciam nos pátios – antes da “entrada geral” e durante o “recreio geral” – e o tempo das aulas eram bem marcados pelas “formaturas”. O Regimento Interno dos Grupos Escolares prescrevia o “toque do silêncio”, seguido do “toque de formar”, quando cada professor deveria “formar a sua classe”. O artigo 166 dizia claramente: Os diretores e professores se esforçarão a fim de conseguirem formaturas rápidas, perfeitas, homogêneas, considerando que a criança deve se habituar à ordem e à disciplina nas menores cousas.

Foucault (1987) aponta que na disciplina cada um se define pelo lugar que ocupa na série, enquanto que na sala dos grupos escolares isso não era diferente: carteiras alinhadas, ordem ao entrar e sair, lugar fixo nas carteiras, disciplina, obediência e respeito. Segundo o regimento, os

⁴⁷ Segundo o Art. 161, do Regimento: “É considerado recreio todo o tempo em que os alumnos, coletivamente, permanecerem em pateos do estabelecimento, quer antes da *entrada geral*, quer no período entre as aulas” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 42, grifo original).

⁴⁸ Pessoas designadas a acompanhar e auxiliar na fiscalização dos recreios e os professores nas aulas (SANTA CATARINA, 1914b).

professores “deverão se conservar de pé, tomando parte directa nos trabalhos dos alumnos, afim de os guiar, animar e corrigir nos seus trabalhos” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 19). Esse posicionamento do professor deveria favorecer o olhar atento e o acompanhamento das ações dos alunos que, por sua vez, encontravam-se, cada qual, em seus lugares, em uma fila bem arranjada.

Foucault analisa que:

A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 1987, p. 125).

Nas salas de aula, segundo o regimento, cada aluno deveria ter o seu lugar fixo. Para Dallabrida (2003), a disposição espacial da sala contribuía para o controle individual dos alunos, devido à distribuição linear das carteiras e à presença do estrado, onde, na maioria das vezes, a professora ficava.

Tal como adverte o artigo 179, “a disciplina, em todos os assumptos da vida escolar deverá ser mais preventiva do que repressiva”, exigindo dos professores a explicação aos alunos sobre “os inconvenientes das suas faltas, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a idéa do dever, o estímulo e a legitima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 46).

No regulamento de 1939, a disciplina escolar deveria repousar na afeição recíproca entre professores e alunos, de modo que estes não fossem dirigidos pelo temor, mas sim, pelo exemplo e pela persuasão.

Mas se a disciplina exerce um poder sobre os corpos que permite ampliar significativamente sua produtividade e utilidade, fabricando corpos submissos e exercitados⁴⁹ (FOUCAULT, 1987, p. 119), então, os métodos também devem produzir disciplina. O uso dos métodos disciplinares na formação do sujeito construiria um ser “dócil” e “útil” (Idem), pois os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘as disciplinas’” (Idem, p. 118).

⁴⁹ Segundo Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (1987, p. 118).

Destacamos também como dispositivo disciplinar da época o Livro de Honra e o Livro de Penas. No Livro de Honra era registrado o nome dos alunos que tinham um bom comportamento e que eram disciplinados. Por outro lado, no Livro de Penas constava o nome e as penalidades dos alunos que eram indisciplinados. O Livro de Honra e o Livro de Penas, portanto, “materializavam o sistema de premiação-punição” (TEIVE e DALLABRIDA, 2011, p. 131).

Ainda segundo o regimento, a premiação tinha por objetivo estimular o aluno e, ao mesmo tempo, puni-lo. Ou seja, da mesma maneira que gratificava alguns, penalizava outros. Neste caso, podemos entender, conforme Foucault (1987, p. 151), que “o próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição”.

As avaliações, realizadas tanto dentro quanto fora do espaço de sala de aula, eram registradas nos boletins, levando-se em conta o comportamento individual dos estudantes, notas mensais, faltas, entradas tardias e saídas antecipadas, além da média das notas dos exames, fruto da avaliação constante colocada em movimento pelo professor (TEIVE e DALLABRIDA, 2011).

O Art. 193 do regimento de 1914 alertava que “§ 2. – as notas dos boletins têm por finalidade **estimular** e não **punir**, e, salvo caso especial, que será levado ao conhecimento do director, só poderão subir ou descer gradativamente” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 50, grifo original). E “§ 3. – os professores abaixarão um ponto na nota de comportamento semanal (*quadro de notas*) a todo o alumno que for mandado á Directoria” (Idem, grifo original). Já o Art. 60 do regulamento de 1939 atestava que nos boletins dos alunos constaria um gráfico de aproveitamento, onde seria registrada a classificação do aluno como “forte”, “médio” ou “fraco”⁵⁰. O artigo seguinte, por sua vez, dizia que os alunos deveriam ser estimulados no sentido de melhorar sua classificação, porém, nunca censurados, caso não conseguissem. Desta forma, o boletim dos alunos constituía-se como meio disciplinar, através da estratégia de baixar ou aumentar a nota devido ao comportamento apresentado.

⁵⁰ A classificação estava prevista no Art. 39 do regulamento, feita com base em testes e provas mensais. No Art. 40 constavam os critérios para tal classificação: “Consideram-se ‘fortes’ os alunos que obtiverem nota de 75 a 100; consideram-se ‘médios’ os que obtiverem nota de 50 a 70; e ‘fracos’ aqueles com nota inferior a 50” (SANTA CATARINA, 1939, p. 2).

O método de ensino intuitivo ou Lições de coisas se constitui, de igual maneira, como um dispositivo. Quanto ao programa e método de ensino, o regimento, em seu Art. 6, determinava que:

As lições sobre as materias de qualquer dos annos do curso, deverão, de accordo com o programma adoptado, ser mais praticas e concretas do que theoricas e abstractas, e encaminhadas de modo que as faculdades das creanças sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico (SANTA CATARINA, 1911c, p. XXX).

Os Regimes Internos dos Grupos Escolares, de 1911 e 1914, afirmavam o seguinte: “Cumpre que o professor tenha em vista desenvolver a faculdade de observação e, para isso, empregue os processos intuitivos” (SANTA CATARINA, 1911c, p. 4) e “Os methodos e os processos de ensino serão, maximé nos primeiros annos, os mais intuitivos” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 17). Os professores deveriam, ainda, “concretizar o ensino, adoptando os processos intuitivos e evitando, quanto possível, o modo individual e a aprendizagem puramente de memoria” (SANTA CATARINA, 1911b, p. 23).

Gaspar da Silva (2006) destaca que o método intuitivo operava mediante uma reordenação das atividades, em que a figura do professor ocupava um lugar central. A autora destaca ainda que, para esse novo método funcionar, as instituições deveriam dispor de um conjunto de recursos didático-pedagógicos diferentes daqueles disponibilizados para as demais escolas públicas. Nessa direção, Teive (2003) complementa ao dizer que os grupos escolares:

(...) foram aquinhoados com laboratórios e museus, além de uma imensa quantidade de materiais, tal como globo terrestre, esqueleto humano, cartas de Parker, mapas, caixas de formas geométricas, quadros de história do Brasil e de História Natural, tabuleiros de areia, contadores mecânicos, microscópios, tabuinhas, cartas de alfabeto, compassos, coleção para desenho, ardósias, máquinas de costura, cadernos de caligrafia e de aritmética, etc., adquiridos em

São Paulo, no Rio e, alguns, no próprio Estado (p. 247).

Os materiais pedagógicos pensados para os grupos auxiliavam no ensino de matérias como, por exemplo, a geometria, já que a mesma poderia ser desenvolvida à mão livre ou com a utilização de instrumentos como régua e compasso. No entanto, para a matéria de desenho, os instrumentos só poderiam ser utilizados para fazer traços longos e curvas em perfeição, caso contrário, deveria ser à mão livre.

Assim, o novo método de ensino — Método Intuitivo ou Lições de Coisas — propunha que se deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, das ideias para as palavras, do conhecido para o desconhecido, de modo que os saberes e as práticas eram selecionados e organizados de acordo com a abordagem indutiva (TEIVE e DALLABRIDA, 2011).

Buscando, portanto, entender quais foram os discursos e os enunciados que emergiram para que a geometria e o desenho se tornassem matérias nos grupos escolares, notamos a presença dos métodos intuitivo e analítico para o ensino da leitura e da escrita, a ideia de um ensino que deveria ser prático e relacionado com o cotidiano dos alunos, a ênfase ao patriotismo e ao civismo, a disciplina dos corpos (corpos dóceis), além de um ambiente rígido de controle, isto é, um ensino com regras que deveriam ser cumpridas.

Os discursos das autoridades catarinenses buscavam maiores articulações com a ideia de desenvolvimento e economia, usando, dessa maneira, a educação como um mote para as reformas educacionais. E, no caso catarinense, com o crescimento da população e o desenvolvimento econômico, era fundamental se colocar no cenário político e brasileiro da época. Isso, sem esquecer que os grupos escolares desejavam formar uma elite pensante para o estado catarinense.

Desta forma, esses discursos e enunciados, considerados como dispositivos, estiveram presentes ao se pensar a geometria e o desenho como matérias a serem ensinadas, prescrevendo regras e, provavelmente, práticas que contribuíssem para delinear o que o aluno deveria aprender acerca desses saberes. Assim, no próximo capítulo, iremos analisar os discursos e os enunciados que se manifestaram nos programas de ensino de geometria e de desenho nos grupos escolares.

4 DAS APROXIMAÇÕES DA GEOMETRIA E DO DESENHO

Neste capítulo, analiso os documentos que circularam nos grupos escolares catarinenses, com destaque para os programas de ensino de geometria e de desenho vigentes no período de 1910-1946. A questão central é averiguar *quais eram os conteúdos e métodos que permitiam o ensino desses saberes como matérias escolares*. Nessa direção, busco trazer os discursos e os enunciados que regeram o ensino desses saberes em um determinado momento.

Primeiramente, apresento a estrutura dos programas de ensino que circularam nos grupos escolares, atentando para as pequenas mudanças neles efetuadas. Em seguida, discuto as proximidades e as aderências, em diferentes épocas e níveis de ensino (séries), prescritos para as matérias de geometria e de desenho. Busco, portanto, averiguar e discutir quais as relações que aproximavam essas duas matérias. Em seguida, procuro saber quais eram os instrumentos utilizados, as técnicas e as nomenclaturas usadas à época para o ensino de ambas as matérias. Por exemplo, o que significava desenho natural, desenho de memória, desenho de azulejos, etc. Por fim, listo as obras didáticas indicadas para os grupos escolares, no período de 1910 a 1946. Pretendo, assim, estabelecer as relações existentes ou não entre as matérias de geometria e de desenho.

4.1 Da estrutura dos programas de ensino

Os programas de ensino para a escolaridade inicial nos grupos escolares, tomados aqui como dispositivos-dispositivo, são documentos oficiais assinados pelo governador do Estado. Neles se instituem o currículo a ser seguido pelos estabelecimentos de ensino, se listam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores nas quatro séries primárias e se prescrevem os indicativos de métodos, estratégias, recursos e materiais didáticos.

Esses programas, desde a reforma Orestes Guimarães, introduzida em 1910, até a instauração da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, passaram por várias reformulações, dentre as quais é possível citar a elaboração dos programas de 1911, 1914, 1920, 1928 e 1946. Nos quatro primeiros, pode-se dizer que as alterações incidiram na configuração das matérias, ou seja, na junção de conteúdos e sua distribuição nos quatro anos de ensino. Já no programa de 1946, além

dos conteúdos listados, são apresentados os objetivos de ensino, o sumário de cada matéria e as sugestões de práticas de ensino.

Esses programas eram distribuídos para todos os estabelecimentos primários de Santa Catarina. Divididos por quatro séries, as matérias e os objetivos de ensino neles constantes foram descritos de modo sequencial e gradual, de acordo com a série/ano/idade das crianças.

O primeiro programa foi oficializado pelo decreto n. 587, de 22 de abril de 1911, pelo governador Vidal Ramos, que estabeleceu o programa de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catarina (Figura 2). A idealização desse programa ficou sob a responsabilidade de Orestes Guimarães que, dentre suas atribuições como diretor geral da Instrução Pública, tinha a tarefa de apresentar e criar regulamentos, regimentos, programas e horários para o aparelhamento escolar existente (TEIVE, DALLABRIDA, 2011).

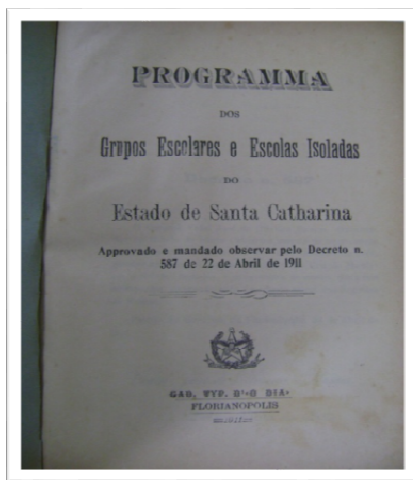


Figura 2 – Decreto n. 587
Fonte: Santa Catarina, 1911b.

Assim, de acordo com o “Programma dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina”, da Reforma Orestes Guimarães, os conteúdos do quadro a seguir deveriam compor o ensino ministrado nos grupos escolares:

Quadro 3 - Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1911.

PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES DE SANTA CATARINA DE 1911			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Calligraphia	----- ⁵¹	-----	-----
Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
Geographia	Geographia	Geographia e Cosmographia	Geographia
-----	História do Brazil	História do Brazil	História do Brazil
ScienciasPhysicas e Naturaes - Hygiene	ScienciasPhysicas e Naturaes - Hygiene	ScienciasPhysicas e Naturaes - Hygiene	ScienciasPhysicas e Naturaes - Hygiene
Gymnastica	Gymnastica e exercicios militares	Gymnastica e exercicios militares	Gymnastica e exercicios militares
Musica	Musica	Musica	Musica
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
Geometria	Geometria	Geometria	Geometria
Trabalho Manual para ambos os sexos	Trabalho Manual só para as meninas	Trabalho Manual só para as meninas	Trabalho Manual só para as meninas
-----	Educação Civica e Moral	Instrucção Civica e Moral	Instrucção Civica e Moral

Fonte: adaptado a partir de SANTA CATARINA, 1911b, p. 1-15.

Quanto à estrutura do programa de 1911, apresentam-se apenas os conteúdos que deveriam ser ensinados nos grupos escolares. Nota-se que a matéria de geometria e a de desenho estavam presentes em todos os quatros anos de escolarização do ensino primário.

Em mensagem enviada ao Congresso Representativo, em 1913, o governador Vidal Ramos, em relação ao item instrução primária, anuncia uma reforma completa nos programas de ensino:

Convencido de que, nas democracias, um dos mais imperiosos deveres dos governos é cuidar com especial carinho da instrução popular, a qual se acha ligada a sorte das proprias instituições, enfrentei com energia a solução do problema,

⁵¹ As lacunas com pontilhados significam que não havia indicação da matéria para aquela faixa etária.

entre nós, decretando, como sabeis, uma reforma completa do nosso anachronico aparelho escolar. Tendes acompanhado, com patriotico interesse, a execução dessa parte do meu programma de administração e conheceis portanto o ingente esforço feito, durante os tres annos decorridos do actual periodo governamental, para elevar á altura das exigencias da epocha (SANTA CATARINA, 1913, p. 25).

Três anos após a criação dos programas de ensino dos grupos escolares em Santa Catarina, algumas mudanças e renovações foram sugeridas oficialmente, entre as quais é possível citar o decreto n. 796, expedido pelo governador Vidal Ramos, de 2 de maio de 1914 (Figura 3). Tais mudanças e renovações permitiram o fluxo de alunos entre os vários tipos de estabelecimentos de ensino: Escola Isolada, Grupo Escolar, Escola Complementar e Escola Normal (FIORI, 1975).

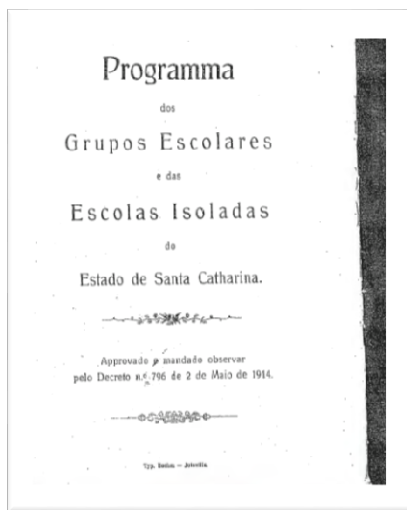


Figura 3 – Decreto n. 796
Fonte: Santa Catarina, 1914c.

Esse decreto ampliou e modificou alguns conteúdos do programa de ensino de 1911 previstos para os grupos escolares, como podemos perceber no quadro:

Quadro 4 – Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1914.

PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES DE SANTA CATARINA DE 1914			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem Oral	Linguagem Oral	Linguagem Oral	Linguagem Oral
Linguagem Escripta	Linguagem Escripta	Linguagem Escripta	Linguagem Escripta
Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia
Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
Geographia	Geographia	Geographia	Geographia
Historia	Historia do Brazil	Historia	Historia
Elementos de Sciencias e Hygiene	-----	-----	-----
Gymnastica	Gymnastica (secção masculina e feminina)	Gymnastica (secção masculina e feminina)	Gymnastica (secção masculina e feminina)
Musica	Musica	Musica	Musica
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
-----	Geometria Prática	Geometria	Geometria
Trabalhos Manuaes para ambos os sexos	Trabalhos Manuaes para ambos os sexos	Trabalhos Manuaes (secção feminina)	Trabalhos Manuaes (secção feminina)
-----	Botanica	Botanica	Botanica
-----	Zoologia	Zoologia	Zoologia
-----	Physica e Chimica	Physica e Chimica	Physica e Chimica
-----	Educação Moral e Civica	Educação Moral e Civica	Educação Moral e Civica
-----	-----	Mineralogia	Mineralogia

Fonte: adaptado a partir de SANTA CATARINA, 1914c, p. 9-68.

Como se pode perceber, ao se comparar o programa de ensino de 1914 com o de 1911, é o acréscimo e a alteração de algumas nomenclaturas de matérias que chamam a atenção como, por exemplo, a inclusão do ensino de Botanica, Zoologia, Physica e Chimica e Mineralogia, a partir do 2º ano de ensino. Conforme se constata, a matéria de Geometria fora excluída do 1º ano do ensino primário, iniciando apenas no 2º ano com a denominação de Geometria Prática, e nos dois últimos anos, com o nome de Geometria. Não é possível

identificar, a partir do programa de ensino de 1914, o que significa Geometria Prática, sendo possível observar apenas os conteúdos abordados, tais como conhecimento do cubo — arestas, cantos, faces, paralelas e perpendiculares; posição absoluta e relativa das linhas; modos práticos de construção de paralelas, perpendiculares, ângulos e triângulos.

Podemos sugerir que a inclusão dessas disciplinas no currículo dos grupos escolares está associada à ascensão econômica catarinense e às demandas que começava a apresentar Santa Catarina no cenário brasileiro como, por exemplo, a mineralogia e as indústrias, entre as quais, a extração de carvão em Criciúma, as indústrias têxteis na região de Blumenau e as de maquinário na região de Rio do Sul, que emergiram ao início da 1ª Guerra Mundial.

O programa de 1914, além de exibir os conteúdos minuciosamente, traz também indicações de como estes deveriam ser ensinados em cada ano e as formas de como fazê-lo para cada uma das matérias que compõem o programa.

Em 1918, com a saída de Orestes Guimarães⁵² do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, o professor Henrique da Silva Fontes⁵³ o substituiu na direção da instrução pública. Henrique Fontes, em 1920, começou a fazer algumas modificações na educação primária do estado, sendo que uma dessas mudanças resultou na substituição da

⁵² Orestes Guimarães deixou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública para assumir um cargo federal (PROCHNOW, 2009).

⁵³ Henrique da Silva Fontes nasceu em Itajaí, Santa Catarina, em 15 de março de 1885. Foi professor e diretor da Instrução Pública em Santa Catarina de 1919 a 1926. Nesse período, coordenou e publicou a Série Fontes. Disponível em: <http://www.henriquefontes.pro.br>.

série graduada⁵⁴ de Francisco Viana⁵⁵ por aquela que ficou conhecida como a Série Fontes⁵⁶ (PROCHNOW, 2009).

Após o fim da guerra, e com a chegada de imigrantes alemães e italianos para Santa Catarina, a população do estado se expandiu, de modo que se fez necessário formá-los, fornecendo-lhes subsídios para que pudessem progredir e desenvolver economicamente Santa Catarina.

Em 29 de janeiro de 1920, o engenheiro civil Hercílio Pedro da Luz, no exercício do cargo de governador do estado de Santa Catarina, considerou a necessidade de revisar os programas dos grupos escolares e das escolas isoladas, de acordo com o decreto n. 1.322 (Figura 4).

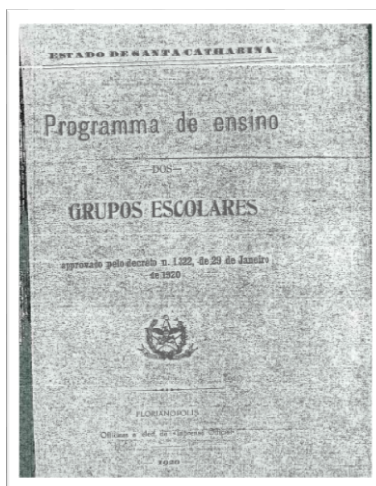


Figura 4 – Decreto n. 1.322
Fonte: Santa Catarina, 1920.

⁵⁴ As séries graduadas eram livros de leitura que surgiram a partir da implantação dos grupos escolares. Cada coleção correspondia a quatro livros, um para cada ano (do 1º ao 4º), de mesma autoria, mantendo a continuidade, a coerência e o aprofundamento das lições, de acordo com o ano ou a série aos quais se destinavam (PROCHNOW, 2009).

⁵⁵ A série graduada de Francisco Vianna foi adotada nos grupos escolares e nas escolas isoladas catarinenses, de 1911 a 1919, período em que Orestes Guimarães esteve no comando da instrução pública do estado. A partir de 1920, a Série Vianna foi substituída pela Série Fontes (PROCHNOW, 2009).

⁵⁶ A Série Fontes, de autoria de Henrique da Silva Fontes, teve uma longa trajetória nas escolas públicas catarinenses, de 1920 a 1950 (PROCHNOW, 2009).

Os programas do 1º ao 4º ano continuam as seguintes matérias, de acordo com o desenvolvimento de cada classe:

Quadro 5 – Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1920.

PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES DE SANTA CATARINA DE 1920			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Portuguez A. Leitura B. Linguagem Oral C. Linguagem Escripta	Portuguez A. Leitura B. Linguagem Oral C. Linguagem Escripta	Portuguez A. Leitura e Linguagem Oral B. Rudimentos Grammaticaes C. Linguagem Escripta	Portuguez A. Leitura e Linguagem Oral B. Grammatica C. Linguagem Escripta
Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
Geographia	Geographia	Geographia	Geographia
-----	Historia	Historia	Historia do Brasil
Lições de Cousas	-----	-----	-----
Hygiene	<i>Noções de Scienciasphysicas e naturaes e de hygiene</i> Botanica Physica e Chimica	<i>Noções de Scienciasphysicas e naturaes e de hygiene</i> Botanica Zoologia Mineralogia Physica e Chimica	<i>Noções de Scienciasphysicas e naturaes e de hygiene</i> Botanica Zoologia Physica
Gymnastica	Gymnastica (secção masculina e feminina)	Gymnastica (secção masculina e feminina)	Gymnastica (secção masculina e feminina)
Musica	Musica	Musica	Musica
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
-----	Geometria	Geometria	Geometria
Trabalhos Manuaes para ambos os sexos	Trabalhos Manuaes para ambos os sexos	Trabalhos Manuaes (secção feminina)	Trabalhos de Agulha
Educação Moral	Educação Moral e Civica	Educação Moral e Civica	Educação Moral e Civica

Fonte: adaptado a partir de SANTA CATARINA, 1920, p. 5-37.

Com oito anos de duração, o programa de 1920 mantém muitas características observadas no programa de 1914. O que evidenciamos é que houve poucas alterações em relação ao programa anterior como, por

exemplo, a inclusão das disciplinas Educação Moral e Lições de Cousas, no 1º ano. Nota-se que os conteúdos de desenho estavam presentes nos quatro anos de ensino, enquanto que os conteúdos relativos à geometria iniciavam apenas no segundo.

Nesse programa é possível observar o quadro de horários dos Grupos Escolares, que estabelecia a divisão do tempo diário e o número de aulas semanais, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 6 – Síntese dos horários dos grupos escolares

Matérias	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano	
	Número de Aulas Semanais	Duração Diária	Número de Aulas Semanais	Duração Diária	Número de Aulas Semanais	Duração Diária	Número de Aulas Semanais	Duração Diária
Leitura	6	20	6	30	6	30	6	30
Linguagem Oral	6	20	6	25	-----	-----	-----	-----
Grammatica Rud.	-----	-----	-----	-----	-----	-----	6	30
Grammatica	-----	-----	-----	-----	6	30	-----	-----
Linguagem Escripta	6	20	6	30	6	30	6	30
Arithmetica	6	20	6	30	6	30	6	25
Geographia	3	20	6	20	3	25	6	30
Historia			4	25	3	25	3	25
Lições de Cousas	3	20	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Noções de Sciencias	-----	-----	3	25	6	20	6	20
Hygiene	3	20	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Geometria	-----	-----	2	25	6	25	3	25
Educação Moral	3	20	2	25	2	25	2	25
Musica	3	20	2	25	2	25	2	25
Desenho	6	20	6	30	3	25	3	25
Gymnastica	3	20	2	25	2	25	2	25
Trabalhos	6	20	3	25	3	25	3	25
Entradas (2)	12	15 (10+5)	12	15 (10+5)	12	15 (10+5)	12	15 (10+5)
Sahidas (2)	12	15 (5+10)	12	15 (5+10)	12	15 (5+10)	12	15 (5+10)
Recreio Geral	6	30	6	30	6	30	6	30
Atividades Recreativas	12	10	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: adaptado a partir de SANTA CATARINA, 1920, p. 38-39.

Com relação à matéria de geometria, eram previstas 2 aulas semanais para o 2º ano, 6 aulas semanais para o 3º e 3 aulas semanais para o 4º, com duração diária de 25 minutos. Já para a matéria de desenho, nos 1º e 2º anos, eram previstas 6 aulas semanais, reduzidas

para 3 aulas semanais nos 3º e 4º anos, cada uma com 25 minutos de duração.

Dentre as mudanças ocorridas ao programa de ensino de geometria e de desenho, é possível citar também o decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928, aprovado pelo Dr. Adolpho Konder, presidente do estado de Santa Catarina (Figura 5).

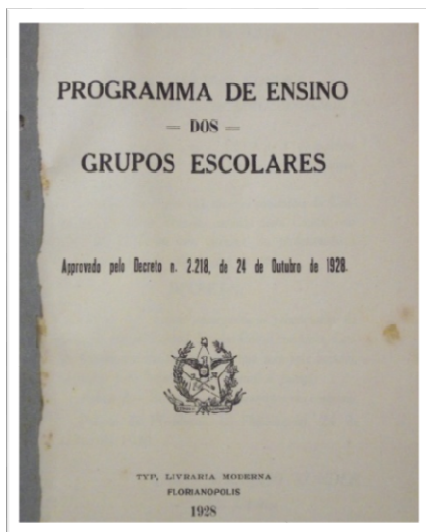


Figura 5 – Decreto n. 2.218
Fonte: Santa Catarina, 1928a.

Essas mudanças nos programas de ensino eram o reflexo de uma das propostas da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário.

Quadro 7 – Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1928.

PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES DE SANTA CATARINA DE 1928			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Portuguez	Portuguez	Portuguez	Portuguez
A. Leitura	A. Leitura	A. Leitura	A. Leitura
B. Linguagem	B. Linguagem	B. Linguagem	B. Linguagem
Oral	Oral	Oral	Oral
C. Linguagem	C. Linguagem	C. Linguagem	C. Linguagem
Escripta	Escripta	Escripta	Escripta
D. Calligraphia	D. Calligraphia		D. Calligraphia

Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
Geographia	Geographia	Geographia	Geographia
-----	Historia	Historia	Historia do Brasil
Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura
Hygiene	Hygiene	Hygiene	Hygiene
-----	-----	Physica	Physica
-----	-----	Botanica	Botanica
-----	-----	Zoologia	Zoologia
-----	-----	-----	Physiologia
Gymnastica	Gymnastica (secção masculina e feminina)	Gymnastica (secção masculina e feminina)	Gymnastica (secção masculina e feminina)
Canto	Canto	Musica	Canto
-----	Desenho	Desenho	Desenho
-----	Geometria	Geometria	Geometria
Trabalhos Manuaes para ambos os sexos	Trabalhos Manuaes para ambos os sexos	Trabalhos Manuaes só para as meninas	Trabalhos Manuaes só para as meninas
Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica

Fonte: adaptado a partir de SANTA CATARINA, 1928a, p. 3-45.

Do programa de 1920 para o de 1928, incluiu-se a matéria de Agricultura nos quatro anos escolares, e Fisiologia, no 4º ano. Nos 3º e 4º anos, as matérias de Física, Botânica e Zoologia tornaram-se independentes, deixando de compor a temática “noções de ciências físicas, naturais e de higiene”. A matéria de Música passou a ser Canto, enquanto que a de Higiene figurou como matéria nos quatro anos escolares. Os estudos de Mineralogia, contemplados em 1914, e os de Química, em 1914 e 1920, também foram excluídos na reformulação do programa em 1928. A matéria de Desenho foi excluída do programa do 1º ano, enquanto que a Geometria, assim como nos programas de 1914 e 1920, passou a ser contemplada a partir do 2º ano.

Após dezoito anos da criação do programa de 1928, foi aprovado e apresentado um novo programa aos grupos escolares catarinenses. Nesse período, em Santa Catarina, ocorreu a Reforma Trindade, que não introduziu nada de novo nos currículos. Ainda em 1939, como dito anteriormente, foi expedido um novo regulamento para os grupos escolares, embora apenas tivessem sido indicadas as matérias que faziam parte do programa.

Em 1946, toda a estrutura educacional brasileira foi reorganizada no intuito de estabelecer uma política nacional e única para a educação no país. Desta forma, portanto, fez-se necessário refinar os conteúdos a fim de se pensar em uma continuidade para a formação escolar.

Em 18 de novembro de 1946 foi homologado o decreto n. 3.732, pelo interventor federal de Santa Catarina, Udo Deeke, que expediu o programa para os estabelecimentos de ensino primário de Santa Catarina — Escolas Isoladas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares (Figura 6).

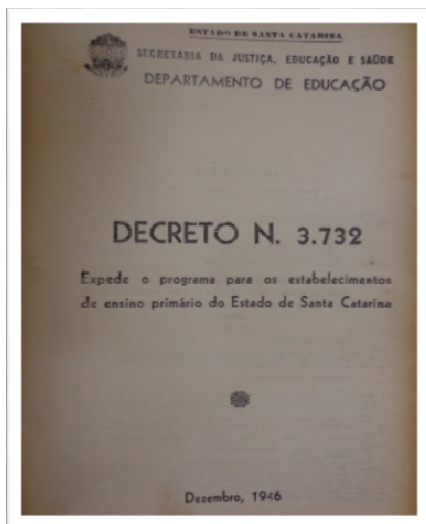


Figura 6 – Decreto n. 3.732
Fonte: Santa Catarina, 1946b.

O curso primário elementar catarinense (escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares) seguia o mesmo programa de ensino, diferente dos programas anteriores, em que cada curso primário tinha seu próprio programa de ensino. O decreto determinou a inclusão das seguintes matérias:

Quadro 8 – Programas de ensino para os grupos escolares de Santa Catarina de 1946.

PROGRAMAS DE ENSINO PARA O ENSINO PRIMÁRIO DE SANTA CATARINA DE 1946			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano

Linguagem A. Linguagem Oral B. Leitura e Escrita	Linguagem A. Leitura B. Linguagem Oral C. Linguagem Escrita D. Gramática E. Caligrafia	Linguagem A. Leitura B. Linguagem Oral C. Linguagem Escrita D. Gramática E. Caligrafia	Linguagem A. Leitura B. Linguagem Oral C. Linguagem Escrita D. Gramática E. Caligrafia
Programa de Iniciação Matemática A. Aritmética B. Geometria C. Problemas e Exercícios	Programa de Iniciação Matemática A. Aritmética B. Geometria C. Problemas e Exercícios	Programa de Iniciação Matemática A. Aritmética B. Geometria C. Problemas e Exercícios	Programa de Iniciação Matemática A. Aritmética B. Geometria C. Problemas e Exercícios
-----	Programa de Geografia e História do Brasil A. Geografia B. História do Brasil	Programa de Geografia e História do Brasil A. Geografia B. História	Programa de Geografia e História do Brasil A. Geografia B. História
Programa de Conhecimentos Gerais aplicados a vida social, a educação para a saúde e ao trabalho A. Geografia B. História C. Educação Moral e Cívica D. Higiene	Programa de Conhecimentos Gerais aplicados a vida social, a educação para a saúde e ao trabalho A. Educação Moral e Cívica B. Higiene	Programa de Conhecimentos Gerais aplicados a vida social, a educação para a saúde e ao trabalho A. Educação Moral e Cívica B. Higiene	Programa de Conhecimentos Gerais aplicados a vida social, a educação para a saúde e ao trabalho A. Educação Moral e Cívica B. Higiene
Programa de Desenho e Trabalhos Manuais A. Desenho B. Trabalhos Manuais	Programa de Desenho e Trabalhos Manuais A. Desenho B. Trabalhos Manuais	Programa de Desenho e Trabalhos Manuais A. Desenho B. Trabalhos Manuais	Programa de Desenho e Trabalhos Manuais A. Desenho B. Trabalhos Manuais
Programa de Canto Orfeônico	Programa de Canto Orfeônico	Programa de Canto Orfeônico	Programa de Canto Orfeônico
Programa de Educação Física	Programa de Educação Física	Programa de Educação Física	Programa de Educação Física

Fonte: adaptado a partir de SANTA CATARINA, 1946b, p. 2-38.

Nesse programa, as matérias de Agricultura, Física, Botânica, Zoologia, Fisiologia e Ginástica foram excluídas do currículo. A matéria de Educação Física foi incluída nos quatro anos de ensino. A matéria de Geometria e Desenho voltou a fazer parte do currículo do 1º ano. As matérias de História e Geografia foram divididas, abrindo espaço para as matérias de Geografia do Brasil e História do Brasil.

Quanto à estrutura do programa de ensino de 1946, convém dizer que, para cada um dos quatro anos do curso primário, estavam previstos conteúdos para cada matéria, além dos seguintes tópicos:

- I. Objetivos do ensino;
- II. Sumário da matéria;
- III. Sugestões práticas

O sumário da matéria apresentava um conjunto de conhecimentos subdivididos em tópicos específicos, ou seja, o ensino de Geometria fazia parte do programa de Iniciação à Matemática, dividido em 3 tópicos: I. Aritmética; II. Geometria; III. Problemas e Exercícios. Já o ensino de Desenho integrou o programa de Desenhos e Trabalhos Manuais, dividido em 2 tópicos: I. Desenho; II. Trabalhos Manuais.

As sugestões práticas, juntamente com as Indicações que aparecem ao final de cada programa, prescrevem posturas e ações a serem seguidas pelos professores, além de apresentar passos metodológicos empregados em cada uma das matérias.

É interessante observar que o programa de ensino de 1946 foi publicado igualmente pela Imprensa Oficial no ano de 1960, sugerindo que tal programa vigorou ainda durante essa década, relacionado, provavelmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (ARRUDA, 2011).

4.2 O Método de Ensino Intuitivo: do concreto ao abstrato

Orestes Guimarães, antes de organizar a reforma da instrução pública catarinense, manifestou seu interesse pelo método de ensino intuitivo⁵⁷. Em seu relatório de 1909, declarou que:

⁵⁷ O método de ensino intuitivo surgiu na Alemanha no século XVII, tendo sido Pestalozzi seu principal propagador (VALDEMARIN, 1998). A autora aponta que o método intuitivo teve sua matriz teórica proveniente do empirismo clássico de Francis Bacon e John Locke, “que se contrapõe à existência de idéias inatas”, já que “a origem dos conhecimentos são os sentidos humanos, sendo eles os canais que tornam possível o conhecimento, pelo homem, de seres e objetos que lhe são exteriores” (Idem, p. 81).

Todavia, resumindo todos os processos exarados no dito Programma, posso dizer que elles obedecem, com variantes de forma, ao processo intuitivo, isto é, aquelle que tem por fim despertar a attenção das creanças, provocando-lhes a intelligencia, já pela objectivação (methodo objectivo, 1ª e 2ª classe) já pela completa e máxima exemplificação, principalmente na 3ª e 4ª classe (SANTA CATARINA, 1909, p. 20).

Guimarães acreditava que para mudar a escola e transformá-la em uma instância civilizadora e promotora de novos valores e normas de comportamento, era preciso organizar e regê-la sob os pressupostos do método de ensino intuitivo (TEIVE, 2005). Para tanto, ele recomendava aos professores os procedimentos do método intuitivo:

Snrs. Professores. Recommendo-vos que no ensino das differentes disciplinas obedeçais as instrucções seguintes: a) sempre que for possível, toda idéa nova deve ser objectivamente levada ao conhecimento do alumno, aproveitando os mappas, quadros, apparelho Level, espherar etc; b) nos exercicios de linguagem, geographia, historia etc. não apresentar de uma vez muitas idéas novas. A intensidade da attenção está na razão inversa da extensão do assumpto; c) falar com clareza, de modo a fazer o alumno entender que uma ou outra vez se repisa um assumpto ou se repete uma explicação; d) propor a questão a classe em geral e só depois nomear quem a deve responder; e) tornar attractiva a exposição procurando despertar a curiosidade; f) coordenar as idéas e os racciocinios num encadeamento logico; g) não exigir do alumno muita attenção de espirito, para evitar que o cansaço o impossibilite de acompanhar a explicação; h) variar a ordem das perguntas fazendo o alumno perceber que se acha exposto a ser chamado; i) corrigir ou completar uma resposta deficiente; j) variar os methodos de exposição; k) expor com variedade e clareza o assumpto que for lido, seja elle qual fôr, e pedir resposta aos alumnos (SANTA CATARINA, 1909, p. 21).

Para Valdemarin (2000), esse método de ensino fundamentava-se nos princípios de que:

[...] o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento (p. 76-77).

Para a autora, esse novo método de ensino, conhecido também como *ensino pelo aspecto* ou *lições de coisas*, propunha combater o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, baseando-se no concreto, racional e ativo (VALDEMARIN, 1998). Esse método era sintetizado por dois termos: a *observação* e o *trabalho*, sendo que “observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento”, enquanto trabalhar “consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta” (Idem, p. 69).

Valdemarin ainda destaca que, “aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho e prepare para o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir” (Idem).

Segundo Souza (1998), o método intuitivo:

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 [...]. Isto significava partir de outros princípios diferentes da lógica predominante no “método tradicional” (p. 26).

Contrapondo-se ao método tradicional de ensino, o método intuitivo pretendia educar a criança a partir de novos padrões intelectuais, tendo sua origem em uma nova concepção de conhecimento, em que se usa menos a memória e mais a razão, e que

valoriza a observação e o julgamento próprio como meios de construção do conhecimento e implantação das atividades produtivas (VALDEMARIN, 1998). Ao reforçar essa ideia, a autora aponta que:

A superioridade do método intuitivo consiste na colocação de fatos e objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem em que o conhecimento não é meramente transmitido e memorizado, mas emerge no entendimento da criança a partir dos dados inerentes ao próprio objeto (p. 70).

Segundo o Regimento Interno, de 1911, os professores deveriam “concretizar o ensino, adotando os processos intuitivos e evitando, quanto possível, o modo individual e a aprendizagem puramente de memória” (SANTA CATARINA, 1911c, p. 23).

Para Teive (2003), essa nova concepção de conhecimento desencadeou uma nova forma de organizar o ensino e a escola, indo além do tripé: palavra do mestre, quadro negro e livro de leitura, sendo necessário impor a pedagogia dos sentidos, da manipulação dos objetos, das imagens e das ilustrações.

Os programas de ensino traziam como referência o método de ensino intuitivo. Contudo, esse método se apresenta mais nos programas de 1911, 1914, 1920 e 1928, enquanto que em 1946 aparece associado ao método ativo, ou seja, não apenas à aprendizagem por meio da observação, mas também pela ação e experimentação dos alunos.

Os programas de ensino conservavam o método intuitivo para o ensino de todas as matérias e o método analítico para o ensino da leitura. O método analítico é o método específico para o ensino da leitura e da escrita, seguindo os princípios intuitivos. Tal método baseia-se no conceito de que as unidades significativas da língua — palavras e sentenças — é que devem ser o ponto de partida para o ensino da leitura (BEIRITH, 2009).

Desta maneira, como era a matéria de geometria e de desenho nos programas de ensino, baseados nas ideias do método de ensino intuitivo? Quais eram os materiais escolares que propunham esse método? Todos os cinco programas de ensino catarinenses tinham como base o método de ensino intuitivo?

A seguir, será analisado cada um dos cinco programas primários para os grupos escolares catarinenses, com foco no ensino de geometria

e de desenho, buscando discutir quais as aproximações entre ambos os saberes.

4.3 Geometria e Desenho nos programas de ensino

4.3.1 Dos conteúdos

O primeiro programa⁵⁸ de ensino dos grupos escolares catarinenses, referente à matéria geometria nos dois primeiros anos de escolaridade, abrangia o ensino dos sólidos geométricos e o estudo das superfícies quanto às formas das faces, ângulos e linhas. Em relação aos dois anos finais, prescrevia-se, para ensinar geometria, conteúdos relativos à construção de retas, triângulos, quadrados e ângulos, além do estudo das circunferências, círculos e polígonos.

Na matéria de desenho, os conteúdos estavam relacionados à matéria de geometria, e seu grau de dificuldade se dava progressivamente, iniciando-se com desenho de objetos e noções de geometria e, na sequência, explorando-se desenhos em forma de polígonos, circunferência e elipse, e ainda, a reprodução de sólidos geométricos.

No segundo programa⁵⁹, datado de 1914, observam-se algumas mudanças em relação ao ensino da geometria. A primeira é a ausência da geometria no 1º ano, a qual passou a ser proposta a partir do 2º. O que nos leva ao seguinte questionamento: por que o ensino de geometria não se constituiu como matéria para o 1º ano de ensino nos grupos escolares catarinenses? Vale destacar que, no programa de ensino, não há nenhum registro notificando a sua ausência. No 1º ano, a reprodução de sólidos geométricos estava presente, mas na matéria de desenho.

A segunda mudança que podemos destacar é a denominação dada ao ensino de geometria no 2º ano: Geometria Prática. Não há nenhum indicativo metodológico de como deveria ser essa geometria prática para tratar dos conteúdos listados no programa. Mas tudo indica que estava relacionada ao que empregava o método intuitivo, ou seja, observar e manipular objetos concretos. Corroborando com essa afirmação, Leme da Silva e Valente (2013, p. 78) destacam que essa geometria “relaciona os conceitos geométricos com objetos e ferramentas da vida prática e

⁵⁸ Os conteúdos referentes ao Programa de 1911, das matérias de geometria e de desenho, estão disponibilizados na íntegra no Anexo I.

⁵⁹ Os conteúdos referentes ao Programa de 1914, das matérias de geometria e de desenho, estão disponibilizados na íntegra no Anexo II.

inclui nessa praticidade as construções geométricas com régua e compasso”.

Quanto à matéria de geometria, no programa de 1914, os conteúdos do 2º ano se relacionavam ao conhecimento do cubo (já explorado no ensino de desenho no 1º ano), posição relativa e absoluta das linhas e construção de ângulos e triângulos. No 3º ano era feito um estudo completo sobre circunferência, construção de polígonos regulares, além da avaliação do grau dos ângulos e da área dos triângulos e quadriláteros. Destaca-se ainda que os professores deveriam aplicar exercícios práticos a fim de desenvolver o raciocínio e cálculos simples (sem fração). Nota-se uma nítida referência ao método intuitivo ao destacar a importância do desenvolvimento do raciocínio.

Ainda em geometria, no 4º ano era proposto o trabalho com as áreas dos polígonos, do círculo, a medição cúbica dos corpos retangulares, cilíndricos e cônicos e, por último, o volume da esfera. Ao final do programa, era acrescentada uma pequena nota com comentários sobre como abordar área e volume:

Nota. Procure exemplos variados, casos simples que despertem nos alunos o gosto pela medição dos corpos. Antes de pedir a avaliação de uma área ou a de um volume, recapitular e explicar bem o que é metro quadrado, o metro cúbico. Demonstrar, com o metro, com os aparelhos de museu, ilustrar no quadro negro os exemplos dados (SANTA CATARINA, 1914c, p. 62).

O ensino de desenho, presente desde o 1º ano, por sua vez, tinha como propósito despertar o espírito de observação e análise, além de estimular a criança a reproduzir objetos em diferentes posições, mostrando que, quando desenhamos um objeto, podemos reproduzi-lo com as suas dimensões *iguais, aumentadas* ou *diminuídas*, mas sempre *proporcionalmente*. Prescrevia-se ainda, para esse ensino, que houvesse uma preocupação com a noção educativa⁶⁰ e com a exposição de objetos à vista dos alunos.

⁶⁰ As noções educativas a que se referem os programas de ensino são: 1. Lapis bem apontado, antes de virem os alunos para as aulas (explicando que esse dever é igual ao do operário que não pode esquecer ou deixar de preparar suas ferramentas antes de irem para o serviço); 2. Não levar o lapis à boca; 3. Primeiro observar com muito cuidado o objecto que fôr desenhado, para depois desenhá-lo; 4. Não calcar a mão; 5. Esboçar de leve, porém em traços firmes; 6.

No 1º ano, consta que o professor deveria expor um cubo, enquanto que os alunos deveriam observar, relatar suas partes e, em seguida, fazer cópias. Depois era preciso passar para cópias de pirâmide, cilindro, cone, copo, moringa e bolsas de mão. No 2º ano, propunha-se fazer uma revisão dos estudos do ano anterior sobre observação e cópia do natural⁶¹ — cubos, pirâmides, pratos, armários, folhas, das bandeiras, etc., e não passar para um novo objeto sem que o aluno o reproduzisse com perfeição. Na sequência, os alunos deveriam combinar esses objetos e fazer cópias dos mesmos, por exemplo, cópia de uma pirâmide sobre um cubo, dois cilindros justapostos pelas faces curvas. No 3º ano, uma recapitulação completa do 2º, usando a sombra — aperfeiçoada a crayon e a fusaine. No 4º ano, deveria ser feita uma recapitulação do ano anterior, exigindo do professor maior perfeição, asseio e gosto.

O programa⁶² 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. Os conteúdos deviam explorar a construção de retas perpendiculares, paralelas, triângulos, quadrados, polígonos regulares e ângulos. Da mesma forma, orientava-se para se trabalhar com a noção de circunferência e círculo; calcular as áreas do quadrado e do triângulo, além de calcular o volume de esferas, pirâmides, prismas, cones e cilindros. 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.

Para a matéria de desenho, recomendava-se estimular a criança a reproduzir objetos em suas diferentes dimensões, despertando o espírito de observação e análise. Nota-se também que havia uma preocupação com relação a algumas noções educativas voltadas para expor, de forma precisa, os objetos à vista dos alunos. O desenho seguia o mesmo

Ter uma pequena borracha e ser muito cuidadoso para não a empregar constantemente (SANTA CATARINA, 1914c).

⁶¹ A “cópia do natural”, a que se referem os programas de ensino, está relacionada a objetos que fazem parte do cotidiano das crianças, uma vez que devem ser modelos do natural e não de modelos impressos ou desenhados no quadro pelo professor.

⁶² Os conteúdos referentes ao Programa de 1920, das matérias de geometria e de desenho, estão disponibilizados na íntegra no Anexo III.

programa do ano anterior, conjugando cópia de objetos geométricos e desenho natural.

No quarto programa⁶³ de ensino, 1928, os conteúdos de geometria e desenho eram propostos a partir do 2º ano. Por que o ensino do desenho deixa de fazer parte do currículo dos grupos escolares no 1º ano?

Os conteúdos de geometria no 2º ano se fundamentavam nas posições relativas e absolutas das linhas, ângulos e triângulos, além da construção à mão livre de perpendiculares, paralelas, ângulos e triângulos. Na nota, é possível perceber que o ensino deveria constantemente reiterado pelo professor em sala:

NOTA: - Exemplifique, antes de traçar no quadro negro, as posições absolutas e relativas das linhas, lançando mão de objetos, como uma régua (posições absolutas), duas régua (posições relativas). O ensino deve ser bastante repetido (SANTA CATARINA, 1928a, p. 18, grifo do original).

Nos conteúdos a serem ensinados no 3º ano era preciso recapitular, inicialmente, o conteúdo do ano anterior, ampliando o conhecimento dos quadriláteros. Acrescentava-se o conhecimento prático dos conceitos de circunferência e de círculo. Na nota, a observação atenta para “abundantes exercícios práticos, para desenvolver o raciocínio” (SANTA CATARINA, 1928a, p. 28). Para o 4º ano deveria se fazer uma revisão dos conteúdos do ano anterior, incluindo ainda uma avaliação dos conceitos de área do triângulo e do quadrado e exercícios envolvendo diâmetro e circunferência, valor do PI e fórmula da área do círculo.

A respeito dos conteúdos de desenho, buscava-se uma cópia do natural de diversos objetos em diferentes posições, com objetivo de estimular na criança o espírito de observação e análise. Para o 3º ano exigia-se uma recapitulação do ano anterior mediante o aperfeiçoamento de sombras e o uso de régua e compasso, quando necessários. Para o 4º ano, mantinha-se a cópia do natural, porém, com modelos mais complexos e uma maior perfeição. Por exemplo, inicialmente as crianças deveriam fazer cópias do natural de objetos como o cubo, cilindro, cone, copo, bolsas de mão e relógios. Em seguida, deveriam

⁶³ Os conteúdos referentes ao Programa de 1928, das matérias de geometria e de desenho, estão disponibilizados na íntegra no Anexo IV.

fazer combinações entre esses objetos, ou seja, cópia de um cone sobre um cubo, dois cilindros sobre a mesa.

O programa de 1928, para a matéria de desenho, deu prosseguimento à cópia do natural, uma vez que este não servia mais de muleta para a geometria, porém, as formas geométricas ainda se faziam presentes no ensino de desenho.

Por meio da análise dos programas de ensino foi possível verificar que nos três últimos programas apresentados não houve mudanças no que diz respeito à matéria de geometria e desenho. No que se refere aos conteúdos, o grau de dificuldade ocorria progressivamente.

Dezoito anos após a criação do programa⁶⁴ de 1928, foi aprovado o último programa dos grupos escolares catarinenses. Neste, os conteúdos de cada matéria foram listados, bem como seus objetivos, o sumário da matéria e as sugestões práticas de ensino.

Quanto às prescrições do programa de 1946 para a matéria de geometria no 1º ano, observa-se o estudo dos sólidos geométricos e a comparação de tamanho, posição e distâncias entre essas formas. Os exercícios de geometria estavam voltados para o desenho, a modelagem, os recortes de corpos com a forma de esfera, do cubo e do cilindro. Nas sugestões práticas dadas aos professores havia a indicação que o desenho, a modelagem, o corte e o recorte serviam para fixar a atenção, adestrar a mão e firmar os conhecimentos.

As indicações no 1º ano apontavam que o ensino da geometria deveria ser mais prático e intuitivo, o quanto fosse possível, feito sempre mediante a observação de objetos. “As noções de geometria serão adquiridas intuitivamente, mediante a observação de objetos com as formas a conhecer, aproveitando oportunidades que se oferecem nas aulas de desenho, trabalhos manuais, jardinagens e outras” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 12).

No 2º ano eram aprofundados os estudos dos sólidos, ao lado do conhecimento sobre linhas, ângulos e perímetros. Os exercícios prescritos para geometria se resumiam à modelagem dos corpos estudados, desenho de figuras e cálculo de perímetro, do quadrado e do retângulo.

No 3º ano, os estudos dos sólidos para as pirâmides e os cones eram ampliados, além da indicação para o estudo da circunferência e do círculo e da distinção entre perímetro e área. Os exercícios para esse ano eram os mesmos prescritos para o anterior: modelagem e desenho dos

⁶⁴ Os conteúdos referentes ao Programa de 1946, das matérias de geometria e de desenho, estão disponibilizados na íntegra no Anexo V.

corpos e figuras estudadas, cálculo do perímetro, do quadrado, do retângulo e do triângulo. Nas sugestões práticas, podemos observar uma relação de proximidade da aritmética e da geometria com o desenho:

Não deve ser esquecida a indispensável correlação da aritmética e geometria com as demais matérias, que dão ensejo à aquisição de conhecimentos úteis, como por exemplo, nas aulas de desenho, o traçado da Bandeira Nacional e do escudo motivarão o estudo do retângulo, do losango e da circunferência. A linguagem, também, estará sempre correlacionada, habituando o aluno a usar a nomenclatura exata dos termos, das operações, dos sinais e das expressões de significação restrita à matemática (SANTA CATARINA, 1946b, p. 14).

No 4º ano, para a matéria de geometria, o destaque pairava ainda sobre o estudo da circunferência e do círculo, ampliando-se o conhecimento dos quadriláteros, triângulos e ângulos. Prescreviam-se exercícios de cálculo do perímetro e da área; do quadrado, do retângulo, do losango e do triângulo. Nas sugestões práticas, para uma perfeita compreensão de área, era possível utilizar quadrados de papelão, um ao lado do outro, até preencher uma superfície. Desta forma, o aluno podia aprender a calcular pequenas áreas, com números redondos e, assim, fazer a distinção entre área e perímetro.

Com relação à matéria de desenho, o programa de 1946 apresentava, como orientação, o ensino do desenho natural, espontâneo, de memória, decorativo e livre. Podemos perceber também nas orientações para explorar tais desenhos, a presença de elementos do estudo da geometria como, por exemplo, os sólidos geométricos e a ideia de perspectiva e linhas.

Os objetivos gerais do ensino de desenho e trabalhos manuais, na escola primária, eram “desenvolver a capacidade de expressão gráfica e plástica, dotando a criança de habilidades técnicas que permitam interpretar, com segurança rapidez e bom gosto, as ideias próprias e alheias” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 31).

Para a matéria de desenho, no 1º ano, enfatizavam-se desenhos espontâneos, de memória e livres, com a finalidade de ser puramente educativo. Além disso, esse ensino deveria ser trabalhado paralelamente ao da leitura, da escrita e do cálculo:

NOTA – O ensino do desenho, principalmente nas classes de 1º ano, tem fim puramente educativo. Não pode ser ensinado como arte, mas como uma linguagem viva, que sirva para desenvolver na criança a imaginação, a observação e o sentimento estético. Como excelente meio de expressão que é, deve desde o primeiro dia de aula, caminhar paralelamente ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo (SANTA CATARINA, 1946b, p. 31).

No 2º ano, dava-se prosseguimento aos desenhos e composições decorativas, embora se dedicasse mais tempo ao desenho do natural e a objetos manufaturados de linhas simples como, por exemplo, vasos de barro, copo, panela e tigela. As crianças, antes de iniciar a cópia do natural, deveriam examinar com atenção o modelo, notando sua forma geral e particularidades. O professor poderia recorrer ao quadro negro para demonstrações rápidas sobre as partes do objeto e esboçá-lo em poucos traços, devendo, em seguida, apagá-lo para que as crianças o desenhassem ao natural, evitando copiar do quadro.

Além do desenho do natural, as crianças deveriam praticar os seguintes exercícios:

- a) arranjos decorativos, semelhantes às molduras ou barras coloridas com que se enfeitem as paredes, os quais devem compor, sem se afastarem muito da ligeira indicação feita no quadro pelo professor, que ensinará dispor em série, entre duas linhas paralelas em posição alternada ou oposta, ou ladeando linhas sinuosas ou quebradas, alguns elementos, já desenhados, de nossa fauna ou flora;
- b) desenhos de memória, constituindo na reprodução de objetos copiados do natural em aulas anteriores ou apresentados por momentos à classe, para observar atentamente e representá-los, depois, com seus traços principais;
- c) desenhos explicativos das lições, constituindo verdadeiros resumos gráficos dos conhecimentos adquiridos pelas crianças nas aulas;
- d) ilustrações de trabalhos de linguagem, em que traduzam pela imagem as idéias desenvolvidas na composição escrita, desenhos que, entretanto, não devem tomar muito tempo ao aluno, com prejuízo de exercícios de redação;

e) desenhos livres, executados em casa, destinados a cultivar a imaginação e desenvolver o gôsto artístico da criança, que deve ter inteira liberdade na representação do assunto dado – historieta, fábula, paisagem, etc. (SANTA CATARINA, 1946b, p. 32).

No 3º ano, os conteúdos eram semelhantes ao delineados no anterior: desenhos do natural, de memória e composições decorativas. Exigia-se dos alunos um pouco mais de perfeição nos desenhos, proporção entre suas partes e simetria mais exata, quando o objeto a ser copiado fosse de forma redonda. É possível perceber a presença de objetos geométricos, como linhas horizontais, verticais, de circunferência, cone e elipse, cujos conteúdos eram vistos na matéria de geometria:

(...) Se o modelo apresentar alguma dificuldade de perspectiva, o mestre deverá fazer o discípulo observar as modificações aparentes das linhas e faces, quando vistas à distância, acima ou abaixo dos olhos (ou da linha do horizonte) como, por exemplo, a circunferência da bôca de um vaso que se deforma, tornando-se uma elipse mais ou menos achatada, até reduzir-se a uma linha reta, quando na leitura do horizonte visual. Derivando a forma da maioria dos objetos usuais, da forma do cone, cilindro, ovóide ou esfera, precisamos atender à simetria das duas metades do modelo, relativamente ao eixo central (...) (SANTA CATARINA, 1946b, p. 33).

No 4º ano, a matéria de desenho seguia o dos anos anteriores: desenho do natural, livres, de memória e de ornato, além da inclusão dos geométricos e das silhuetas de figuras. É possível observar a presença de elementos geométricos como, por exemplo, a perspectiva de um cubo e uma cadeira; rosácea e elementos geométricos; o tronco de cone e pera; cilindros e bananas; ou ainda, em um triângulo desenhar um pé de nabo ou rabanete.

4.3.2 Dos métodos e instrumentos

No que diz respeito ao método utilizado, no Regimento Interno dos grupos escolares de 1911, o ensino deveria ser intuitivo, ou seja, o ensino desses dois saberes estava voltado para algo prático, partindo do simples para o complexo, do concreto para o abstrato.

Como propunha o método intuitivo, o uso de materiais manipuláveis facilitava o ensino desses saberes. Sem especificar quais eram os instrumentos utilizados, tudo indicava o uso da régua. As construções com régua estavam presentes no programa do 3º ano da geometria: “*Posição das linhas. Construção de perpendiculares e paralelas, de ângulos e triângulos e do quadrado*”, e no 2º ano do desenho: “*Linha reta traçada em todas as posições. Processo prático para dividir uma linha em números pares e ímpares*” (SANTA CATARINA, 1911b).

O uso de materiais que facilitavam o aprendizado da geometria e do desenho em sala de aula também é destacado no programa de 1914. No caso da geometria, não há menção de quais eram os instrumentos utilizados, embora se subentenda o uso da régua para as construções de triângulos e polígonos. No ensino de desenho, no 3º ano, constava a orientação para que o aluno utilizasse a régua e o compasso a fim de fazer traços longos e curvas perfeitas.

Nota. – O uso de régua e compasso poderá ser admitido: quando forem necessários traços longos, curvas feitas com perfeição; fora disto todos os exercícios serão feitos a mão livre (SANTA CATARINA, 1914c, p. 57, grifo do original).

O programa de ensino de 1914, tal como o de 1911, ainda enfatizava o ensino intuitivo, como podemos perceber no Art. 6 do regimento de 1914:

As lições sobre as materias de qualquer dos annos do curso, deverão, de accordo com o programma adoptado, ser mais praticas e concretas do que theoricas e abstractas, e encaminhadas de modo que as faculdades das creanças sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico (SANTA CATARINA, 1914b, p. XXX).

No Art. 57, do regimento interno de 1914, lê-se: “Para o ensino de **desenho** será adoptado o methodo directo. Como preliminar estabelecer no espirito dos alumnos o habito da observação, da ordem e do asseio nos trabalhos” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 19). Valdemarin (1998) ressalta que “todas as atividades propostas devem motivar o aprimoramento da observação e da inteligência consistindo em imitações das formas e objetos existentes no cotidiano da criança [...]” (p. 70).

Assim, o ensino de desenho estava relacionado ao trabalho prático que o aluno deveria realizar sobre um determinado objeto. Ao professor cabia orientar os alunos à repetição de cópias ou imitação de objetos, possibilitando, assim, educar o olho e a mão. Valdemarin destaca que:

Todos os exercícios de desenho deveriam estar voltados para a educação do olhar, principal instrumento de percepção e para o adestramento da mão, principal instrumento de trabalho, a fim de que os pequenos desenhistas não copiem servilmente os modelos apresentados, mas tenham condições adequadas para inventar e compor, consistindo esta atividade, sobretudo, numa oportunidade de preparação para a vida inteligente e ativa do homem (1998, p. 72).

Como podemos notar, a matéria de desenho, no programa de 1914, trouxe a presença de figuras geométricas para serem traçadas, tais como o cubo, a pirâmide e os cilindros. Contudo, o que predomina no programa é o desenho natural. Para Leme da Silva:

A importância do desenho do natural e não de cópias de modelos impressos é mais um elemento de ruptura com as figuras geométricas: não se concebe levar às salas de aulas representações de conceitos geométricos como polígonos ou poliedros, visto que esses são entes abstratos (2014, p. 68).

A autora destaca que nos programas do estado de São Paulo, o desenho natural era o mote da separação das matérias de geometria e de desenho. Seria, então, o desenho natural o afastamento entre a geometria

e o desenho nos programas catarinenses? A geometria e o desenho não teriam conteúdos em comum?

A praticidade da geometria e do desenho, no programa de 1920, também era conferida com os instrumentos. As construções com instrumentos estavam presentes no programa do 3º ano de geometria, onde se lê: “construção, por meio de instrumentos, de perpendiculares, paralelas, ângulos, triângulos, quadriláteros. Divisão de uma recta em partes iguais” (SANTA CATARINA, 1920, p. 27). E 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.

No programa de 1928, evidencia-se que, na matéria de geometria, as construções de paralelas, perpendiculares, triângulos e ângulos, em um primeiro momento, eram feitas à mão livre e ao final do ensino, com o uso de instrumentos. Já na matéria de desenho, o uso de instrumentos era admitido apenas no 3º ano, para fazer traços longos e curvas perfeitas.

As construções com instrumentos, no programa de 1946, ficavam a cargo da matéria de desenho, apenas no 4º ano. Já na matéria de geometria não havia nenhuma indicação de instrumentos para as construções geométricas.

O programa de Iniciação à Matemática ia ao encontro do que propunha o método de ensino intuitivo, enquanto que nos conteúdos de geometria deveria ser intuitivo e prático, por exemplo, no ensino de superfícies planas e curvas na 2ª série. Esse ensino deveria ser explorado por meio da observação de corpos de forma esférica, cilíndrica e cúbica. A matéria de desenho enfatizava ainda o método intuitivo, mediante a observação de objetos com as formas a conhecer.

4.3.3 De outras matérias

Outra matéria que merece destaque é aquela ligada aos trabalhos manuais, pois, assim como o desenho, exerce um papel fundamental no entendimento da geometria, uma vez que funciona como suporte aos conceitos geométricos, oferecendo um caráter visual e tátil. Um dos conteúdos dessa matéria era a presença da modelagem, nos primeiros dois anos dos grupos escolares, conforme o programa de 1911. Tal conteúdo voltava-se à construção da esfera, do cubo e do cilindro, no 1º ano, e de figuras geométricas e usuais, como folhas e frutos, no 2º ano. Mas, o que seria a modelagem? Uma nova matéria a fazer parte dos

programas dos grupos escolares? O que se observa é que tal conteúdo estava relacionado com a matéria de geometria.

No programa de 1914, na matéria de trabalhos manuais, é possível perceber a presença de elementos geométricos nos dois primeiros anos: *cortar, preparar e colar as partes do cubo, do cilindro, do cone, da pirâmide e de estrelas* (SANTA CATARINA, 1914c).

Os Trabalhos manuais, nos programas de 1920 e 1928, permanecem conforme o programa anterior, subsidiando a Geometria nos anos iniciais com a presença de elementos geométricos como, por exemplo, cortar, preparar e colar as partes do cubo, do cilindro, do cone, da pirâmide e das estrelas.

No programa de 1946, a modelagem passou a integrar a matéria de geometria, presente apenas no programa de 1914, como conteúdo da matéria de trabalhos manuais. Os alunos tinham, no ensino de modelagem, a oportunidade de observar e modelar corpos redondos e cilíndricos, a fim de derivar o cubo pelo achatamento da esfera.

Na matéria de trabalhos manuais constavam exercícios de dobraduras, cartonagem, recorte e modelagem, a maioria remetendo ao ensino da geometria e do desenho. No 1º ano, recorte de papéis para arranjos decorativos, dobraduras, modelagem de frutas, folhas e sólidos geométricos; no 2º, exercícios de dobradura baseados no triângulo equilátero, recorte de figuras simétricas na cartonagem, construções de sólidos geométricos e objetos usuais e na modelagem, objetos que se assemelham a sólidos conhecidos (garrafa, copo, vaso). De acordo com o programa do 2º ano, a modelagem poderia servir de complemento para o estudo do desenho, constando de cópias de objetos naturais e manufaturados.

Nas indicações ao final do programa do 2º ano apareceu uma nova matéria denominada Forma, voltada ao estudo intuitivo das formas geométricas. O método de ensino era o mesmo, ou seja, o intuitivo: “nada de definições ou de noções abstratas. Da observação dos sólidos, é que se deve chegar à concepção das idéias de superfície, ângulo, linha, etc” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 17). Os alunos deveriam representar as formas estudadas por meio de desenhos e reproduzi-las em cartolina, barro, papel cartão ou massa plástica.

No 3º ano, para a matéria dos trabalhos manuais, os conteúdos relacionados aos sólidos estavam presentes na cartonagem e na modelagem. No 4º ano, no trabalho de cartonagem, realizava-se corte e recorte de poliedros e de diversos objetos, e na modelagem, objetos, figuras e animais de fácil representação, além dos mapas geográficos em relevo.

Nas indicações ao final do programa do 4º ano, uma nova matéria passou a integrar os primários catarinenses: a taquimetria, mas não como uma matéria independente, e sim, como um conteúdo atrelado à geometria:

Não seria completa a base comum da educação geral, que a escola preliminar deve abranger em si, se, depois de discernir, debuxar, e modelar as combinações geométricas das linhas, superfícies e sólidos, o aluno não adquirisse certa preparação elementar no cálculo e medição delas. Para êsse fim, introduzimos na escola a taquimetria. Inteiramente ignorada até hoje entre nós, na prática do ensino, a taquimetria, encerra em si o único sistema capaz de tornar a ciência geométrica um elemento universal de educação popular.

A taquimetria é a concretização da geometria, é o ensino da geometria pela evidência material, a acomodação da geometria às inteligências mais rudimentares; é lição de coisas aplicada às medidas das extensões e volumes (SANTA CATARINA, 1946b, p. 19).

A taquimetria era utilizada de modo experimental e dedutivo, com figuras e recortes propostos às crianças para identificar áreas e volumes. Um exemplo dado no programa referia-se ao cálculo do volume. Assim, ao comparar um prisma a uma resma de papel e um cilindro a uma pilha de moedas, os alunos deveriam deduzir que os volumes desses sólidos eram feitos multiplicando a superfície da base pela altura. Ao se construir uma pirâmide e um cone com base e altura, respectivamente iguais a de um prisma e de um cilindro, seria possível verificar que o seu volume é três vezes o da pirâmide e do cone.

Desta forma, no 4º ano, acrescentou-se uma nova matéria ao ensino de desenho: Desenho Geométrico. De acordo com o documento, essa matéria tratava-se do “desenho executado com instrumentos (régua, compasso, esquadro), servindo de aplicação às noções prática e constituindo no desenho de frisos, de ladrilhos e no desenho geometral” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 35), enquanto que o desenho geometral seria “o esboço proporcional de uma face de um objeto sem se atender à perspectiva: o desenho da frente de um móvel, da fachada de uma casa, etc”. (Idem, Ibidem).

4.4 Das obras didáticas nos grupos escolares catarinenses⁶⁵

No ano de 1911, Orestes Guimarães oficializou um parecer a pedido do governador de Santa Catarina, Vidal Ramos, acerca da adoção das obras didáticas a serem utilizadas nas escolas públicas do estado, através do Decreto n. 596, de 1911. O parecer deixava transparecer referências às obras que circulavam nas escolas públicas do estado paulista:

Para dar cumprimento ás ordens de Vossa Excellencia, comecei por fazer revisão das obras didacticas approvadas para as escolas publicas de S. Paulo (escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares), fazendo escolha d'aquellas que me pareceram melhores, por isso que reuñem condições pedagogicas, incontestaveis, observadas pelo magisterio paulista durante vinte e poucos annos de prática (SANTA CATARINA, 1911f, p. 4).

O parecer dirigido ao governador iniciava lembrando que “a uniformisação das obras didacticas (livros de leitura, compêndios, cadernos, mapas, etc) muito contribuirá para o exito da reorganisação actual, melhorando as condições technicas do ensino”, além de acrescentar que “Taes obras desempanham funções de primordial interesse na educação de qualquer povo, pela decidida influencia exercida sobre o professor e alumno (...)” (SANTA CATARINA, 1911f, p. 3).

Orestes Guimarães argumentava que a utilização dos livros em sala de aula não iria substituir a atuação do professor ou impedir a influência do método tradicional:

De facto, substituir a palavra do professor cheia de convicção, de entonações apropriadas, e variedades de gestos – conjunto indispensavel para despertar a atenção – e substituir tudo isto pela linguagem dos compendios, muda e cheia de

⁶⁵ Vale destacar que não pretendemos analisar as obras didáticas utilizadas nos grupos escolares catarinenses, no entanto, buscamos saber quais eram os materiais didáticos que circulavam para a matéria da geometria e do desenho.

termos technicos, é matar a intelligencia em proveito da memoria (Idem, p. 5).

Em vista disso, Guimarães definiu um conjunto de livros a serem adotados nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, referenciado em quatro anexos, de acordo com as informações abaixo:

O *primeiro anexo* destinava-se à biblioteca dos Inspectores Escolares junto a Diretoria da Instrução Pública. Na biblioteca dos Inspectores havia um total de 165 obras, formando um manancial de informações para pesquisas e estudos de observação e comparação. Essas obras serviam para “consultas d’aquelles que se queiram entregar os estudos de cousas didacticas” (SANTA CATARINA, 1911f, p. 4).

O *segundo anexo* listava as obras que deveriam compor a biblioteca dos grupos escolares, conforme o Art. 9 do Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1911: “Os livros e mais objectos destinados ao ensino preliminar serão os aprovados pelo Secretário Geral, mediante parecer e proposta do Inspector Geral com exclusão de quaesquer outros” (SANTA CATARINA, 1911f, p. 4-5). Das 57 obras que compunham a biblioteca dos grupos escolares, apenas duas obras faziam referência ao ensino da geometria e do desenho: *Primeiras Noções de Geometria Prática*⁶⁶, de Olavo Freire, e *Curso de Desenho Geométrico*, em três séries, de Dardignac.

No *terceiro anexo* são indicadas as obras para as crianças dos grupos escolares e escolas isoladas. Trata-se das seguintes obras dos grupos escolares:

Cartilha	Arnaldo Barreto;
Leitura Preparatória	Francisco Vianna;
Primeiro Livro	Francisco Vianna;
Segundo Livro	Francisco Vianna;
Terceiro Livro	Francisco Vianna;
Minha Pátria	Pinto e Silva;
Cadernos de calligraphia vertical	Francisco Vianna;

⁶⁶ Trata-se de um livro com 226 páginas, incluindo 490 exercícios, 92 problemas resolvidos e 381 gravuras, cujas informações estão destacadas na capa da publicação. A geometria é distribuída em 21 capítulos, sendo os 13 primeiros destinados ao estudo da geometria plana, finalizando com o cálculo de áreas de polígonos. Os próximos capítulos se restringem à geometria espacial, incluindo também o cálculo de áreas e volumes de poliedros e corpos redondos (LEME DA SILVA, VALENTE, 2014).

No Regimento Interno de 1914 acrescentou-se a obra *Contos Patrios*, de Olavo Bilac e Coelho Netto (SANTA CATARINA, 1914b). Ainda segundo o regimento, cada aluno deveria ter um livro de leitura, um lápis de pedra, um lápis de pau, um caderno de caligrafia, um caderno de desenho, um caderno de linguagem, um caderno para as contas (3º e 4º anos), um caderno para cartografia (3º e 4º anos), uma lousa, uma caneta e penas, materiais para trabalhos manuais e folhas avulsas de papel, caso fossem necessários (Idem).

Os anexos n. 1 e n. 2 não contavam com uma aprovação específica, pois eram obras destinadas a consultas. No entanto, as obras do anexo n. 3 deveriam ser aprovadas e adotadas após a publicação dos programas de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas.

Já o *quarto anexo* apresentava 14 obras para uso das escolas complementares.

Em 1917, o governador do estado, Felipe Schmidt, aprovou o decreto n. 1.062, o qual propunha uma nova revisão das obras a serem adotadas nas escolas públicas, sob o argumento de que:

(...) o exito dos methodos de ensino depende, em grande parte, do criterio na adoção de obras didacticas;

(...) a fiscalisação do ensino deve ser exercida sobre essa adopção;

(...) algumas obras actualmente em uso nas escolas e mandadas adoptar pelo Decreto n. 696 de Junho de 1911, já não satisfazem as necessidades do ensino publico, ministrado pelo Estado; e tendo em vista a proposta do Secretario Geral e o parecer da commissão por esse nomeada,

Decreta:

Art. Unico. Ficam adoptadas para serem usadas nas escolas publicas estadaues as obras e material didactico constantes da relação que a este acompanha, assignada pelo Secretario Geral dos Negocios do Estado.

Relação das obras e material didactico a que se refere o Decreto supra:

Cartilha – Ensino Rapido – M. Oliveira;

Cartilha Analytica – M. Oliveira;

Cartilha Analytica – Arnaldo Oliveira;

Paginas Infantis – M. Oliveira;

Segundo Livro – Francisco Vianna;

Terceiro Livro – Francisco Vianna;
 Nossa Patria – Rocha Pombo;
 A.B.C. do Agricultor – Dr. Dias Martins;
 Grammatica Expositiva Elementar – Eduardo C. Pereira;
 Anthologia Brasileira – de Eugenio Werneck;
 Calligraphia Vertical – Francisco Vianna;
 Calligraphia Ronder – Otto Boehm;
 Quadros de Linguagem Oral – Ramon Roca e outros;
 Mappas de Parker – F. Parker;
 Cartões para trabalhos – Breser e Rocca;
 Livro do Mestre – Miguel Milano;
 Material para tecelagem – D. Rozina Soares e Miguel Milano;
 Curso de Cartographia – José Carneiro e Pedro Voss
 (SANTA CATARINA, 1917, p. 63-64).

Em 1928, o governador Adolpho Konder aprovou uma nova revisão das obras a serem adotadas nas escolas isoladas, nos grupos escolares, nas escolas complementares e na escola normal, de acordo com o decreto n. 2.186, ao considerar que:

(...) os resultados dos methodos de ensino depende, em parte, do criterio da adopção de obras didacticas;

(...) a fiscalisação do ensino deve começar pela escolha dessa adopção;

(...) algumas obras actualmente em uso nas escolas e mandadas adoptar pelo Decreto n. 1.602, de 7 de novembro de 1917, já não satisfazem as necessidade do ensino publico,

Decreta:

Art. 1º. – Ficam adoptadas, para serem usadas nas escolas publicas, as obras da relação que a este acompanha, assignada pelo Secretario do Interior e Justiça;

Art. 2º. – A presente adopção não poderá ser alterada, na forma do n. 3 do art. 94 do Regulamento Geral, pelas autoridades escolares e professores.

Art. 3º. – Revogam-se as disposições em contrario.

Relação das obras a que se refere o Decreto desta data:

Para Grupos Escolares

1. Cartilha analytica Marianno Oliveira
 2. Cartilha analytica Arnaldo Barreto
 3. Primeiro Livro Henrique Fontes
 4. Segundo Livro Henrique Fontes
 5. Terceiro Livro Henrique Fontes
 6. Quarto Livro Henrique Fontes
 7. Terceiro Livro (Corações de Crianças)
Rita Barreto
 8. Contos Patrios
Olavo Bilac e Coelho Netto
 9. Mappa da America do Norte
J. Monteiro
 10. Mappa do Brasil J. Monteiro
 11. Mappa da America do Sul
J. Monteiro
 12. Mappa da Europa J. Monteiro
 13. Mappa da Asia J. Monteiro
 14. Mappa da Africa J. Monteiro
 15. Mappa da Oceania J. Monteiro
 16. A.B.C. Geographico General Niox
 17. Mappa de figuras geometricas Henrique
Figueiredo
 18. Mappa do Systema Metrico Olavo Freire
 19. Cadernos de Calligraphia Olavo Freire
 20. Mappas de Parker Weisflog
 21. Calligraphia Vertical F. Vianna
 22. Ronde O. Boehm
- (SANTA CATARINA, 1928b, p. I-III).

A partir dos indicativos dessas obras didáticas que circularam nos programas de ensino para os grupos escolares, podemos observar que não havia nenhuma obra específica para o ensino da geometria ou do desenho nas obras listadas em 1911, 1914 e 1917. No entanto, em 1928, adotou-se o *Mapa de Figuras Geométricas*, de Henrique Figueiredo. Embora não tenhamos encontrado esse mapa, a fim de averiguar sua configuração, acreditamos que os conteúdos relacionados às figuras geométricas tinham como indicação a utilização de mapas como material didático de apoio visual para o ensino de geometria e de desenho. Esses mapas, que continham imagens coloridas e adornavam as salas, eram quadros murais utilizados pelo professor em suas atividades (SILVEIRA, 2013).

Assim, entre as décadas de 1910 a 1950, as crianças contavam tanto com a presença do professor quanto com um conjunto de materiais para sua educação e instrução como, por exemplo, obras didáticas, cadernos, mapas, coleções e quadros. Esses conjuntos de materiais, pensados aqui como dispositivos, contribuíram para possíveis aproximações entre as matérias de geometria e de desenho. Provavelmente, esses dispositivos foram pensados e organizados a partir das regras propostas para o ensino primário catarinense.

Dos discursos políticos, usando a educação como mote, moldavam-se ensinamentos de geometria e de desenho. Isso porque esses saberes contribuíam para a formação de um indivíduo que precisava ser preparado para poder lidar com as demandas no trabalho, resolver questões do cotidiano, e ainda, para a formação de um cidadão civilizado e disciplinado. A partir disso é possível entender o ensino na escola como uma estratégia atrelada a outros discursos relacionados ao cenário catarinense da época, entre os quais, o desenvolvimento econômico, o progresso e o cidadão que respeita a pátria.

5 O FIM DO CAMINHO OU DE UMA TRAJETÓRIA?

Ao longo dos dois anos de elaboração desta dissertação, chegou o momento de finalizá-la. Porém, não de maneira definitiva, mas deixando novos rumos para que, a partir daí, novas ideias e pensamentos possam surgir acerca da história da educação matemática catarinense.

Nesse momento, em que percorremos boa parte do caminho e enfrentamos dificuldades, labirintos foram se constituindo em possíveis rotas para a pesquisa em questão. É nesse sentido, isto é, de expor um pouco da trajetória percorrida, que fazemos uma retrospectiva do que trilhamos.

Portanto, ao iniciar nossa trajetória, apresentamos no 1º Capítulo o enredo que fomos construindo a respeito da matéria de geometria e de desenho. Nesse enredo destacamos, como objeto de estudo, *a relação entre as matérias de geometria e de desenho de outros tempos em documentos oficiais catarinenses*; como campo de produção, *a História da Educação Matemática*; como cenário, os *Grupos Escolares Catarinenses*; e como objetivo geral, delimitamos o *exame de possíveis relações existentes nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses para as matérias de geometria e de desenho no período de 1910 a 1946*.

Ainda nesse capítulo, mapeamos e inventariamos os trabalhos já realizados a respeito da matéria de geometria e de desenho na escola primária e as pesquisas referentes às escolas primárias catarinenses. Dos levantamentos feitos, notamos a ausência de pesquisas que abordassem as relações entre esses dois saberes. E, em Santa Catarina, especificamente, constatamos a falta de pesquisas relacionadas ao ensino desses saberes, pois apenas o trabalho de Piersandra Simão dos Santos (2014a), intitulado “A escolarização da matemática no grupo escolar Lauro Muller (1950-1970)”, estava relacionado com a geometria nos grupos escolares catarinenses. Verificamos também uma carência de trabalhos acerca, precisamente, do ensino de desenho nesses grupos.

No 2º Capítulo, apresentamos as ferramentas teórico-metodológicas utilizadas nesta dissertação. Foi a partir dessas ferramentas que nos pusemos a escrever uma história da educação matemática catarinense, particularmente, das aproximações entre esses ensinos. Neste caso, Albuquerque Junior (2007) nos ajudou a entender as diferentes formas de se pensar e de se escrever a história, ou seja, “interpretar o passado é dar vida às possíveis figuras, é recontá-lo,

revivê-lo, encarnando-o em seus possíveis rostos, em suas possíveis gesticulações, em seus diferentes disfarces e com suas inúmeras astúcias” (p. 171).

Já Michel Foucault (1990, 2008) contribuiu para pensarmos os discursos e os enunciados pertinentes ao ensino da geometria e do desenho. Estes estavam presentes nas leis e nos decretos pensados para a educação catarinense como, por exemplo, a ênfase ao civismo e patriotismo, as regras que foram definidas para a escola primária, o incentivo ao método de ensino intuitivo e a divisão por sexo e faixa etária.

Nesse capítulo, apresentamos também as fontes documentais, o que nos possibilitou compreender as finalidades, a trajetória e as características da matéria de geometria e de desenho. No conjunto de materiais levantados foi possível identificar uma série de dispositivos disciplinares aos grupos escolares catarinenses, a saber: o controle cronológico do tempo, as filas de entrada e saída, os boletins, os recreios monitorados, os exames escolares, o espaço e a gestão escolar, dentre outros. Esses dispositivos contribuíram para estabelecer regras para o funcionamento dos grupos escolares.

No 3º Capítulo, destacamos uma série de dispositivos que tornaram possíveis uma organização curricular para os ensinos em questão, entre os anos de 1910 a 1946. Além disso, compreendemos o cenário político e educacional de Santa Catarina, nas três reformas implementadas no estado. A Reforma Orestes Guimarães teve como objetivo uma reestruturação do ensino primário catarinense, permitindo, assim, que a educação no estado fosse ao encontro dos pressupostos da pedagogia moderna difundida à época no país. Essa reforma buscou implementar medidas no sentido de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino primário. Além disso, buscou desenvolver a matéria de geometria e de desenho através da observação proposta pelo método de ensino intuitivo.

A Reforma Trindade, por sua vez, centrou-se no aperfeiçoamento dos professores e na reorganização dos Institutos de Educação, que abrangiam o Jardim de Infância, o Grupo Escolar, a Escola Isolada, a Escola Normal Primária, Secundária e Vocacional. Contudo, essa reforma não teve a complexidade e a organicidade da reforma Orestes Guimarães, redistribuindo apenas os currículos escolares. Essa reforma criou o ensino superior vocacional que estava relacionado à preparação do indivíduo para exercer atividades agrícolas e industriais, tendo em vista que, em Santa Catarina, a população se expandia concomitante ao crescimento das indústrias.

Já na Reforma Elpídio Barbosa toda a estrutura educacional foi modificada na tentativa de estabelecer uma política nacional para a educação brasileira. No entanto, essa reforma ainda mantinha muitas características da primeira reforma de ensino implantada no estado. Com ela, toda a estrutura educacional foi reorganizada de modo a favorecer uma política única para todo o país, pois a expansão das escolas catarinenses acentuava para a modernização do ensino, enfatizando a formação das crianças e o desenvolvimento das virtudes morais e cívicas, a fim de preparar indivíduos para o trabalho.

As reformas educacionais durante o período de 1910 a 1946 apontam que, para as matérias de geometria e de desenho, as orientações metodológicas propõem um ensino voltado para preparar o aluno para a vida prática, ou seja, um ensino intuitivo.

No último capítulo, abordamos as aproximações das matérias de geometria e de desenho mediante uma análise dos cinco programas de ensino que circularam nos grupos escolares catarinenses. Cada programa foi minuciosamente examinado com a intenção de examinar as aproximações entre ambas as matérias no que diz respeito aos seus conteúdos e métodos.

Evidenciamos que a matéria de geometria, em cada programa, configurava-se de um modo distinto em relação aos seus conteúdos, pois, às vezes, remetia apenas aos conteúdos de figuras planas, conceitos de linhas e construções com instrumentos, enquanto que, em outros casos, explorava os conceitos geométricos a partir dos sólidos geométricos.

Já a matéria de desenho, nos primeiros programas, servia como uma espécie de “muleta” para a geometria, abordando os conteúdos de figuras planas, tipos de linhas e o uso de instrumentos, quando necessários. Conforme observamos nos últimos programas, o desenho passou a ter outra finalidade, deixando de servir de apoio à geometria, embora as formas geométricas ainda se fizessem presentes no ensino de desenho.

Dos programas de ensino analisados, notamos muitas mudanças ao longo do período investigado: conteúdos que entravam e saíam; os objetivos de cada matéria que eram reestruturados em cada ano e programa; conteúdos que se aproximavam e se distanciavam entre esses dois ensinos; métodos de ensino para cada programa; o uso de instrumentos que facilitavam o ensino e a aprendizagem dos alunos, conforme propunha o método de ensino intuitivo. No que se refere às matérias de geometria e de desenho, os materiais sugeridos nos

programas de ambos os ensinos se resumiam às régua, aos esquadros e aos compassos.

Concluimos que as aproximações entre as matérias de geometria e de desenho estavam permeadas de discursos e enunciados que se fizeram presentes em uma determinada época, criando uma série de dispositivos que foram colocados em prática para o ensino desses saberes. Ou seja, evidenciamos que as aproximações entre tais matérias se situavam muito além dos conteúdos e metodologias específicas, mas nas expectativas políticas, econômicas e científicas.

Além disso, tais dispositivos se ligavam a discursos políticos da época, que usavam a educação como um mote para o desenvolvimento e a economia do estado catarinense. Por essa razão, entendemos que o ensino das matérias de geometria e de desenho se aproximava dos ideais educacionais da época, ou seja, do desenvolvimento da civilidade e do progresso, bem como de um ensino voltado para a realidade do aluno em contato com a natureza, para as questões práticas da vida.

As matérias de geometria e de desenho, nos grupos escolares, estavam voltadas para o desenvolvimento da observação, de modo que, para a matéria de geometria, o exercício do olhar voltava-se às construções dos sólidos geométricos à mão livre, enquanto que, na matéria de desenho, para as cópias de objetos do natural. Percebemos também que os conteúdos dessas matérias estavam voltados, provavelmente, para a indústria e a agricultura.

Assim, ao tomarmos como objeto de estudo a relação entre o ensino de geometria e de desenho nos grupos escolares catarinenses, entre 1910 e 1946, pretendemos ter contribuído para as demais pesquisas que se dedicam à história da educação matemática, especificamente, à história da educação matemática em Santa Catarina. Isso porque, no levantamento dos documentos, evidenciamos questões que consideramos importantes para poder dar visibilidade às matérias de geometria e de desenho nos Grupos Escolares Catarinenses, os quais compõem parte da história da educação no estado.

Por fim, concluir uma pesquisa a respeito das aproximações entre as matérias de geometria e de desenho, mediante uma perspectiva histórica, proporcionou desvelar algumas das facetas do objeto de estudo em questão. Evidencia-se, com isso, que a temática dessa pesquisa ainda exige investigações mais aprofundadas com outros recortes temporais, de modo a ampliar outras relações entre ambas as matérias como, por exemplo, a pesquisa acerca dos momentos em que esses ensinos se mantêm juntos e quando se separam.

Leme da Silva aponta que a separação entre essas duas matérias pauta-se na divisão entre o real e o abstrato. Assim, enquanto o desenho ocupa-se do real, a geometria compromete-se com o abstrato:

De um lado, o Desenho passou a se comprometer com a representação do natural, de objetos concretos e, de outro, a Geometria, ciência desde sempre comprometida com os entes geométricos abstratos e com o rigor. Mas não se trata apenas de uma divisão: uma não auxilia mais a outra. A justificativa anterior, de que a Geometria é o suporte para o Desenho, o método que inicia com o traçado de desenhos geométricos para depois aplicar em outros desenhos gerais, não se sustenta mais (2014, p. 69).

Ou ainda, foi durante a década de 1970, com as modificações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que o Desenho deixou de ser disciplina obrigatória, passando a ser oferecido como parte da Educação Artística, diluindo-se em atividades oferecidas segundo o gosto, o interesse, a formação dos professores ou a vontade dos dirigentes educacionais.

Continuemos o caminho!

“E porque há sempre algo a escrever, a cumprir e a aperfeiçoar, e especialmente porque toda atividade humana pensada com a escrita, desenvolvida com base nela e realizada por meio dela é provisória, inconclusa e parcial, proponho, por hora, um ponto final”.

Lílian de Lacerda

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.

ARRUDA, J. P. **Histórias e Práticas de um Ensino na Escola Primária:** marcas e movimento da matemática moderna. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2011.

AVILA, V. P. da S. de. **A Escola no Tempo:** a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930-1940). Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

BARREIROS, M. F. **O Ensino de Geometria nos Grupos Escolares do Estado de São Paulo (1890 a 1930).** Dissertação (mestrado) – Universidade Bandeirante de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2011.

BEIRITH, A. **O Ensino da Leitura em Escolas Isoladas de Florianópolis:** entre o prescrito e o ensinado (1946-1956). Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BOMBASSARO, T. **Semanas Educacionais:** a arquitetura do poder sob a celebração da didática. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

BRANDÃO, D. S. **A História do Grupo Escolar Gustavo Richard do Município de Campos Novos.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Geometria**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

_____. Decreto-Lei Federal nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário, 1946.

BRIGO, J. **As figuras geométricas no ensino de matemática: uma análise histórica nos livros didáticos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2010.

BÚRIGO, T. B. S. **Grupo Escolar Professor Padre Schüller – Educação, História e Memória em Cocal do Sul – Santa Catarina**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Tradução de S. G. de Paula. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2005.

CORDOVA, T. **O Novo Compõe com o Velho: O lugar do grupo escolar no cenário do ensino público primário na cidade de Lages, no Estado de Santa Catarina (1904-1928)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

CORREA, C. H. **Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982: notas biográficas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

DALLABRIDA, N. Colmeia de Virtudes: O Grupo Escolar Arquidiocesano São José e a (Re)produção das Classes Populares. In: DALLABRIDA, N. **Mosaico de Escolas: Modos de Educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 281-308.

_____. TEIVE, G. M. G. A primeira Guerra e nacionalização do ensino. **Jornal da Educação** (Online). Disponível em: [http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2035&Itemid=66#myGallery1-picture\(13\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2035&Itemid=66#myGallery1-picture(13)). Acesso em: 01 de fev. de 2015.

D'ENFERT, R. Uma nova forma de ensino de desenho na França no início do século XIX: o desenho linear. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 22, p. 31-60, maio/ago. 2007.

DIAS, A. L. M. Tendências e Perspectivas Historiográficas e Novos Desafios na História da Matemática e da Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.14, n.3, pp.301-321, 2012.

FARIA FILHO, L. M. De. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. De. (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FERREIRA, S. da C. I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE, Curitiba, 1927): revendo significados da sua relação com a origem da Escola Nova no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 69-92, maio/ago. 2006

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos imperial e republicano**. 1 ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 1975.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n.114, novembro 2001, p. 197-223.

FLORES, C. R. E Porque Não Falar das Estrelas? Para Dizer da História da Matemática Escolar nos níveis Iniciais de Ensino... In: I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2012, Vitória da Conquista. **Anais do I ENAPHEM**, 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1990.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 39ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O que é um autor? In: _____. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). p. 264-298. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2001.

_____. Verité, pouvoiretsoi. In: FOUCAULT, M. **Ditsetécrits** (Vol. 4). Paris: Gallimard, 1982, p. 777-783.

FRANÇA, D. M. de A. **A produção oficial do Movimento da Matemática Moderna para o ensino primário do estado de São Paulo (1960-1980).** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2007.

FRIZZARINI, C. R. B. **Do Ensino Intuitivo para a Escola Ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 1890-1950.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, 2014.

GASPAR DA SILVA, V. L. Vitrines da República: Os grupos escolares em Santa Catarina (1889 – 1930). In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e escolarização da Infância no Brasil (1893 – 1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 341-376.

_____. TEIVE, G. M. G. Grupos Escolares: Criação Mais Feliz da República? Mapeamento da Produção em Santa Catarina. **Linhas.** Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 31 – 53, jan./jun. 2009.

GASPAR, J. A. dos S. **O Desenho Escolar no Rio De Janeiro: uma história de 1890 a 1964.** Dissertação (mestrado) – Universidade Severino Sombra, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação Matemática, 2014.

GOMES, M. L. M. Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11(26), p. 53-80, 2011.

HOELLER, S. A. de O. **Escolarização da Infância Catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

LEME da SILVA, M. C. **Desenho e Geometria na Escola Primária: Um Casamento Duradouro que Termina com Separação Litigiosa**. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 61-73, jan./abr. 2014.

_____; VALENTE, W. R. **A Geometria dos Grupos Escolares: Matemática e Pedagogia na Produção de um Saber Escolar**. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2012.

_____. **Programas de geometria no ensino primário paulista: do império à primeira república**. **Horizontes**, v. 31, n.1, p. 71-79, jan./jun. 2013.

_____. **A geometria nos grupos escolares**. In: _____. **A geometria nos primeiros anos escolares: História e perspectivas atuais**. Campinas: Papyrus, 2014, p. 41-64.

MACHADO, R. B. **Entre Vida e Morte: cenas de um ensino de desenho**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2012.

MARMO, C.; MARMO, N. **Desenho Geométrico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Scipione, 1994.

MENESES, R. S. de. **Uma história da geometria escolar no Brasil: de disciplina a conteúdo de ensino**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2007.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. Â. **História da Matemática: uma prática social de investigação em construção**. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 36, 2002, p. 177-203.

NASCIMENTO, R. A. do. **O Ensino do Desenho na Educação Brasileira: Apogeu e decadência de uma disciplina escolar**.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994.

NÓBREGA, P. Grupos Escolares: Modernização do Ensino e Poder Oligárquico. In: DALLABRIDA, N. **Mosaico de Escolas: Modos de Educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 253-280.

OLIVEIRA, C. L. de. **Importância do Desenho Geométrico**. Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/ClezioLemesdeOliveira.pdf> Acesso em: 15 jun. 2013.

OLIVEIRA, D. M. A. de. **Legislação e Educação: O ideário reformista do ensino primário em Sergipe na primeira república – 1889/1930**. 244f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

PAVANELLO, R. M. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. **Zetetiké**, Campinas, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 7-17, 1993.

PEREIRA, O. **A contribuição de estudos brasileiros para o ensino de geometria no ensino primário em Timor-Leste: o caso dos materiais manipulativos**. 159f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

PETRY, M. G. **Da Recolha à Exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952)**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

PROCHNOW, D. P. M. **As Lições da Série Fontes no contexto da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

ROCCO, C. M. K. **Práticas e Discursos: Análise Histórica dos Materiais Didáticos no Ensino de Geometria**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2010.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**, em 26 de julho de 1903, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1903.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**, em 24 de julho de 1904, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1904.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**, em 30 de julho de 1905, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1905.

_____. **Mensagem lida pelo exmo. sr. coronel Gustavo Richard**, governador do estado, na 2ª sessão ordinária da 7ª legislatura do congresso representativo em 2 de agosto de 1908.

_____. **GUIMARÃES, Orestes de Oliveira**. Relatório apresentado Ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, pelo director em comissão Orestes de Oliveira Guimarães, de 20 de abril de 1909.

_____. **Lei n. 846**, 11.10.1910, por Vidal José da Silva Ramos. Dispõe sobre a Reforma do ensino público. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1910.

_____. (1911a). **Decreto n. 585**, de 19.04.1911. Dispões sobre o Regulamento Geral da Instrução Pública. Secretária de Educação e Cultura, Santa Catarina, 1911.

_____. (1911b). **Decreto n. 587**, de 22.04.1911. Dispõe sobre os Programas dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1911.

_____. (1911c). **Decreto n. 588**, de 22.04.1911. Dispõe sobre o Regimento Interno dos Grupos Escolares. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1911.

_____. (1911d). **Relatório apresentado ao exmo. sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos**, pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, em 30 de junho de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1911.

_____. (1911e). **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**, em 23 de julho de 1911, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1911.

_____. (1911f). **Parecer sobre a adoção de obras didacticas** apresentado ao Excelentíssimo Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos – D.D. Governador do Estado de Santa Catarina – pelo Professor contractado Orestes Guimarães. Florianópolis: Typographia D'O Dia, 1911.

_____. (1912a). **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**, em 23 de julho de 1912, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1912.

_____. (1912b). **Relatório apresentado ao exmo. Sr Coronel Vidal José de Oliveira Ramos**, pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, em 31 de maio de 1912. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1912.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**, em 24 de julho de 1913, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1913.

_____. (1914a). **Decreto n. 794**, de 02.05.1914. Dispões sobre o Regulamento Geral da Instrução Pública. Secretária de Educação e Cultura, Santa Catarina, 1914.

_____. (1914b). **Decreto n. 795**, de 02.05.1914. Dispõe sobre o Regimento Interno dos Grupos Escolares. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1914.

_____. (1914c). **Decreto n. 796**, de 02.05.1914. Dispõe sobre os Programas dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa

Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1914.

_____. (1914d). **Sinopse apresentada pelo coronel Vidal José de Oliveira Ramos Júnior ao exmo. sr. major João Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado**, ao passar-lhe o governo, no dia 20 de junho de 1914.

_____. (1914e). **Relatório apresentado ao exmo. Sr Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis**, maio de 1914. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1914.

_____. **Lei n. 1.044, de 14.09.1915**. Estabelecendo diversas disposições sobre a Instrução Pública" bem como a instituição das "Escolas Reunidas", 1915.

_____. **Decreto n. 1.062**, de 07.11.1917, por Felipe Schmidt. Adotando obras didáticas para serem usadas na escola pública, 1917.

_____. **Decreto n. 1. 322**, de 29.01.1920. Dispõe sobre os Programas dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1920.

_____. **Lei n. 1.448**, de 29.08.1923, que autoriza a reorganização do Serviço de Instrução Pública, 1923.

_____. **Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, convocada pelo Exmo. Sr. Dr. Adolpho Konder, Governador do Estado**. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizes Artificies, 1927.

_____. (1928a). **Decreto n. 2.218**, de 24.10.1928. Dispõe sobre os Programas dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1928.

_____. (1928b). **Decreto n. 2.186**, de 21.07.1928. O Dr. Adolpho Konder, governador do Estado de Santa Catarina, considerando que os

resultados dos métodos de ensino depende em parte do critério da adoção de obras didáticas, decreta as obras para serem usadas nas escolas públicas, 1928.

_____. **Decreto n. 713**, de 05.01.1935. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Decreto assinado por Aristiliano Ramos. Autoriza a reforma educacional de 1935.

_____. **Decreto n. 714**, de 03.03.1939. Expedi regulamento para os grupos escolares. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Decreto assinado por Nereu Ramos, 1939.

_____. (1946a). **Decreto-Lei Estadual nº 298**, de 18.11.1946, Lei Orgânica do Ensino Primário de Santa Catarina. Acervo da Biblioteca da Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina, 1946.

_____. (1946b). **Decreto n. 3.732**, de 18.11.1946. Dispõe sobre os Programas dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catarina. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina, 1946.

_____. (1946c). **Decreto n. 3.735**, de 17.12.1946. Estabelece o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1946.

SANTOS, P. S. dos. **A Escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller (1950 – 1970)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2014a.

SANTOS, I. B. dos. Os saberes elementares matemáticos nos grupos escolares: um primeiro balanço (Sergipe, 1911 – 1930). **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, v. 1, n. 1, 2014b.

SILVA, C. R. C. da. **“O Valor do Aluno”**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SILVA, J. C. S. **Teatros da Modernidade:** representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. 2009. 321f. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

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

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

SOUZA, R. L. de. **Uma história inacabada:** Cem anos do Colégio Catarinense. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

SOUZA, R. de F. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de (Org.). **O Legado Educacional do século XIX.** Araraquara: UNESP/Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_____. Instaurando a cultura da seleção. In: _____. **Alicerces da Pátria:** História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____. Lições da escola primária In: SAVIANI, Dermeval (*et al.*). **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. As escolas públicas paulistas na primeira república: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAUJO, J. C. S.; SOUZA, R. F. de; PINTO, R. N. (Org.). **Escola Primária na Primeira República (1889-1930):** subsídios para uma história comparada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012, p. 23-77.

SOUZA, F. F. de. **“O desenho é a escrita da indústria”**: ensino de **desenho e educação profissional em Rui Barbosa**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2011.

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista**: Cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

_____. **“Uma Vez Normalista, Sempre Normalista”** - a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935). 290 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

_____. A Escola Normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 221-252.

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

THIESEN, T. **Desenho Geométrico na Escola Elcana**: Análise da proposta curricular e metodológica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), do curso de Licenciatura em Matemática – Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

VALDEMARIN, V. T. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. de. (Org.). **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_____. Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedex**, Campinas- São Paulo, ano XX, n. 52, 2000, p. 74-87

VALENTE, W. R. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. **Bolema**, Rio Claro – São Paulo, v. 23, n. 35^a, 2010, p. 123-136.

_____. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v.2, n.2, 2007, p. 28-49.

_____. Oito temas sobre história da educação matemática. In: **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Natal (UFRN), ano 8, n. 12, p. 22-50, 2013.

_____. **A matemática na formação do professor do ensino primário: São Paulo 1875 – 1930**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2011.

_____. Tempos de Império: a trajetória da geometria como um saber escolar para o curso primário. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, p. 73-94, 2012.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasil, DF: Ed. Plano, 2004.

ANEXOS

Anexo I – Transcrição do Programa de 1911

1º Ano

Geometria:

Esphera, cubo, cylindro, hemispherio, prisma quadrangular e triangular; estudos quanto a superficie, ás faces, quinas ou linhas, aos cantos ou angulos á vista de objectos.

Desenho:

Desenhar objectos faceis no quadro negro e nas ardósias.

Desenhos de objectos simples: plantas, animaes, sobre papel, a lapis de diversas cores.

Trabalho Manual:

Para ambos os sexos: Dobramento de papel. Fazer com o auxilio de papel objectos usuaes, com chapéus, caixinhas, etc.

Tecidos de papel. Alinhavos em cartão, á vista de modelos apropriados e quadrados.

Modelagem: construção da esfera, do cubo e do cylindro, etc.

Accresce para o sexo feminino: Posição das mãos e modo de segurar a agulha. Crochet simples.

2º Ano

Geometria:

Pyramide e cóne, quanto a superficie, ás faces, ás linhas e aos angulos. Elipsoide e ovoide.

Formar das faces dos solidos: nomes dos angulos e das linhas que limitam a sua superficie.

Desenho:

Linha recta traçada em todas as posições. Processo pratico para dividir uma linha em numeros pares e ímpares.

Angulos e sua applicação para o desenho de molduras.

Trabalhos Manuaes:

Para o sexo feminino: Alinhavos em cartão, executados a côres, sobre modelos diversos, representando figuras de animaes, flores etc.

Crochet. Pontos de alinhavos, pospontos, pospontos no claro, pontos fechados e abertos, pontos de remate. Preparação e modo de franzir.

Franzidos duplos. Modelagem. Figuras geometricas e figuras usuaes, folhas, fructos etc.

3º Ano*Geometria:*

Posição das linhas. Construção de perpendiculares e paralelas, de ângulos e triângulos e do quadrado.

Medida da superfície do quadrado e do retângulo.

Problemas

Desenho:

Molduras, flores, mosaicos e objectos formados de polígonos. Exercícios sobre linhas curvas.

Ornatos simples e vários desenhos obtidos com aplicação da circunferência e suas divisões. Oval, elipse. Molduras, vasos, objectos, passaros, animais, simples paisagens e flores desenhadas com estas últimas figuras.

Trabalho Manual:

Para o sexo feminino: crochet, pontos, franzidos, serzaduras, pregos, bainhas, casear e pregar botões, colchetes etc.

Remendos diversos.

Pontos russos e de ornamentos.

Ponto de marca, letras e nomes.

4º Ano*Geometria:*

Avaliação da área dos triângulos, quadriláteros e polígonos. Circunferência e suas linhas. Círculo. Construção de polígonos regulares. Problemas.

Desenho:

Os mesmos exercícios dos anos presentes. Desenho de animais, plantas, flores, folhas, paisagens, etc. Reprodução de grupos de sólidos geométricos.

Trabalho Manual:

Pontos russos e de ornamentos. Pontos de marca, letras e nomes. Camisas, aventais, lenços, toalhas, babadouros etc; para aplicação de estudos anteriores, serzidos, remendos etc.

Anexo II – Transcrição do Programa de 1914

1º Ano

Geometria:

Ausência da geometria no 1º ano.

Desenho:

(Phase preliminar. Demore nesta phase, não tenha pressa. Secções A, B e C)

Ensaio de observações de objectos acessíveis á compreensão infantil. Palestras relativas ás partes de taes objectos, encaminhando-as de modo a despertar na criança o espírito de **observação** e de **analyse**. Mostrar no quadro que quando desenhamos um objecto podemos reproduzi-lo com as suas dimensões **iguaes, aumentadas** ou **diminuidas**, porém, sempre **proporcionalmente**.

Educação para o desenho:

1.º - lapis bem apontado, antes de virem os alumnos para as aulas (explicando que esse dever é igual ao do operario que não pode esquecer ou deixar de preparar as suas ferramentas antes de irem para o serviço);

2.º - não levar o lapis á bocca;

3.º - primeiro observar com muito cuidado o objecto que fôr desenhar, para depois desenha-lo;

4.º - não calcar a mão;

5.º - esboçar de leve, porém em traços firmes;

6.º - ter uma pequena borracha e ser muito cuidadoso no que desenhar para não a empregar constantemente.

O professor exemplificará estas noções educativas e as illustrará com exemplos no quadro negro. Percebendo que a classe está bem senhora do assumpto iniciará a **primeira phase**.

(Primeira phase, secções A, B e C. Maio em deante. De Agosto em deante dê papel para a secção A.)

Cubo ou outro objecto: Encaminhar os alumnos afim de que observem e digam as partes do cubo, antes que tirem copia do mesmo. Para começar, porém, o professor trace a figura no quadro negro, mostrando como os alumnos a devem fazer após o que a apagará, deixando apenas o modelo natural. **Tenha o cuidado de bem expor os objectos á vista dos alumnos e não se esquecer:**

1.º - de traçar as differentes posições em que pode ser apresentado o objecto;

2.º - de explicar a relatividade das proporções das partes, esboçando os objectos com diversas dimensões;

3.º - de não dar um objecto novo sem que obtenha desenhos relativamente bons, asseitados etc., do já iniciado. Idem – da pyramide, cylindro, cone, copo, moringa, bolsas de mão. Conhecimento das cores mais importantes.

Trabalhos manuaes:

(Para ambos os sexos)

Fazer pequenos embrulhos, com arte e presididos de asseio, destresa (pausinhos, pedaços de pano servirão para estes exercicios de entretenimento). Saccos de papel de diversos formatos. Chapeus de diversos formatos. Caixinhas, cestinhas etc. tecidos de esteirinhas de papeis de cores, combinando o emprego destas. Cortar, preparar e colar as partes do cubo, do cylindro, do cone, da pyramide e de estrellas. **Para a secção feminina accresce:** posição das mãos, e o modo de segurar a agulha de coser, e a de crochet. Enfiar a linha, preparar para coser, alinhar com linhas de cores e pedaços de papel em branco.

Nota: A professora corte um papel em branco, qualquer sem pauta, marca os pontos e entregue ás alumnas.

Cada um dos exercicios, e na respectiva ordem. Tenha todo o cuidado em exigir que os alumnos tenham sempre ás mãos o material necessario.

2º Ano

Geometria Pratica:

Conhecimento do cubo – arestas, cantos, faces, parallelas e perpendiculares, linhas horizontaes, verticaes, perpendiculares e parallelas do cubo. Posição absoluta e relativa das linhas – vertical, horizontal e inclinada; perpendicular, obliqua, parallelas, convergentes e divergentes. Angulos e suas especies. Triangulos e suas especies. Modos praticos da construcção de perpendiculares, parallelas, angulos e triangulos.

Desenho:

Continuação da parte educativa constante do programma do 1º anno. – Observação dos objectos a desenhar, desenvolvendo o espirito de observação e de analyse. Exemplificação, no quadro negro, da proporcionalidade quanto aos desenhos de cada objecto. Posições em que pode ser apprehendido um mesmo objecto ao ser desenhado pelos alumnos. Lapis bem apontado, em casa, antes de virem para as aulas. Não levar lapis á bocca; não calcar a mão; esboçar de leve, porém em traços firmes; ter uma pequena borracha e como emprega-la. O professor dê primeiro estas noções firme-as no espirito dos alumnos –

ilustrando-as com exemplos, no quadro negro. Não passe copia de um novo objecto sem que o alumno reproduza o primitivo, com relativa perfeição. Copia do natural: – cubos, pyramides, cylindros, cones, copos, moringues, bolsas de mão, pratos, relógios, armarios, lampeões.

Combinação – copia de uma pyramide sobre um cubo; idem de um cylindro sobre um cubo; dois cylindros justapostos pelas faces curvas, etc. Moringue sobre o prato, sobre a mesa. Desenhos de folha, tiradas do natural (Escolha primeiro uma folha simples; dê a todos os alumnos exemplar igual). Idem de fructas, de sementes (sementes partidas). Idem de caules das monocotyledoneas e das dicotyledoneas, cortados transversalmente. Desenho (com lapis de cor) da bandeira de Santa Catarina e da bandeira nacional.

Trabalhos:

(Para ambos os sexos)

Fazer pequenos embrulhos de pausinhos, panos, etc., com arte e destreza, começando por ensinar a dobrar de diversos modos os papeis. Cortar, preparar e collar as partes de saccos de papel, de diversos formatos. Idem de caixinhas, cestos, cubos, cylindros, cones, pyramides, estrellas.

Accresce para a secção feminina – alinhavos em papel commum, usando linhas de côres e formando figuras: angulos, triangulos, quadrilateros, polygonos estrellas. **(A professora ponteia no quadro negro, os alumnos marcam no papel os pontos e depois correm o alinhavo.)** Seguem-se iguaes trabalhos em pedaços de panos. Pospontos, pospontos no claro, pontos fechados e abertos, pontos de remate. Crochê.

3º Ano

Geometria:

Modo pratico para a construcção de perpendiculares, angulos, triangulos, quadrilateros. Circunferencia – diametro, raio, corda, flexa, tangente, seccante, sector, corôa, etc.; conhecer o modo pratico de construcção. Modo pratico para construir polygonos regulares. Inicio de avaliação dos graos dos angulos, das areas dos triangulos e dos quadrilateros, em geral. **(Exercicios praticos para desenvolver o raciocinio, applicando os estudos anteriores. Calculos simples nos quaes não entrem em jogo as fracções).**

Desenho:

Recapitulação completa do programma do segundo anno, usando da sombra – aperfeiçoada á crayon, á fusaine.

Nota. – O uso da regua e do compasso poderá ser admittido: quando forem necessarios traços longos, curvas feitas em perfeição; fôra disto todos os exercicios serão feitos a mão livre.

*Trabalhos:**(Secção feminina)*

Crochet – Pontos, franzidos, serzaduras, pregas, bainhas, remendos diversos, pregar botões, colchetes. Pontos de ornamento. Pontos de marca, letras e nomes. Córte e costura de babadouros, cintos, aventaes etc. Toalhinhas, tapetes, golas, bordados varios.

4º Ano*Geometria:*

Polygonos, suas espécies e avaliação de suas areas. (**Exemplos simples**). Relação entre diametro e a circunferencia. Achar a area do circulo. Mediação cubica dos corpos rectangulares, cylindricos e conicos. Volume da esphera.

Nota. Procure exemplos variados, casos simples que despertem nos alumnos o gosto pela medição dos corpos. Antes de medir a avaliação de uma area ou a de um volume, recapitular e explicar bem o que é o metro quadrado, o metro cubico. Demonstrar, com o metro, com os apperellos do museu, illustrar no quadro negro os exemplos dados.

Desenho:

Idem do 3º anno, exigindo o professor maior aperfeiçoamento, asseio e gosto.

*Trabalhos:**(Secção feminina)*

Toalhinhas, tapetes, golas, fundos de vasos, fichú. Costura de saias de meninas, applicando o posponto, ponto ao lado e laçada. Corte e costura de calças. Aventaes, variando o gosto e forma. Remendos e serzidos de pannos. Bordado branco e a seda. Trabalhos á lâ – sapatinhos, toucas, paletós etc.

Anexo III – Transcrição do Programa de 1920

1º Ano

Geometria:

Ausência da geometria no 1º ano.

Desenho:

Primeira phase. Para as três secções.

Ensaio de observações de objectos accessíveis á comprehensão infantil. Palestras relativas ás partes de taes objectos, encaminhando-as de modo que despertem na criança o espirito de observação e de analyse. Mostrar no quadro que, quando desenhamos um objecto podemos reproduzi-lo com as suas dimensões iguaes, aumentadas ou diminuídas, porem, sempre proporcionaes.

NOTA: *Demore-se o professor nesta phase, que é educativa.*

Educação para o desenho. – Ao alumno será recommendado:

- 1.º - trazer de casa o lapis bem apontado (explicando o professor que esse dever é igual ao do operario que não pode esquecer ou deixar de preparar as suas ferramentas ou deixar de prepara-las, antes de ir para o serviço);
- 2.º - não levar o lapis a bocca;
- 3.º - primeiro observar com muito cuidado o objecto que fôr desenhar, para depois desenha-lo;
- 4.º - não calcar a mão;
- 5.º - esboçar de leve, porem em traços bem definidos;
- 6.º - ter uma pequena borracha, mas ser muito cuidadoso no que desenhar para não a empregar constantemente.

O professor exemplificará estas noções educativas e as illustrará com exemplos no quadro negro. Percebendo que a classe está bem senhora do assumpto iniciará a segunda phase.

Segunda fase – Secções A, B, C. De agosto em diante dê-se papel à secção A.

Cubo ou outro objecto. Encaminhar os alumnos a fim de que observem e enumerem as partes do cubo, antes de tirar copia do mesmo. Para começar, porém, trace o professor a figura no quadro negro, mostrando como os alumnos a devem fazer, após o que apagará, deixando apenas o modelo natural. Tenha o cuidado de bem expôr bem os objectos á vista dos alumnos e não se esquecer:

- 1.º - de traçar as differentes posições em que pode ser apresentado o objecto;

2.º - de explicar a relatividade das proporções das partes, esboçando os objectos com diversas dimensões;

3.º - de não dar um objecto novo, sem que obtenha desenhos relativamente bons, e limpos.

Desenhar pyramides, cylindros, cones, copos, moringues, bolsas de mão, etc.

NOTA: Os desenhos podem ser coloridos a lapis.

Trabalhos Manuaes:

Para ambos os sexos

Fazer com arte, destreza e asseio pequenos embrulhos de pauzinhos, pedaços de panno e outros objectos adequados. Saccos de papel de diversos formatos. Chapéos de diversos formatos. Caixinhas, cestinhas, etc. Tecidos de esteirinhas de papeis de côres, combinando o emprego destas. Cortar, preparar e colar as partes do cubo, do cylindro, do cone, da pyramide e de estrellas.

Para a secção feminina

Posição das mãos e modo de segurar a agulha de coser e de crochet. Enfiar a linha, preparar para coser, alinhar com linhas de côres pedaços de papel em branco. (A professora deve cortar um papel em branco, qualquer sem pauta, marcar os pontos, e entrega-lo ás alumnas.)

NOTA: Tenha o professor todo o cuidado em exigir que os alumnos tenham sempre á mão o material necessario.

2º Ano

Geometria:

Neste programa, devido à ausência das páginas 18 e 19, subentende-se que o programa de geometria estava presente nestas páginas, já que, de acordo com os documentos, a geometria fazia parte do programa do 2º ano.

Desenho:

1º. Continuação da parte educativa do programma do 1º anno. – Observação dos objectos que devem ser desenhados, desenvolvimento do espirito de observação e de analyse.

2º. Exemplificação, no quadro negro, da proporcionalidade quanto aos desenhos de cada objecto.

3º. Desenho, no quadro negro, de um objecto nas principaes posições em que o vêm os alumnos, tendo o professor o cuidado de apagar immediatamente cada desenho.

4º. Cópia do natural: cubos, pyramides, cylindros, cones, copos, moringues, bolsas de mão, pratos, relógios, armários, lampeões, etc.; não passando a novo objecto sem que o alumno reproduza o primitivo com relativa perfeição.

5º. Combinações: cópia de uma pyramide sobre um cubo; idem de um cylindro sobre um cubo; dois cylindros sobre a mesa, etc.

6º. Desenho do natural, de folhas, a lapis preto ou de côr. Escolha-se primeiro uma folha simples, dando a todos os alumnos exemplares da mesma especie.

7º. Idem de fructas inteiras e partidas.

8º. Desenho, a lapis de côr, da bandeira nacional e da de Santa Catarina.

Trabalhos Manuaes:

Para as secções masculina e feminina

Fazer, com arte e destreza pequenos embrulhos de pauzinhos, pannos, etc., começando-se por ensinar a dobrar de diversos modos os papeis. Cortar, preparar e collar as partes de saccos de papel, de diversos formatos. Idem de caixinhas, cestos, cubos, cylindros, cones, pyramides, estrellas, etc.

Para a secção feminina

Alinhavos em papel commum, usando linha de côres e formando figuras de angulos, triangulos, quadrilateros, polygonos, estrellas, etc. (A professora ponteia no quadro negro, as alumnas marcam no papel os pontos e depois correm o alinhavo). Seguem-se iguaes trabalhos em pedaços de panno. Pespontos, pespontos no claro, pontos fechados e abertos, pontos de remate. Crochet.

3º Ano

Geometria:

1º. Construcção por meio de instrumentos de perpendiculares, parallelas, angulos, triangulos, quadrilateros. Divisão de uma recta em partes iguaes.

2º. Conhecimento pratico e traçado da circunferencia e suas linhas.

3º. Conhecimento pratico e traçado do circulo e de suas partes.

4º. Modos praticos de construir polygonos regulares.

5º. Avaliação dos graus dos angulos,

6º. Avaliação das áreas dos triangulos e dos quadrilateros, em geral.

NOTA: Abundantes exercicios praticos, para desenvolver o raciocinio. Cálculos numerosos de accordo com os conhecimentos arithmeticos dos alumnos.

Os exercicios de avaliação de áreas deverão ser feitos sobre superficies, que devem ser medidas pelos alumnos. Exemplos: avaliar a superficie do tampo da mesa, de capas de livros, do soalho da sala, dos pafeos, de polygonos desenhados no quadro negro, etc.

Desenho:

1º. Recapitulação e desenvolvimento do programma do segundo anno, usando de sombra, aperfeiçoada a crayon e a carvão.

NOTA: Nas copias do natural, o uso da regua e do compasso será admitido, quando forem necessarios traços longos, curvas feitas com perfeição; fôra disso, todos os exercicios serão feitos á mão livre.

2º. Desenhos coloridos.

Trabalhos Manuaes:

(Secção feminina)

Crochet – Pontos, franzidos, serzaduras, pregas, bainhas, remendos diversos, pregar botões, colchetes. Pontos de ornamento. Ponto de marca, letras e nomes. Córte e costura de babadouros, cintos, aventaes, etc. Toalhinhas, tapetes, gollas, bordados varios.

NOTA: A secção masculina fará, neste horario, gymnastica.

4º Ano

Geometria:

1º. Polygonos regulares e irregulares; construcção e avaliação de suas áreas.

2º. Relação entre o diametro e a circunferencia; o valor de PI.

3º. Formula da área do circulo.

4º. Avaliação do volume dos prismas, pyramides, cylindros e cones.

5º. Superficie e volume da esphera.

NOTA: A medição dos corpos deve ser feita directamente pelos alumnos, em exercicios abundantes e variados. Exemplos: avaliar a capacidade de uma sala, de um caixão, de uma gaveta, de latas quadradas e cylindricas, de esferas, etc.

Desenho:

1º. Copia do natural, empregando-se modelos mais complexos e exigindo-se maior perfeição, asseio e gosto.

2º. Desenho coloridos a lapis.

Trabalhos de agulha:

(Secção feminina)

Toalhinhas, lenços, tapetes, golas, fundos de vasos, fichús, etc. Costura de saias de meninas, applicando o pesponto, ponto ao lado e laçada. Córte e costura de calças e aventaes. Remendos e serzidos de pannos. Bordado branco e a seda. Trabalhos de lã: sapatinhos, toucas, paletós, etc. Outros trabalhos. A juizo da professora.

NOTA: A secção masculina occupar-se-à em gymnastica.

Anexo IV – Transcrição do Programa de 1928

1º Ano

Geometria:

Ausência da geometria no 1º ano.

Desenho:

Ausência do desenho no 1º ano.

Trabalhos Manuaes:

(Para ambos os sexos)

1. – Fazer (com arte, destreza e asseio) pequenos embrulhos de pauzinhos, pedaços de panno e outros objectos adequados.
2. – Saccos de papel de diversos formatos.
3. – Tecidos de esteirinhas de papeis de varias côres, combinando-se o emprego destas.

(Para a secção feminina)

1. – Posição das mãos e modo de segurar a agulha de coser e de crochet.
2. – Enfiar a linha, preparar para coser, alinhar, com linha de côr, pedaços de papel cartão, devendo a professora cortar o papel, marcar os pontos, e entrega-los ás alumnas.

NOTA – A professora providenciará quanto a terem as alumnas, sempre á mão, o material necessario.

2º Ano

Geometria:

1. – Linhas. Posição absoluta e relativa das linhas: vertical, horizontal e inclinada; perpendicular, obliqua, paralela, convergente e divergente.
2. – Angulos e suas especies.
3. – Triangulos e suas especies (quanto aos lados e aos angulos).
4. – Construcção á mão livre, de perpendiculares, paralelas, angulos e triangulos.

NOTA: - Exemplifique, antes de traçar no quadro negro, as posições absolutas e relativas das linhas, lançando mão de objectos, como uma regua (posições absolutas), duas reguas (posições relativas). O ensino deve ser bastante repetido.

Desenho:

1. – Observação dos objectos que devem ser desenhados, desenvolvendo o espirito de observação e de analyse dos alumnos.

2. – Exemplificação, no quadro negro, da proporcionalidade quanto a desenhos de cada objecto.

3. – Desenho, no quadro negro, de um objecto nas principaes posições em que se apresentam aos alumnos, tendo o professor o cuidado de apagar immediatamente cada desenho.

4. – Cópia do natural: cubos, pyramides, cylindros, cones, copos, moringues, bolsas de mão, pratos, relogios, armarios, etc., não passando a novo objecto sem que o alumno reproduza o primitivo com relativa perfeição.

NOTA: – Ensaio de observação de objectos acessiveis á comprehensão infantil. Palestras relativas ás partes de taes oobjectos, encaminhando o ensino de modo a despertar na criança o espirito de observação e de analyse.

Mostrar no quadro negro que, quando desenhamos um objecto, podemos reproduzi-lo com as suas dimensões iguaes, aumentadas ou diminuidas, porem sempre proporcionaes.

Ao alumno será recommendado:

1.º - trazer de casa o lapis bem apontado (explicando o professor que esse dever é igual ao do operario que não pode esquecer-se de suas ferramentas, ou deixar de prepara-las, antes de ir para o serviço);

2.º - não levar o lapis a bocca;

3.º - observar, com muito cuidado, o objecto que for desenhado, para depois desenhá-lo;

4.º - não calcar a mão;

5.º - esboçar de leve, em traços bem definidos;

6.º - ter uma pequena borracha, mas ser muito cuidadoso no que desenhado para não a empregar constantemente.

Trabalhos Manuaes:

Para as secções masculina e feminina

Fazer com arte e destreza pequenos embrulhos de pauzinhos, dobrar pannos, começando-se por ensinar a dobrar de diversos modos os papeis. Preparar, cortar e collar as partes de saccos de papel, de diversos formatos. Idem de caixinhas, cestos, cubos, cylindros, cones, pyramides, estrellas, etc.

Para a secção feminina

Alinhavos em papel commum, com linha de côr, formando figuras de angulos, triangulos, quadrilateros, polygonos, estrellas, etc.

NOTA: - A professora ponteia no quadro negro, as alumnas marcam no papel os pontos, e depois correm o alinhavo. Seguem-se iguaes

trabalhos em pedaços de panno. Pospontos, pontos fechados e abertos, pontos de remake. Crochet.

3º Ano

Geometria:

1. – Recapitulação do programma do segundo anno, ampliando o conhecimento dos quadrilateros.
 2. – Construcção, por meio de instrumentos, de perpendiculares, paralelas, angulos, triangulos, quadrilateros.
 3. – Divisão de uma recta em partes proporcionais $\left(\frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \frac{1}{4}, \frac{1}{5}\right)$.
 4. – Conhecimento pratico e traçado da circunferencia e de suas linhas.
 5. – Conhecimento pratico e traçado do circulo e de suas partes.
- NOTA: – Abundantes exercicios praticos, para desenvolver o raciocinio.

Desenho:

1. – Recapitulação e desenvolvimento do programma do segundo anno, iniciando o uso de sombras.
 2. – Combinações: copia de uma pyramide sobre um cubo; idem de um cylindro sobre um cubo; dois cylindros sobre a mesa; etc.
 3. – Desenho natural: folhas, caules, troncos, copos, moringues, armarios, etc.
 4. – Desenhos coloridos.
- NOTA: – Nas copias do natural, o uso da regua e do compasso será admitido, quando forem necessarios traços longos, curvas feitas com perfeição. Fora disso, os exercicios serão feitos á mão livre.

Trabalhos Manuaes:

(Secção feminina)

1. – Crochet. Pontos, franzidos, serzaduras, pregas, bainhas, remendos diversos, pregar botões, colchetes. Pontos de ornamento, ponto de marca, letras e nomes. Cortes e costura de babadouros, cintos, aventaes, etc. Toalhinhas, tapetes, gollas, bordados varios.
- NOTA: A secção masculina fará, neste horario, gymnastica.

4º Ano

Geometria:

1. – Recapitulação do programma do terceiro anno.
2. – Avaliação das areas dos triangulos (formula geral) e dos quadrilateros.
3. – Relação entre o diametro e a circunferencia; o valor do (PI).

4. – Formula da area do circulo.

Desenho:

1. – Cópia do natural, empregando-se os modelos mais complexos e exigindo-se maior perfeição, asseio e gosto.
2. – Desenho coloridos a lapis.

Trabalhos Manuaes:

(Secção feminina)

Toalhinhas, lenços, tapetes, golas, fundos de vasos, fichús, etc. Costura de saias de meninas, applicando o posponto, ponto de lado e laçada. Córte e costura de calças e aventaes. Remendos e serzidos de pannos. Bordado branco e a seda. Trabalhos de lã: sapatinhos, toucas, paletós, etc. Outros trabalhos. A juizo da professora.

NOTA: A secção masculina occupar-se-à de gymnastica.

Anexo V – Transcrição do Programa de 1946

1º Ano

Geometria:

Corpos de forma esférica, cúbica e cilíndrica. Comparação de objetivos com essas formas, pelo tamanho, posição e distância (maior, menor, igual, em cima, em baixo, atrás, ao lado, à direita, perto, longe).

Problemas e Exercícios: Desenho, modelagem, recorte de corpos com a forma da esfera, do cubo e do cilindro.

Sugestões Práticas:

O desenho, a modelagem, o corte e o recorte, motivando trabalhos interessantes, contribuem para fixar a atenção, adestrar a mão, ativar e firmar os conhecimentos.

Analogamente ao ensino da aritmética as noções de geometria serão adquiridas intuitivamente, mediante a observação de objetos com as formas a conhecer, aproveitando oportunidades que se oferecem nas aulas de desenho, trabalhos manuais, jardinagem e outras. Nas de modelagem, principalmente, terão os alunos ensejo de observar e modelar corpos redondos e cilíndricos: de fazer derivar o cubo pelo achatamento da esfera.

Desenho:

Desenho espontâneo a lápis preto e de côres. Desenho de memória de objetos usuais: folhas, frutos, brinquedos. Desenhos livres ilustrando historietas e trabalhos escritos. Execução de frisos ou molduras, formados pelas combinações de linhas e de pontos, arranjos que o professor indicará, sumariamente, no quadro – e que servirão para a ornamentação dos desenhos dos alunos.

NOTA – O ensino do desenho, principalmente nas classes de 1º ano, tem fim puramente educativo. Não pode ser ensinado como arte, mas como uma linguagem viva, que sirva para desenvolver na criança a imaginação, a observação e o sentimento estético. Como excelente meio de expressão que é, deve desde o primeiro dia de aula, caminhar paralelamente ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

Trabalhos Manuais:

Recorte de pedacinhos de papel para a formação de arranjos decorativos. Exercícios fáceis de tecelagem com serpentina, junco, palha, rafia, etc. Dobraduras e execução de barquinhos, chapéus de papel, etc.

Recorte e colagem de silhuetas, papel. Execução em papel cartão de brinquedos, objetos comuns e motivos diversos, relacionados com as aulas das demais disciplinas.

Modelagem em barro ou plastina, de animais, frutas, folhas, sólidos geométricos, etc.

Acresce para as meninas:

Estudo de pontos simples de “crochet” com agulha de osso e com fios grossos como barbante, lã, etc., para a execução de objetos úteis, como gola, cintos, etc. Ponto de agulhas, bem fáceis.

2º Ano

Geometria:

Superfícies planas e curvas, por observação de corpos de forma esférica, cilíndrica e cúbica. Comparação do cubo com o paralelepípedo – a forma das faces: quadrado e retângulo.

O paralelepípedo, derivado do cilindro por achatamento. Traçado de linhas retas e curvas. Linhas verticais, horizontais, inclinadas, convergentes, divergentes, paralelas e perpendiculares.

Problemas e exercícios: Modelagem dos corpos estudados. Desenhos das figuras. Cálculo do perímetro, do quadrado e do retângulo.

Formas:

INDICAÇÕES – Iniciaremos nesta classe o estudo intuitivo das principais formas geométricas. O método de ensino será o mesmo. Nada de definições ou de noções abstratas. Da observação dos sólidos é que se deve chegar à concepção.

Bem compreendidas essas noções, faremos toda classe representar as formas estudadas por meio de desenhos e reproduzi-las, seja em barro ou cartolina, seja com auxílio de varetas, figurando as arestas. Faces, linhas e ângulos do cubo, prisma e cilindros. Cône e pirâmide. Esfera hemisférico. Analogia entre esses sólidos objetos comuns. Sua construção em papel cartão ou massa plástica.

Desenho:

INDICAÇÕES – No 2º ano, continuaremos com os desenhos e as composições decorativas, porque consagraremos mais tempo ao desenho do natural. Além das formas naturais (frutas e raízes), tomaremos para modelo alguns objetos manufaturados de linhas simples (vasos de barro, balde, alguidar, copo, tigela, moringa, pote, panela, jarro, leiteira, bule, etc).

Antes de iniciar a cópia do natural, a criança deve examinar com atenção o modelo, para notar a sua forma geral e as suas

particularidades. A êsse respeito, o professor dará as explicações que julgar necessárias e recorrerá ao quadro negro, para ligeiras demonstrações sobre partes do modelo ou para esboça-lo em poucos traços, desenhos que devem ser logo apagados, para as crianças não copiá-los mas desenhá-los do natural.

Os desenhos obtidos ainda não representam exatamente o modelo, porque a criança não observa com o devido cuidado. Mas, guiada pelo mestre, que apontará as imperfeições do desenho, sem mostrar-se demasiado exigente, isto é, fazendo uma crítica benévola, animadora, para não desalentá-la em seus esforços, conseguirá executar o desenho inteligível, que represente o aspecto geral, a forma característica do objeto copiado.

Convém, para que o ensino possa ser coletivo e não individual, que se apresente um só modelo para toda classe. Se é fruta hortalíça, fôlha ou flôr simples, que sejam bem visíveis à distância, pode-se colocá-lo, em frente à classe sôbre um fundo claro, suspenso por um barbante; se é um objeto de uso doméstico, sôbre a escrivaninha do professor, ou melhor ainda sôbre uma mesinha, no canto da sala, à esquerda dos alunos. Alí, recebendo mais luz de uma janela próxima, terá as sombras mais pronunciadas, e, nessa posição, permitirá os alunos que observe sem constrangimento, sem os obrigar a movimentar forçados de cabeça, bem fatigantes.

Na execução dos desenhos deve usar lápis de massa branca e escura (de preferência o n. 2), fazer o esbôço sem pressa, com linhas finas e leves, e a sombra a traços mais ou menos acentuados e que acompanhem a direção ou a forma da superfície do modelo. Deve-se evitar o uso do esfuminho no sombreado e abolir o uso da borracha que apenas serve para inutilizar o papel. Quanto ao colorido, poderá dar com lápis de côr ou aquarela, executando porém, a sombra com lápis comum.

Além do desenho do natural, devem os discípulos praticar os exercícios seguintes:

a) arranjos decorativos, semelhantes às molduras ou barras coloridas com que se enfeitam as paredes, os quais devem compor, sem se afastarem muito da ligeira indicação feita no quadro pelo professor, que ensinará dispor em série, entre duas linhas paralelas em posição alternada ou oposta, ou ladeando linhas sinuosas ou quebradas, alguns elementos, já desenhados, de nossa fauna ou flora;

b) desenhos de memória, constituindo na reprodução de objetos copiados do natural em aulas anteriores ou apresentados por momentos à classe, para observar atentamente e representa-los, depois, com seus traços principais;

- c) desenhos explicativos das lições, constituindo verdadeiros resumos gráficos dos conhecimentos adquiridos pelas crianças nas aulas;
- d) ilustrações de trabalhos de linguagem, em que traduzam pela imagem as idéias desenvolvidas na composição escrita, desenhos que, entretanto, não devem tomar muito tempo ao aluno, com prejuízo de exercícios de redação;
- e) desenhos livres, executados em casa, destinados a cultivar a imaginação e desenvolver o gosto artístico da criança, que deve ter inteira liberdade na representação do assunto dado – historieta, fábula, paisagem, etc.

PROGRAMA:

A título de exemplo, apenas, e não para figurar como uma palavra invariável, damos uma lista de assuntos dispostos em cada parágrafo, na seguinte ordem:

- a) Desenhos do natural;
 - b) Desenhos de memória ou de imaginação;
 - c) Desenhos de ornatos.
- 1 – a) uma fruta: marmelo, maçã, manga, abacate, etc.; b) a colheita de fruta, um pomar; c) um friso com cerejas.
 - 2 – a) uma fruta: pera, pêsego, fatia de melancia, ou abóbora; b) uma horta, uma roça de milho; c) friso decorativo com frutas.
 - 3 – a) uma raiz: nabo, cenoura, rabanete, beterraba; b) uma casa, um engenho de açúcar; c) uma horta com hortaliças.
 - 4 – a) uma folha de laranjeira, parreira, cafeeiro; b) uma fazenda, uma cozinha; c) barra com folhas.
 - 5 – a) uma fruta: laranja, limão, cidra; b) um ninho de galinha, uma casa doméstica; c) molduras com frutas e folhas.
 - 6 – a) um inseto: besouro, grilo, gafanhoto; b) a derrubada da mata, um conto da Carochinha; c) um friso com insetos.
 - 7 – a) um objeto: vaso de barro, copo simples, tigela, moringa; b) a poda das árvores, os cisnes do lago; c) um friso com patinhos.
 - 8 – a) um objeto: garrafa, bule, xícara, chaleira; b) a pesca, a caçada de borboletas; c) ornato com peixes ou borboletas.
 - 9 – a) uma flor: margarida, girassol, cravo, rosa singela; b) uma colmeia, um canteiro florido; c) uma fita com flores.
 - 10 – a) um brinquedo: carrinho, automóvel, cavalinho de pau; b) a subida de um balão ou aeroplano, um comboio; c) uma caixa de brinquedos.

Trabalhos Manuais:

INDICAÇÕES – Aplicam-se igualmente a essa classe as indicações do 1º ano. Os trabalhos devem ser executados com perfeição e asseio e ter um fim útil.

O material usado será de pouco preço e fácil aquisição, ficando, pois, abolidos os trabalhos em tecidos caros (em veludos, lã ou seda), que não são compatíveis com os intuítos da escola primária.

Todo o trabalho será confeccionado em classe, sob as vistas do professor, não podendo figurar na escola, sob qualquer pretexto, trabalhos feitos em casa dos alunos.

Na secção masculina convém aumentar os exercícios de modelagem. Na falta de uma mesa própria, instalada no pavilhão do recreio, poderão trabalhar na sala de aula.

A modelagem poderá servir de complemento ao estudo correspondente do desenho, e constará da cópia dos objetos naturais e manufaturados, e da execução de trabalhos livres.

O programa desta disciplina não pode ser delimitado com inflexível rigor. Os exercícios manuais variam forçosamente de uma escola para outra, desde que o professor se utilize do material obtido com os recursos locais.

PROGRAMA:

- 1) – Dobradura. Exercícios baseados no triângulo equilátero.
- 2) – Recorte em papel de formas naturais (frutas, animais, etc.).
- 3) – Recorte de figuras simétricas em forma de festões e bicos hexagonais, etc.
- 4) – Tecelagem. Traçados de serpentinas, aplicados na execução de objetos úteis, cestas, esteirinhas, etc.
- 5) – Cartonagem: construção de sólidos geométricos e objetos usuais (pasta para papeis, caixa com tampa, porta-cartões, etc.).
- 6) – Modelagem de objetos cuja forma se assemelhe a dos sólidos conhecidos (garrafa, copo, vaso, balde, sino, pião, etc.).
- 7) – Trabalhos livres de modelagem, sobre assunto sugerido pelas palestras ou lições de coisas.

Acresce para a secção feminina:

- 8) – Pontos de agulha: pesponto no claro, pontos fechados e abertos; ponto de arremate, preparação e modos de franzir, franzidos duplos.
- 9) – Crochê. Tapeçaria em aniagem ou talagarça.
- 10) – Ponto de haste. Ponto de cadeia e ponto russo. Aplicação em peça simples de vestuário, principalmente de crianças.

3º Ano

Geometria:

Estudo objetivo da pirâmide e do cone. Superfícies planas e curvas. Base, face, vértice, aresta. Circunferência e círculo. Distinção objetiva entre perímetro e área.

Problemas e exercícios: Cálculo do perímetro do quadrado, retângulo, triângulo. Modelagem e desenho dos corpos e figuras estudadas.

Sugestões Práticas:

Não deve ser esquecida a indispensável correlação da aritmética e geometria com as demais matérias que dão ensejo á aquisição de conhecimentos úteis, como, por exemplo, nas aulas de desenho, o traçado da Bandeira Nacional, e do escudo motivarão o estudo retângular, do losango e da circunferência. A linguagem, também, estará sempre correlacionada, habituando o aluno a usar a nomenclatura exata dos termos das operações, dos sinais e das expressões de significação restrita à matemática.

Desenho:

No 3º ano, já podemos, exigir um pouco mais de perfeição nos desenhos, que devem guardar melhor proporção entre suas partes e uma simetria mais exata, se o modelo copiado fôr um objeto de forma redonda. Continuaremos a dar, no quadro negro, breves explicações sôbre a sua execução, como sejam: por onde se deve começá-lo; qual é tamanho relativo das linhas do contorno; como se desenhavam certas partes e como se consegue mais perfeita simetria; de que modo se faz o sombreado, etc., não esquecendo, porém, de apagar, logo em seguida, êsses traçados. Se o modelo apresentar alguma dificuldade de perspectiva, o mestre deverá fazer o discípulo observar as modificações aparentes das linhas e faces, quando vistas à distância, acima ou abaixo dos olhos (ou da linha de horizonte), como, por exemplo, a circunferência da bôca de um vaso que se deforma, tornando-se uma elipse mais ou menos achatada, até reduzir-se a uma linha reta, quando na leitura do horizonte visual. Derivando a forma da maioria dos objetos usuais, da forma do cone, cilindro, ovóide ou esfera, precisamos atender à simetria das duas metades do modelo, relativamente ao eixo central. Torna-se necessário, portanto, para facilitar o esbôço, o traço de uma linha auxiliar (que será uma vertical, se o objeto simétrico estiver nessa posição).

Em vez de apresentar para modelo apenas um objeto, como se procedeu nas classes anteriores, formaremos grupos de dois ou três: uma garrafa e uma pêra; uma jarra, um copo e um cálice, etc.

A aproximação de objetos de tamanhos diversos obriga o aluno a avaliar as proporções entre uns e outros. Para medi-los e compará-los à

distância, precisará o aluno aprender um processo comumente adotado pelos desenhistas, que, para êsse fim, se utilizam do próprio lápis com que esboçam. Eis como se procede: alonga-se o braço, em todo o seu comprimento, na direção do objeto, separando-se o lápis perpendicularmente ao raio visual. Fecha-se um dos olhos, faz-se coincidir a extremidade superior do lápis como o ponto mais elevado do objeto, e sem movê-lo, desloca-se o polegar, até estacionar na direção de sua base. O comprimento marcado no lápis serve para comparar a dimensão dêsse objeto a dos que se faz, conservando-se sempre um dos olhos fechado e o braço bem estendido.

De modo idêntico, aprecia-se a relação entre a largura dos objetos, virando-se o lápis no sentido horizontal e mantendo-o paralelo aos olhos.

Chamaremos também a atenção do aluno para o valor e extensão das sombras, que se observam com mais nitidez e intensidade, semicerrando oposto à luz, que há uma zona mais clara, devido aos reflexos luminosos das superfícies vizinhas, devendo a sombra, para ser natural, acusar êsse reflexo. Isso importa observar, no desenho de corpos redondos, que deixarão de parecer roliços, se não tiverem o sombreado mais escuro aquêm de seu contôrno.

As sombras serão executadas a traços paralelos ao contôrno, devendo-se aproxima-los ou cruzá-los com outros, onde fôr preciso escurecer o sombreado, e afastá-los gradualmente, à medida que se chega à zona luminosa, em que se deixa em branco o papel.

Quanto ao programa, é semelhante ao delineado para o 2º. ano; dêle fazem parte exercícios que não devem ser desprezados, como os desenhos de memória e as composições decorativas.

PROGRAMA:

1 - a) Desenho do natural: frutas da estação; b) Desenhos de memória: o trabalho da lavoura; c) Desenho de ornato: uma barra com frutas.

2 – a) raízes tuberosas e hortaliças; b) um canteiro com legumes; c) num triângulo, desenhar um pé de nabo ou rabanete;

3- a) folhas de malva, gerânio, papoula; b) uma casa rodeada de jardim; c) num círculo, compor uma rosácea.

4 – a) flores singelas; b) um ramalhete, uma cesta com flores; c) festões enfeitados com flores.

5 – a) objetos familiares; b) uma mesa de jantar arrumada; c) tira de bordado, combinando linhas e pontos.

6 – a) objetos escolares; b) a casa da escola, a mesa dom aluno; c) imitação de gregas.

7 – a) brinquedos: bola, tambor, pião; b) uma festa na roça; c) compor fundos variados: escuros, riscados, pontilhados, etc. para ornamentar desenhos.

8 – a) sólidos geométricos; b) um conto fantástico, uma cena histórica; c) desenhos de azulejos.

9 – a) ramos com flores ou frutas; b) uma marinha, um naufrágio; c) um friso com figuras geométricas.

10 – a) desenho colorido da Bandeira Nacional e de algumas bandeiras estrangeiras; b) uma festa cívica; c) desenhos de ladrilhos.

Trabalhos Manuais:

INDICAÇÕES: Nesta classe, além dos trabalhos já mencionados para as classes inferiores, são úteis os trabalhos em corda ou barbante, e, onde dôr possível, instalar oficina própria, para os trabalhos em madeira, que obedeçam os princípios e intuítos do “slôjd” em madeira, que se adapte à capacidade e ao desenvolvimento físico dos alunos desta classe. Nesses trabalhos deverá empregar madeiras fáceis de cortar e de veios paralelos, tais como o páu de pita, o pinho, o cedro, etc.

Merecem também atenção os trabalhos de cartonagem, de execução simples e que não exigem material dispensioso. Os modelos serão planejados no quadro pelo mestre, com as dimensões exatas, e desenhados depois na cartolina pelos alunos, que recortarão e armarão o seu trabalho, colando as arestas ou prendendo as faces com fitas.

Talvez, no decurso do ano, o professor não possa ensinar todos os trabalhos indicados no programa, mas deverá dar preferência aos que os alunos puderem fazer com matéria prima facilmente encontrada na localidade.

PROGRAMA:

1) – Traçados de fitas de madeira, ou lâminas de bambú.

2) – Trabalhos simples de vime, cipó, palha, etc.

3) – Cartonagem (sólidos e objetos usuais). Cesta de palitos presos a um fundo e a um anel de papelão.

4) – Trabalhos em corda ou barbante; nós e laços, com aplicações imediatas: filé.

5) – Aplicação manual de folhas, ramos, fibras, couros, penas, etc.

6) – Modelagem: reprodução de objetos simples.

7) – “Slôjd” em madeira: exercícios práticos e graduados.

Acresce para a secção feminina:

8) – Remendos diversos. Casear, pregar botões, fitas e colchetes.

9) – Pontos. Serzidura, pregas e bainhas.

10) – Tricô. Estudos coletivos da malha. Aplicações: liga, punho, etc.

4º Ano

Geometria:

Revisão do estudo feito sobre a circunferência e o círculo. Raio, diâmetro e arco. Retificação objetiva da circunferência. Estudo objetivo dos ângulos e sua medida. Quadriláteros. Sua classificação quanto aos lados; diagonais. Triângulos. Classificação quanto aos lados dos ângulos.

Problemas e exercícios: Cálculo do perímetro e da área; do quadrado, do retângulo, do losango e triângulo.

Sugestões Práticas:

Fará perfeita compreensão de “área”, poderão ser utilizados quadrados de papelão, arrumados uns ao lado dos outros até preencher uma determinada superfície. Dessa forma levar-se-á o aluno a calcular pequenas áreas, com números redondos e fazer a distinção entre áreas e perímetros.

INDICAÇÕES – “Não seria completa a base comum da educação geral, que a escola preliminar deve abranger em si, se, depois de discernir, debuxar e modelar as combinações geométricas das linhas, superfícies e sólidos, o aluno não adquirisse certa preparação elementar no cálculo e medição delas. Para esse fim, introduzimos na escola a taquimetria. Inteiramente ignorada até hoje entre nós, na prática do ensino, a taquimetria encerra em si o único sistema capaz de tornar a ciência geométrica um elemento universal de educação popular.

A taquimetria é a concretização da geometria, é o ensino da geometria pela evidência material, a acomodação da geometria às inteligências mais rudimentares; é a lição de coisas aplicadas à medida das extensões e volumes.” Sempre que materializarmos as figuras, para tornar clara, até a evidência, a nossa explicação, praticaremos êsse processo de demonstração. Assim, poderemos provar, fácil e objetivamente, a equivalência das áreas dando as folhas de papel a forma de triângulos, quadriláteros; se cortarmos obliquamente um retângulo, formaremos com os dois pedaços um paralelogramo equivalente; da mesma forma transformaremos um triângulo num retângulo, um trapézio num triângulo, um losango num retângulo, etc.

Para o cálculo da relação entre a circunferência e o diâmetro (que se baseia numa demonstração complicada da geometria plana) lançaremos mão de um processo experimental, que nos dá essa medida com suficiente aproximação; mandaremos os alunos medir com uma fita a circunferência e o diâmetro de vários círculos (rodas, arco de madeira, barril, etc.) e achar o quociente entre essas duas medidas, que sempre será igual a 3,14.

Comparando-se um prisma a uma ruma de papel, um cilindro a uma pilha de moedas, os discípulos facilmente deduzirão que os volumes desses sólidos se obtêm, multiplicando-se a superfície de base pela altura. Construindo-se uma pirâmide e um cone com base e altura respectivamente iguais às de um prisma e de um cilindro, enchendo estes de areia, verificaremos que seu volume é 3 vezes o daqueles sólidos e que, portanto, o volume da pirâmide e do cone se determina, tomando-se um terço do produto da base pela altura.

Uma esfera poderá ser comparada a uma pinha ou amontoando de pequeninas pirâmides, dispostas de modo semelhante às agulhas dos frutos dos plátanos, cujos vértices se reúnem todos no centro e as bases ocupam a sua superfície. Uma vez que compreendam perfeitamente que a altura de tôdas as pirâmides imaginadas é o raio e que a totalidade das bases nos dará a superfície da esfera, deduzirão logo a forma: volume da esfera = superfície = vezes $1/3$ do raio.

Desenho:

Estendem-se a esta classe tôdas as observações feitas para as outras. Com as formas naturais e objetos manufaturados, formaremos grupos, de maneira a constituir um conjunto harmonioso, tanto pela disposição, como pelo colorido. Farão, também, parte do programa os desenhos geométricos e as silhuetas de figuras.

Convém dispor os modelos sôbre uma estante apropriada, que o professor habilidoso pode facilmente construir a seu gôsto. Constará, essencialmente; de duas táboas, pregadas em ângulo reto, servindo uma de suporte e a outra de fundo aos objetos, presas a um cavalete ou a uma haste vertical, com base suficiente para o equilíbrio do conjunto. Com tal aparelho, não será difícil descobrir uma posição cômoda para tôda a classe.

No 4º ano faremos variar os processos de reprodução, alternando desenhos feitos a lápis, preto e de côres, com desenhos executados a bico de pena e aquarela.

As combinações ornamentais serão muito variadas e, para que os alunos reconheçam a sua utilidade na vida prática, deverão aplicá-las em objetos determinados, cujos contornos serão delineados no papel, como por exemplo, na ornamentação de capas de livros e cadernos, de leques, de bandejas, de pastas, de vasos, etc.

Devem também exercitar-se nos desenhos rápidos de esbôço estudando os mesmos modelos em diversas posições.

É preciso que os alunos notem que a forma geral de qualquer objeto por mais complicado que seja na aparência, pode ser abrangida ou inscrita

numa figura muito simples – num triângulo, trapézio, elipse ou oval. Só depois de bem apanhado o contorno geral é que devem preocupar-se com as particularidades do modelo.

Para adestrar a vista e a mão no traçado dessas linhas gerais, é proveitoso o desenho de silhuetas em preto, de pessoas e animais, desenho em que, unicamente, se traça a linha exterior da figura e representa a projeção de sua sombra.

Nesta classe, não devem ser abandonados os desenhos livres, sintetizando leituras, narrações históricas, descrições geográficas, lições de ciências, etc., empregando-os em ilustrações de trabalho de linguagem.

O desenho geométrico, de que trata o programa, é o desenho executado com instrumentos (régua, compasso e esquadro), servindo de aplicação às noções de geometria prática e constituindo no desenho de frisos, de ladrilhos e no desenho geometral.

O desenho geometral é o esboço proporcional de uma face de um objeto sem se atender à perspectiva: o desenho da frente de um móvel, da fachada de uma casa, etc.

O professor deve utilizar o desenho o mais possível, não só como auxiliar precioso no ensino de tôdas as disciplinas escolares que, dum modo regular, quer de um modo ocasional – excursões, etc. – mas também, sob o ponto de vista da contribuição que o desenho pode fornecer para a formação social do aluno, na preparação de material para o ensino, na decoração da classe e da escola, etc. o ensino do desenho deve servir ainda de ponto de apóio para a formação do gosto, para a cultura do sentimento do belo (Faria de Vasconcelos).

1 - a) Natural: fruteira com abacates, cacho de uvas com parras; boião e legumes b) Memória: um carro de boi; c) Ornato: uma tira para bordado.

2 – a) cestinha com flores; maleta de viagem; garrafas, faca e pão; b) um piquenique; c) entremeio de flores dispostas em triângulo;

3- a) jarra d'água e caneca; prato com fatias de abobora ou melão; caçarola, tomate e cenoura; b) arando um prado; c) combinação de fundos para um papel pintado.

4 – a) bandeja com copos; vidro, cálice e colher; cesta com legumes; b) a partida de um navio; c) ornamento para uma bandeja.

5 - a) grupo de sólidos: panela e laranjas; perspectiva de um cubo e de uma cadeira; b) a sala de visitas; c) rosácea com elementos geométricos.

6 – a) tronco de cone e pera; cilindro e bananas, perspectiva de um livro e de uma mesa; b) sala de jantar; c) enfeitar uma capa de livro.

7 – a) vaso com frutas ao lado, perspectiva de uma caixa, silhueta de um colega; b) um passeio de lancha; c) um azulejo ornato com paisagens.

8 – a) desenho geométrico de um armário, escrivaninha ou piano; b) baile na roça; c) galão com flores alternadas ou opostas.

9 – a) desenho geométrico de um banquinho, estante, cadeira; b) recreio da escola; c) enfeites para uma almofada.

10 – a) regador e instrumentos agrícolas; silhuetas de um animal; b) uma caçada; c) enfeites para um jarão.

Trabalhos Manuais:

INDICAÇÕES: Nesta classe desenvolveremos alguns exercícios da classe anterior, metodizando mais o ensino.

Combinaremos, se for possível, os exercícios de desenhos e modelagem, e procuraremos seriar cuidadosamente as dificuldades no “slodj” em papel cartão e madeira.

Os pontos e diversos trabalhos de costura serão feitos primeiro em peças de ensaio (paninhos de amostra) e aplicados depois em trabalhos de utilidade prática: lenços, guardanapos, toalhas, fronhas, camisas, aventas, roupas de crianças etc.

Mas o trabalho manual das meninas, além dos trabalhos de costura e corte, comporta um certo número de lições, de conselhos, de exercícios, por meio dos quais a professora proporá não a fazer um curso regular de economia doméstica, mas a inspirar às meninas o amor à ordem, fazendo-as adquirir as faculdades sérias de dona de casa e pondo-as de sôbre-aviso contra os gostos frívolos e perigosos.

Na escola em que fosse possível instalar algumas máquinas de costura, seria de grande utilidade ensinar não só a coser, como principalmente a bordas à máquina, trabalho de tão frequente aplicação na vida prática.

PROGRAMA:

1) – Trabalho de cartonagem: planificação, corte e colagem de poliedros e de objetos diversos – caixas com sub-divisões internas, caixinhas para palitos, caixa hexagonal, vaso, “cache-pot” etc.

2) – Pequenos trabalhos de arame, grades, etc.

3) – Combinação de arame e madeira: ratoeiras, etc.

4) – Modelar objetos, figuras e animais de fácil representação.

5) – Modelagem: mapas geográficos em relevo.

6) – “stojd” em madeira: regua, estaca, cabide simples, bate-bife, esquadro, cruz simples para porta-vasos, cancela, cantoneira, escala de abrir, caixilho, banquinhos, etc.

Acréscimo, para a secção feminina:

7) – Serzaduras e remendos. Bainhas diversas.

8) – Pontos de marca, letras e nomes. Pontos russos e de ornamentos.

9) – Bordados a branco: tricô e filê.

10) – Confeção de panos de amostras e depois peças de roupa branca, em tecidos baratos.