



INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA E OS SABERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

Carla Terezinha Botelho Torrez¹

David Antonio da Costa²

História da Matemática, História da Educação Matemática e Cultura

Resumo: Esse texto contempla análises, de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é compreender os saberes *a ensinar* e *para ensinar* aritmética, no curso de formação de professores primários em Santa Catarina, mais particularmente durante a década de 1930, nos Institutos de Educação do estado. Como referencial teórico para tratar dos saberes da profissão docente, utiliza-se pesquisas desenvolvidas por Borer (2009). O que se observa, é uma formação estruturada com uma oferta significativa de saberes disciplinares, incluindo a Aritmética, pesando sobre ela a demanda de garantir a bagagem cultural do professor primário, concentrando-se na oferta de saberes *a ensinar*. De outro lado, uma Aritmética ofertada fruto de elaborações pedagógicas em matérias como Pedagogia, ou saberes *para ensinar*, em acordo com o anunciado por intelectuais da educação do período escolanovista.

Palavras Chaves: Escola Nova. Formação superior. Saberes para ensinar. Aritmética.

Introdução

O presente texto é parte integrante de uma pesquisa de mestrado em andamento que investiga a constituição dos saberes aritméticos envolvidos na formação dos professores primários, a partir de 1935, ano de reforma no ensino no estado de Santa Catarina.

Em decreto-lei n. 713 de 5 de janeiro de 1935, sob a administração do interventor federal Aristiliano Ramos, o então Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, realiza a reorganização do ensino público, que ficou conhecida como Reforma Trindade. A mais significativa mudança ocorrida na Reforma Trindade foi a transformação das Escolas Normais Catarinenses em Institutos de Educação, cujo objetivo de acordo com o artigo 14 era formar técnicos para o magistério em suas diferentes modalidades. De acordo com Silva (2005), percebem-se na reforma catarinense, influências da reforma efetuada em São Paulo por Lourenço Filho em 1931 e

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Florianópolis.
Email: carlinha.botelho@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Florianópolis.
E-mail: david.costa@ufsc.br

semelhanças com a reforma realizada no Rio de Janeiro em 1928 por Fernando de Azevedo. “Esses intelectuais do movimento renovador ocuparam cargos nos governo estadual e federal, o que fazia valer seus pontos de vista a respeito das questões educacionais” (DAROS; SCHEIBE, 2002, p. 39).

Nesse período, no Brasil, o movimento de renovação educacional conhecido como Escola Nova ganha força a partir da década de 1920 e de acordo com Monarcha (2009) o movimento *escolanovista* trouxe para o cenário educativo as contribuições das ciências da educação em processo de ascensão. Essa educação refutava a Pedagogia Clássica, de base filosófica para dar lugar aos conhecimentos médico-pedagógicos, sociológicos e estatísticos no trato das questões educacionais.

O presente texto tem por objetivo apresentar aspectos da matéria de Aritmética que estava prescrita para formar o professor primário em Santa Catarina, a partir da legislação oficial que regulamenta o ensino. Apresenta-se a seguir, aspectos relativos ao programa de ensino adotado nesse período com ênfase na formação do professor primário nesse Estado, buscando evidenciar os saberes para essa profissão de ensino.

Para entender quais saberes deveriam possuir os profissionais da docência, o referencial teórico é Borer (2009) que analisa a organização desses saberes e a institucionalização da formação de professores na Suíça romanda, entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX. Ela investiga como se articulam esses saberes, considerando como saberes *para* ensinar, aqueles constitutivos do campo profissional, ou seja, todos aqueles saberes que são mobilizados para o trabalho do professor ao ensinar um conteúdo, chamados de Ciências da Educação; e saberes *a* ensinar, os saberes referentes aos campos disciplinares produzidos pelas disciplinas universitárias, que torna-se o objeto de trabalho do professor, que neste caso são os saberes aritméticos.

Reforma Trindade e a reorganização da formação de professores catarinenses

Até o ano de 1946, em que se estabelece a Lei Orgânica Federal do Ensino Primário e Normal, os estados não tinham diretrizes para a organização do ensino e as mudanças ocorriam por meio das reformas estaduais. As reformas ocorridas em Santa Catarina foram influenciadas principalmente pelas experiências realizadas nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. A justificativa para essas influências se dá pelo fato de os programas de ensino adotados em Santa Catarina abrangerem em

certos anos, o mesmo programa utilizado no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, e no mesmo Estado fora criada a primeira Escola Normal. Já a influência paulista sustenta-se ainda mais com a contratação do professor Orestes Guimarães para iniciar a primeira reforma catarinense no ano de 1911 (NÓBREGA, 2002).

A reforma decretada pelo interventor Aristiliano Ramos e que foi comandada pelo professor Luiz Trindade, ficou regulamentada pelo decreto-lei n. 713, publicado no Diário Oficial do Estado em 5 de janeiro de 1935. Nesse decreto, extingue-se a Diretoria de Instrução Pública e cria-se o Departamento de Educação, que através de aulas práticas, conferências e palestras públicas, promovia nas circunscrições escolares, na reunião de professores de diversas zonas, uma tentativa de uniformizar os processos de ensino, analisar e comentar a legislação escolar, colocando-os em contato com as autoridades mais graduadas desse Departamento³.

De acordo com o mesmo decreto as duas Escolas Normais oficiais existentes no estado localizavam-se em Florianópolis e Lages, que a partir de então passaram a funcionar como Institutos de Educação, com intuito de fornecer aos professores “instrumentos mais científicos e racionais para exercer sua prática. Estava em curso a preocupação com a consolidação da Pedagogia científica, respaldada nas Ciências Fontes da Educação (Psicologia, Biologia, Sociologia)” (DAROS, 2005, p. 14).

Para articular novos pensamentos e tornar mais próximo o acesso dos professores dos Institutos para com obras e autores da área educacional no que havia de mais moderno, o então diretor do Departamento de Educação, Luiz Sanches Bezerra da Trindade, publica a circular n. 32, em 26 de Setembro de 1935, recomendando às escolas a compra dos seguintes livros da “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, dirigida por Fernando de Azevedo:

Figura 1: Excerto da Circular n. 32 de 26 de Setembro de 1935, assinada pelo Diretor do Departamento de Educação, Luiz Sanches Bezerra da Trindade.

³ Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de Julho de 1936, pelo Governador Nerêu de Oliveira Ramos.

Sr. Diretor: Recomendo-vos os seguintes livros para uso da biblioteca desse Grupo, que poderão ser adquiridos na Companhia Editora Nacional — São Paulo sob a direção de Fernando de Azevedo — Serie III — Atualidade Pedagógicas:

1. Fernando de Azevedo: NOVOS CAMINHOS E NOVOS FINS — A nova política de educação no Brasil. Br. 7\$; enc. 10\$.
2. John Dewey: COMO PENSAMOS — Como formar e educar o pensamento — Trad. de Godofredo Rangel. Br. 6\$; enc. 9\$.
3. Anísio Teixeira: EDUCAÇÃO PROGRESSIVA — Uma introdução à filosofia da educação. Br. 6\$; enc. 9\$.
4. Ed. Claparède: A EDUCAÇÃO FUNCIONAL — Tradução e notas de Jaime Grabois. Br. 7\$; enc. 10\$.

5. Afrânio Peixoto: NOÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — Edição profusamente ilustrada. Br. 8\$; enc. 11\$.
 6. Delgado de Carvalho: SOCIOLOGIA EDUCACIONAL. Br. 10\$; enc. 13\$.
 7. Artur Ramos: EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE. Br. 6\$; enc. 9\$.
 8. Adalberto Czerny: O MÉDICO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA — Sete lições sobre a educação da criança — Tradução de Martinho da Rocha. Br. 7\$; enc. 10\$.
 9. A. Almeida Junior: A ESCOLA PITORESCA: Br. 7\$; enc. 10\$.
 10. Celso Kelly: EDUCAÇÃO SOCIAL — Os grandes problemas da educação. Br. 7\$; enc. 10\$.
 11. Henri Piéron: PSICOLOGIA DO COMPORTAMENTO — Trad. e notas de J. B. Damasco Pena. Br. 10\$; enc. 13\$.
 12. Henri Wallon: PRINCÍPIOS DE PSICOLOGIA APLICADA — Tradução de Caldeira Filho. Br. 10\$; enc. 13\$.
 13. Djacir Menezes: DICCIONÁRIO PSICO-PEDAGÓGICO. Br. 8\$; enc. 11\$.
 14. Silvio Rabelo: PSICOLOGIA DO DESENHO INFANTIL. Br. 10\$; enc. 13\$.
 15. A. M. Aguayo: DIDÁTICA DA ESCOLA NOVA — Tradução de J. B. Damasco Pena e Antônio d' Avila. Br. 15\$; enc. 18\$.
 16. A. Carneiro Leão: O ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS — Seu valor, sua orientação científica. Br. 10\$; enc. 13\$.
- Luiz Sanches Bezerra da Trindade, Diretor do Departamento de Educação.*

Fonte: Santa Catarina (1935, p. 19- 20).

“Essa reestruturação do ensino foi fruto do contexto político e educacional gerado pela revolução de 1930, endossando nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola” (FIORI, 1991, p. 142). Para tal, os Institutos ofereceriam Jardim de Infância, Escola isolada, Grupo Escolar, Escola Normal Primária (3 anos habilitando professores para as zonas rurais), Escola Normal Secundária (3 anos

habilitando professores para o magistério) e Escola Normal Superior Vocacional (2 anos habilitando professores para as diferentes modalidades de ensino).

De acordo com Souza (2016), a Reforma Trindade teve como foco, “propiciar aos docentes uma formação de caráter mais científico e racional para exercer a sua prática” (p. 4). Nesse sentido as ciências fontes de educação, como a Biologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Psicologia constituíam a base da Escola Normal Superior Vocacional, teriam o propósito de dar subsídios para os professores compreenderem os alunos na sua complexidade.

A discussão sobre o programa de ensino adotado no período e suas prescrições quanto aos saberes aritméticos que deveriam ser ensinados pelos professores, considera que o mesmo faz parte da cultura escolar daquelas instituições, para Julia (2001), a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, pois ainda, segundo Julia (idem) atinge-se mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades.

Mesmo com uma reforma que alterou a estrutura do ensino em Santa Catarina no ano de 1935, o programa de ensino utilizado para orientar os professores continuou sendo o de 1928, pois de acordo com o edital⁴ para exame de admissão ao primeiro ano do curso normal, as matérias constantes para o referido exame deveriam seguir o que fora aprovado pelo decreto n. 2218 de 24 de outubro de 1928.

A terceira cadeira no curso normal denominada “Aritmética, Álgebra e Geometria” apontava os conhecimentos matemáticos específicos para a formação dos professores primários, esta fazia parte do que pode-se chamar de cultura geral desta formação. No 1º ano, deveriam ser trabalhados somente aritmética, como uma introdução, já no 2º ano a aritmética era mais “reforçada” até mesmo com o estudo de juros simples e compostos. No 2º ano também, a aritmética começava a relacionar-se com a Álgebra, o primeiro tópico deveria abordar a diferença entre as duas. Em nota, havia no próprio programa, uma sugestão ao professor, reproduzida integralmente abaixo:

Figura 2: Excerto do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928

⁴ Publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, do dia 1º de Fevereiro de 1935. Fonte: APESC.

NOTA: — As lições referentes aos ns. 1 e 2 devem ser mais praticas possíveis. Para isso o professor, desde as primeiras lições, dará uma ligeira explicação da equação e da sua solução e irá dando problemas que possam ser resolvidos por equações simples. Nas primeiras aulas de algebra, os alumnos poderão aprender a resolver o problema deste typo: «Antonio tem certa quantia, Bento tem o dobro dessa quantia, Carlos o triplo. Os tres juntos possuem 12\$000, quanto tem cada um?» Ou: «Daniel tem certo numero de laranjas, Ernesto tem o mesmo numero e mais cinco e Francisco tem tantas quantas Ernesto e mais 8, Quantas tem cada um?» As explicações theoreticas irão sendo dadas pouco a pouco e a medida que a solução dos problemas as fôr requerendo. O ensino, assim feito, será interessante, não fatigará os alumnos, não lhe fará ver na algebra uma sciencia intrincada, mas um admiravel instrumento para, summariamente, resolver o que a arithmetica só com difficuldade poderia resolver.

Fonte: Santa Catarina (1928, p. 15).

Na nota subsequente a essa indica que os próximos conteúdos são fáceis, mas que devem ser feitos aos poucos e com o auxílio dos problemas escolhidos com método. Por fim, no 3º ano é que o aluno tem contato com a Geometria, que até então não fora trabalhada.

Nesse programa da escola normal primária tem-se também a oitava cadeira “Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica”, que de forma introdutória demonstra uma preocupação com o caráter científico da formação inicial, como sustentação das práticas pedagógicas dos futuros professores.

Nas décadas de 1930 e 1940, a educação ocupou lugar de destaque no projeto de constituição e fortalecimento de um Estado Nacional, sendo entendida como instrumento da consolidação da nacionalidade. Os debates em torno da questão educacional apontavam para a preocupação com a cientificização do campo pedagógico brasileiro por parte dos intelectuais e do governo. O professor era considerado o agente principal da constituição de um novo ideal de sociedade, e, assim, os cursos de formação de professores deveriam se ocupar com os subsídios científicos para fundamentar a atuação e intervenção dos professores na realidade. As políticas do Estado para a educação nacional e as consequentes mudanças na organização do sistema educacional brasileiro e catarinense estavam fortemente apoiadas na ciência. (DANIEL, 2005)

Com isso, observa-se que a Reforma Trindade não só alterou a nomenclatura dos cursos de formação de professores, como também estava envolvida numa tentativa de consolidação de projetos políticos acompanhando o movimento da Escola Nova, tornando a escola um dos principais focos desse movimento. De

acordo com Monarcha (1989), os indícios desse movimento podem ser reconhecidos como:

A expansão qualitativa e quantitativa da nova literatura educacional; as diferentes reformas de ensino realizadas em diversos Estados da Federação e no Distrito Federal; a presença militante de um novo perfil de pedagogos, posteriormente denominados “educadores profissionais” e as conferências nacionais patrocinadas pela ABE (MONARCHA, 1989, p. 15).

Bombassaro (2007) ao analisar a IV Conferência Nacional de Educação, observou através de relatórios do inspetor escolar Adriano Mossimann ao interventor federal do estado de Santa Catarina, general Ptolomeu de Assis Brasil (1930-1932), que os ensinamentos acerca da nova escola concentraram-se nos aspectos didáticos, focalizando em métodos de ensino que visavam apenas divulgar uma dinâmica escolar “mais ativa”, que fosse atraente para os alunos. Que essa nova pedagogia baseava-se em ensinar a partir do interesse dos alunos, menos verbalizado e mais ativo, de acordo com as demandas de modernidade que se esperava para o país.

No 3º ano da escola normal, a matéria que mais se aproximava dessas concepções era a de Psicologia, integrando conhecimentos de caráter social e biológico. Também para dar um aporte teórico às práticas pedagógicas nos Institutos. No quadro abaixo, descreve-se os conteúdos que essa cadeira deveria ensinar:

Quadro 1: Relação dos conteúdos de Psicologia do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928.

01	Definição, objeto, importância e divisão da Psicologia.
02	Método da Psicologia
03	Fenômenos psicológicos e fisiológicos
04	Determinação das faculdades da alma
05	Sensibilidade: inclinações, sensações, paixões. O prazer e a dor
06	Os sentidos- A inteligência e sua evolução
07	Atenção, percepção, imaginação, memória, associação de ideias, comparação, generalização, juízo e raciocínio.
08	A vontade: caracteres, papel, qualidades e doenças da vontade.
09	Hábito e instinto
10	Definição, objeto, importância e divisão da Psicologia.

Fonte: Santa Catarina (1928, p. 24).

A partir do 4º ano, os alunos teriam então, contato com as Metodologias de ensino na matéria de Pedagogia, seu currículo era mais extenso, porém com três aulas semanais da mesma forma que ocorrera no ano anterior na matéria de Psicologia, e percebe-se uma relação entre a Psicologia, Pedagogia e as demais ciências, inclusive a aritmética, mesmo que apenas do ponto de vista metodológico,

o que poderia dar ao professor um maior entendimento do método intuitivo. Com relação à Pedagogia, as proposições eram as seguintes:

Quadro 2: Relação dos conteúdos de Pedagogia do Programa de Ensino da Escola Normal de 1928.

01	Definição e importância da Pedagogia
02	Noção, divisão e espécies de educação.
03	A Pedagogia e Psicologia e suas relações com as demais ciências
04	Ideia geral dos métodos e processos pedagógicos
05	Educação cívica, moral e intelectual- metodologia e <u>processologia</u> .
06	Caráter especial da instrução primária
07	A dinâmica educativa: o lar, a escola, a imprensa, a religião e o ambiente social.
08	Higiene escolar e sua importância
09	O prédio escolar- solo, orientação, sala de aula.
10	Mobiliários- tipos de carteiras e mesas banco
11	Higiene dos educandos- posições e preceitos sobre uso de lousas, papel, cadernos e livros.
12	Regras para organização dos programas
13	Educação dos sentidos
14	A criança e a fadiga
15	Educação da memória
16	Papel do prazer e da dor na educação moral
17	Educação da vontade
18	Noções de métodos de Pestalozzi, <u>Froebel</u> , <u>Decroly</u> e Montessori.
19	A formação das classes. O ensino individual e o coletivo. Modos de ensino
20	Metodologia contemporânea do ensino da leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, história e ciências físicas e naturais.

Fonte: Santa Catarina (1928, p. 24-25).

A partir desse quadro observa-se além da Psicologia relacionada com a Pedagogia na formação dos professores, uma preocupação com as questões de higiene, tanto do indivíduo quanto do material, pois nos tópicos 9, 10 e 11, infere-se uma educação referente ao uso do material utilizado pelo professor e ao mobiliário escolar. Além dessas matérias, estava inclusa na cadeira de Psicologia e Pedagogia, a Instrução Moral e Cívica o que reforça uma nova formação dos professores para o contexto republicano que exigia a consciência de seus deveres cívicos e morais para que esses fossem ensinados às novas gerações a partir das novas exigências nacionais naquele momento.

Diante de uma indicação literária em que constam importantes autores escolanovistas (Dewey e Claparède) e os conteúdos dispostos no programa de ensino para a formação dos professores, tanto nos conteúdos específicos quanto nos metodológicos, conclui-se que o que se esperava dos professores formados nos Institutos de Educação de Santa Catarina era ter uma mentalidade científica para

sustentar a sua prática. No próximo tópico apresenta-se uma classificação dos saberes para a profissão de ensino de acordo com os estudos a respeito da institucionalização da formação de professores.

Caracterizando os saberes aritméticos a ensinar e *para ensinar*

Antes mesmo de pensar em uma formação de conteúdos específicos de aritmética, é preciso delinear alguns pontos pertinentes na formação docente dos professores primários. Dizer que os conteúdos são fundamentais para uma formação, sim, é verdade, porém ao pensar no professor com um profissional da educação, essa formação vai muito além dos conteúdos. A intenção aqui, é de caracterizar o que se esperava de um professor em relação aos seus saberes, pois essa pode ser a melhor forma de expressar o conjunto de características essenciais a um professor.

Para discutir os saberes para a profissão de ensinar, desde o período da institucionalização da formação de professores, no século XIX, tomar-se-á como base as análises sobre a organização desses saberes feitas pela ERHISE⁵. Inserida nas pesquisas do grupo, está a tese de Borer (2008), em que um de seus capítulos trata da evolução, diferenciação e articulação dos saberes contidos nos programas de formação de professores para o ensino primário e secundário na Suíça romanda, entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX. Este capítulo

se interessa mais particularmente pela maneira 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, 2009, p. 42, grifo da autora).

Neste tópico apresenta-se as considerações sobre os saberes profissionais e saberes disciplinares, a partir daí indicam-se esses saberes nas prescrições oficiais, ou seja, no programa de ensino de 1928. Busca-se identificar que saberes deveriam possuir os professores e qual relação deveria existir entre profissão e disciplina, considerando as orientações do Departamento de Educação.

Com base nesse perfil profissional do professor, Hofstetter e Schneuwly (2009), definem dois tipos constitutivos de saberes que constituem a identidade

⁵ Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação, da Universidade de Genebra, na Suíça. Mais informações através do site <http://blogs.unige.ch/fapse/SSE/erhise/>

profissional do professor: os saberes *a ensinar* – objeto do trabalho docente – e os saberes *para ensinar* – as ferramentas para a sua atuação docente.

Os estudos de Borer (2008, 2009)⁶, apoiam-se na teoria de Hofstetter e Schneuwly, que definem como saberes *a ensinar*, aquele relativo aos conteúdos que devem ser ensinados, que é o objeto de trabalho das profissões de ensino e da formação. Já os saberes *para ensinar* são aqueles saberes de caráter profissional, as ferramentas de trabalho das profissões de ensino e da formação, ou seja, além dos saberes sobre o objeto, os saberes sobre o aluno (seus conhecimentos, suas maneiras de aprender), saberes sobre a prática de ensino (metodologias de trabalho) e também sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional.

Ainda é importante salientar que Borer (2008, 2009) considerou os saberes envolvidos na formação dos professores em três instâncias diferentes, igualmente importantes para defini-los: as associações/sindicatos de professores, a administração escolar e as faculdades universitárias. Buscou identificar e caracterizar os saberes e modelos de formação tanto para o ensino primário quanto secundário. Com relação aos modelos, denominou como modelo normal e superior, o primeiro referente ao que chama-se de escola normal, que fornece uma formação geral, de disciplinas próprias ao primário e ao secundário, e uma formação profissional, de disciplinas referentes às ciências da educação. O segundo modelo, refere-se ao saberes profissionais, dada pelos estudos pedagógicos, como pedagogia teórica e prática, psicologia, didáticas e metodologias das diferentes disciplinas escolares.

Diante do exposto no tópico anterior, caracteriza-se os saberes aritméticos *a ensinar*, como aqueles que compõem a terceira cadeira do curso de formação de professores dos Institutos de Educação. Já os saberes aritméticos *para ensinar*, estão contidos especificamente na oitava cadeira, momento em que os futuros professores estarão em contato com questões pedagógicas/metodológicas, didáticas

⁶ A tese de doutorado de Borer (2008) analisa a evolução, diferenciação e articulação dos saberes contidos nos programas de formação de professores para o ensino primário e secundário na Suíça romanda. Visa captar como esse diferentes tipos de saberes surgem em conexão com o desenvolvimento da formação de professores, entre o fim do século XIX e primeira metade do século XX. O trabalho de 2009 é um capítulo do livro de Hofstetter e Schneuwly (2009), que traz os resultados de sua tese.

e psicológicas, buscando através dessas Ciências da Educação aperfeiçoar a sua prática e compreender o ser humano como um todo, inclusive como ele aprende.

Algumas considerações

Essa análise de pontos específicos do programa de ensino utilizado para a formação dos professores nos Institutos de Educação do Estado de Santa Catarina, indica questões importantes com respeito à essa formação referentes à Aritmética. Essa estava assegurada como matéria de conteúdo geral da formação e de outro lado, dentro da cadeira de Pedagogia, se fazia presente juntamente com aspectos metodológicos, como ensiná-la, é o que pressupõe-se. Dito de outra forma, são os aspectos do saber *a ensinar* e *para ensinar*.

Nesse sentido, percebe-se que os Institutos de Educação oferecem uma formação tanto geral como profissional. Essa formação geral abrange uma série de matérias ministradas em nível secundário, já a formação profissional insere brevemente os saberes vindos das cadeiras das Ciências da Educação, geralmente a cargo do diretor da escola.

A formação do professor primário tinha como saberes de referência os saberes *a ensinar*, ou seja, os saberes objetos da ação do professor, aqueles que ele precisa que os alunos compreendam, neste caso a aritmética. No entanto, a crescente modernização do país exigia um aperfeiçoamento do profissional e a busca por saberes *para ensinar* aritmética tornava-se cada vez maior.

Então a formação de professores, sob perspectiva histórica, demonstra que os avanços da formação profissional visam os saberes *para ensinar*, mas de outro lado, esses saberes não podem ser vistos separadamente dos saberes *a ensinar*, pois estes são o objeto de trabalho necessários à profissão. Por fim, é inegável que os saberes *para ensinar* são fundamentais para a constituição dos saberes profissionais, no que diz respeito ao ensino.

Referências bibliográficas:

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

BORER, V. L. Les savoirs: un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. In: Rita Hofstetter et al. **Savoirs en (trans)formation – Au cœur des**

professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2009. p. 41-58.

DANIEL, L. S. Contribuições teóricas do intelectual João Roberto Moreira para a formação dos professores catarinenses: a defesa pela integração da Psicologia e da Sociologia nos estudos científicos educacionais (anos 1930 e 1940). In: LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Orgs.). **Professores para a Escola Catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p. 67-85.

DAROS, M. D. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, M.; SILVA, A. C.; DANIEL, L. S. (Orgs.). **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

DAROS, M. D.; SCHEIBE, L. **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. pp. 35-52.

FIORI, N. A. **Aspectos da Evolução do Ensino Público**: Ensino Público e Política de Assimilação Cultural no Estado de Santa Catarina nos Períodos Imperial e Republicano. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 1991.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Introduction. In: HOFSTETTER, R. et al. **Savoirs en (trans)formation – Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2009. p. 7- 40.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 09-43, jan. 2001.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Editora Cortez; Editora Autores Associados, 1989.

_____. **Brasil Arcaico, escola nova**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920- 1930. São Paulo: Ed. UNESP. 2009.

NÓBREGA, Paulo de. Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República. In: DAROS, Maria das Dores. SCHEIBE, Leda (Orgs.). **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SANTA CATARINA. **Mensagem enviada pelo Governador** Nereu Ramos à assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936. Acervo: APESC.

_____. **Programa de Ensino da Escola Normal**. Aprovado pelo Decreto nº 2.218 de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Livraria Moderna, 1928, p.24.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. **Circular n. 32**, de 26 de setembro de 1935 – recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção

de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas. Circulares 1930-1941. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942.

SILVA, A. C. Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In: LAFFIN, M. H. L. F; RAUPP, M. D; DURLI, Z. (Orgs). **Professores para a escola catarinense**: contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: Ed. UFSC, 2005, p. 39-65.

SOUZA, T. S. Formação do professor que ensina matemática nos grupos escolares catarinenses em tempos de escolanovismo (década de 1930). **Anais...** do ENDIPE 2016 (no prelo).