



Saberes para ensinar aritmética: prática de ensino após a reforma de Orestes Guimarães em Santa Catarina

Knowledge to teach arithmetic: teaching practice after the Orestes Guimarães reform in Santa Catarina

Maiara Elis Lunkes¹

Iara Zimmer²

David Antonio da Costa³

Resumo

Com este trabalho objetivamos identificar rastros de uma aritmética para ensinar na Prática de Ensino do futuro professor do ensino primário após a reforma de Orestes Guimarães em Santa Catarina. Para tanto, utilizamos das categorias teóricas elaboradas por autores da Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra, na Suíça, mais especificamente os *saberes para ensinar*. Desta forma, utilizamos documentos como: regulamentos e programas de ensino da Escola Normal e dos Grupos Escolares, decretos, mensagens apresentadas ao congresso legislativo, entre outros, identificados no período da reforma. Os *saberes para ensinar* aritmética se apresentam na formação do futuro professor pelas demonstrações, ora do reformador, ora pelo diretor dos grupos escolares. Tais saberes são sistematizados nos textos normativos em 1914.

Palavras-chave: história da educação matemática; prática de ensino; saberes para ensinar aritmética.

¹ Mestranda em Educação Científica e Tecnologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. E-mail: maiaralunkes.matematica@gmail.com.

² Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. E-mail: profiaraz@gmail.com.

³ Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. E-mail: david.costa@ufsc.br.

Introdução

Este trabalho está articulado ao andamento de uma pesquisa no âmbito de mestrado⁴ (2017/2018) a qual tem por prerrogativa estudar os saberes para ensinar aritmética nas Práticas de Ensino⁵, na formação dos professores do ensino primário em Santa Catarina, final do século XIX e início do século XX. Entretanto, para este texto temos por objetivo identificar rastros de uma aritmética *para ensinar* na prática de ensino do futuro professor do ensino primário, após a reforma de Orestes Guimarães em Santa Catarina, se caracterizando então, como um recorte da pesquisa.

A escolha por retratar este período se deve ao fato da importância que esta reforma teve em Santa Catarina, com relação à ação pedagógica dos professores do ensino primário.

Foi em 1911 que ocorreu esta reforma educacional em Santa Catarina, a convite do Governo Catarinense - especialmente contratado pelo governador Vidal José Ramos, na sua segunda gestão (1910-1914) - o professor Orestes de Oliveira Guimarães, formado pela Escola Normal paulista, implanta em Santa Catarina mudanças em toda organização escolar do estado. Devido a sua atuação, a historiografia da educação Catarinense chama a reforma da Instrução Pública, de “Reforma Orestes Guimarães” (Teive & Dallabrida, 2011).

Com a contratação de Orestes, Santa Catarina entrou na rota da modernização educacional, que já vinha acontecendo em outros estados, tais como: Mato Grosso, Paraná, Minas Gerais, entre outros. Nos quais, utilizava-se dos preparos técnicos paulistas para semear o novo, o método moderno (Teive, 2008). A reforma “[...] trouxe para a educação catarinense grandes mudanças, seja como reorganização escolar ou como concepções pedagógicas de escola graduada, baseada nas ideias liberais e positivistas do método intuitivo⁶” (Silveira, 2013, p.42). Desta forma, a partir desta reforma, buscou-se introduzir novos métodos de ensino para os professores do ensino primário. Será que houve alguma ênfase com relação à realização de Práticas de Ensino para os futuros professores com a reforma? Seria uma nova organização em relação aos conteúdos? Aos métodos para trabalhar? Saberes para ensinar aritmética?

Após buscar por documentos deste período, para poder compreender como se davam essas Práticas de Ensino, foi possível ter acesso ao decreto n. 651 de 1912, no qual apresenta instruções para a realização de 180 dias de práticas para

⁴ Pesquisa de mestrado desenvolvida pela PRIMEIRA AUTORA, orientada pelo SEGUNDO e TERCEIRO AUTOR.

⁵ Termo contemporâneo: Estágios Supervisionados.

⁶ Este método, de acordo com estudos de Vera Valdemarin, em meados do século XIX, é entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, sendo sedimentando na crítica a memorização e verbalização, carro-chefe do antigo método de ensino. Foi fundado em uma nova forma de conceber o conhecimento, ao qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos, ou seja, este método propunha o contato direto da mente com a coisa, com o objeto, com a natureza. Intueri: olhar, intuitus: observação (Valdemarin, 1998).

os normalistas que pretendiam atuar nas escolas. Este documento conta com 17 artigos, distribuídos em quatro páginas. Sendo assim, este foi um dos principais documentos que nortearam o estudo para compreender indicativos de um saber *para ensinar* aritmética.

Salientamos que faremos uso do referencial que problematiza os saberes na formação dos professores, os *saberes para ensinar* e os *saberes a ensinar*. Tal quadro teórico tem sido sistematizado pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE)⁷, da Universidade de Genebra, na Suíça. Nela abordam que os saberes para a formação dos professores do nível primário e do nível secundário ligam-se a compreensão

[...] de como se articulam de um lado os saberes constitutivos do campo profissional, no qual a referência é a *expertise* profissional (saberes profissionais ou *saberes para ensinar*); e, de outro, os saberes emanados dos campos disciplinares de referência produzidos pelas disciplinas universitárias (saberes disciplinares ou saberes concernentes aos *saberes a ensinar*) (Borer, 2017, p. 174, grifo da autora).

Sendo assim os saberes *para ensinar* constituem as ferramentas do seu trabalho, enquanto os *saberes a ensinar* são os objetos do seu trabalho. Neste texto, a ênfase será os *saberes para ensinar*. Na qual, a partir de documentos encontrados, como o próprio decreto, os programas de ensino, mensagens apresentadas ao congresso, buscamos rastros destes *saberes para ensinar* aritmética na realização de Práticas de Ensino.

Quais saberes para ensinar aritmética, na Prática de Ensino, após a reforma Orestes Guimarães?

O decreto n.651/1912, que institui os 180 dias de práticas, como visto na seção anterior, foi aprovado junto à reforma de Orestes Guimarães. Esta reforma era fundamentada na inserção do método intuitivo nos ambientes escolares. Ressaltamos que a realização desta prática, imposta pelo decreto, não tinha ligação com a formação dos normalistas. Ela era realizada após a conclusão do curso e para aqueles que fossem dedicar-se ao magistério. A sua realização deveria ocorrer nos Grupos Escolares e sob orientação do diretor do grupo, conforme podemos observar nas indicações do decreto “Ao director incumbe acompanhar assiduamente os exercícios de prática, afim de que estes sejam feitos com a desejada efficacia” (Santa Catarina, 1912, p. 132).

Sendo essa eficácia entendida como a compreensão do novo método de ensino, de acordo com Souza (2016, p. 60) “[...] consistia em fazê-lo ver os novos métodos em funcionamento. Ver para reproduzir os procedimentos vistos e dar a ver sua prática como modelo de outras era o que se propunha aos futuros mestres”. Consideramos então que a realização destas práticas nos Grupos Escolares estava

⁷ Para mais informações sobre esse grupo de pesquisa veja: <https://cms.unige.ch/fapse/SSE/erhise/>

vinculada à observação e compreensão do método intuitivo em ação pelos professores destes estabelecimentos. Além disso, no decreto indica-se que “Semanalmente o director reunirá os praticantes, após os trabalhos, expondo-lhes os métodos e processos de cada uma das disciplinas [...]” (Santa Catarina, 1912, p. 133).

Isso era possível, visto que quando Orestes iniciou a reforma de ensino, ele e sua mulher Cacilda Guimarães⁸ desenvolveram a famosa “praticagem do método”. Martins evidencia que “Fez parte das estratégias de disseminação do Método Intuitivo que abarcavam, além da sua adoção nos modelos de educação existentes, a oferta de “aulas modelos” aos professores e diretores” (Martins, 2011, p. 19). Portanto, para os professores e diretores em exercício, para que fosse possível compreender o novo método de ensino, Cacilda e Orestes saíram por Santa Catarina exercendo aulas modelo. A partir delas, os professores e os diretores aprenderiam o novo método de ensino, ou seja, aprenderiam como trabalhar, como repassar os conteúdos aos alunos a partir deste método. E estas técnicas, processos, maneiras de trabalhar, podem ser consideradas como os “saberes constitutivos do campo profissional” (Borer, 2009) do professor, ou seja, os *saberes para ensinar* as diferentes matérias. Valente (2017) evidencia que estes saberes estão presentes nas didáticas e metodologias das diferentes disciplinas escolares.

Tomando como exemplo, a própria fala de Orestes em relatório apresentado ao então governador Vidal Ramos:

Os métodos e processos de ensino para cada uma das matérias de que se compõem os programas dos grupos escolares foram dados in-loco, à vista dos professores e directores, por mim e minha esposa, professora contratada D. Cacilda Guimarães, que para tal ministramos 2.252 aulas nos grupos escolares Conselheiro Mafra, Lauro Muller, Jeronymo Coelho e Vidal Ramos. A meu ver, o referido facto constitue um ponto importantíssimo da reforma, por demonstrar o modo pelo qual foi remodelado o ensino publico e introduzidos no aparelho escolar os modernos métodos. Affirmo isto, sem vaidade, pois, professor há 23 anos, entendo ser muito mais proveitoso que os inspectores ministrem aulas de processuação dos métodos, do que expedirem instrucções cheias de literatura pedagógica, que aliás é necessária, mas que no momento seria improficua, dadas as condições actuais do professorado (Santa Catarina, 1914c, p.158).

O professor paulista e sua esposa empreenderam uma jornada pelos grupos escolares catarinenses desenvolvendo aulas práticas, acreditando que dessa forma seria mais fácil a compreensão do método pelo corpo docente. Isto justifique talvez as poucas instruções no novo regulamento dos grupos escolares de 1912, visto que, ao invés de detalhar como proceder os novos métodos no programa de ensino, eles estavam realizando esta exposição pessoalmente no decorrer do ano de 1912 e 1913.

⁸ Professora paulista, apontada como detentora de formação pedagógica na Escola Normal Caetano de Campos, foi contratada pelo governo de Santa Catarina para auxiliar na instauração da Reforma da Instrução Publica no ano de 1911 (Martins, 2011).

Dado o exposto, percebemos que as instruções e a inspeção referente à *expertise* profissional ou os saberes *profissionais*, referências teóricas de Hosftetter e Schneuwly (2009) ficam por conta dos diretores dos grupos escolares, por terem sido “habilitados para tal empreendimento após a passagem de Orestes e Cacilda Guimarães” (Martins, 2011, p.117).

O decreto n.795/1914 institui um novo regimento interno para os Grupos Escolares, este ganhando um formato consideravelmente mais elaborado do que o decreto n.651 de 1912 (Teive & Dallabrida, 2011). Este regimento consta de aproximadamente 100 páginas, distribuídas em 342 artigos em 16 subtítulos. O que merece o nosso destaque, por enquanto, é o subtítulo VI denominado “Dos praticantes” no qual constam 24 artigos com informações sobre a realização da prática estipulada no decreto que institui os 180 dias de práticas. Ali são reforçadas as informações já constantes nos artigos do decreto n.651/1912, além de apresentar os deveres dos praticantes, citados a seguir:

Art. 319 – Os praticantes deverão:

- 1 – assistir com atenção as aulas dos professores;
 - 2 – auxiliar os professores nos seus trabalhos;
 - 3 – ministrar aulas somente à vista do director e quando este determinar;
 - 4 – seguir os métodos e processos de ensino em uso no estabelecimento.
- (Santa Catarina, 1914a, p. 83).

Hosftetter e Schneuwly (2009) afirmam que, ao contrário de tomar os saberes em ação mobilizados na prática pedagógica, a caracterização dos *saberes para ensinar* envolve saberes formalizados, objetivados, e possíveis de serem estudados na análise de seu papel nas profissões do ensino e da formação. Exatamente o que estamos buscando, identificar rastros de um saber para ensinar aritmética. Sendo assim, relatar como era a ação realizada pelos professores durante a prática é parte do processo, mas estamos interessados também no saber aritmético mobilizado. Desta forma, entendemos que o trecho da citação acima, contida no regulamento dos Grupos Escolares, trata de um conjunto maior de orientações para o ensino, mais precisamente para a realização dessas práticas de ensino. Esse conjunto de dados, essas prescrições, nos ajudam a perseguir nosso objetivo em relação aos já fundamentados *saberes para ensinar*.

Observamos então, que há uma ênfase dada ao diretor do Grupo Escolar, sendo ele o responsável pelas indicações nos momentos de realizações das práticas, e ainda de acordo com o item quatro, da citação, havia a necessidade de seguir as informações que estavam em vigor nestes estabelecimentos de ensino. Sendo assim, apoiados no conjunto normativo, decretos e programas que estão em vigor nos Grupos Escolares, inferimos que a aritmética *para ensinar*, vinculada à prática que estava presente na formação do futuro professor, formado na Escola Normal, era desenvolvida nos estabelecimentos da realização desta prática, os Grupos Escolares.

Portanto, para melhor compreender e caracterizar esse *saber para ensinar* aritmética, buscamos por documentos que abordam sobre a matéria de aritmética e que estavam vinculados aos Grupos Escolares.

O decreto n. 587 de 1911, publicado no decorrer da reforma de Orestes Guimarães é sucinto, apresenta apenas poucas indicações. Já o decreto n. 796, de 02 de maio de 1914, apresenta um novo regulamento para os Grupos Escolares e nestes “Os conteúdos a serem ensinados em cada ano escolar são indicados de

forma mais detalhada que no programa anterior, explicitando os passos metodológicos e descrevendo as fases de ensino minuciosamente” (Souza, 2016, p.56). Um ponto recorrente a isso, talvez, justifica-se pelo fato de Orestes e sua esposa já terem disseminado os métodos nos Grupos Escolares, registrando em 1914, a preocupação em evidenciar na legislação esses métodos ou processos de ensino.

E é nesta legislação que estamos interessados, pois é a partir dela que podemos acompanhar vestígios de uma aritmética *para ensinar*, objetivada, prescrita no decorrer da Prática de Ensino. O programa tem aproximadamente 50 páginas, dividindo os conteúdos para cada um dos quatro anos de escolaridade. Nossa ênfase será na aritmética.

O programa para aritmética inicia-se com a seguinte frase “A ideia de numero antes da de algarismo” (Santa Catarina, 1914b, p. 21). Evidenciando assim que “os textos normativos primavam por um ensino que partisse do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, [...]” (Silva, 2006, p. 181). Exatamente o que se tinha como objetivo nos preceitos do método intuitivo (Souza, 2016).

Seguindo com as indicações presentes no programa, percebemos que são apresentados passos de como deveriam ser abordados os conteúdos, observe um trecho do programa:

O professor muna-se de collecções de objetos iguaes, bem sensiveis à vista dos alumnos, pelas suas dimensões – lugar em que estejam collocados – e estabeleça palestras encaminhando o ensino, de modo que, apresentada uma collecção - ora tres, ora de quatro, de seis, sete, etc., dez objectos – elles divulguem e digam quantos são, ex:

- Paulo, quantas taboinhas tenho aqui?
- Quatro taboinhas.
- (Retirando as mãos atraz das costas e apresentando a collecção augmentada).
- E agora?
- Nove taboinhas.
- E agora, Julio?
- Dez taboinhas.

(Pratiquem bem estes exercícos variando o emprego das quantidades das collecções de objectos e augmentando-as paulatinamente até 20) (Santa Catarina, 1914b, p. 21/22).

O trecho acima, evidencia uma prescrição objetivada de como o professor deveria proceder em sua aula, em relação à disciplina de aritmética. Desta forma, percebemos que se indicava o dever de utilizar materiais concretos para trabalhar com as operações básicas, no caso do exemplo acima, a adição. Além disso, buscar envolver todos os alunos para observarem e responderem as perguntas que deveriam ser realizadas pelo professor, baseada do diálogo. Sendo assim, é possível notar que há um processo de como se deveria ensinar os alunos.

Da mesma forma, no decorrer do programa de ensino, evidencia-se outro exemplo, de como deveria ensinar subtração, utilizando do material concreto, pedrinhas:

- Julio, quantas pedrinhas estão aqui?
 - Ahi estão seis pedrinhas.
 - Quantas em cada mão?
 - Três em cada mão.
 - Tirando três pedrinhas de seis pedrinhas quantas ficam, José?
 - Olhem, são seis, três em cada mão; eu tiro três, quantas ficam?
 - Três.
 - E agora, quantas são?
 - Oito.
 - Tirando duas, Mario?
 - Ficam seis pedrinhas.
 - E mais quatro? Placido?
 - São dez pedrinhas.
- (Pratique bem estes exercícios, que o professor variará à vontade.) (Santa Catarina, 1914b, p. 22).

Valente (2017, p.216) afirma com relação aos estudos desenvolvidos por Hofstetter e Schneuwly que “Os *saberes para ensinar* levam-nos a todo um ferramental, a todos os utensílios que deverão ser mobilizados pelo futuro docente para cumprir seu ofício de ensinar”. Nos exemplos utilizados acima, percebemos exatamente isso, a preocupação em evidenciar os utensílios que os professores deveriam utilizar no decorrer da sua atuação nos Grupos Escolares.

Ressaltamos que os praticantes deveriam realizar a Prática de Ensino nesses locais e seguir o que estava em vigor naquele período. Sendo assim, eles se deparavam com essas orientações, com esses utensílios prescritos, e seriam auxiliados pelos diretores e professores do Grupo Escolar, no caso de dúvidas.

Para exemplificar o ensino de multiplicação, o programa prescreve novamente o uso de material concreto, neste caso: uma fruta – pêssegos, detalhando uma situação “real” que possibilita uma interação durante o processo entre professor e aluno e uma compreensão do conteúdo matemático a ensinar, observe:

- Lucio, quantos pecegos eu tenho aqui na mesa?
- A senhora tem ahi quatro pecegos.
- E agora? (tomando dois em cada mão)
- Agora a senhora tem tambem quatro, dois em cada mão.
- Então, duas vezes dois, quanto são? ...
- Olhem n’outra, o que é que tem?
- Dois pecegos.
- Então, uma vez dois pecegos nesta mão, outra vez outros dois pecegos n’outra mão, quantos pecegos são?
- São quatro pecegos.
- Muito bem.
- Assim, Henrique, duas vezes dois pecegos, quantos pecegos são?
- São quatro pecegos.
- E, (tomando tres pecegos em cada mão) duas vezes tres pecegos, Americo?
- (Idem, duas vezes quatro, cinco,)
- E uma vez tres?
- Uma vez quatro, etc.

Quarto Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática

- Tres vezes um?

Chame dois alunos e colleque um pecego nas mãos de cada um e pergunte:

- Olhem, uma vez um pecego nesta mão; outra vez um pecego desta outra mão e mais outra vez um pecego nesta mão etc. Quantas vezes são?

- São 4 vezes.

- O que?

- São 4 vezes um pecego.

E 4 vezes um pecego, quantos pecegos são Paulo?

- São 4 pecegos.

(Idem, tres vezes dois, tres vezes tres, tres vezes quatro, etc) (Santa Catarina, 1914b, p. 22/23).

Notamos neste documento que essa maneira de se ensinar deveria se repetir por inúmeras vezes, com outros números, outras quantidades. Sendo assim, compreendemos que neste momento a legislação buscou registrar de forma nítida a forma de ensinar aritmética, ou seja, um modelo de como se deveria ocorrer o processo de ensino e aprendizagem.

Observe a seguir que para ensinar a divisão, último conteúdo apresentado para o 1º ano do grupo escolar, utiliza-se tábuas e laranjas como recurso didático.

- Paulino, quantas taboinhas tenho nesta mão?

- A senhora tem nessa mão duas taboinhas.

- E dividindo as duas, uma para cada mão, quantas taboinhas ficam em casa mão?

- Em cada mão fica uma taboinhas.

- Então Lucio, duas taboinhas divididas por duas mãos, quantas taboinhas cabem a cada uma?

- Cabe uma taboinha a cada mão.

- E duas laranjas, divididas por você e o Roberto?

- Uma laranja para cada um.

- E quatro laranjas divididas por você e o Antonio?

- Duas laranjas a cada um.

- Então olhem – mostra quatro taboinhas na mão e as separa – quatro taboinhas divididas por dois, quantas são?

-São duas.

(Idem seis, oito, dez, doze, quatorze, etc) (Santa Catarina, 1914b, p.24).

As orientações destacadas nas citações acima mostram a ênfase ao empírico, à observação, ao ver, ao tocar e ao sentir. Assim, estimulando a curiosidade “por meio da utilização de objetos concretos, levando as crianças ao hábito de pensar sem a necessidade de regras abstratas, [...]” (Souza, 2016, p. 122). Exatamente o que o método intuitivo previa para a educação dos estabelecimentos de ensino.

Notamos então, que se buscou por deixar evidente, como um saber prescrito nas legislações, com base no novo método de ensino, como o professor deveria

proceder com os conteúdos, no nosso caso com relação à aritmética.

E para finalizar as prescrições, que deveriam ser seguidas neste primeiro momento, a figura a seguir indica uma nota como um resumo do que havia sido apresentado até então:

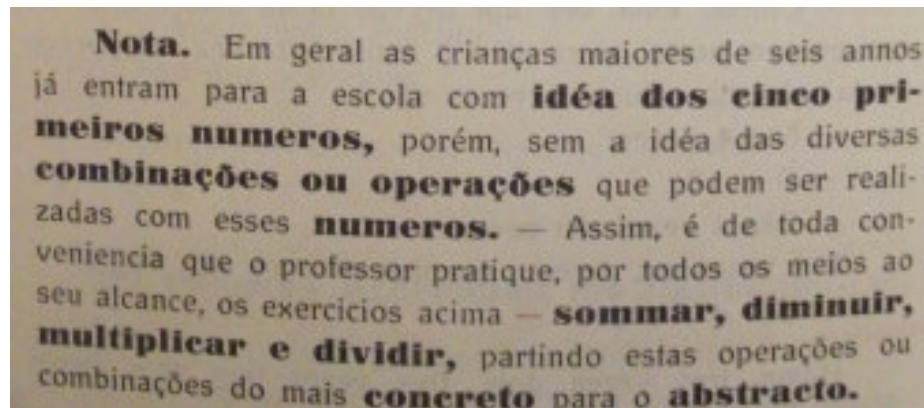


Figura 1: Prescrições para os professores trabalharem a aritmética no grupo escolar.
Fonte: Santa Catarina, 1914b, p.24.

Evidenciando que, mesmo que os alunos já soubessem algum dos conceitos apresentados acima, o professor deveria trabalhar igualmente com todos. Essa ênfase também é apresentada no Regimento Interno dos Grupos Escolares, no qual determina que “os directores e professores são obrigados a cumprir o programa em toda a sua intezeza, não sendo permitido suprir partes, salterar ou inverter a ordem que se acharem essas partes” (Santa Catarina, 1914b, p.14).

Sendo assim os professores ou mesmo os praticantes, quando permitido pelos directores atuarem como professores, deveriam seguir exatamente como estava exposto no programa de ensino, e essas orientações contribuem na caracterização dos *saberes para ensinar* aritmética, pois se mostram como informações de ordem metodológicas, de como se deveria ensinar.

Para além disso, a partir da nota exposta na figura 1, percebemos a indicação de aspectos que podem ser associados às características psicológicas do aluno. Como por exemplo: o aluno tem idade para aprender o conteúdo; ele apresenta conhecimentos prévios; precisa ser organizado esses conhecimentos didaticamente; ele tem a ideia de números, mas não das operações; entre outros.

Esses levantamentos que realizamos acima, nos permitem identificá-los como saberes da *expertise* profissional, ou seja, os *saberes para ensinar*. Pois conforme Valente (2017, p.217) os *saberes para ensinar* não se caracterizam apenas como metodologias, “a análise histórica revela a multiplicidade de dimensões presentes na evolução desses saberes”. Desta forma, é possível identificar que esses saberes vão além, não apenas a questões metodológicas, mas também a própria compreensão sobre a criança ou aluno e a forma como ele aprende.

Corroborando, ainda no programa, é indicado na disciplina de aritmética que “Não deve ter pressa, pois, o ensino desta disciplina, por sua natureza, deve ser

methodizado de modo que desenvolva sobre tudo o raciocínio, suggira e cultive o espírito de deducção. **É pois uma phase educativa**” (Santa Catarina, 1914b, p.24/25, grifos do autor). Aqui novamente podemos notar que, para além dos métodos de ensino, há a preocupação com o aluno e com seu tempo de aprendizagem. Na busca por qualidade com tempo, ou melhor, no tempo do aluno, para que ele possa desenvolver as habilidades elencadas acima.

Salientamos então, que neste programa foi possível encontrar saberes objetivados, prescritos para a atuação do professor em sala de aula, que estão relacionados com a realização da Práticas de Ensino, pelos futuros professores. E a partir destes saberes identificamos uma aritmética *para ensinar*, ou seja, orientações sobre os métodos e processos de como deveria ser ensinado este conteúdo para os alunos, bem como as preocupações que se deveria ter com a apropriação por parte dos alunos.

Considerações finais

A reforma catarinense iniciada em 1911 por Orestes Guimarães apresenta um novo regulamento, programa de ensino e um especial decreto dos 180 dias de realização da prática publicados em 1912. Entre os idos de 1912 e 1913 Orestes, acompanhado de sua mulher Cacilda, iniciam a sua caminhada por todo o estado, divulgando o novo método - o método intuitivo, pilar da sua reforma. Em 1914 se publica um novo programa de ensino e regulamento, muito mais amplo que os precedentes. Inferimos que, inicialmente, os aspectos didático-pedagógicos trazidos pela reforma se concretizam nos documentos normativos nas citações relativas sobre o método intuitivo, anunciando mudanças, sem haver indicações ou processos pedagógicos mais detalhados. Tais explicações e ênfases sobre estes aspectos ficaram a cargo do próprio Orestes e da Cacilda. Somente em 1914, após a exemplificação do método nas escolas, é que se incorporam nos textos normativos tais prescrições.

A partir deste estudo, foi possível compreender que após a reforma, foi instituído um decreto que prezava pela realização de uma Prática de Ensino pelos futuros professores do ensino primário. A partir deste decreto concluímos que as principais orientações que esses praticantes deveriam seguir estava presente nos regulamentos e programas de ensino dos Grupos Escolares, local da realização destas práticas.

Sendo assim, identificamos rastros referentes a *saberes para ensinar* aritmética, sob a perspectiva de metodologias ou processo de ensino, com a utilização de materiais concretos, além da interatividade entre alunos/professores e com relação à compreensão do próprio aluno, no sentido da idade, de suas necessidades, entre outros.

Referências

Borer, V. L. (2017). Saberes: uma questão crucial pra a institucionalização da formação de professores. In R. Hofstetter, W. R. Valente. *Saberes em (trans)*

formação: tema central a formação de professores (pp. 173-199). São Paulo: Editora da Física.

Decreto nº 651, de 29 de janeiro de 1912. (1912). Dispõe sobre a realização de 180 dias de práticas pelas normalistas formadas. Acervo: Centro de memória da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina- ALESC. Retirado em 13 de novembro, 2017, de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179926>.

Decreto nº 795, 02 de maio de 1914. (1914a). Dispõem do Regimento interno dos Grupos Escolares. Acervo: DVD – Fontes para o estudo da história da escola primária no Brasil. Retirado em 15 de maio, 2018, de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105191>.

Decreto nº 796, 02 de maio de 1914. (1914b). Dispõem do Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas. Acervo: APESC. Retirado em 15 de maio, 2018, de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105101>.

Martins, Elizabeth. (2011). *A presença ausente de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Catarina: Universidade Estadual de Santa Catarina.

Santa Catarina. (1914c) *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos em maio de 1914*. Acervo: APESC. Retirado em 15 de maio, 2018, de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99098>.

Silva, Vera Lucia Gaspar da. (2006). Vitrines da República: Os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In D. G. Vidal. *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)* (pp.179-190). Campinas: Mercado de Letras.

Silveira, Rosangela Kirst da. (2013). *Orientações da reforma Orestes Guimarães para a matemática na escola normal Catharinense*. Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado em 13 de maio, 2017, de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130627>.

Souza, Thuysa Schlichting de. (2016). *Entre o Ensino ativo e a escola ativa: os métodos de ensino de aritmética nos Grupos Escolares catarinenses (1910-1946)*. Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado em 15 de maio, 2018, de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160937>.

Teive, Gladys Mary Ghizoni. (2008). *Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico – (Escola Normal Catarinense – 1911/1935)*. Florianópolis: Insular.

Teive, G. M. G. & Dallabrida, N. (2011). *A escola da República: Os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas: Mercado de Letras.

- Valente, Wagner Rodrigues. (2017). Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. *Diálogo Educacional*, 17 (51), 201-222. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174494>
- Valdemarin, Vera Tereza. (1998). O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In R. F. Souza, V. T. Valdemarin & J. S. de Almeida. *O legado Educacional do Século XIX*. Araraquara: Unesp – Faculdade de Ciências e Letras.