



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARGARIDA CÉLIA PATROCÍNIO**

**A ARITMÉTICA PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE MATO  
GROSSO (1910-1946): uma análise dos documentos oficiais**

**CUIABÁ - MT  
2016**

**MARGARIDA CÉLIA PATROCÍNIO**

**A ARITMÉTICA PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE MATO  
GROSSO (1910-1946): uma análise dos documentos oficiais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladys Denise Wielewski.

**CUIABÁ – MT  
2016**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

P314a Patrocínio, Margarida Célia.

A Aritmética das escolas primárias de Mato Grosso (1910-1946):  
: uma análise dos documentos oficiais / Margarida Célia Patrocínio.

-- 2016

115 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Gladys Denise Wielewski.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Cuiabá, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Documentos Legislativos. 2. Ensino Primário. 3. Saber  
Aritmético. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT  
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "A Aritmética das escolas primárias de Mato Grosso (1910-1946): uma análise dos documentos oficiais"**

AUTORA: Mestranda Margarida Célia Patrocínio

Dissertação defendida e aprovada em 20 de maio de 2016.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientadora    Doutora    Gladys Denise Wielewski  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Interna    Doutora    Marta Maria Pontin Darsie  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo    Doutor    Wagner Rodrigues Valente  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Examinadora Externa    Doutora    Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida  
Instituição:    UNIVERSIDADE DE CUIABÁ/UNIC

Examinador Suplente    Doutor    Sergio Antonio Wielewski  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 20/05/2016.

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais **Benedita e Canuto** que sempre me amaram e apoiaram incondicionalmente as minhas decisões, com toda humildade e dedicação;

As minhas filhas amadas – **Suélen, Mônica Carolina e Rízia Beatriz** – presentes de Deus para minha vida e que sempre torceram por mim.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao meu Deus Todo Poderoso que me deu vida e coragem para viver a cada dia desse desafio, a cada momento difícil dessa caminhada.

Agradeço à PROF<sup>a</sup>. DRA. GLAGYS DENISE WIELEWSKI, que me acolheu e incentivou com toda paciência e carinho, apesar de tantos problemas de saúde familiar, mas sempre educada e respeitosa nas suas orientações. Obrigada pelo carinho dispensado a mim.

Agradeço à PROF<sup>a</sup>. DRA. MARTA MARIA PONTIN DARSIE pela sua preciosa participação que muito me auxiliou não só nos momentos finais deste trabalho, mas ao longo dessa experiência única que é o mestrado.

Agradeço ao PROF. DOUTOR WAGNER RODRIGUES VALENTE, por sua grande generosidade em dividir seus conhecimentos tão preciosos, por ser tão humano e gentil tratando a todos por igual.

Agradeço também as minhas queridas FILHAS pela paciência, estímulo, carinho e compreensão nos meus mais variados momentos.

Agradeço as amigadas e coleguismo que fiz nesse tempo de mestrado, pelas experiências trocadas e conhecimentos compartilhados, principalmente pelo pessoal do projeto OBEDUC.

Agradeço em especial a amizade que tive oportunidade de firmar com uma das pessoas mais simples, humilde e desprendida de egoísmo que já passou pela minha vida, minha querida amiga Marta Andreia Estancare.

Agradeço também pela amizade firmada com Brígida Couto, companheira de lutas nesse universo chamado mestrado.

Agradeço também a Luisa Teixeira Santos, pela gentileza, pelo sorriso e pela presteza de atendimento na secretaria do PPGE; ao Waltemberg de Sousa Santos e a Mariana Marques Galvão pelo atendimento acolhedor no Arquivo Público de Mato Grosso; ao Sergio Maurílio Pasinato Amorim e Almir Oliveira Santos no atendimento receptivo no Instituto Memória da Assembleia Legislativa.

E ao pessoal da Escola Salim Felício, escola querida onde trabalho, meus agradecimentos. Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa, a minha eterna gratidão.

## RESUMO

A presente dissertação traz como objeto de estudo a Legislação educacional enfocando o saber elementar da Aritmética para a instrução pública primária em terras mato-grossenses, objetivando investigar as mudanças nas normativas para o ensino de Aritmética que demarcam etapas históricas dessa matéria nos primeiros anos escolares em Mato Grosso, no período de 1910 a 1946. E para tal, buscamos inventariar fontes históricas como documentos oficiais configurados nos Regulamentos de 1910, 1927 e 1942, Regimentos, Programas de ensino, Relatórios entre outros, através da criação de um repositório virtual. Além disso, foram analisadas a circulação e apropriação das normativas direcionadas aos saberes aritméticos, através dos documentos oficiais, revistas pedagógicas, dentre outros, com o intuito de fazer uma análise das modificações, segundo a legislação escolar, da Aritmética na escola primária em Mato Grosso. O estudo foi desenvolvido na perspectiva histórico-comparativa, utilizando dos conceitos da história das disciplinas escolares de Andre Chervel (1990); de representação e apropriação de Roger Chartier (1989); de documento e monumento de Jacques Le Goff (2003); de legislação educacional de Faria Filho (1998) e outros. As fontes foram constituídas com documentos oficiais dispostos no Arquivo Público de Mato Grosso, na Biblioteca da Casa Barão do Melgaço, no Instituto Memória da Assembleia Legislativa e no banco de dados do Grupo de História, Educação e Memória (GEM). Documentos, estes, relativos à disciplina Matemática, apresentada como Aritmética, Geometria e Desenho, porém focando nossa atenção na Aritmética. Dessa forma, o estado de São Paulo despontou como pioneiro em implantar o sistema de ensino primário através dos Grupos Escolares, tanto na construção de prédios para esse fim, como na definição dos regulamentos, dos programas de ensino e de formação dos docentes. Assim espalhou-se pelo país um modelo a ser seguido no regime republicano. Nessa pesquisa verificou-se que o ensino intuitivo continuou sendo a matriz pedagógica para o ensino escolar, que em relação à Aritmética, não houve alteração nos conteúdos das publicações feitas nos documentos, e que havia oscilações na quantidade de conteúdos nos regulamentos, dependendo do tipo de escola trabalhada, ou seja, se eram Grupos Escolares, Escolas Reunidas ou Escolas Isoladas tinham mais ou menos conteúdos e que o Programa de Ensino de 1916 é baseado nos Programas de Ensino de São Paulo de 1905 e 1911. As Escolas Reunidas tiveram um papel tão importante para a vida escolar mato-grossense que foram oficializadas através do Regulamento de 1927 e vigorou até o ano de 1952. Os saberes da Aritmética nas normativas traziam orientações para que os professores não incentivassem a memorização e sim que desenvolvessem um raciocínio lógico nas crianças, trabalhassem a Aritmética mais voltada para a prática, para o cotidiano através do método intuitivo. E nos regulamentos trabalhados, o método intuitivo prevaleceu oficialmente como vaga pedagógica por muito tempo. A escola ativa demorou a fazer parte da legislação educacional e nas práticas em sala de aula, observadas nos relatórios dos inspetores de ensino.

**Palavras-chave:** Documentos Legislativos. Ensino Primário. Saber Aritmético.

## ABSTRACT

This thesis has as object of study the Educational legislation focusing on the elementary knowledge of Arithmetic for primary public education in the state of Mato Grosso, aiming to investigate the changes in regulations for teaching Arithmetic which set historical stages of this subject in the early school years in Mato Grosso, during the period from 1910 to 1946. For that purpose, we have tried to identify historical sources such as official documents set in the Regulations of 1910, 1927 and 1942, in the Regiments, Teaching programs, among other Reports, by creating a virtual repository. In addition, the circulation and appropriation of regulations directed to the arithmetical knowledge were analyzed, through official documents, pedagogical magazines, among others, in order to make an analysis of the modifications, according to school legislation, regarding Arithmetic in primary school in Mato Grosso. The study was developed in historical and comparative perspective, using concepts of the history of school subjects by Andre Chervel (1990); representation and appropriation by Roger Chartier (1989); document and monument by Jacques Le Goff (2003); educational legislation by Faria Filho (1998) and others. The sources were gathered with the official documents provided at Public Archives of Mato Grosso, at Barão de Melgaço Library, at Instituto Memória of the Legislative Assembly and in the database of Grupo de História, Educação e Memória (GEM). These documents are related to the subject Mathematics, presented as Arithmetic, Geometry and Design, but we are focusing our attention on Arithmetic. Thus, the state of São Paulo has emerged as a pioneer in implementing the primary education system through the School Groups, both in the construction of buildings for this purpose, as well as in the definition of regulations, teaching programs and teacher training. Thus, it was spread all over the country a model to be followed in the republican regime. In this research it was found out that the intuitive teaching remained as the pedagogical matrix for schools, that in relation to Arithmetic, there was no change in the contents of publications made in the documents, and that there were oscillations in the amount of content in the regulations, depending on the type of school which was studied, in other words, if they were School Groups, Congregated Schools or Isolated Schools they had more or less content and that the 1916 Teaching Program is based on the Teaching Program of São Paulo of 1905 and 1911. The Congregated Schools had a very important role to the school life in Mato Grosso which were made official by the Regulation of 1927 and lasted until 1952. The Arithmetic knowledge in regulations brought guidelines for teachers not to encourage memorization, but to develop a logical thinking in children, working Arithmetic more focused on the practical side of it, for everyday situations through the intuitive method. And in the worked regulations, the intuitive method prevailed officially as a teaching job for a long time. The active school took a long period of time to take part in the educational legislation and in the classroom practice, as observed in reports by the school inspectors.

**Keywords:** Legislative documents. Primary education. Arithmetic knowledge.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - 2ª Carta de Parker .....	62
Figura 2 - 7ª Carta de Parker .....	63
Figura 3 - Capa e contracapa do Regulamento de Ensino de 1910 .....	80
Figura 4 - Capa do Regulamento de Ensino de 1927 .....	90
Figura 5 - Capa do Regulamento de Ensino de 1942 .....	92

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Pesquisas realizadas entre 2007 e 2014, ordenadas cronologicamente. .... 21

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas do Ensino Primário segundo o Regulamento de 1910 .....	82
Quadro 2 - Horário de aulas do Grupo Escolar de 1910 .....	83
Quadro3 - Programa de Ensino para as Escolas Isoladas .....	85
Quadro3b - Programa de Ensino para as Escolas Isoladas .....	87
Quadro4 - Obras em exposição dos Boletins produzidos pelo INEP (1940-1942) .....	93
Quadro5-Programa para o curso primário nos Grupos Escolares e Escolas Reunidas do Estado de Mato Grosso, 1942. ....	95
Quadro6 - Comparativo sobre a vaga pedagógica intuitiva nos regulamentos de ensino. ....	96

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1 DO CAMINHO DA FORMAÇÃO AO PERCURSO DA PESQUISA</b>	<b>155</b>
1.1 A TRAJETÓRIA	155
1.2 O PROJETO TEMÁTICO DO GHEMAT	177
1.3 A DELIMITAÇÃO, QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA	199
1.3.1 UMA PANORÂMICA DE ALGUMAS PESQUISAS PRODUZIDAS EM UM PERÍODO DE SETE ANOS	21
<b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b>	<b>29</b>
2.1 PRODUZIR HISTÓRIA: OFÍCIO DO HISTORIADOR	30
2.2 A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES	34
2.3 O USO DA REPRESENTAÇÃO E DA APROPRIAÇÃO NA HISTORIOGRAFIA	366
2.4 OS DOCUMENTOS COMO FONTES DE PESQUISA	388
2.5 USO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	422
<b>3. O ENSINO PRIMÁRIO E OS GRUPOS ESCOLARES</b>	<b>477</b>
3.1 A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES	477
3.1.1 O GRUPO ESCOLAR NO BRASIL	49
3.1.2 O GRUPO ESCOLAR DE SÃO PAULO	54
3.1.2.1 ARITMÉTICA, MÉTODO INTUITIVO E CARTAS DE PARKER	Erro! Indicador não definido.
3.1.3. O GRUPO ESCOLAR EM MATO GROSSO	Erro! Indicador não definido.4
3.2 ESCOLAS REUNIDAS: ALTERNATIVA DE ENSINO EM MATO GROSSO	711
<b>4. OS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS ANALISADOS</b>	<b>755</b>
4.1 O REGULAMENTO DE 1891 E 1896: UMA TENTATIVA EM REESTRUTURAR A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO NOVO SISTEMA DE ENSINO PRIMÁRIO	Erro! Indicador não definido.6
4.2 O REGULAMENTO DE 1910 E O PROGRAMA DE ENSINO DE 1916 DAS ESCOLAS ISOLADAS	Erro! Indicador não definido.
4.3 O REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1927	Erro! Indicador não definido.
4.4 REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1942	Erro! Indicador não definido.2
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>99</b>

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>111</b>
Anexo 1 - Horário de Ensino para as Escolas Isoladas de 1916	111
Anexo 2 - Programa de Ensino de 1916	111
Anexo 3 – Publicações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)	113
Anexo 4 - Programa de Ensino de 1911- São Paulo	114

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo inclui-se na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e tem como propósito investigar as mudanças nas normativas para o ensino de Aritmética que demarcam etapas históricas dessa matéria nos primeiros anos escolares em Mato Grosso, no período de 1910 a 1946, ou seja, da reforma de ensino mato-grossense até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, em âmbito nacional, respectivamente.

Para nossa pesquisa adotamos a metodologia de cunho histórico-comparativa, documental e exploratória. Fundamentamos nos estudos de historiadores contemporâneos como André Chervel (1990), a história das disciplinas escolares; Michel De Certeau (1982), que caracterizou a operação historiográfica; Roger Chartier (1990), representação e apropriação; Jacques Le Goff (2003), documento e monumento e os historiadores da educação como Faria Filho (1998), legislação educacional; Souza (1998, 2009), Sá (2007), Valente (2007, 2008, 2013) entre outros.

Inicialmente, pensamos em conhecer a trajetória dos saberes elementares matemáticos<sup>1</sup> no Ensino Primário<sup>2</sup> da escola cuiabana, levando em consideração o fato da reformulação da Instrução Pública ter começado por Cuiabá, por ser a capital do Estado. Contudo, posteriormente, optamos em investigar somente o saber elementar da Aritmética, segundo os documentos oficiais, devido a amplitude da proposta de diferentes matérias escolares. Seria muito abrangente analisar a Aritmética, a Geometria e o Desenho no período determinado ao mestrado, um tempo de dois anos.

Então, restringimos a pesquisa à rubrica da Aritmética na escola primária, entendendo que teríamos que desenvolver a pesquisa referente ao estado de Mato Grosso e não à cidade mato-grossense, Cuiabá. E com esse intento fomos em busca das fontes de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho proposto, utilizando das legislações educacionais contidas nos acervos documentais.

Vários foram os locais que frequentamos para a coleta de nossos dados tais como a Biblioteca da Casa Barão de Melgaço, o Arquivo Público de Mato Grosso, o Instituto Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso e o Banco de Dados do Grupo de

---

<sup>1</sup>E em relação aos saberes elementares matemáticos, no período estudado, entende-se por aqueles conteúdos da matemática escolar presentes no ensino do curso primário, constituídos pela Aritmética, Geometria e o Desenho. E havia uma preocupação em transformar esses ensinamentos em aprendizagem, principalmente em relação à Aritmética, propostos pelo Projeto do GHEMAT (2013).

<sup>2</sup>O Ensino Primário corresponde atualmente ao Ensino Fundamental de 1.º ao 5.º Ano.

História da Educação e Memória (GEM). Foi através dos documentos organizados e armazenados pelos arquivos visitados é que tivemos oportunidade de incrementar a nossa pesquisa.

Um dos locais que inicialmente tínhamos selecionado para pesquisa foi o Arquivo Municipal de Cuiabá. Ao procurarmos o arquivo, fomos informadas de que estavam trabalhando na organização dos documentos para serem usados como fonte de pesquisa. Os problemas encontrados iam desde a falta de instrumentos de trabalho como luvas e máscaras, passando por documentos úmidos, mofados, estragados pelas traças e sem condições de manuseios em razão da má conservação que se encontravam, até mesmo inexistência das documentações necessárias por terem sido incineradas após término de mandatos dos gestores, segundo informações dos funcionários mais antigos.

Situação semelhante foi enfrentada por outra pesquisadora quando estava em busca de fontes históricas. Também ficou sabendo sobre os descartes dos documentos públicos, e comenta que “após o término de cada gestão, incineram seus documentos como se fossem propriedade particular de cada secretário e não institucional, como se não fizessem parte da história” (ALMEIDA, 2010, p.18). Esse tipo de procedimento mostrou-se comum tanto na Secretaria Municipal, quanto na Estadual.

Fomos informadas de que os documentos referentes ao período de 1965 até 1980 estavam inutilizados por não serem acondicionados de forma correta e os documentos a partir da década de 1980 estavam sendo todos catalogados para serem utilizados como fonte de pesquisa que, no nosso caso, estavam fora do tempo delimitado para a pesquisa almejada. As barreiras que o pesquisador tem de enfrentar na busca das fontes nos arquivos são diversas e Faria Filho (1998) já mencionava sobre as interferências nas pesquisas ocasionadas por essas barreiras.

Devido às dificuldades apresentadas, descartamos esse local de busca, anteriormente escolhido para a coleta de dados dos documentos oficiais. Diante da situação vivenciada, ficou mais evidente a necessidade de desenvolvermos o hábito de guardar e conservar os documentos, sejam eles públicos ou particulares. Se antes não tínhamos essa visão de conservação, agora temos e se tornou algo de importância relevante.

Assim, entendemos que os arquivos e seus documentos têm adquirido uma relevância em crescimento no campo da História da Educação, pois possuem informações que permitem conhecer os aspectos das várias manifestações produzidas pelos sujeitos no âmbito educativo.

Dessa forma, sistematizamos a apresentação dos resultados obtidos por esta pesquisa em quatro capítulos.

Nesse início de trabalho, apontamos no primeiro capítulo vários tópicos organizados com a intenção de situar o leitor no que foi investigado, começando pela exposição da trajetória que a pesquisadora teve para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, é feita a apresentação do Projeto Temático nacional, de como foi inserida a pesquisa local para que os objetivos, ou pelo menos alguns deles, estivessem colaborando com o projeto nacional; bem como as motivações que foram pertinentes para que elaborassem os estudos e também as apreensões que a pesquisadora teve diante da problemática que foi anunciada: as orientações oficiais para o estudo dos saberes aritméticos no ensino primário.

Já para o segundo capítulo, trazemos as considerações teórico-metodológicas que deram fundamentação a essa dissertação, apresentando esclarecimentos sobre o ofício do historiador, história das disciplinas escolares, representação e apropriação, sobre os documentos oficiais usados como fontes de pesquisa, principalmente o uso da Legislação Educacional.

No terceiro capítulo referimos a algumas considerações sobre o ensino primário do século XIX e também discorremos sobre a implantação dos Grupos Escolares, a começar pelo Brasil, passando por São Paulo, incluindo uma breve explanação sobre a Aritmética, o Método Intuitivo e as Cartas de Parker, até chegar em Mato Grosso. Por fim, fizemos a inserção de uma modalidade que se tornou uma alternativa de ensino em Mato Grosso: as Escolas Reunidas.

Em seguida, no quarto capítulo, fizemos a comparação dos documentos oficiais, em termos de intenção, das normativas do ensino da Aritmética, um dos saberes que constituem a matemática escolar no ensino primário mato-grossense, fazendo as correspondências necessárias para a compreensão da trajetória desse saber, segundo as leis, os decretos, os regulamentos, os regimentos internos e os programas de ensino.

Nas considerações finais, retomamos brevemente o percurso deste trabalho e as análises feitas, entrelaçando com resultados de outras pesquisas históricas sobre o ensino de Matemática, na rubrica da Aritmética e que tiveram por base o período por nós delimitado. Além disso, discutimos as limitações desta investigação, abrindo novas perspectivas para pesquisas futuras.

# 1 DO CAMINHO DA FORMAÇÃO AO PERCURSO DA PESQUISA

## 1.1 A TRAJETÓRIA

A Matemática para mim sempre foi algo prazeroso. Gostava das aulas de Matemática porque tive a oportunidade de ter sido ensinada por professoras que simpatizavam com a disciplina e, assim, não trouxeram traumas para o meu aprendizado. Foram professoras que marcaram minha vida nos primeiros anos de escola primária, pela segurança e tranquilidade com as quais transmitiam o conhecimento básico para eu continuar os estudos e também na orientação para a vida. Ficou guardado na minha memória e no meu coração o meu quarteto dinâmico do ensino primário que era formado pelas professoras Aline, Neiva, Terezinha e Maria do Carmo. Continuei meus estudos sem problemas na aprendizagem matemática, sempre ajudando meus colegas quando apresentavam alguma dificuldade e, assim que surgiu a oportunidade de ocupar uma carteira na faculdade, não hesitei em escolher o curso de Licenciatura Plena em Matemática.

Foi durante a minha graduação em Licenciatura Plena em Matemática, que além de estudar os vários tipos de cálculos existentes na grade curricular, foi possível aprender além das disciplinas pedagógicas, as disciplinas históricas e as filosóficas no decorrer do curso. Foi através da disciplina Didática da Matemática, com aulas trabalhadas na forma de seminários, que tive a oportunidade de conhecer sobre a Etnomatemática<sup>3</sup> e a Educação Matemática<sup>4</sup>. Foram conhecimentos de conteúdos riquíssimos para elaboração das minhas ações em sala de

---

<sup>3</sup>Etnomatemática é hoje considerada uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, com uma relação muito natural com a Antropologia e as Ciências da Cognição. É evidente a dimensão política da Etnomatemática. Historicamente, a palavra Etnomatemática (*techné, mátema e etno*) surgiu na década de 70, com base em críticas sociais acerca do ensino tradicional da Matemática, como a análise das práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais. Tendo Ubiratan D'Ambrósio como precursor e idealizador aqui no Brasil. Trata de uma proposta educacional que estimula o desenvolvimento da criatividade, conduzindo a novas formas de relações interculturais. Isso se confirma neste argumento: “é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos”. (D'AMBRÓSIO, 2001). Disponível em <http://www.infoescola.com/matematica/a-etnomatematica-e-seus-ppressupostos-historicos/>

<sup>4</sup>A Educação Matemática é um campo do conhecimento que se dedica a estudar questões relativas ao ensino/aprendizagem de matemática. É um campo interdisciplinar que faz uso de teorias de outros campos teóricos, como a sociologia, a psicologia, a filosofia, etc., para a construção de seu conhecimento, além de construir suas próprias teorias. A Educação Matemática não se restringe a apenas estudar meios de fazer alunos alcançarem um conhecimento previamente estabelecido, mas também problematiza e reflete sobre o próprio conhecimento matemático. (Programa de Educação Tutorial-UFMG / <http://www.mat.ufmg.br/pet/Jussara.php>)

aula. A partir desses conhecimentos, entendi sobre o valor de incluir a História da Educação Matemática no planejamento das aulas.

Pensando nisso, como professora, almejei inserir em meus planejamentos anuais recursos para um melhor desenvolvimento das minhas aulas, fazendo uso da Educação Matemática e da Etnomatemática para ajudar meus alunos na construção do conhecimento matemático com significado para que vissem a disciplina com tranquilidade e prazer em aprender, comungando, assim, com Valente (2010), quando o autor defende que a prática pedagógica tenderá a ser melhor desenvolvida se os docentes mantiverem uma relação histórica com o seu passado.

Como profissional da educação, sempre tive como prioridade deixar as aulas mais prazerosas, procurando, de várias maneiras, despertar nos alunos o prazer pela aprendizagem da Matemática. Fui percebendo a necessidade de entender melhor sobre a História da Educação, mais precisamente da História da Educação Matemática, até mesmo para entender sobre os fundamentos da matemática escolar, principalmente da Aritmética, pois são muitas as dificuldades que meus alunos trazem para os anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2011, tive a oportunidade de frequentar o projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação a Ciências (OBEDUC)<sup>5</sup>, do qual minha escola estava participando numa parceria Universidade-Escola. Essa convivência no grupo possibilitou estar em contato com leituras, discussões, experiências em atividades desenvolvidas nas escolas participantes do projeto, bem como ter conversação com professores, graduandos, mestrandos e doutorandos, o que me motivou a ingressar no Mestrado.

Ao ingressar-me no curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT), na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, no Grupo de Pesquisa em Educação Matemática, tive conhecimento de um projeto de âmbito nacional que daria possibilidades em desenvolver uma investigação sobre a constituição histórica dos saberes elementares matemáticos (a Aritmética, a Geometria e o Desenho) no ensino primário de Mato Grosso. Optamos em focar na Aritmética por ser evidente em sala de aula as incompreensões

---

<sup>5</sup>Projeto Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação as Ciências foi a junção de três Instituições de Ensino Superior: a Universidade Estadual Paulista-UNESP/Campus de Ilha Solteira, a Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT e a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. O objetivo estava em diagnosticar as maiores dificuldades em Matemática e Iniciação a Ciências de alunos da Educação Básica de escolas da rede pública de ensino e realizar intervenções visando superar a problemática conceitual, procedimental e atitudinal em Matemática e Ciências encontradas nos *locus* selecionados para atuação. O polo UFMT recebeu a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Maria PontinDarsie.

existentes em muitos alunos em relação a esse saber fundamental para compreender e desenvolver o conhecimento matemático.

E vislumbrando nesse projeto-mor uma significância de proposta de uma pesquisa com essa temática, reconhecemos a importância para a História da Educação Matemática brasileira, principalmente para a educação matemática mato-grossense, tornando-se, portanto, relevante para trabalhos com assuntos de temas similares, servindo de subsídio para as futuras investigações.

## 1.2 O PROJETO TEMÁTICO DO GHEMAT

Um dos projetos temáticos que trata do percurso da educação matemática nos primeiros anos escolares desenvolvidos pelo GHEMAT<sup>6</sup>, está o que intitula como “*A constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva Histórico-Comparativa, 1890-1970*”. É um projeto sobre a coordenação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente da UNIFESP<sup>7</sup>, Guarulhos-SP, aprovado e financiado pelo CNPq<sup>8</sup>, e com participação de pesquisadores de dezesseis Instituições de Ensino Superior (IES) de dez estados brasileiros, sendo eles os Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo, da Universidade Federal de Santa Catarina, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, da Universidade Federal de Alagoas, da Universidade Federal de Sergipe, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade Severino Sombra, RJ; da Universidade Bandeirante de São Paulo, da Universidade do Vale do Sapucaí, MG; da Universidade Federal do Mato Grosso, MT, da Universidade do Vale dos Sinos, RS e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. Integram-se nesta pesquisa e constituem núcleos locais de desenvolvimento dos subprojetos

---

<sup>6</sup>GHEMAT- Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática- criado em 2000. O Grupo, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, tem como líderes os professores Neuza Bertoni Pinto (PUC-PR) e Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP - Campus Guarulhos). Desenvolve projetos de pesquisas que têm como objetivo produzir história da educação matemática. Integram pesquisadores de diferentes estados brasileiros, assim como alunos de iniciação científica, mestrandos e doutorandos, em colaboração no desenvolvimento de projetos coletivos de investigação. Baseado na premissa de produzir história da educação matemática e pautado em um instrumental teórico-metodológico utilizado pelos historiadores da educação, o GHEMAT tem o intuito de, com sua produção científica, alargar o entendimento de como se dá, historicamente, o processo de escolarização dos diferentes saberes matemáticos.

<sup>7</sup>UNIFESP - Universidade Federal do Estado de São Paulo.

<sup>8</sup>CNPq/Edital Universal 014-2013. 2013

de ICs, TCCs, Mestrados e Doutorados, voltados ao tema da constituição histórica dos saberes elementares matemáticos.

O referido Projeto Temático que está sendo desenvolvido pelo GHEMAT tem como objetivo analisar a trajetória de constituição dos ensinamentos de Aritmética, Desenho e Geometria em diferentes estados brasileiros em uma perspectiva histórico-comparativa. O período delimitado para o estudo do Projeto Temático vai da criação do modelo “Grupo Escolar” até a sua extinção a partir da criação da escola obrigatória de oito anos, isto é, entre 1890 e 1970.

Para subsidiar as reflexões sobre a constituição dos saberes elementares matemáticos utilizam-se como fontes documentais: os documentos oficiais, os livros didáticos, as provas de alunos, os trabalhos escolares, as diretrizes curriculares e tantos outros materiais constituídos como fontes de pesquisa. Essa diversidade de documentos é ligada ao funcionamento do cotidiano escolar de outros tempos e servem como fontes para a pesquisa, pois o estudo histórico-comparativo considera essa multiplicidade.

Segundo o Projeto do GHEMAT (2013, p.7), são poucos os trabalhos que abordam historicamente os saberes elementares matemáticos para o ensino formal, no período delimitado pelo projeto (1890-1970), fora do eixo RJ-SP. Entre esses trabalhos estão Thomaz Neto e Braga (2002); Ferreira (2002); Leão e Souza (2010); Almeida (2010) e Costa (2010), que estão no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e base de dados do CEMPEM – UNICAMP. Alguns desses estudos estão na revisão bibliográfica de pesquisa abordando a temática sobre a história dos saberes elementares matemáticos na escola primária, representada pelo grupo escolar, para uma melhor visualização da pesquisa almejada.

Então, para dar oportunidade de conhecer os saberes matemáticos pelo país, além do eixo RJ-SP, o projeto-mor do GHEMAT tem instigado a realização de pesquisas que envolvem os saberes matemáticos no ensino primário por várias regiões do Brasil, dando, assim, oportunidades de estarem os estados brasileiros construindo sua história da educação matemática no Ensino Primário brasileiro. O que será deixado como legado às futuras gerações.

Logo, acreditamos que esse seja um campo aberto para novas pesquisas. Esse fato reforçou ainda mais meu interesse em investigar o tema.

### 1.3 A DELIMITAÇÃO, QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Após ter percorrido sobre o projeto maior do GHEMAT, faz-se necessário apresentar o objeto de pesquisa intencionado por mim para contribuir com o objetivo geral colocado pelo projeto de âmbito nacional.

Ao definir nosso objeto de estudo como sendo a legislação educacional mato-grossense, intentamos dar suporte a uma investigação de como era constituído o saber elementar da Aritmética na escola primária do estado. Segundo Siqueira e Sá (2013, p. 9), a legislação escolar abre diferentes possibilidades de pesquisa e “pode ser utilizada a título de fonte ou análise das práticas, assim como objeto de investigação.” [...] “Como fonte, os documentos favorecem uma leitura de uma longa história de aprendizados e conflitos, cujo *locus* reside na negociação” (SIQUEIRA E SÁ, 2013, p. 10).

Inicialmente, pretendíamos usar, para marcar as discussões, o mesmo período do projeto nacional, que vai desde a criação do modelo “Grupo Escolar”, 1890, até a sua extinção com a introdução da escola de oito anos em 1970. Depois optamos em trabalhar com a disponibilidade que nos foi possível, de acordo com a realidade local, sobre os documentos encontrados nos arquivos de Cuiabá relacionados à legislação escolar, focando o saber aritmético entre os anos de 1910 e 1946.

Apesar de terem ocorrido tentativas anteriores de reforma educacional em Mato Grosso, no final do século XIX, mais propriamente em 1891<sup>9</sup> e 1896<sup>10</sup>, focamos na reforma que foi introduzida em 1910 que, segundo Amâncio (2000, p. 43) “constituiu num instrumento chave [...] para o ensino em Mato Grosso”, o qual se deu através da implantação da escola primária graduada em Mato Grosso, com a reunião de Escolas Isoladas ajuntadas pela proximidade, recebendo o nome de Grupo Escolar, escola com nova modalidade de ensino em prédio urbano, moderno e complexo (Souza, 1998). Para o término do período pesquisado, foi escolhido o ano do surgimento da primeira legislação direcionada à educação, em âmbito nacional: a Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup>Decreto Nº 10, de 7 de novembro de 1891, Cap. 7º, Art. 29º, Parágrafo Único.

<sup>10</sup>Decreto Nº 68, de 20 de junho 1896, Parte primeira, Cap. I, Art. 10º; § 4º e 5º, Cap. II, Art. 14º, § 2º e 3º, Art.15º.

<sup>11</sup>As chamadas “Leis” Orgânicas do Ensino se constituem, na verdade, num conjunto de *Decretos-Lei* elaborados por uma comissão de “notáveis”, presidida por Gustavo Capanema. Tiveram como objetivos, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquele período. O Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, organizou o ensino primário a nível nacional. Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade

Ao definir o objeto de estudo da nossa pesquisa, uma das primeiras atividades que realizamos foi um levantamento para identificarmos e discutirmos as produções de teses e dissertações que abordassem o ensino de matemática na educação primária no período delimitado, primeiramente, entre 1890 a 1970. Depois optamos em fazer um recorte nesse período. Essa atividade foi realizada com a finalidade de se apropriar do assunto que seria investigado, para saber como em outros estados estavam trabalhando com a História da Educação Matemática, objetivando um direcionamento dos nossos propósitos em relação à disciplina matemática, representada pela Aritmética.

A coleta de dados se deu por meio de uma busca em bancos virtuais de teses e dissertações, como nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital Desenvolvida em Software Livre (Domínio Público), além das bibliotecas digitais das instituições de ensino superior que possuem programas de pós-graduação, com Linha de Pesquisa em Educação Matemática.

Ao realizar um panorama investigando os temas Grupo Escolar, Escola Primária no Brasil e Aritmética, percebemos que foram realizadas várias pesquisas nos estados brasileiros, ressaltando a importância de se realizar estudos para que se compreenda como se deu o ensino de matemática no Grupo Escolar nesse período. Também ao usar os temas Grupo Escolar, Escola Primária e Legislação Educacional, obtivemos alguns resultados. Então tivemos diversos estudos envolvendo as temáticas já mencionadas, mas nenhuma que apresentasse os temas propostos para ser desenvolvido, ou seja, que envolvessem Documentos Legislativos, Ensino Primário e Saber Aritmético em Mato Grosso. Consequentemente, estudos enfocando os saberes elementares matemáticos, caracterizados pela Aritmética na escola primária em Mato Grosso, em uma perspectiva documental, não foram localizados. Esse fato reforçou ainda mais o interesse em investigar o tema.

Desse modo, considerando que são escassas as discussões realizadas em torno do tema, acreditamos ser pertinente analisar as mudanças sofridas na Aritmética do ensino primário mato-grossense. E assim surge a seguinte problemática de pesquisa: Que mudanças nas normativas para o ensino de Aritmética demarcam etapas históricas dessa matéria nos

---

dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescente a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/.../verb\\_c\\_leis\\_organicas\\_do\\_ensino.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/.../verb_c_leis_organicas_do_ensino.htm) Acesso 02/10/2015.

primeiros anos escolares em Mato Grosso, no período de 1910 a 1946? Conseqüentemente, alguns objetivos seriam delineados para alcançarmos resposta ao problema apresentado.

Para chegar na meta alvitrada, foram traçados alguns objetivos específicos como norteadores do estudo proposto: primeiro foi de inventariar fontes históricas representadas pelos documentos oficiais como regulamentos, decretos, leis, relatórios, mensagens; revistas pedagógicas, dentre outros através da criação de um repositório virtual; segundo foi analisar a circulação e apropriação das normativas direcionadas ao ensino dos saberes aritméticos, através dos documentos oficiais, revistas pedagógicas dentre outro; por último, compreender de que forma ocorreram as mudanças no ensino da Aritmética, para os primeiros anos escolares em Mato Grosso, segundo a legislação escolar.

Para mostrar o trabalho de busca realizada para as combinações de temas que envolveram Ensino Primário, Grupo Escolar, Aritmética e Legislação Educacional, discorreremos sobre a investigação feita para comprovar que a nossa temática não tinha sido ainda realizada em Mato Grosso.

### 1.3.1 UMA PANORÂMICA DE ALGUMAS PESQUISAS PRODUZIDAS EM UM PERÍODO DE SETE ANOS

Em nossa pesquisa virtual, foi possível identificar seis dissertações e três teses que apresentaram significância para o nosso objeto de estudo, cujas defesas se deram entre os anos de 2007 e 2014, propiciando, assim, uma visão mais geral sobre a direção a seguir no trabalho por nós proposto. Dentre essas seis dissertações, uma foi descartada, apesar de ser interessante, mas tratava sobre os saberes geométricos que não são nosso alvo. As várias pesquisas foram organizadas em ordem cronológica e, para melhor apreensão, escolhemos em utilizar a letra D (de dissertação) e T (de tese) acompanhada por números em uma sequência cronológica, tanto para as Dissertações quanto para as Teses, como mostra a tabela 1:

Tabela 1 - Pesquisas realizadas entre 2007 e 2014, ordenadas cronologicamente.

Sigla	Ano	Pesquisa	Título	Autor (a)	Orientador (es)	Instituição
D1	2007	Mestrado em Educação Matemática	A produção oficial do Movimento Moderno para o ensino do estado de São Paulo (1960/1980)	Denise Medina de Almeida França	Cecilia Hanna Mate	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
D2	2009	Mestrado	Grupo Escolar Barnabé-	Júlio César	Saddo Ag	Pontifícia

Sigla	Ano	Pesquisa	Título	Autor (a)	Orientador (es)	Instituição
		em Educação Matemática	Santos: A presença do método intuitivo no ensino de aritmética na escola primária entre os anos de 1938 a 1948.	Santos de Oliveira	Almouloud	Universidade Católica de São Paulo
D3	2010	Mestrado em Educação Matemática	Elementos históricos da Educação Matemática no Amazonas: livros didáticos para ensino primário no período de 1870 a 1910.	Tarcísio Luiz Leão e Souza	Luiz Carlos Pais	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
D4	2012	Mestrado em Educação	O ensino de Matemática na Escola Industrial de Cuiabá/MT no período de 1942 a 1968	Elmha Coelho Martins Campos Moura	Marcos Vieira Teixeira	Universidade do Estado de São Paulo – Campus Rio Claro
D5	2013	Mestrado em Ciências	Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova.	Josiane Acácia de Oliveira Marques	Wagner Rodrigues Valente	Universidade Federal de São Paulo
D6	2014	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	A escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller (1950 –1970).	Piersandra Simão dos Santos	Cláudia Regina Flores	Universidade Federal de Santa Catarina
T1	2010	Doutorado em Educação	Ensino de Matemática nas séries iniciais no Estado de Mato Grosso (1920-1980): uma análise das transformações da cultura escolar.	Laura Izabel Marques Vasconcelos Almeida	Neusa Bertoli Pinto	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
T2	2010	Doutorado em Educação	A Aritmética Escolar no Ensino Primário Brasileiro: 1890-1946.	David Antonio da Costa	Maurício Pietrocola	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
T3	2012	Doutorado em Educação	Do primário ao primeiro grau: as transformações da matemática nas orientações das Secretarias de Educação de São Paulo (1961 - 1979)	Denise Medina de Almeida França	Cecilia Hanna Mate	Universidade de São Paulo

Fonte: Banco de dissertações e teses das instituições citadas.

Procuramos verificar alguns fatores para melhor compreender do que se tratava cada uma das pesquisas para, assim, os apropriarmos do assunto a ser desenvolvido no estudo intentado. Dos trabalhos foram observados o título, os objetivos, as questões de pesquisa, as fontes de investigações, os referenciais teórico-metodológicos e os resultados. Nos parágrafos a seguir, trago uma síntese de algumas obras e suas discussões que se encontram no levantamento realizado, obedecendo a uma ordem crescente para ano de defesa, começando pelas Dissertações, depois as Teses.

Em França (2007), encontramos que foi oficializado o ideário do Movimento da Matemática Moderna (MMM) apropriado pela equipe da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, desenvolvendo uma pesquisa que teve como objetivo analisar as alterações curriculares e a legislação de ensino, por meio dos documentos oficiais de orientação curricular, direcionados para o ensino de matemática na escola primária paulista no período de 1960 a 1980. Para análise, usou como fonte de investigação teses; dissertações; documentos relacionados ao tema; o Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo, de 1969; os Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau, de 1975; e os Subsídios para a Implementação dos Guias Curriculares de Matemática –Álgebra e Geometria – de 1981 e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1971.

Para articular as questões, fez-se uso da abordagem da História Cultural, apoiando nos conceitos de representação, apropriação e estratégias de Chartier (1991) e de Certeau (1982); nas análises dos documentos apoiou-se em Le Goff (1992) e na análise da Legislação educacional em Faria Filho (1998). Chega-se à conclusão de que através dos documentos oficiais ficou comprovado que o ideário do MMM estava relacionado com as transformações na estrutura do currículo de matemática com as normativas impostas tanto na LDB 4.024/61 como na LDB 5672/71, utilizando-os como estratégia de reformulação curricular e divulgação produzida pelo Estado, implementando a escola primária paulista.

Na pesquisa de Oliveira (2009), o foco foi analisar os documentos históricos do Grupo Escolar Barnabé, em Santos, que mantém arquivos desde sua fundação em 1902, com o propósito de responder a seguinte pergunta: Será que há elementos concretos que nos levem a comprovar o uso do método intuitivo pelo Grupo Escolar Barnabé, relativo ao ensino de aritmética? Realizaram pesquisa em Atas de reuniões pedagógicas encontradas no arquivo histórico da referida unidade de ensino; nos Anuários do Estado, publicados em 1907 e nas Revistas do Ensino; publicadas entre 1902 e 1903. A busca pelas respostas apoiou-se nos trabalhos de Jacques Le Goff, Bonato, Wagner Valente e Dominique Julia, pois estes realizaram pesquisas em documentos históricos e arquivos escolares.

Os resultados obtidos pela pesquisa mostraram que existiu a presença, por algumas vezes indireta, do método intuitivo no ensino de aritmética. Foram encontrados, nas atas, alguns elementos que levaram a crer que as ideias nascidas com o novo método de ensino ficaram em uso por um longo período.

Leão e Souza (2010) estudou a articulação dos aspectos sociais, políticos e culturais nas especificidades em relação ao estudo da matemática escolar, como a conjectura do primeiro regulamento para a instrução pública amazonense, abrangendo os conteúdos prescritos e aspectos pedagógicos recomendados aos professores. O objetivo principal desta dissertação foi identificar e analisar elementos históricos da educação matemática em nível primário em livros didáticos adotados no Amazonas no período compreendido entre as décadas de 1870 a 1910. Dentre as fontes usadas na pesquisa estão relatórios elaborados por presidentes da Província, regulamentos de ensino da época, programas de ensino e livros didáticos adotados em escolas amazonenses.

O referencial teórico-metodológico foi articulado nos conceitos da História das Disciplinas Escolares propostos por Chervel (1990), com as noções de estratégias e táticas propostas por De Certeau (2007) e a ideia de apropriação segundo Chartier (1991). Foi verificado que o ensino primário da aritmética estabelecido nos livros didáticos usados no Amazonas, de 1870 a 1910, caracterizou-se por duas vertentes opostas: uma voltada para a valorização de conteúdo e métodos ensinados ainda nos meados do século XIX e, na outra vertente, encontraram-se esboços iniciais da matemática primária volvida para os desafios do começo do século XX, onde o método de ensino intuitivo é uma novidade.

Moura (2012) investigou o desenvolvimento do ensino de matemática na Escola Industrial de Cuiabá/MT (EIC), atual Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), no período de 1942 a 1968. Tinha como objetivo compreender a estrutura curricular e descrever os possíveis conteúdos ministrados no ensino de matemática e ensino de desenho, e a relação desses nas práticas de oficinas da Escola Industrial de Cuiabá. A pesquisa foi condicionada a abordagens de relações com a História das Disciplinas Escolares de Chervel (1990). Diferentes fontes de investigação foram utilizadas como documentos oficiais do arquivo do Instituto Federal Tecnológico de Educação do Estado de Mato Grosso (IFMT): livros didáticos, fotografias, planos de estudo, programas, exercícios, manuais de ensino e depoimentos orais de ex-alunos e ex-professor da Escola Industrial de Cuiabá (EIC).

Conclui-se que nesta pesquisa, o ensino de matemática, composto pelas disciplinas de matemática e disciplina de desenho, contribuiu de maneira significativa na formação de trabalhadores para as indústrias brasileiras de cada região do país, como conhecimento

necessário para a elaboração e confecção dos produtos industriais. Fato tão necessário para a construção de um Brasil industrial.

Através da indagação: “Como os manuais pedagógicos, orientadores de práticas pedagógicas para o ensino de matemática no curso primário, elaboraram um discurso escolanovista que circulou no Brasil?” que a pesquisadora Marques (2013) norteia o trabalho desenvolvido por ela. Foram escolhidos seis manuais especiais que são eles: *A nova metodologia da aritmética*, 1936 de autoria de Edward Lee Thorndike; *Metodologia de la aritmética y la geometría*, de 1932 de autoria de Margarita Comas; *Como se ensina à aritmética: didáctica*, 1933 e *Como se ensina a raciocinar em aritmética*, 1934, ambos de autoria de Faria de Vasconcelos; *Didática da Escola Nova*, de 1935 de autoria de Miguel Aguayo; *A aritmética na Escola Nova*, 1933 de autoria de Everardo Backheuser.

O objetivo da pesquisa foi analisar manuais pedagógicos com a finalidade de investigar as orientações dadas para o ensino de matemática no período de movimento de Escola Nova no Brasil a professores do curso primário. Foi desenvolvida a pesquisa numa ótica histórico-cultural, utilizando os manuais pedagógicos como fontes documentais baseadas nas ideias de Michel de Certeau e Roger Chartier.

O estudo obteve como resultado através dos manuais pedagógicos elencados na pesquisa, a confirmação da semelhança nas discussões dos defensores escolanovistas (Dewey, Thorndike, Claparède, Ferrière, Montessori e Decroly), trazidas ao Brasil no que se refere ao ensino de matemática. Isso foi constatado na construção das categorias de análise, cálculo em multiplicação, resolução de problemas, problemas sem número, metodologia de projetos e testes matemáticos que serviram de orientações para o ensino de matemática, no período analisado.

A pesquisa realizada por Santos (2014) teve como objetivo compreender como o ensino de aritmética e geometria, representante da disciplina matemática, tornou-se um saber nas salas de aula do antigo Grupo Escolar Lauro Müller (GELM), configurando o processo de escolarização do ensino de matemática na escola primária. O estudo foi referente às décadas de 1950 a 1970. A pesquisadora usou vários dispositivos como fonte de investigação: leis, decretos, normas e fontes orais. Fundamentou o trabalho nos referenciais teóricos e metodológicos de Michel de Certeau, Michel Foucault e Albuquerque Júnior.

Verificou-se que os programas de ensino indicavam ênfase nos conteúdos de aritmética, incentivo para o cálculo mental, bem como uma matemática prática. Enfim, concluiu-se que a escolarização da matemática no GELM foi marcada por discursos e

enunciados, sendo que esses moldavam, criavam e prescreviam preceitos para a matemática, tornando-se práticas nas salas de aula.

O estudo de Almeida (2010), compilado em sua tese, foi desenvolvido na perspectiva histórico-cultural, utilizou os conceitos de operação historiográfica (Certeau, 1982), apropriação (Chartier, 1990), disciplina escolar (Chervel, 1990), cultura escolar (Julia, 2001) e documento/monumento (Le Goff, 2003). As fontes foram constituídas com documentos oficiais e escolares, relativos à disciplina Matemática e, também, com depoimentos de protagonistas de momentos históricos que marcaram a História da Educação Matemática de Mato Grosso. Foi analisado o andamento da matemática escolar no período delimitado entre 1920 a 1980, enfocando as transformações ocorridas na cultura escolar em relação às práticas de ensino da disciplina matemática, investigando as maneiras que os professores foram se apropriando dos ideários e dos dispositivos legais.

O resultado da pesquisa apontou práticas de ensino de matemática, na expansão e organização escolar da escola primária de Mato Grosso (1920-1960), de memorização da tabuada, dos processos mecânicos de exercícios descontextualizados do cotidiano infantil para desenvolver a Aritmética. Como elemento renovador da cultura escolar encontrou o ensino intuitivo, tanto nos documentos quanto nos depoimentos de ex-professores.

E a partir da Lei 5692/71, década de 1970-1980, foi inserida a Matemática Moderna nas escolas primárias mato-grossenses com ideário piagetiano no currículo e livros didáticos das séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau. Ideário este fundamental nos cursos de capacitação ofertados aos professores que passam a se preocupar com os processos cognitivos utilizados pela criança em seu experimento matemático. Tanto os professores quanto os alunos dos primeiros anos de escolarização, se apropriaram das normas e ideários impostos à escola primária em Mato Grosso.

Na pesquisa desenvolvida por Costa (2010), foi analisado o caminho do saber Aritmético no ensino primário no Brasil e as transformações que aconteceram no ensino do conceito de número no período de 1890-1946. As fontes escolhidas para a investigação da pesquisa foram os livros didáticos. O instrumental teórico-metodológico foi originário nos estudos históricos culturais, no campo da História das Disciplinas Escolares de André Chervel. O pesquisador tem como resultado as transformações ocorridas com a aritmética tanto no ensino primário quanto no ensino do conceito de número, que passa a sofrer influências da Psicologia na Educação.

No estudo de França (2012) deparamos com os impressos direcionados para professores, publicados pelos órgãos oficiais de Educação, contendo sugestões sobre os

modos de fazer em sala de aula, como instrumento eficaz e as relações entre programas, conteúdos e práticas escolares. Então, o objetivo da tese foi problematizar de que modo foram construídas as propostas de alterações metodológicas para o ensino do número nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no período entre 1961 e 1979, de modo a tentar compreender como foram produzidas as representações de ensino moderno, fundamentadas no ideário do Movimento da Matemática Moderna (MMM), nas publicações das Secretarias de Educação de São Paulo.

A abordagem usada foi da história cultural apoiada nos conceitos de representação, apropriação e estratégias, postas por Chartier (1991) e Certeau (1982). A pesquisadora concluiu que, no período estudado, as publicações de reformulação e divulgação curricular do novo ensino de Aritmética na escola primária paulista foram adequadas às recomendações dos novos campos da psicologia e da didática. A pesquisa ainda assinalou que a apropriação das ideias de Zoltan Dienes, defendendo uma abordagem estruturalista para a Matemática, produziu grandes reformulações na didática da Matemática, ressignificando o quê, como e para quem ensinar.

As pesquisas relacionadas não abordaram somente sobre as disciplinas da matemática escolar, somente sobre a rubrica da Aritmética, como objeto de estudo. *Mas* também pesquisas que *estiveram* abordando a existência do método de ensino intuitivo na escola primária, pesquisas que faziam evidenciar o ensino que continuava usando processos mecânicos de exercícios descontextualizados do cotidiano infantil para desenvolver a Aritmética ou Geometria. Portanto, contrariavam *as* novas orientações metodológicas das reformas educacionais.

Houve estudos que trataram de como estavam sendo a formação dos professores para ensinar os saberes matemáticos na escola primária, e ainda ocorreram pesquisas que abordaram as influências educacionais que a Escola Nova e o Movimento da Matemática Moderna exerceram nas transformações da estrutura do currículo dos saberes elementares da matemática. Na grande maioria, as pesquisas tiveram como fonte investigativa os documentos oficiais, os materiais escolares e uma minoria incluíram entrevistas.

Nas pesquisas analisadas, em relação à fundamentação teórico-metodológico, foram utilizadas metodologias semelhantes, assim como nos aportes teóricos, identificamos a predominância por uma abordagem histórico-cultural. Dentre os autores utilizados como referencial teórico, destacam-se André Chervel, Roger Chartier, Michel de Certeau, Le Goff, Wagner Valente e Dominique Julia, que aparecem com frequência nas pesquisas analisadas. E

em poucos trabalhos foram utilizados outros autores como Faria Filho, Bonato, Michel de Foucault, Albuquerque Junior.

No intuito de resgatar as produções já existentes sobre os saberes matemáticos na escola primária, envolvendo a Aritmética, entre os anos de 2007 e 2014, levou-nos a acreditar não ser a totalidade de pesquisas com as características mencionadas desenvolvidas neste intervalo de tempo, porém, foram esses que identificamos em nossa busca virtual.

Este mapeamento foi mais uma evidência de que ainda há muito que se pesquisar sobre a história da educação matemática no Brasil a partir dos diversos estados, pois devemos aproveitar enquanto temos fontes documentais sendo guardadas em lugares específicos.

Ainda fazendo referência ao mapeamento de pesquisas brasileiras que se aproximavam com o nosso tema, consideramos que foi importante esse levantamento por ter dado oportunidade de conhecer as produções realizadas na visão da Educação Matemática que contribuíram para a elaboração de nossa questão de pesquisa.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Contar e recontar histórias: ouvi-las. As palavras combinadas com os gestos, expressões e entonações fazem de um contador ou fiador de histórias um artista que seduz, provoca, une, encanta. Os olhares curiosos e atentos dos que o ouvem aguardam o próximo momento, a próxima surpresa, o próximo capítulo da história. Envolvidos pelo sabor do saber, narrador e ouvintes interagem mutuamente e se aproximam, tecem histórias, contando-as e recontando-as, compondo um texto. Essa prática, a de contar histórias, não é privilégio de profissionais ora especializados ou de simpatizantes em dias atuais. As primeiras formas de narrativa histórica eram orais. O esforço do narrador concentrava-se para comunicar uma mensagem, um sentimento, um valor, um costume, uma tradição. Para alguns povos africanos, por exemplo, o contar histórias estava ligado à arte de curar, por isso o contador de histórias era o feiticeiro - o encantador. Contudo, se antes o contador de histórias dispunha da sua memória como fonte de registro, hoje ele dispõe de um conjunto de memórias orais e escritas que se funde as suas. A invenção da escrita que *recria* a história como um modo de conservá-la, armazená-la e mitificá-la, também permite interrogá-la, alterá-la, sofisticá-la, digitalizá-la. (PINTO, 2011, p.25)

Com essa maneira poética que a autora utilizou para expressar o historiar sobre a vida é que começo esse capítulo tentando organizar as ideias dos historiadores contemporâneos que embasam meu apetecido trabalho.

Por ter sido desenvolvida essa dissertação em um assunto baseado em um dos subgrupos do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT), é que concordamos com Valente (2007, p.29) quando afirma que a “pesquisa em história da educação matemática está inscrita no campo da história. Mais especificamente, reporta-se à história da educação”. “Assim, o esforço do Grupo é o de ficar de posse de uma base teórico-metodológica utilizada por historiadores” (VALENTE, 2007, p.34).

Esta investigação com foco na mudança das normativas para o ensino da Aritmética, nos primeiros anos escolares, temporalmente recortada, teve como intento contribuir com a produção da História da Educação Matemática em Mato Grosso, construindo uma representação sobre seu passado.

E com a necessidade de buscar suporte, tanto na teoria quanto na metodologia, para o desenvolvimento de pesquisa em história da Educação Matemática é que utilizamos desse aporte na História. Nesse contexto compreendemos que o ofício do historiador é a produção histórica, que para nosso trabalho consideramos os estudos dos historiadores que possibilitaram nos enveredar por caminhos não tão conhecidos.

Seguindo no estudo das normatizações relacionadas à matemática escolar, chegamos aos elementos elaborados ao longo do tempo, o qual deixaram seus traços, ou seja, as disciplinas escolares. Daí a necessidade de discorrer sobre a história das disciplinas escolares,

elaborada por Chervel (1990). E nesse percurso, a pesquisa considerou a documentação legislativa escolar como ambiente distinto de estudos, recorrendo aos documentos contidos nos arquivos como fontes para a pesquisa histórica.

Nesse sentido, ressaltamos que a pesquisa utilizou-se da opção dos instrumentos teórico-metodológicos de uso dos historiadores para desenvolvimento da investigação proposta.

E segundo Borba & Valdemarim (2010) na atividade investigativa a construção do objeto é considerada como algo indispensável da pesquisa, pois a realidade adota a condição de objeto a ser conhecido.

## 2.1 PRODUZIR HISTÓRIA: OFÍCIO DO HISTORIADOR

O pesquisador da História da Educação Matemática, segundo Pinto (2007), tem o desafio de superar o campo multidisciplinar que envolve Educação, Matemática e História. Desse modo, a autora afirma que:

[...] para produzir história de um objeto cultural, [...] é fundamental apreender o sentido do fazer historiográfico. Isto se constitui um desafio para os que iniciam seu ofício de historiador. Primeiro, pelo imperativo da definição do lugar social de sua pesquisa, segundo, pela necessidade de conhecer e aprender a utilizar ferramentas conceituais advindas de outra matriz de conhecimento; por deparar-se com diferentes abordagens da história (PINTO, 2007).

Já no final do século XIX, na França, o ofício do historiador passou a ter reconhecimento e a ser praticado como profissão. Foram constituídos procedimentos, regras e carreiras em uma comunidade organizada. E através dos historiadores Langlois e Seignobos que surge a teorização da prática do historiador. No final da terceira década do século XX, é que Lucien Febvre e Marc Bloch mudaram os objetos de pesquisa e suas questões de trabalho em relação à escrita da história e à produção histórica. Isso ocorreu após a criação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, em 1929 (COSTA, 2010).

Segundo Valente (2007), o primeiro que se preocupou em explicar o ofício do historiador foi Marc Bloch, historiador francês, com a sua *Apologie pour l'histoire*, que foi editada pela primeira vez em 1949.

Valente (2007, p. 34-35), também registra ser “precioso para os estudos históricos sobre a educação matemática: pensar história como uma produção”, o qual considera “os

escritos de Michel De Certeau que buscou elucidar o significado de prática da história, do fazer histórico, do ofício do historiador”.

Para De Certeau (1982, p. 66),

[...] encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura).

Deixar com clareza a metodologia de um estudo histórico de documentos relacionados à educação matemática, ou melhor, ligados à história da educação matemática, é uma preocupação para os participantes dessa linha de pesquisa. Tanto é que Valente (2007, p. 28) assegura ser “partidário da expressão ‘base teórico-metodológica’ como o lugar onde é possível encontrar os caminhos por onde a pesquisa irá trilhar”. Assim sendo, considera que “a pesquisa em história da educação matemática está inscrita no campo da história. Mais especificamente, ela reporta-se à história da educação” (VALENTE, 2007, p. 28).

Para Barreiros (2011, p.29) “a metodologia a ser adotada está vinculada a uma particularidade da pesquisa histórica: é preciso se apropriar da metodologia dos historiadores para se produzir um texto de história da Educação Matemática.”

Ainda para o mesmo autor, um trabalho de História da Educação Matemática precisa dos referenciais teóricos de um ou mais historiadores, por dois motivos: o primeiro é o fato do educador não estar acostumado; o segundo é por não ser algo comum para ele. Por um lado, o pesquisador, um Educador Matemático, deverá trilhar sob a orientação e a ótica de um historiador, pois é um trabalho eminentemente histórico. Por outro lado, é preciso observar aspectos da cultura de um tempo, uma série de registros que precisam ser observados, desconstruídos e reconstruídos novamente, e só depois poderá ser construído um fato histórico.

Nesse sentido, Valente (2007) e Prost (1996) alegam que o historiador, no diálogo com outros historiadores, tem a tarefa essencial no uso que faz para a produção de novos fatos ainda confirma históricos estabelecidos pelas questões postas pelo historiador e que ainda não têm respostas.

E “como os fatos históricos não existem por natureza, o historiador deverá produzi-los a partir do seu trabalho junto às fontes, naquilo que quer explicar, buscando respostas às questões previamente estabelecidas” (COSTA, 2010, p.37).

Conforme Costa (2010, p.37), os acontecimentos históricos escolhidos pelo historiador “são os fatos que são considerados interessantes, [...], resultado de uma seleção daquilo que se

tem a intenção de estudar, e integralizam-se e relacionam-se organizando uma trama compreensível constituindo-se uma explicação”.

Barreiros (2011, p.30) afirma que “uma particularidade evidente é que a pesquisa em história não segue um roteiro fechado e sistemático na sua metodologia como as outras linhas, ela se guia por intermédio dos teóricos escolhidos”. E em relação aos teóricos escolhidos nas pesquisas em história da educação brasileira, os mais usados nas citações bibliográficas são os historiadores franceses Michel de Certeau, Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Jacques Le Goff.

Essa comprovação veio do estudo feito, em 2003, pelos historiadores brasileiros Luciano Faria Filho e Diana Vidal, registrado na obra intitulada por *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual* (VALENTE, 2007).

Na intenção de entender o passado histórico dos saberes matemáticos, Valente (2007) afirma que para cada tipo de problema de pesquisa, tem que considerar o procedimento de trabalho que terá com a fonte, após ter as questões devidamente formuladas em relação aos documentos que serão tratados pelo historiador. Há sempre necessidade de um diálogo com a produção histórica problematizadora.

Assim, Certeau assegurou que:

Em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em reduzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto (CERTEAU, 2010, p. 81).

Em outras palavras, caberia à prática do historiador a articulação entre o natural e o cultural e a seleção de suas fontes com as quais ele pretende trabalhar. Contudo, é importante pensar que o próprio recorte da documentação está sujeito às ações do lugar social onde o indivíduo está inserido (CERTEAU, 1982, p. 81-82).

Para Certeau (1982), a História dividiu-se em três coisas ao mesmo tempo: uma disciplina, uma prática e uma escrita. E dessa maneira o autor tem as suas concepções sobre a História e o historiador. A História como disciplina faz parte de um lugar social e assim, dependendo do interesse institucional, se organizará como uma disciplina, como afirma Certeau: “A escrita da história se constrói em função de uma instituição” (CERTEAU, 1982, p. 66)

Quanto à História como prática, a instituição continua atuando na metodologia a ser utilizada, até mesmo no tipo de fontes a serem selecionadas para elaboração de uma pesquisa

e assim há uma necessidade de se ter técnica para fazer uma produção historiográfica, apropriada aos diferentes contextos culturais, que cada sociedade poderia vir a possuir (CERTEAU, 1982, p. 78). E no momento da escrita histórica, a instituição também está presente e, por isso, Certeau ressalta em cuidar para não tender a produzir verdades, evitando, desse modo, construir dogmas.

O autor afirma que “fazer história é uma prática” (1982, p. 78). Expõe ainda que o historiador pode utilizar-se dos elementos que extrai das diversas fontes e tem a competência de articular, selecionar, recortar, modificar, distribuir, transformar e construir, enfim, realizar, uma “operação técnica” (1982, p. 81).

Assim, concordamos com Valente (2007, p.47), quando expressa que “não temos formação específica em história, sempre e a todo tempo, buscamos o diálogo com os historiadores”. E estar na busca de uma base metodológica é o que os pesquisadores da educação matemática desejam, pois a “intenção é alargar o entendimento de como se dá, na história, o processo de escolarização dos saberes e, em particular, da matemática, a partir de um instrumental teórico-metodológico utilizado por historiadores” (2007, p.47).

É através de Le Goff (2003) que aprendemos a lidar com fontes históricas, por sermos levados a assumir o ofício de historiador, sendo um pesquisador. O autor defende uma nova concepção de História e faz uma distinção entre os conceitos essenciais para estudo e análise das fontes históricas, ou seja, de documento e monumento.

Segundo Le Goff a história trata a memória coletiva e a sua forma científica aplicado de duas maneiras os materiais: os documentos e os monumentos. Os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador. O autor destaca a necessidade da presença do saber histórico em toda a ação científica ou em todaa prática, expressando, assim, a reivindicação dos historiadores:

Pretende que todo o fenômeno da atividade humana seja estudado e posto em prática, tendo em conta as condições históricas em que existe ou existiu. Por condições históricas, entende-se o dar forma cognitiva à história concreta, um conhecimento da coerência científica relativamente a o qual se estabeleça um consenso suficiente no meio profissional dos historiadores. Mas também recusara validade de qualquer explicação e de toda a prática que negligenciasse estas condições históricas. (2003, p.144).

É essencial para Le Goff que transforme monumentos em documentos, para que possam ser utilizados como fontes de pesquisa, pois, só assim poderão ser investigados, questionados criticamente e confrontados com outras fontes.

## 2.2 A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

O interesse entre os docentes em favor de uma história da disciplina que ministram tem um despertar recente na História da Educação. Foi com o historiador francês André Chervel, no início da década de 1970, que se mostraram importantes os estudos históricos sobre os currículos inseridos na disciplina, que na ocasião para Chervel, era a história do ensino Francês, a partir do século XIX.

Dessa maneira, o autor identifica no interior da História da Educação um campo de pesquisa denominado de História das Disciplinas Escolares, fruto de reflexões aprofundadas. Isso levou Chervel (1990) a questionar o significado de disciplina escolar. Em nível mundial, essa indagação vem ampliando para os muitos pesquisadores que desejam e se dedicam a investigar o conhecimento escolar de modo específico.

Segundo Chervel, historicamente, o termo disciplina começou a aparecer na documentação educacional a partir do século XIX:

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo disciplinar e, se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, no conceito recentemente introduzido no debate. Logo após a I Guerra Mundial, enfim o termo disciplina vai perder a força que o caracterizava até então. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito (1990, p. 180).

Para o autor, “uma ‘disciplina’ é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (1990, p. 180).

Conforme Chervel (1990), os saberes escolares, considerados sob a forma de disciplinas escolares, simplificam os conhecimentos científicos para que os alunos absorvam e incorporem parte que é possível da ciência através dos métodos pedagógicos sem, por isso, estar cometendo vulgarização contida nos conteúdos de ensino,

[...] são concebidos como entidades sui generis, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

Ainda o autor ressalva a importância do estudo das matérias de ensino:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação da massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares podem desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

As disciplinas escolares, para Chervel (1990, p. 184), “são criações espontâneas e originais do sistema escolar.” Segundo o autor, a escola constitui o lugar de criação das disciplinas, desempenhando papel importante não somente na História da Educação, mas na História Cultural<sup>12</sup>.

É de grande importância o conceito de disciplinas escolares de André Chervel que também evidencia muito sobre as questões do ambiente escolar e de como essa realidade educacional pode ser vista e dada a ler, demonstrando ser essencial para a desenvoltura da nossa investigação.

Conforme Chervel (1990) as disciplinas escolares têm como o ápice os diversos conteúdos que estão explicitados de acordo com a designação que se quer dar das finalidades do ensino, pois “em diferentes épocas, vêm aparecer finalidades de todas as ordens que, ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades das sociedades, são todas igualmente imperativas” (1990, p.187). Embora as finalidades de ensino tenham estágios distintos estão certamente “em estreita correspondência uns com os outros” (p.188).

Ainda para Chervel (1990, p.190) nos textos oficiais para a educação, ocorre distinção em relação às finalidades das disciplinas escolares. O mesmo afirma “que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, [...] corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade”.

E isso leva a entender que as reais intenções da escola é responder “por que a escola ensina o que ensina?” ao invés de responder “o que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?” visto que cada época trouxe muitos registros produzidos pela escola, no que concerne às disciplinas escolares como: “relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, etc.” (CHERVEL, 1990, p.190).

O mesmo autor considera ainda que “o ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente. [...] o estudo dos ensinamentos efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das

---

<sup>12</sup>Segundo Chartier (1990, p. 16), História Cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.

disciplinas” (p.192). E ainda afirma que além de análise dos conteúdos e programas de ensino, que são associados à legislação ou ordens das autoridades ministeriais ou hierárquicas, a história de uma disciplina escolar influencia a realidade concreta do ensino nos estabelecimentos (CHERVEL, 1990).

Portanto, para Chervel (1990, p. 219),

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação histórica da escola.

Assim, conhecer sobre a história das disciplinas escolares é compreender sobre a importância da disciplina e suas transformações que geraram elementos para escolarização nos moldes da escola republicana como algo obrigatório na história do ensino. Conforme Chervel (1990, p. 222), as “disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio.”

E Valente (2005) afirma que os saberes escolares, e em particular os saberes da Matemática Escolar, são entendidos como uma das formas de apropriação e reelaboração da prática matemática.

### 2.3 O USO DA REPRESENTAÇÃO E DA APROPRIAÇÃO NA HISTORIOGRAFIA

Além da visão de Chervel sobre as disciplinas escolares, são de grande importância as propostas dos historiadores Roger Chartier e regras, Michel De Certeau, cujas reflexões na área da educação, trazem os conceitos de materialidade, representação e apropriação. Porém, na nossa pesquisa trabalhamos com o conceito da representação e também da apropriação.

Para a análise das fontes de pesquisa aqui utilizadas, fazem-se necessárias as noções de representação e de apropriação. Cabe, então, trazer os estudos de Roger Chartier, no que tange às lutas de representação. Assim afirma Chartier que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta

importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

E, ainda, segundo o referido autor (1991, p. 182), “não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor”.

Um dos conceitos mais importante para o historiador Roger Chartier é a noção de representação que utiliza “[...] quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que permitem apreender o mundo. [...] a pedra angular de uma abordagem a nível da história cultural” (CHARTIER, 1990, p. 23).

Para Chartier (1990, p. 17), as representações são

[...] esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social assim construída, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam.

Para Chartier (1990, p. 19) “a função simbólica [...] informa as diferentes modalidades de apreensão do real, quer opere por meio dos signos linguísticos, das figuras mitológicas e da religião, ou dos conceitos do conhecimento científico”. Ainda segundo o autor, um dos sentidos da representação é ver algo que não está presente, o que julga uma distinção certa entre o que representa e o que é representado.

Para ele, “a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é” (CHARTIER, 1990, p.20).

Exemplo dado pelo autor são os manequins de cera, de madeira ou de couro que representavam a figura da pessoa mortal do rei sobre o esquife real ou cobrir com lençol funerário o leito vazio que sem usar de palavras já poderia entender a situação de perda. Ou seja, a representação é a apresentação pública de algo ou alguém que não está ou não existe mais.

Ao indagar o que seja representação, Chartier afirma que a representação está baseada na articulação entre

[...] três modalidades de relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social,

exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

Logo, a história de uma disciplina escolar necessita utilizar diferentes fontes as quais permitem que as representações sejam reconstituídas e assim chegar a um desfecho, ou seja, poderão ser apontadas dentro de um projeto pedagógico da escola diferentes situações de mudanças, de estagnação ou até de extinção de uma disciplina.

Conforme a perspectiva do historiador da educação Roger Chartier (1991), outro conceito importante para um estudo baseado na história cultural, e também muito relevante para o trabalho proposto, é sobre a apropriação. E a noção de apropriação é tratada e enfatiza a multiplicidade de interpretações, de usos e de liberdade criadora dos sujeitos em contato com textos, leis e normas.

Para este autor, a apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p.26).

A apropriação também é entendida como práticas que ressignificam ideias, que criam interpretações; que produzem formas de usos das ideias. Caracteriza-se nas práticas que constroem sentidos; “[...] daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 1990, p. 28).

Assim, os conceitos principalmente de representação e apropriação constituirão, para Chartier, os elementos fundamentais dos estudos que pretendem tratar de uma História Cultural.

E nessa intenção de reconstituir a escola primária brasileira republicana, incluindo a escola mato-grossense, é que também contamos com a ajuda em âmbito local, de um lugar privilegiado denominado arquivo, que contém materiais que ajudam muito na busca de fontes para a pesquisa na História da Educação Matemática brasileira.

## 2.4 OS DOCUMENTOS COMO FONTES DE PESQUISA

A produção de fonte para a pesquisa histórica da Educação Matemática está nos livros didáticos, nos documentos legislativos, nos documentos escolares, nas revistas pedagógicas e

até mesmo no imagético<sup>13</sup>, assim como, a utilização de documentos disponíveis em repositório virtual das várias instituições existentes, sendo opção muito comum no nosso tempo de tecnologia avançada.

Um conjunto de fontes presentes nos arquivos constitui precioso material que, de alguma forma, constituem-se fontes primárias. Como afirma Chervel (1990, p.188-189) da seriedade de determinar “uma primeira documentação” [...] “a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios, etc.” para determinar com exatidão as finalidades das disciplinas escolares correspondentes.

Em História da Educação Matemática, História da Matemática e na História da Educação podem ser usados como fontes para historiografias os documentos oficiais os quais podem ser privilegiados no fazer história. E entre tais documentos, os denominados Documentos Legislativos são estudados em várias pesquisas e “são do tipo normativo, criados para legalizar regras sociais” (MATTOS; ABDOUNUR, 2014, p. 210).

Tais documentos são publicados obrigatoriamente em diários oficiais, exercem muita influência na sociedade e são importantes para conferir sentido à história. E dentre esses documentos oficiais estão a Constituição, Leis, Decretos, Regulamentos, Resoluções, Portarias, etc. (TORRES; BARCELOS de ALMEIDA, 2013).

Estes não relatam fatos, mas ditam regras, assim como possuem normas, são resignados e obrigatórios e possuem legalidade de determinar o futuro sem garantir se serão concretizados os seus enunciados (MATTOS; ABDOUNUR, 2014).

Inclusive, Valente (2007, p. 39) enumera diversos documentos que permitem “estudar as práticas da educação matemática de outros tempos” como os livros didáticos, os arquivos escolares, os arquivos pessoais de alunos e professores, os documentos normativos e legislativos para o funcionamento educacional até, em alguns casos, o trato com a História Oral e ainda acessos aos arquivos virtuais.

E no intuito de entender o passado histórico dos saberes matemáticos, o mesmo autor, afirma que para cada tipo de problema de pesquisa, tem que considerar o procedimento de trabalho que terá com a fonte, após ter as questões devidamente formuladas em relação aos documentos que serão tratados pelo historiador. Há sempre necessidade de um diálogo da produção histórica problematizadora.

---

<sup>13</sup>Que encerra imagem, ou revela imaginação.

Ainda em Valente (2007) as escolhas das fontes se dão a partir do problema de pesquisa e estão na dependência direta das questões problematizadoras a que o historiador se propõe a tratar. É afirmado também por Certeau que:

Em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em reduzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto (CERTEAU, 2010, p. 81).

Em outras palavras, caberia à prática do historiador a articulação entre o natural e o cultural e a seleção de suas fontes com as quais ele pretende trabalhar. Contudo, é importante pensar que o próprio recorte da documentação está sujeito às ações do lugar social onde o indivíduo está inserido (CERTEAU, 1982, p. 81-82).

Ao fazer estudos históricos é interessante considerar as muitas fontes documentais, inclusive Julia (2001, p. 19) defende a importância de interessar-se “[...] pelas normas e finalidades que regem a escola; aos estudos dos textos normativos relacionados ao passado escolar: legislação, regulamentos, regimentos internos das escolas, relatórios dos inspetores, programas escolares, etc.”

Em relação ao uso dos Documentos Legislativos, entendemos que têm poder no funcionamento da sociedade, por serem normativos e os Documentos que dão sentido à história se aproximam mais da informalidade. Os Documentos Legislativos são poderosos socialmente e impotentes para conferir sentido à história, por serem, *a priori*, –asatas, os procedimentos de registro – e anunciam, de forma normativa, as regras de funcionamento da sociedade; enquanto que os Documentos, *a posteriori*, refletem o que ocorreram dando sentido à história, são os ecos<sup>14</sup> de fatos (MATTOS; ABDOUNUR, 2014).

Para Mattos; Abdounur (2014, p. 211) o “Documento Legislativo pede um reflexo para a realidade, mas é desprovido do fato, [...] emite algo, que não resulta necessariamente em ecos, não estando munidos de experiência”. Os autores também afirmam que “os documentos tentam impor a experiência de forma normativa/punitiva, atrelados à experiência, possibilitam a criação de teorias históricas” (2014, p. 212). Os Documentos Legislativos, como fontes para a historiografia da educação matemática, são ideias a serem analisadas na medida em que participam do fazer história.

---

<sup>14</sup>Ecos: Repetição, mais ou menos clara, de um som refletido por um corpo; Som repetido; Adesão; Repercussão.

Definindo sobre os Documentos legislativos, podemos afirmar que são documentos que possuem grande valor para uma sociedade ou nação de poder normativo, exercem funções sociais, não se constituindo registros de informação, são redigidos, elaborados, alterados e consolidados segundo regras rígidas, com texto unívoco<sup>15</sup> (MATTOS; ABDOUNUR, 2014).

Documentos legislativos são de grande valia para uma sociedade ou nação. Expressam seu poder no seu efeito social e não em seu efeito histórico. Não é possível dar sentido histórico somente por meio de documentos legislativos. Desse modo o historiador está mais interessado naquilo que produz sentido para a sua construção. Interessa aos historiadores singularidades nos fatos, o inesperado, o imprevisível, aquilo que foge ao padrão etc.; características inexistentes na escritura de Documentos Legislativos que contêm padrão, é previsível, tem norma e é o esperado.

Os Documentos Legislativos nem sempre têm adesão. O seu papel é o de avaliar de que maneira e em qual medida são suficientes para sustentar algo que é aceitável para a construção histórica (MATTOS; ABDOUNUR, 2014).

Toda essa busca em conhecer os mais diversos tipos de fontes leva a entender a importância para a pesquisa em história da educação matemática brasileira. As propagações de ideais dos reformadores educacionais vêm ocorrendo há tempo para que tais fontes possam ser acessíveis a quem busca o conhecimento histórico matemático.

Segundo Valente (2013, p.), “cria-se a necessidade de avançar-se para a elaboração de um conhecimento *glocal*, entendido como articulação das produções locais em perspectiva ampliada.” É um termo criado dentro da história cultural, dentro dos escritos do historiador francês Roger Chartier, o qual descreve que

A união indissociável do global e do local tem levado alguns a proporem a noção de ‘glocal’, que designa com correção e elegância, os processos pelos quais são apropriadas as referências compartilhadas, os modelos impostos, os textos e os bens que circulam em escala planetária, para cobrar sentido em um tempo e em lugar concretos (2007, p. 81).

São Paulo, como o precursor da escola primária republicana, torna-se uma referência para os demais estados brasileiros, propagando ideias, modelos, opiniões e representa o global em relação aos outros estados onde exerceu influência direta, registrou semelhanças ou diferenças de acordo com as distintas formas de interpretações reveladas, dependendo das

---

<sup>15</sup>Unívoco – que só admite uma interpretação.

apropriações que cada local fez daquilo que foi propagado pelos professores paulistas, quer seja determinado ou até mesmo imposto nas interpretações educacionais espalhadas pelo país.

O autor ainda faz uma ressalva no sentido de não se deixar enganar inteiramente pelas fontes, principalmente pelo que se lê nas normativas. E é nas entrelinhas que se analisa o que está contido na legislação de ensino, ou melhor, nos documentos oficiais.

## 2.5 USO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

A legislação escolar brasileira, segundo Faria Filho (1998, p.92), pode ser usada “como fonte para o estudo da história da educação”, mostrando ser sempre atual nas discussões ao refletir, organizadamente, para entender as práticas pedagógicas, tanto de tempos passados como de tempos atuais.

Em se tratando de fontes principais para pesquisa, conforme Faria Filho (1998, p.94-95) “os textos oriundos da administração pública estadual [...] são produzidos em obediência à legislação em vigor, ou representam a própria legislação.” As várias documentações escolares simplesmente comprovavam se a lei estava ou não sendo desempenhada.

Outro fator discutido por Faria Filho (1998) foi em relação ao arquivo ser o lugar das fontes e também de poder político. O autor afirma que:

[...] a guarda, a organização, a remoção ou acesso aos modernos (ou mesmo, aos não modernos!) arquivos, tudo é, geralmente, comandado por lei, a partir das modernas (e mesmo das não tão modernas!) estruturas do Estado. Nesse sentido, boa parte de nossos arquivos guardam (ou não) e “são mandados guardar” informações a partir da lógica e do interesse da administração estatal. (FARIA FILHO, 1998, p. 95)

Além de ter que ficar na dependência do que será interessante para ser guardado pela administração pública nos arquivos, ainda tem que ver a disponibilidade e a boa conservação do acervo arquivado. Esse fato, na realidade, está fora da vontade de quem irá pesquisar, influenciando no desenvolvimento da investigação proposta e nas decisões a serem tomadas, pois “afetam, no conjunto, nossas pesquisas” e, “na organização do arquivo, é visível a influência do Estado em nossas ‘competências hermenêuticas’ e em nosso poder de ‘interpretar os arquivos’ sob sua guarda” (FARIA FILHO, 1998, p. 96 e 98).

Para o autor, quando produz a legislação como documento, dá-se abertura para focar as suas várias dimensões, ou seja, expressando e impondo os interesses exclusivos das classes dominantes; em sua dinâmica e, no campo educativo, usufruir das várias dimensões do fazer

pedagógico, relacionando a política educacional às práticas da sala de aula (FARIA FILHO, 1998). O autor ainda salienta sobre a prática jurídico-legislativa brasileira no campo da educação, referenciando que

[...] a forma como o poder judiciário historicamente vem se relacionando com a legislação do ensino e qual a importância da prática judiciária, seja na interpretação da lei, seja enquanto guardião das formas de garantia e controle da legalidade, e como tem contribuído para a produção de uma importante interface entre o campo jurídico e o campo pedagógico no Brasil (FARIA FILHO, 1998, p. 100).

Conforme Faria Filho (1998, p. 102), a legislação brasileira prega a lógica da igualdade, apesar de a formação social mostrar que não seja. Porém, o que está configurado é que “boa parte de nossa legislação reflete uma preocupação acentuada com a escolarização das crianças das camadas populares”, mesmo que seja com o intuito de torná-las polidas, com atitude modelada e colocada em ordem nas relações sociais, pois é através das crianças que se objetiva construir e estruturar um governo atuante na educação, garantido por uma legislação escolar. A ideia é sempre transmitir que todos são iguais perante a lei, todos têm os mesmos direitos, uma vez que “a lei somente é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal” (1998, p. 102).

Já no século XIX, afirmavam que “a lei é para ser lida, antes mesmo de ser obedecida” (1998, p. 103). E com esse enfoque, há elementos próprios na linguagem legislativa quanto às “estratégias discursivas de produção de consentimentos, persuasão e legitimidade” (id). Segundo o autor, é preciso ficar atento para a organização de como o texto das publicações legais devem ser lidas pelo leitor. Isso origina melhor entendimento e interpretação tanto do pensamento pedagógico como da legislação educacional, demonstrando que

[...] a dinâmica de mudanças no campo pedagógico realiza-se, também, na e pela linguagem da lei, esta não é, entretanto, característica apenas deste regulamento, mas faz parte da dinâmica legislativa em si. Ou seja, as inovações no campo político-pedagógico, as quais têm, na mudança da linguagem, um de seus momentos fundamentais de realização, realizam-se, também, através das mediações legais (FARIA FILHO, 1998, p. 105).

Segundo Siqueira; Palhares de Sá (2013), uma das fontes de investigação viável é o uso da legislação educacional, seja como fonte ou como análise das práticas pedagógicas, ou como objeto de investigação. É através da legislação que se quer criar costumes e culturas nos indivíduos ou nos grupos, porém é nas práticas e nas representações que a lei é reproduzida. A legislação como fonte identifica uma longa história de aprendizado e conflitos,

proporcionando uma interconexão entre o campo jurídico e o pedagógico. Já na análise das práticas pedagógicas, investiga a articulação entre a política educacional e as práticas em sala de aula e, como objeto, é estudada sobre várias configurações como na linguagem, no ordenamento jurídico, nas relações sociais, assim também nas lutas igualitárias.

Dessa maneira, a legislação educacional produz conflitos fundamentais na história da instrução pública. Conforme os autores, a gênese da legislação educacional é organizar e formatar normativas de todos os graus, promovendo uma espantosa produção legislativa por meio da publicação e proposição de leis, decretos, resoluções e pareceres que orientarão as práticas sociais e experiências, em um constante readequar. E por estar sempre readequando, torna o trabalho pedagógico truncado e dificultoso. Porém, segundo os autores, “identifica-se a potencialidade descritivo-analítico-interpretativa da legislação escolar como fonte fértil para o estudo da história da educação brasileira”; e “pode constituir-se como fonte de pesquisa e investigação propiciando visibilidade temática” (SIQUEIRA; PALHARES DE SÁ, 2013).

Para a historiadora Miguel (2007, p.1), “a legislação educacional, enquanto fonte para o estudo da História da Educação, [...] tem se mostrado importante ponto de apoio na interpretação dos conteúdos das leis”, pontos considerados de partida para a busca de caminhos que conduzam à história educacional. Trata-se de uma garimpagem na busca de uma resposta para uma questão de pesquisa.

Se em termo geral legislação é o conjunto de leis, para Faria Filho (1998, p. 101) a legislação escolar é “um ordenamento jurídico específico e ao mesmo tempo, relacionado a outros ordenamentos”. Já Miguel (2007, p.4) considera a “legislação educacional como o conjunto de leis referentes às questões que lhe são específicas. Como tal se relaciona com as demais leis e normas que regem a sociedade”. Para a autora até mesmo nas leis que envolvem os orçamentos do governo pode-se encontrar “decisões oficiais importantes para a educação”. Assim, a autora chega a afirmar que,

[...] no âmbito da distribuição orçamentária ficam a descoberto os reais objetivos do Estado em relação à educação, pois embora nas leis específicas da educação, o discurso liberal possa projetar objetivos ideais, na distribuição dos recursos, as reais prioridades aparecem com mais ênfase (MIGUEL, 2007, p.4).

Outra afirmação da autora para o uso da legislação está relacionada aos relatórios dos Inspectores de Ensino numa expressão oficial de leis e normas. Esses relatórios permitem que se averigüe se as leis foram viáveis, se foi possível aplicar na realidade. Também verificar se o intento legal do Estado condiz com a existência das leis de acordo com a realidade imposta (MIGUEL, 2007). Nesse sentido, a legislação educacional é considerada como um “dos mais

preciosos documentos para o estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização” (AZEVEDO apud MIGUEL, 2007, p.8), apesar de no Brasil, devido ao formalismo, ocorrer um distanciamento entre o que é prescrito em lei e a prática propriamente dita.

Então, quando se quer interpretar legislação e ordenar a educação, o contexto socioeconômico, político e cultural tem um papel importante, pois irá influenciar bastante nessa interpretação. Assim, Miguel (2007, p.10) afirma que “a legislação será um conjunto de leis possíveis em determinada sociedade, em dado momento histórico e produto do jogo de forças presentes no aparelho de Estado”. Para a autora,

[...] a legislação educacional pode ser considerada uma das fontes que estimula reflexões e auxilia a compreensão de tendências, continuidade e rupturas do sistema educacional brasileiro; auxilia ainda a perceber os cotejamentos da história regional e história nacional enquanto formadoras de uma unidade, mas permite também a outras considerações (MIGUEL, 2007, p.11).

Segundo Faria Filho (1998), a lei também tem sua dimensão enquanto prática social no momento que é produzida e no momento da realização dessa lei. Então, ao pesquisador, faz-se necessário averiguar práticas sociais diferenciadas. Na produção da lei, especificamente da legislação escolar, temos as leis, os regulamentos, as portarias e demais atos cotidianos e cada um com seu grau de importância. A lei, após aprovação, poderia modificar-se, ser alterada pelo Poder Executivo, de acordo com o interesse dos vários setores sociais.

Então, para Faria Filho (1998, p. 109 – 110), nem sempre a lei imputará “a responsabilidade por certas práticas consideradas condenáveis” que torna a “relação tensa entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica”. Ou ainda, que ocorrerá total apropriação da nova legislação escolar quando ordena, controla ou inspira novas práticas pedagógicas.

Ainda conforme o autor, a lei ordena as práticas das relações sociais pelo seu caráter histórico e político e a relação com os sujeitos responsáveis pela intervenção social, também de caráter político. Além do quê, a lei ainda produz e expressa as lutas sociais, assim como as ideologias, as regras e os procedimentos formais. No que diz respeito à legislação na instrução primária, mostra aparência de lutas e conflitos entre a própria lei e o pensamento pedagógico.

E pela existência das inúmeras leis e reformas de ensino, fica inegável a intervenção do governo no campo educativo. Conforme Faria Filho,

[...] a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação. (1998, p. 115)

Ainda para o autor, “as leis contribuem decisivamente, para a produção e expressão de certas identidades, profissionais ou não. [...] a lei é empregada pelas autoridades ligadas ao executivo” (1998, p.115 - 116).

O uso cotidiano da lei pelas autoridades<sup>16</sup> através das cobranças, principalmente aos professores, era “parte fundamental da prática e da retórica dos ocupantes dos cargos executivos e/ou de fiscalização”(1998, p. 115). Até aos pais, as leis educacionais estendiam suas ações. Desde as primeiras leis do sistema republicano mato-grossense, voltadas para a educação<sup>17</sup>, já se fazia obrigatório o ensino público para as crianças, até mesmo, impondo multas aos pais, se caso fossem negligentes para com a educação dos filhos.

Portanto, para Faria Filho (1998), o trabalho com legislação é algo interessante, e, se houver cruzamento de fontes, é possível analisar a legislação. E através da legislação podem obter informações sobre o ordenamento legal do processo pedagógico com suas práticas e representações e, desse modo, entendendo melhor as várias dimensões do fenômeno educativo, seus sujeitos e instituições sociais.

Portanto, nesse capítulo, discorreremos sobre o Ofício do Historiador, a História das Disciplinas Escolares, o uso da Representação e Apropriação na historiografia, os documentos como fontes de pesquisa e, mais especificamente, o uso da legislação educacional para a produção de dados de pesquisa. Assim acreditamos que a legislação escolar pode ser um trabalho significativo também para a História da Educação Matemática e, no decorrer da pesquisa, será referida como base nas explanações comparativas entre Mato Grosso e São Paulo.

No próximo capítulo abordaremos sobre o ensino primário e as instituições escolares que abarcaram essa modalidade de ensino, ou seja, os Grupos Escolares e as Escolas Reunidas. E também faremos uma breve explanação sobre a Aritmética, o Método Intuitivo e as Cartas de Parker que são resultados de pesquisas do estado de São Paulo, mas se faz menção a eles para entendimento do texto da análise.

---

<sup>16</sup>Os Secretários, os Diretores da Instrução e os Inspectores de Ensino.

<sup>17</sup>Decreto nº 10, de 7 de novembro de 1891 e Decreto Nº 68, 20 de junho 1896.

### 3. O ENSINO PRIMÁRIO E OS GRUPOS ESCOLARES

Há tempo, bem antes da existência do sistema republicano de governo no Brasil, várias foram as tentativas de uma educação escolar mais abrangente, para formação dos futuros cidadãos. Após a Independência do país, a situação em que se encontrava a instrução pública nacional mereceu maior atenção devido ao grande número de brasileiros em estado de absoluto analfabetismo. Como afirma Siqueira (2000, p. 38) que iria ser “necessária, para a expansão do sistema escolar, a existência de mestres preparados para o exercício dessa profissão”.

A instrução pública francesa era, na época, o que representava o ideal educativo a ser imitado no Brasil, por já ter experiências com a Missão Artística Francesa, em 1815, anos antes da proclamação da Independência. Segundo Siqueira (2000), era necessário instruir quem iria ser empregados públicos e também os responsáveis pelo progresso da agricultura, indústria e comércio.

Era gritante a carência de instrução do povo brasileiro; tanto que a bandeira do sistema republicano estava baseada na educação obrigatória com a intenção de erradicar o analfabetismo reinante no país.

A partir da Proclamação da República, um novo sistema de ensino é instituído para a formação de um novo cidadão brasileiro e, conseqüentemente, trazer progresso ao país.

#### 3.1 A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES

Em um país onde a maioria da população vivia nos campos e era analfabeta, ficava sem sentido exigir alfabetização como critério para poder votar e eleger o representante do povo, mas era o que regia a primeira Constituição Republicana brasileira de 1891. Um regime que era norteado pelos princípios representativos de federação e presidencialismo. Era um sistema eleitoral que exigia o voto de pessoas alfabetizadas, porém não tinham permissão para votar: as mulheres, os estrangeiros, os menores de 21 anos, os praças e religiosos de ordem monástica, companhias, congregações ou comunidades. Isso nos leva a concluir que era mínima a porcentagem da população brasileira na condição de eleitor na forma da lei. Nessa situação, era necessário promover reformas educacionais que comportassem os ideais republicanos.

Concordamos com Chervel (1990, p. 220) quando assevera, que “[...] as agitações pedagógicas ligadas ao desenvolvimento da escola republicana [...] é, sem dúvida, ter compreendido que a transformação das disciplinas escolares era uma condição indispensável para a aplicação da lei da obrigatoriedade”, faz com que fique incoerente o que a proposta de educação, nos moldes republicanos, apregoava e o que ocorria na realidade brasileira.

Vários estudiosos franceses tinham concepções semelhantes no que se refere ao papel da escola na sociedade e seu uso pelos organismos governamentais. Como é o caso de Julia (2001, p. 19), quando afirma que “é nos tempos de crise e conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola.” É quando há agitações conflitantes que as normativas governamentais mostram como realmente as escolas devem atuar junto à sociedade, fazendo inculcar, a todo custo, os ideais reinantes no período vivenciado.

Também é válido quando afirmam que o “sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele produz pelo seu funcionamento” (BOURDIEU; PASSERON, 1982). E refletindo sobre as afirmações dadas pelos estudiosos, percebe-se que com o sistema político brasileiro não foi diferente, quanto ao governo atribuir toda responsabilidade de mudanças no país sobre a educação, de acordo com os interesses do momento ora vivido.

Portanto, no trabalho proposto será tratado sobre grupo escolar por ser a base dos ideais republicanos para o ensino primário e as propostas do ensino de matemática para essa nova visão de escola primária, no período da pesquisa. E por uma perspectiva histórico-comparativo se darão as conexões entre o local e o global, ou seja, entre Mato Grosso e outros estados do Brasil, mais particularmente por São Paulo, que se apresentava, na época, como referência de ensino dos ideais republicanos.

Assim, nesse capítulo, objetivamos abordar o percurso da modalidade de ensino que representou o ideal republicano como símbolo da modernidade. Pretendemos apresentar a estrutura de modelo escolhido para a educação como sistema de ensino republicano brasileiro: o Grupo Escolar. E dando a importância da temática ora apresentada, reservamos em nosso trabalho um destaque para tratar do Grupo Escolar no contexto de Mato Grosso, instituído inicialmente na capital Cuiabá, modalidade esta, importante para o desenvolvimento da trajetória dos saberes elementares matemáticos no ensino primário, na rubrica da Aritmética.

Perceber os movimentos que antecederam algumas propostas de ensino, em uma determinada época, é relevante para entender um pouco dos processos do ensino de matemática. Nessa dissertação, por conseguinte, procuramos, primeiramente, compreender os

movimentos da implantação dos grupos escolares no território brasileiro, depois no estado de São Paulo e por fim, no estado mato-grossense, mais propriamente na cidade de Cuiabá, capital do estado para, depois, nos envolver na trajetória da constituição dos saberes elementares da Aritmética no ensino primário, buscando indícios de como era abordado esse saber nas normativas oficiais estabelecidas.

### 3.1.1 O GRUPO ESCOLAR NO BRASIL

“Grupo Escolar” — termo que além de significar o prédio escolar urbano, destinado ao curso primário, também é uma representação da escola primária brasileira. (MATOS, 2010).

Após a proclamação da República no Brasil ocorreram mudanças significativas no campo político, econômico e, conseqüentemente, no campo educacional. E essas mudanças trouxeram inovações que fizeram com que o país entrasse em contato com a modernidade vinda da Europa. As novas ideias foram difundidas e adotadas por grande parte da elite intelectual e da administração brasileira.

Os ideias positivistas já estavam presentes entre os militares desde 1810, com a fundação da Academia Militar do Rio de Janeiro e, posteriormente, encontrando grande adesão dos docentes de Matemática e engenheiros militares, após o início do Império. O novo sistema de governo já surgia influenciado em um ambiente do positivismo de Augusto Comte e é adotado como a base de transformação da sociedade brasileira.

Devido à nova visão do conhecimento científico mediante às várias possibilidades de aplicações práticas, é apontada como uma das justificativas a adoção dos ideais positivistas de Comte. E essa nova visão trouxe mudanças econômicas por causa da expansão do capital advindo do desenvolvimento industrial no Brasil da época. Aconteceu “[...] em um momento político de afirmação de uma nova burguesia formada por intelectuais, médicos, engenheiros e militares que lutavam contra a monarquia, a influência do clero e o caráter feudal dos latifúndios e que via no positivismo fundamentado na ciência a base de uma política racional que reconciliasse a ordem e o progresso” (SILVA, 1999, p.12).

Para Pires (1998), a difusão dos ideais positivistas no Brasil só aconteceu por causa da influência de dois positivistas importantes na vida pública brasileira como Benjamin Constant Botelho de Magalhães, no exército e Júlio de Castilho, na política. Foi durante a passagem do Império para a República que foram mais expandidas as ideias do positivismo na construção

de uma nova ordem política e social, ficando isso evidente nas campanhas em prol da abolição da escravidão e da proclamação da República. E “no Governo Provisório, os positivistas participaram ativamente da organização do novo regime, contribuindo na introdução do ensino das ciências e na revisão filosófica que procurava romper com a tradição das humanidades clássicas na educação” (MOTTA, 2006, p. 12-13).

Se os ideais do positivismo de Comte provocaram impacto na economia, no plano político e educacional não foi diferente. Ocorreram minuciosos ajustamentos por serem necessários à edificação de uma nova sociedade. Seriam indispensáveis ações para consolidar, tanto o novo regime republicano como o desenvolvimento econômico, elevado pela educação, que seriam fundamentados nos campos das práticas e das teorias. Então, um ajuste na instrução pública era necessário à assimilação científica de saber e fazer adaptado ao pensamento positivista de Augusto Comte.

A Matemática, segundo Comte, é a primeira na ordenação das Ciências, “é o ponto de partida da educação científica, a primeira ciência a atingir o estado positivo por possuir leis com aplicação universal e ser a mais simples e geral de todas as ciências.”

Valente (1999) assevera que para a matemática escolar pouco foram inseridos nos livros de matemática os elementos de Comte. Não ocorreu difusão significativa para o ensino primário:

“Nem programas de ensino, nem pontos para exames preparatórios da época se importaram com as discussões de âmbito filosófico sobre as matemáticas. Os pontos e conteúdos a ensinar já estavam dados desde Ottoni. Não se estabeleceram uma reestruturação e reorganização das matemáticas a ponto de ter existido uma ‘matemática escolar positivista’. Ou, o que seria mais preciso dizer, uma matemática elementar nos moldes preconizados por Comte.” (1999, p.164)

Era de grande urgência uma organização escolar com inovadas proposições e até decretos que visassem sua reformulação e adequação às novas demandas surgidas. Seria o momento de uma novidade na escola primária, denominada Grupo Escolar. Fora instalada primeiramente no estado de São Paulo no início da década de 1890 e fundamentava-se numa organização pedagógica e administrativa bem mais complexa que a escola de primeiras letras do período Imperial (COSSATO; TREVISAN, 2011).

Mesmo tendo início em final do século XIX, um esforço em reformular e adequar o ensino às novas necessidades do mercado adentra o novo século, ou seja, século XX, em suas primeiras décadas, e passa a ter maior relevância para os governantes republicanos (SOUZA, 1998).

Antes de surgir no Brasil um novo modelo de escola primária, ou seja, o Grupo Escolar, já havia experiência comprovada dessa modalidade escolar em outros países como na Espanha, França, Inglaterra e Estados Unidos. Então era segura a sua implantação em solo brasileiro, pois até ao final do século XIX a educação primária esteve sob o domínio das Escolas Isoladas que reuniam seus alunos de diversos níveis de aprendizagem, presentes em apenas uma sala de aula, sob a orientação de um professor<sup>18</sup> (SOUZA, 1998).

Com o intuito de efetivar o Regime Republicano, período de 1889 a 1930, a sociedade brasileira que estava em mudança, da agrária comercial para uma urbana industrial, ansiava por uma escola primária com novo padrão de ensino.

E para criação de um sistema de ensino primário que atendesse as novas necessidades de desenvolvimento da sociedade, muitas dificuldades teriam que ser superadas. Eram grandes os desafios que ora apresentavam, devido o índice de analfabetismo existente no país ser muito alto, no período de implantação da escola primária nos moldes republicanos, pois até a segunda década do século XX ainda mostrava-se alarmante no Brasil a quantidade de pessoas que não sabiam ler, escrever e nem contar no país denominado republicano (COSSATO; TREVISAN, 2011).

Com o intuito de alcançar uma maior parcela da população analfabeta, contornando esses baixos índices, “o governo inseriu novas modalidades de escolas primárias como: Escolas Isoladas, Escola Singular, Escola Distrital, Escola Rural, Escola Urbana, Escola Modelo, Escola Unitária, Escola das Primeiras Letras, Grupos Escolares” (FERREIRA, CARVALHO, 2011, p.2).

Seja qual fosse a nomenclatura utilizada nas legislações e documentos oficiais, o que interessava era que o novo sistema de ensino adotado pelo país tivesse racionalidade científica e laicidade<sup>19</sup> da escola, na constituição do Ensino Primário no sistema republicano.

Como a maioria da população no Brasil não sabia ler, escrever e nem contar, as Instituições Escolares republicanas surgiram com intenção de combater o analfabetismo e também preocupados com a formação de professores. Ainda na segunda década do século

---

<sup>18</sup>Sistema de ensino Lancaster - Conhecido também como Ensino Mútuo ou Monitorial, criado pelo inglês Joseph Lancaster, no final do século XVIII e início do século XIX, com objetivo de ensinar um maior número de alunos com pouco recurso e tempo, mas com qualidade. Disponível em:

[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia\\_da\\_Educacao/Trabalho/04\\_34\\_32\\_1257-6384-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_34_32_1257-6384-1-PB.pdf). Acesso: 12nov2015.

<sup>19</sup>Qualidade do que é leigo; Sistema que exclui as Igrejas do exercício do poder político ou administrativo e em particular da organização do ensino.

XX, a população, em sua grande maioria, continuava analfabeta, frustrando os intentos republicanos.

Segundo Jorge Nagle (2001), no combate em torno de 80% de analfabetismo existente naquele período, foram elaboradas políticas governamentais inovadoras, a partir de 1920, apoiadas nas concepções advindas das ideias pedagógicas da Escola Nova<sup>20</sup>. Desencadearam discussões que ganharam repercussão para o avanço no ensino brasileiro. Continuava a visão de uma escola que propiciaria igualdade básica de oportunidades sustentada pelo poder público.

Era proposto dar importância ao interesse do educando, respeitando a liberdade da criança, desenvolvendo um método ativo de ensino-aprendizagem. Para isso adotou como metodologia o trabalho em grupo e estimulou os trabalhos manuais como uma prática nas escolas. Assim, valorizou os estudos de psicologia experimental na orientação dos processos educativos e deslocou para os alunos o papel de protagonista das tarefas e das descobertas dos conhecimentos e não mais tendo o professor no centro do processo educacional (VIDAL, 2006)

Segundo Miorim (1998), havia uma preocupação de Anísio Teixeira<sup>21</sup>, na década de 30, em relação a um melhor ensino, particularmente ao ensino matemático na questão dos problemas aritméticos, onde afirmava que:

As condições dos problemas devem ser as mesmas da vida real. Os problemas devem ser propostos de acordo com ocupações e interesse da classe, de modo que os alunos, sentindo a necessidade de resolvê-los, se apliquem à solução, movidos por verdadeiro interesse. Assim as contas que a criança faz para casa, no mercado, na feira, nas lojas, no armazém; os trabalhos escolares, movimentos de cooperativas, jogos, esportes, excursões; a saúde da criança e de pessoas da família, as condições de saúde do bairro, incluindo serviços de saúde pública, despesas com receitas, dietas, remédios etc., fatos diversos que a criança presencia - tudo isso constitui assunto para problemas (MIORIM, 1998, p.90).

Infelizmente, foi um movimento pedagógico em que os matemáticos visavam a modernização do ensino secundário e superior e não o ensino elementar. Indiretamente estava ocorrendo uma incubação do Movimento da Matemática Moderna de uma forma lenta, mas que viria acontecer (BERLI, 2002)

---

<sup>20</sup>Movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas na educação brasileira, influenciado pelo pensamento filosófico-educacional deweyano. Com intento de organizar a escola como representação da sociedade, com uma pedagogia pragmática, voltada para a técnica e a prática (SOUZA; MARTINELLI, 2009)

<sup>21</sup>Anísio Teixeira (1900-1971), responsável por introduzir no Brasil a nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica na educação brasileira, influenciado pelas ideias pedagógicas de Dewey (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

O papel de constituir o cidadão republicano ficou imputado à educação popular, com a responsabilidade de estabilizar o novo regime e gerar o desenvolvimento social e econômico.

Segundo Souza:

A escola primária Republicana instalou ritos, espetáculos e celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores, e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria (SOUZA, 1998, p. 241).

Os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas, já que possuíam turmas seriadas, porém em formato mais elaborado e regidas por professores normalistas e impregnado das inferências escolanovistas, como afirma Souza:

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, 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, 2004, p. 114)

O ensino primário era ministrado em quatro anos, com um programa enciclopédico com matérias que proporcionavam uma educação integral. Basicamente na primeira República, estava prevista a utilização do método intuitivo, o qual usava diversificados materiais didáticos, laboratórios e museus. A escola primária republicana

[...] reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 127).

Com essa visão de formação de um cidadão brasileiro completo, é que o ensino primário surge no sistema republicano no final do século XIX e tendo o estado de São Paulo como o primeiro estado a projetar-se como o propagador dessa novidade educacional.

### 3.1.2 O GRUPO ESCOLAR DE SÃO PAULO

A implantação dos grupos escolares se constituiu em um marco na educação do país, pois a educação tinha que representar o ponto auge das ideias republicanas sendo “um momento crucial de produção da necessidade de re-fundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada.” (FARIA FILHO, 1999, p.39). Então, a Reforma Caetano de Campos, de 1890, objetivou a renovação dos métodos pedagógicos e a formação dos professores, criando a primeira Escola Normal na cidade de São Paulo baseada no Método Intuitivo<sup>22</sup> de John Dewey<sup>23</sup>, educador americano.

Em anexo, a Escola Normal Caetano de Campos, como local de estágio para formação de futuros professores, foi implantado um primeiro modelo de escola graduada, denominada Escola Modelo, em 1890. E esse pioneirismo ocasionou distintas mudanças na instrução pública paulista, como a “adequação do prédio escolar às finalidades educativas, atendendo as recomendações pedagógicas e higiênicas; mudança no relacionamento do aluno-professor, estimulando a participação deste último nas aulas; e a substituição de castigos físicos por castigos morais.” (POUBEL; SILVA, 2006, p.53).

Através da experiência da escola graduada foram criados os grupos escolares, em 1893. A origem dos Grupos escolares Paulistas remonta às chamadas Escolas Centrais, existentes na Alemanha, Bélgica, Portugal e França. Conforme Souza (1998), esses estabelecimentos evidenciavam “excelentes vantagens pela perfeita distribuição do trabalho, instalação em edifícios apropriados e por contarem com numerosos professores” (SOUZA,

---

<sup>22</sup>Metodologia de ensino trabalhado no curso primário dos Grupos Escolares, partindo do geral para o particular, do concreto para o abstrato, utilizando os órgãos dos sentidos, principalmente a visão; Método experimental que possibilita a aprendizagem através da observação, utilizando-se de novos materiais, museus pedagógicos, atividades diferenciadas, estudo do meio e de manuais com finalidade de educar a criança com uma nova concepção de conhecimento. Prezava educar a criança como um todo, visando o crescimento emocional, físico e intelectual.

<sup>23</sup>John Dewey (1859- 1952), nascido em Burlington, Vermont – EUA. Foi filósofo, pedagogo norte americano que do ponto de vista epistemológico, tomou como referência o pragmatismo como filosofia de base para o seu pensamento. Defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumento para a maturação emocional e intelectual das crianças.

1998, p. 45). E para elucidar a nova modalidade escolar, foi até oficializado por decreto<sup>24</sup> o que seria ensinado nos grupos escolares paulistas.

O Grupo Escolar era visto como o símbolo maior do regime republicano para a educação. Inclusive foi motivo de um comentário feito pelo prof. Ramon Roca Dordal no primeiro número da Revista de Ensino do professorado paulista de 1902<sup>25</sup>. Na oportunidade, descreve sobre a necessidade de implantar mais grupos escolares no estado de São Paulo, em torno de uns vinte e cinco por ano para cada núcleo de cinco mil habitantes.

Segundo o professor redator, para que essas implantações ocorressem, era necessário o apoio das câmaras municipais, em relação à liberação de verbas para, junto com o estado, investir mais no ensino público através da econômica e viável modalidade de ensino, atendendo, assim, uma aspiração geral como mostra um trecho do comentário: “Dentre os nossos diversos typos de escolas, destaca-se como o que mais pôde satisfazer as condições necessárias de economia e bons resultados – O Grupo Escolar” (REVISTA DE ENSINO, 1902, p.29-32).

Continua o professor-redator Ramon afirmando a necessidade de dar um bom ensino primário em todas as cidades paulistas e salientava que enquanto o ensino primário não fosse real em todo Estado de São Paulo, o governo não poderia criar escolas superiores ou profissionais (REVISTA DE ENSINO, 1902).

Em São Paulo, a proliferação dos grupos escolares procurava acompanhar o desenvolvimento urbano e estimulou a implantação efetiva dos grupos escolares em outras localidades do país. Segundo Lopes & Souza, referir-se à escola pública brasileira é confundir com o ensino primário no Brasil e grupos escolares:

Pode-se dizer que a história dos grupos escolares se confunde com a história do ensino primário no Brasil e encontra-se no centro do processo de institucionalização da escola pública no país. De fato, vários estados brasileiros buscaram implantar essa escola primária moderna ao longo da Primeira República apontando-a como referência para a organização do ensino primário: no Rio de Janeiro, em 1897; no Maranhão e no Paraná, em 1903; em Minas Gerais, em 1906; na Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina em 1908; no Mato Grosso em 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba em 1916, Goiás, 1921 e Piauí em 1922. A historiografia sobre o tema tem demonstrado que os grupos escolares foram implantados como escola modelar encarnando as aspirações depositadas na educação primária amplamente disseminada no país na transição do século XIX para o século XX, isto é, a formação do cidadão, a manutenção do regime republicano, o desenvolvimento social e econômico, a construção da nação e a moralização dos costumes” (LOPES; SOUZA, 2011, p. 2).

<sup>24</sup>Decreto nº 248, de 26 de setembro de 1894 sobre o regimento interno das escolas públicas.

<sup>25</sup>Uma Revista com propósito de divulgar os melhores métodos e processos de ensino para facilitar o trabalho do professor e também fazer com que o governo e os legisladores elaborassem leis visando a instrução pública.

Assim, São Paulo por ser considerado o precursor do sistema de ensino republicano e divulgador de ações e modelos pedagógicos, preocupou-se em organizar os Programas de Ensino que são normativas oficiais. Através dessa documentação podem-se fazer investigações sobre a constituição dos saberes matemáticos, pois “esses textos oficiais, dentre outras coisas, condensam pedagogias e conteúdos de ensino, de forma a prescrever a matemática escolar” (COSTA; VALENTE, 2014, p.192).

No final do século XIX e primeiros anos do século XX, o ensino ficou baseado nas experiências da criança através da intuição. O instruir e o civilizar estavam dependendo da educação dos sentidos. A pedagogia utilizada era pelo olhar, pelo tocar, pelo experimentar. O que imperava era a percepção, a sensação, a imaginação, a manipulação de objetos. A criança partia do todo para as partes, do conjunto para as características de seus elementos constituintes. (FRIZZARINI; OLIVEIRA; LEME DA SILVA; VALENTE, 2014)

Para Souza (2000), esse método constituiu no núcleo principal da renovação pedagógica em tempos de modernização da escola primária, ou seja, métodos mais práticos, mais ativos e mais intuitivos, ensinando pelo contato com os objetos, pela exploração das lições de coisas.

Já no Programa de Ensino de 1894, a orientação do regulamento era para um ensino mais empírico e concreto do que teóricos e abstratos para que as crianças desenvolvessem suas faculdades mentais gradual e harmonicamente (SÃO PAULO, 1894a).

Em relação à Aritmética, o somar, diminuir, multiplicar e dividir seria, de início, até 10, e sempre com o auxílio das coisas concretas para conduzir as operações. Posteriormente, as atividades seriam direcionadas de modo mais teórico e abstrato por causa do uso dos sinais (+, -, x e ÷) nas quatro operações e também o uso das tabuadas, e, analiticamente, seriam utilizados os sinais com diversas combinações até 10. (SÃO PAULO, 1894b, s/p).

Para o Programa de 1905, as indicações pedagógicas iriam interferir nos saberes aritméticos. Inicialmente as quatro operações também teriam os meios concretos para conduzir as operações, depois usariam as ilustrações das coisas e, em seguida é que usariam os sinais (+, -, x e ÷) e as tabuadas, fazendo com que, dessa maneira, o ensino da aritmética fosse aderindo cada vez mais a intervenção pelas concepções pedagógicas do método intuitivo (FRIZZARINI; et all, 2014).

As transformações metodológicas nas quatro operações aritméticas são evidentes, quando trata da apropriação das concepções pedagógicas de que a vaga intuitiva<sup>26</sup> promove ao inserir mais uma fase no procedimento de ensino, para melhor compreensão; passa do que é concreto das coisas para as suas ilustrações. Esse detalhe entre os Programas de 1894 e 1905 faz a diferença no que se refere à apropriação da pedagogia em voga para o período (FRIZZARINI; et all, 2014).

Supondo que o somar, o diminuir, o multiplicar e o dividir são processos que, quando exercitados por meio das coisas, fazem-se inscrever intuitivamente na mentalidade da criança, isso faz com que ela aprenda a lidar com a contagem manejando as quatro operações utilizando coisas que, por intuição, irão compreender corretamente a ideia de número (FRIZZARINI; et all, 2014).

O programa de 1918 orienta que no 2º ano aplica-se o “Cálculo mental de acordo com as direções dos mapas de números, incluindo conhecimentos de  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{8}$ , etc” (SÃO PAULO, 1918, s/p). Possivelmente, esse tipo de proceder servia para estimular a criança a entender sobre definição, após aprender as quatro operações e noções de fração. E também nesse programa foi inserido em forma de atividade o golpe de vista para o “conhecimento direto dos grupos de números [...] sem contar (SÃO PAULO, 1918, s/p). O golpe de vista poderia ser considerado como atividade para desenvolver a arte de contar e calcular os números intuitivamente de forma separada, em ordem ou fora de ordem. É mais um indicativo de que a vaga intuitiva pretendia romper com a memorização ao aprender os números (FRIZZARINI; et all, 2014).

E já no programa de 1921, passa exigir que a partir do 1º ano a criança tenha como prática o “Cálculo mental e rápido até 100, visando desenvolver o raciocínio” (SÃO PAULO, 1921, s/p).

No programa de 1925 é indicado o desenvolvimento do raciocínio pelo cálculo mental na forma de exercícios orais por deixar o desenvolvimento da inteligência na atividade cerebral livre de regras fechadas e prontas. E normatiza que do 2º ao 4º ano do ensino primário a soma, a subtração, multiplicação e a divisão bem como o cálculo de frações e de números decimais sejam articulados pelos exercícios orais, sendo práticas utilizadas “[...] para o desenvolvimento intelectual e para as transações quotidianas da vida”, e atividade

---

<sup>26</sup>Pestalozzi foi quem sistematizou o ensino por intuição, com o cálculo sempre aparecendo em todas as intuições como consequência mais simples e complexa da faculdade racional de representar cada coisa, ou conjunto de coisas, pela relação de quantidade para a implicação na diferença de mais e de menos coisas (PESTALOZZI, 1889).

envolvendo a “resolução mental de problemas com pequenos dados numéricos” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1941, p.39 e 40)

É evidenciado nos programas de ensino paulista que as ideias do ensino intuitivo para o ensino e aprendizagem da aritmética escolar partiram sempre do mais simples para o mais complexo. Através da comparação, pode afirmar que o simples nas atividades são os que envolvem as operações relacionadas à coisa palpável, ao que é concreto. E o complexo é quando não se tem a coisa palpável, mas pela observação pode-se comparar, imaginar e refletir. E quando realiza esse procedimento, tanto os caracteres dos objetos quanto a quantidade deles em grupos seriam discernidos e diferenciados.

O programa de São Paulo foi importante na elaboração dos programas de ensino em Mato Grosso, principalmente o Programa de Ensino de 1916, que é uma réplica dos programas paulistas de 1905 e 1911.

### 3.1.2.1 ARITMÉTICA, MÉTODO INTUITIVO E CARTAS DE PARKER

Por ser a Aritmética um saber elementar mister na realidade escolar mato-grossense, fez-se imprescindível conhecer essa disciplina e os recursos, segundo a legislação educacional de 1910 a 1946.

E devido à necessidade de se utilizar a Aritmética, ramo mais antigo e mais elementar da matemática, usada por praticamente todas as pessoas nas tarefas diárias, nos negócios ou nos cálculos científicos, que se percebe a sua presença em destaque nos regulamentos de ensino com várias orientações de como ensinar para um aprendizado correto e seguro desse saber.

Por ser a Matemática a ciência do raciocínio lógico e abstrato que estuda quantidades, medidas, espaços, estruturas, variações e estatísticas e que faz parte da atividade humana e evoluíram a partir de contagens, medições, cálculos e do estudo sistemático de formas geométricas e movimentos de objetos físicos, é atualmente conhecida como ciências das regularidades (padrões). E como o número é objeto da matemática usado para descrever quantidade, ordem ou medida é também um dos primeiros conceitos matemáticos assimilados pela humanidade no processo de contagem.

Segundo Costa (2010, p.107) uma das definições de número que se conhece está em Pestalozzi<sup>27</sup>, primeiro a utilizar uma base psicológica para conceituar número como intuição

---

<sup>27</sup>Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), suíço alemão nascido em Zurique, atraiu a atenção do mundo como

sensorial, e que afirma ser o número “considerado como a abreviação de uma agregação das unidades e o aluno somente terá uma noção clara de cada número quando, além de seu nome e de seu símbolo, reconheça por unidades organizadas de diferentes formas”. O mesmo autor afirma que:

[...] a aprendizagem do número pela criança deveria começar pela aquisição de intuições claras sobre o mesmo, no sentido de intuições sobre a quantidade como uma propriedade das coleções e das relações entre os números derivadas da composição e decomposição de quantidades (COSTA, 2010, p.107).

Costa (2010, p.125) afirma que para Dewey, “o número é fruto de um processo de raciocínio, e não simplesmente um fato sensível”. Não ocorrerá uma consciência numérica enquanto não houver comparação e relacionamento entre o pensamento e os objetos.

Conforme Costa (2010, p. 162) para Renault<sup>28</sup>, a Aritmética “é a arte de contar as unidades”, [...] “que é qualquer objeto que se ache na natureza. O conjunto de unidade a outra dá origem ao número ou quantidade”. Então, “o número está associado a uma reunião de unidades ou quantidades”.

Costa (2010) também assevera que o conceito de número, para Roca Dordal<sup>29</sup>, está associado à contagem realizada por agrupamentos de dois em dois, três em três até de nove em nove. E também colocando em sequência na ordem crescente e decrescente, inovando nas quantificações admitidas como unidade.

Segundo Costa (2010), René Barreto afirmava que a principal finalidade da Aritmética seria “[...] desenvolver o raciocínio na criança pela observação graduada e segura dos factos mathematicos, exercida no estudo de problemas postos ao alcance da compreensão dos

---

mestre, diretor e fundador de escolas. Suas obras principais são: Leonardo e Gertrudes (1781) e como Gertrudes instrui seus filhos (1801). Como discípulo de Rousseau, está convencido da inocência e bondade humanas. Logo, assume como tarefa do mestre estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno, procurando compreender o espírito infantil, atitude que o afasta do ensino dogmático e autoritário. A Psicologia proposta é incipiente e ingênua, mesmo porque não tinha se constituído como ciência, mas essa tentativa indica uma direção que vai se tornar constante na Pedagogia.

<sup>28</sup>Pedro Victor Renault (1811-1892), nascido em Metz (Sierck), França. Chegou ao Brasil em 1832 e trabalhou como professor realizou serviço para o governo de Minas Gerais, exerceu o cargo de engenheiro e também fundou o colégio Victor Renault, em Barbacena. Escreveu vários livros didáticos para os alunos por julgar que certos manuais que existiam eram insuficientes. As publicações eram sobre o Sistema Métrico Decimal e sobre a Aritmética(COSTA, 2010).

<sup>29</sup>Ramon Roca Dordal (1854-1938) nasceu em Barcelona – Espanha. Veio para o Brasil com 19 anos, diplomou-se na Escola Normal de São Paulo em 1889, lecionou na Escola Modelo do Carmo por 10 anos. Foi um dos redatores oficiais da Revista de Ensino do Professorado do Estado de São Paulo, em 1902. Teve expressiva participação no magistério público paulista que chegou a ser Inspetor Escolar na cidade de São Paulo de 1907-1919. Foi autor de livros didáticos, sendo que um dos mais importantes foi a publicação “Arithmetica Escolar – Exercícios e problemas para Escolas Primárias, famílias e collegios” (COSTA, 2010).

alumnos”. E que o ensino de Aritmética deveria “ser ministrado com factos numéricos dos quaes os allunos já trazem de casa algum conhecimento” (BARRETO apud COSTA, 2010, p. 207, 219).

Conforme Costa (2010), Trajano<sup>30</sup> concebia a Aritmética além de uma ciência elementar dos números e também como uma arte, por utilizar os algarismos para calcular e tinha o número “associado à contagem. Os números representam as quantidades que se podem contar das coleções uma vez definidas as unidades” (COSTA, 2010, p. 248).

Vários estudiosos tinham diferentes definições sobre a Aritmética e o conceito sobre o número. Uns utilizavam a ideia do concreto para o abstrato no entendimento do número e suas operações. E outros continuavam com o uso da memorização para o aprendizado da Aritmética, apesar de que desde o período imperial brasileiro, meados do Século XIX, já havia uma preocupação com a qualidade de ensino dos alunos.

Inserir o país no novo movimento pedagógico<sup>31</sup> que estava ocorrendo na Europa e Estados Unidos era algo a se discutir, devido à falta de eficiência do ensino escolar que há tempos vinha ocorrendo, pois o aprender ainda estava alicerçado “exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão” (VALDEMARIN, 1988, p. 67).

Então, buscou-se a adesão de um novo método de ensino, “acompanhado de novos materiais, criação de Museus Pedagógicos, excursões pedagógicas dentre outras atividades” (VALDEMARIN, 1988, p. 68). Segundo a autora, o novo método ficou sendo denominado de Método de Ensino Intuitivo pela característica de ser um ensino concreto e ativo, com “matriz na experimentação, no uso de expedientes de ensino com aparelhamento adequado às situações e conteúdos a serem aprendidos”. E funcionaria efetivamente na prática pedagógica através dos materiais de ensino como: “caixas de ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, linhas, papéis dentre outros” (1988, p.68).

E com os objetos usados como suporte didático e os sentidos como produtor de ideias era preciso diretrizes metodológicas bem definidas, para que o professor conduzisse os alunos à aprendizagem, que no caso da Aritmética estava vinculada com a memorização das tabuadas resumidas nas quatro operações: soma, subtração, multiplicação e divisão. A renovação

---

<sup>30</sup> Antonio Trajano (1843-1921), nascido em Portugal vindo para o Brasil por volta de 1859. Escreveu uma importante obra *Aritmética elementar ilustrada* editada em 1879 (1ª ed.) e reeditada até 1958 (136ª ed.), um livro escrito para alunos (COSTA, 2010).

<sup>31</sup> O novo movimento pedagógico tratava do método de ensino que surgiu na Alemanha no final do século XVIII. Foi divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, denominado de Método Intuitivo.

pedagógica, proporcionada pelo método intuitivo, fez com que ocorresse modificação na forma tradicional de abordar a Aritmética no ensino primário (VALENTE, 2006).

E com a necessidade de orientar sobre o novo método de ensino, diversos manuais foram elaborados como recurso decisivo para uso do professor que sempre teria que partir da percepção sensível, ou seja, ensinando as crianças a observar, ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, educando os sentidos para depois ir à prática. E dentre o mais famoso manual no ensino das lições de coisas está Primeiras Lições de Coisas de Norman Allison Calkins. Um dos materiais didáticos que apresentam a expansão do método intuitivo foram as Cartas de Parker

O educador norte-americano Francis Wayland Parker, considerado “o pai da educação progressista” por John Dewey, deixou registrado na História da Educação um material didático com propósito de renovação da Aritmética no ensino primário. Segundo Costa (2010, p.122) eram “diagramas numéricos fundamentados no método Grube<sup>32</sup> [...] chamados Cartas de Parker (Mapas Aritméticos) e representam a forma de tratar o ensino de Aritmética de modo intuitivo”.

Para que o discurso sobre o método intuitivo brasileiro expandisse, fazer uso de periódicos pedagógicos para uma maior divulgação foi essencial. Então, a Revista do Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo<sup>33</sup> preocupou-se em divulgar esse material em que o aluno iria entender e compreender sobre número e suas combinações estimuladas pelo professor através da imaginação.

As Cartas estavam publicadas por não estarem disponíveis à venda no mercado. Era só o professor copiar no quadro negro, de acordo com o planejamento de aula. Seria um instrumento de trabalho sempre em mãos, através da revista. Cada carta vinha acompanhada da respectiva explicação. Valente (2008, p.4) afirma que:

As Cartas de Parker constituíam um conjunto de gravuras cujo fim era o de auxiliar o professor a conduzir metodicamente o ensino, sobretudo, das quatro operações fundamentais. Junto de cada gravura, havia uma orientação ao professor de como deveria dirigir-se à classe de modo a fazer uso de cada uma delas e avançar no ensino da Aritmética. [...] Diferentemente da prática consagrada de decorar taboada

---

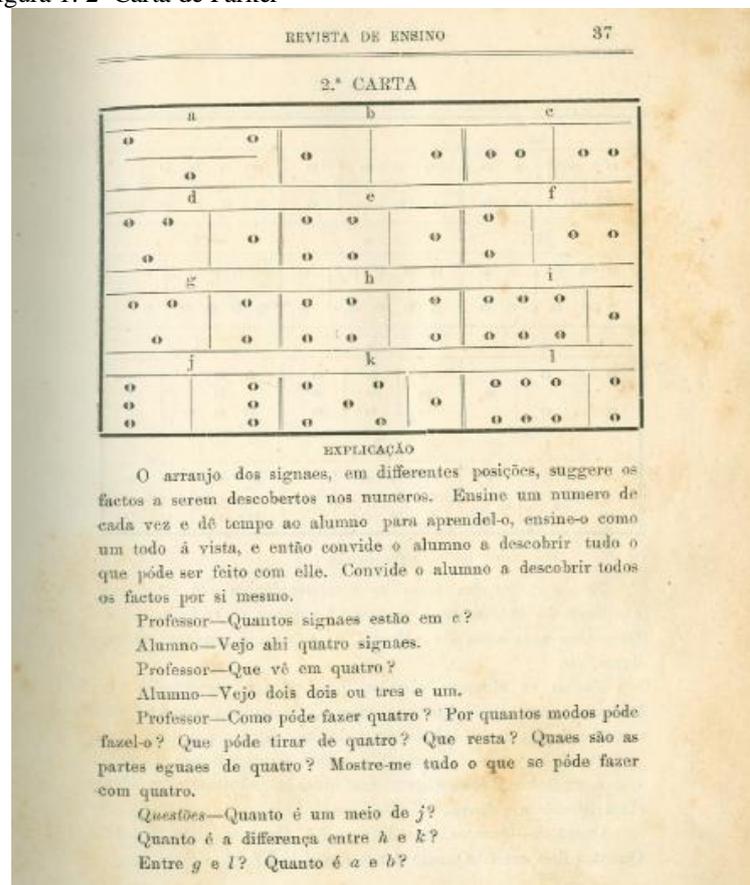
<sup>32</sup>Publicado em 1842, em Berlim. O método Grube consiste em fazer os alunos, eles mesmos e por intuição, as operações fundamentais do cálculo elementar. Tal método tem por objetivo fazer conhecer os números: conhecer um objeto, que não é somente conhecer seu nome, mas vê-lo sob todas as formas, em todos os seus estados, nas suas diversas relações com outros objetos; é poder comparar com outros, seguir nas suas transformações, escrever e medir, compor e decompor, à vontade (COSTA, 2010, p. 119).

<sup>33</sup>As publicações das Cartas de Parker estavam sobre a responsabilidade de Joaquim Luis de Brito, na secção Pedagogia Prática.

[...] as cartas traziam outra organização didático-pedagógica. Cada uma delas tinha uma forma própria e objetivos definidos de ensino e aprendizagem.

Ao todo, foram publicadas em torno de 50 cartas pela Revista de Ensino. O modo intuitivo de ensinar a Aritmética recebeu uma forma muito bem representada pelas Cartas de Parker, pois “a lógica de sua utilização implicava um trato não linear e seqüencial” (VALENTE, 2008, p.6). Para exemplificar, consideramos a segunda e a sétima carta, que está no primeiro número da Revista de Ensino de 1902, na página 37 e na página 43.

Figura 1: 2  Carta de Parker



Fonte: Revista de Ensino (Abril/1902)

De acordo como apresenta a imagem, as cartas eram formadas por quadros, gráficos acompanhados de explicações e instruções ao professor, assim como as perguntas que deveriam ser feitas aos alunos. Era copiada no quadro negro somente a carta que se queria trabalhar em sala. Na carta exemplificada, percebe-se que, além dos símbolos que

representam a numeração, estavam inclusos os símbolos do alfabeto e também o professor poderia introduzir a noção de frações. Tudo ensinado ao mesmo tempo, pela observação, percepção e não pela memorização. As descobertas dos números e as operações aritméticas não eram ensinadas na forma tradicional, onde exigia a memorização dos números um a um, juntamente com o respectivo nome e a fração só seria ensinada após ter aprendido todas as operações com os números naturais.

Figura 2: 7ª Carta de Parker

REVISTA DE ENSINO 43

**7.ª CARTA**

a				b				c			
o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
5	+	1	3	3	+	3	4	+	2	4	2
1	+	5	6	6	+	3	2	+	6	2	4
6	—	1	2	×	3	6	—	—	—	—	—
6	—	5	3	×	2	6	1/3	de	—	—	6
			1/2	de	6	1/3	de				

d				e				f			
o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
6	+	1	5	+	2	4	+	3	+	4	3
1	+	6	2	+	5	3	+	4	+	3	3
7	—	1	7	—	2	7	—	—	—	—	—
7	—	6	7	—	5	7	—	—	—	—	—

**EXPLICAÇÃO**

Em cada collecção de signaes são encontrados factos por elles caracterisados.

Convide o alumno a copiar a carta em suas lousas (a, b e c, etc.); uma columna de cada vez. Escreva as respostas e leia-as (b, c) assim: 3 ÷ 3 são 6; risque as respostas e leia (b, c) 3 ÷ 3 = ; leia toda a carta, apontando-a rapidamente. Convide um alumno a apontar para os outros lerem.

Depois de serem os signaes aprendidos separadamente, escreva-os uns após outros como acima explicamos.

Mostre objectos taes como: **ooo ooo**; una-os e o alumno escreverá em algarismos 3 + 3 = 6; 2 3 = 6; separe-os e o alumno escreverá 6 - 3 = 3; 6 ÷ 3 = 2; 1/2 de 6 = 3; 1/3 de 6 = 2; 6 ÷ 2 = 3.

Busque factos para fazer problemas. Convide o alumno a organizar problemas.

Fonte: Revista de Ensino (Abril / 1902)

Nessa outra exemplificação já há mistura entre as quantidades, o número e sinais das operações. Ainda o aluno é estimulado a certificar as quantidades mostradas pelos objetos e sua correspondência em algarismo. E através dessas correlações é que representam os sinais das junções, das diferenças, das divisões e das noções de fração, estimulando o aluno a observar e comparar os objetos e suas representações numéricas para compreender os resultados.

Conforme a afirmação de Valente (2008, p.6) O “uso das Cartas de Parker foi saudado como uma contrapartida à forma tradicional de ensinar os primeiros passos no cálculo aritmético: pela via da memorização das tabuadas”. Assim, é estimulada a construção de

ideias através da experimentação para uma verdadeira compreensão da aritmética e não através da imposição.

Dessa maneira, percebe-se que ao tratar o ensino de Aritmética de modo intuitivo, faz com que as Cartas de Parker representem o novo modo de pensar o ensino aritmético na escola primária. Inicialmente, São Paulo é a referência da Educação republicana com a criação dos Grupos Escolares e é o divulgador dos novos métodos pedagógicos e dos novos materiais didáticos, inclusive as Cartas de Parker. Segundo Sá (2007), as tais Cartas faziam parte da lista dos materiais de trabalho no Grupo Escolar mato-grossense, confirmando a necessidade desse material para o ensino da Aritmética intuitivamente.

### 3.1.3. O GRUPO ESCOLAR EM MATO GROSSO

Em São Paulo os Grupos Escolares eram tidos como “um modelo de organização de ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, [...] uma universalização da educação popular” (SOUZA, 1998, p. 20). Em Mato Grosso os Grupos Escolares eram considerados como

Um núcleo de ensino moderno, racional e prático [...]. Uma instituição perfeita, capaz de libertar da ignorância lastimável em que vai crescendo a nossa infância, nossos sucessores de amanhã [...] e são incontestadamente de elevado alcance e proveito educativo para as crianças nele matriculados (MATO GROSSO, Mensagem, 1911-1912, n.p.)

No período de 1910 a 1930, os diversos Grupos Escolares erigidos no Estado de Mato Grosso tinham como meta a difusão do ensino republicano das instituições sociopolíticas e culturais. Eles foram construídos em algumas cidades do Estado de Mato Grosso, não só na capital como em nove principais cidades, a saber: Poconé, Cáceres, Rosário-Oeste, Corumbá, Miranda, Aquidauana, Campo Grande, Três Lagoas e Ponta Porã<sup>34</sup>.

Dessa maneira, Cuiabá, como cidade mato-grossense mais importante, recebe a implantação dos primeiros grupos escolares: o Grupo Escolar Escola Modelo Barão de Melgaço e o Grupo Escolar Senador Azeredo. Posteriormente, foram sendo implantados grupos escolares em outras cidades de Mato Grosso. Devido à grande extensão territorial do

---

<sup>34</sup>No período especificado essas cidades pertenciam ao Estado de Mato Grosso, não existia o Estado de Mato Grosso do Sul.

estado a expansão foi lenta, pois até o começo da década de 1920 totalizava somente quatro estabelecimentos desse tipo de modalidade escolar.

Até 1922, em Mato Grosso não tinha aumentado a quantidade de Grupo escolar em comparação aos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro que tinham, respectivamente, 194, 171 e 50 unidades dessa instrução pública, segundo Santos (2014, p. 28). Somente a partir de 1924 é que novos Grupos Escolares foram sendo implantados pelo estado, chegando a um total de 11 estabelecimentos até o ano de 1930.

Assim, o primeiro regulamento de reorganização da instrução pública empreendida pelos dirigentes republicanos mato-grossenses data de 20 de Agosto de 1910, implementado de acordo com o decreto nº 258, no então governo de Pedro Celestino Corrêa da Costa. Este decreto de 1910 procurava regulamentar a instrução pública, em especial a primária, que se encontrava ainda regida pela lei n. 152 de 16 de abril de 1896. Essa lei que estava em vigência era criticada pelo então Presidente do Estado de Mato Grosso, Coronel Generoso Ponce Paes Lemes de Souza.

Muita era a insatisfação demonstrada pelo Presidente do Estado, Coronel Generoso Paes Lemes de Souza Ponce, em relação ao modo como estava organizado o ensino primário em Mato Grosso, levando-o a proferir uma mensagem na Assembleia Legislativa, em 13 de maio de 1908, onde declara que:

A organização [...] do ensino primário, dada pela Lei nº 152 de 16 de abril de 1896, a experiência tem demonstrado ser defeituosa, por ser muito extensa quanto ao programa, não só do curso elementar, como do complementar [...] em prejuízo do verdadeiro fim a que se aplica a escola primária, que é ensinar apenas o necessário para a vida comum. A tendência moderna, em matéria de ensino é simplificá-lo e torná-lo o mais prático possível, não se enchendo a cabeça do menino de melhorias e conhecimentos abstratos, a que pouca ou nenhuma utilidade lhe venha a ter no futuro. [...] Não é raro ver figurando em programa de ensino primário variadíssimas disciplinas, um acúmulo extraordinário de matérias, às vezes sem classificação metódica, o que ocasiona o sacrifício de umas às outras. Sem obtenção do que se tem em vista; fatiga-se a inteligência da infância com suma série de noções abstratas e fúteis e tudo se perde de esforços e sacrifícios. [...] um amontoado de matéria, em regra mal ensinadas e pior aprendidas, e das quais não poucas perfeitamente dispensáveis para os meninos. É isso o que convém acabar, reduzindo-se o ensino popular aos seus juntos e naturais limites. (MATO GROSSO, Mensagem, 1908, n.p.)

Toda essa indignação em relação ao ensino mato-grossense terá continuidade no governo do Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, quando assumiu a presidência do Estado de Mato Grosso, em 12 de outubro de 1908. Tanto o Coronel Generoso Paes Lemes de Souza Ponce quanto o Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, comungavam a mesma preocupação com a formação educacional em Mato Grosso.

Como visava que a industrialização chegasse em terras mato-grossenses, apresentou um programa de governo que oferecia toda a infraestrutura necessária para esse feito. Porém, o sistema de ensino que era precário e carente precisava de uma reforma para proceder as mudanças pretendidas (REIS, 2006). Desejava-se que Mato Grosso também tivesse uma instrução primária nos moldes republicanos, alinhando-se nas ações de desenvolvimento que já existiam nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

E com o intento de uma reformulação educacional, de bases republicanas, são tomadas as seguintes ações na educação pública: introdução e sistematização da educação física no currículo escolar; regulamentação do tempo máximo de aula; aumento da carga horária dos cursos, sistematização dos cursos através da reformulação das grades de disciplinas; reformulação dos exames finais dos cursos primários e criação de certificados especiais para estes. Estas propostas iniciais faziam parte de um projeto educacional que visava construir uma nova era de cidadãos sãos, ordeiros e trabalhadores identificados com os ideais republicanos de progresso (OLIVEIRA NETO; BRAGA, p.4145).

E para que essas mudanças ocorressem, era necessário instituir um local próprio para o desenvolvimento escolar, pois nas primeiras décadas republicanas, ainda “as escolas confundiam-se com as residências cuiabanas, uma vez que nenhum edifício específico para abrigá-las foi erguido até o final do século XIX” (REIS, 2006, p.26). Em Mato Grosso, era comum a escola funcionar ou em lugares impróprios ou na casa do professor que desempenhava a função pedagógica. E isso acabava apresentando vários tipos de problemas para uma educação à altura dos ideais republicanos, como afirma Jacomelli:

No que diz respeito à educação em Mato Grosso, com o advento da República, esta não fugia da regra brasileira. Deve-se observar que as estruturas educacionais mato-grossense, nas duas décadas da República, eram as mesmas herdadas do Império. Suas características podem ser resumidas: falta de professores habilitados; inexistência de curso de formação de professores; reduzido atendimento às crianças em idade escolar; necessidade de inspeção escolar; estrutura física e escassez de equipamentos e de materiais escolares (1998, p.48).

Desvincular a escola do espaço da residência era algo importante para as autoridades ligadas à Instrução Pública em Mato Grosso. A precariedade do ensino público era notória, onde bem antes de surgir o Regulamento de 1910, vários relatórios e mensagens veiculavam a necessidade da implantação de um sistema de ensino moderno em Mato Grosso (REIS, 2006).

Assim, para que começassem o mais rápido possível as mudanças, o Presidente do Estado “Pedro Celestino resolveu implementar a reforma do ensino primário quatro dias após

a sua posse no governo, começando pela implantação dos grupos escolares, por meio de um regulamento instituído nas primeiras décadas do século XX” (REIS, 2006, p.38).

Através da promulgação da Lei nº 533, de 04 de julho de 1910, e regulamentada pelo Decreto nº 265 de 22 de outubro do mesmo ano, o Presidente do Estado, Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, “manda que no serviço da instrução primária do Estado se observe, do próximo ano de 1911 em diante, o regulamento que com este baixa” (MATO GROSSO, 1910, s/p).

O poder executivo mato-grossense passa a menear com a possibilidade de contratar normalistas paulistas, vindos da Escola Normal Caetano de Campos, com o objetivo de implementar a reorganização do ensino primário em Mato Grosso. São dois os professores que vieram trazer as mudanças já presentes na educação brasileira: Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann (SÁ, 2007).

Os professores foram indicados pelo governador de São Paulo atendendo a solicitação do Presidente do Estado de Mato Grosso, Pedro Celestino, sendo considerados capazes de reestruturar a Instrução Pública oferecendo todos os conhecimentos de pedagogia aprendidos com excelentes mestres da escola paulista (SÁ, 2007). Trouxeram as ações em andamento no estado de São Paulo, no campo da Instrução Pública, para a reforma do ensino mato-grossense.

Segundo Reis (2006, p.31), os “jovens pedagogos trouxeram para Mato Grosso métodos inovadores e um projeto educativo bem definido, objetivando promover a ordem, a disciplina e a moral”. Sá (2007, p.87-88) afirma que

[...] o compromisso assumido por Mello e Kuhlmann, os seus relatos, a veemência com que eles defendiam a escola graduada e seu projeto pedagógico deixava transparecer uma dedicação ao projeto educacional republicano, entendendo como uma missão em prol do progresso.

Mesmo com o fim do mandato do Presidente Pedro Celestino, o novo governo do Estado, Joaquim Augusto da Costa Marques, dá continuidade com a reforma da Instrução Pública em Mato Grosso, através da Lei 533/1910. E é colocada em prática, em 1911, sob o comando de Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. É tida como a mais importante reforma do ensino do estado mato-grossense. De acordo com Sá:

Sob a orientação dos normalistas paulistas, a reforma da instrução pública conservou algumas diretrizes do regulamento anterior, de 1896, que estavam em consonância com os debates nacionais, como os critérios para a criança ser considerada aluno, a laicidade, obrigatoriedade, gratuidade do ensino e o uso do método intuitivo e

prático. E apresentou duas inovações significativas para a educação pública do estado e para a garantia da formação do cidadão: a criação dos grupos escolares e a criação de uma escola normal, com moldes diferenciados das criadas anteriormente (2007, p.82).

A proposição do método intuitivo, como orientação metodológica, foi pela primeira vez introduzida no Regulamento de 1896, onde o método era apresentado como parte do programa, através dos “exercícios de intuição ou noções de cousas acompanhadas de exercícios de leitura e escrita e de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação” (REGULAMENTO, 1896, Art 10º, § 4º). E nesse mesmo Regulamento as disciplinas de Aritmética e Geometria recebiam orientações que deveriam ser mais práticas que teóricas. Segundo os dirigentes de então, iriam trazer ao ensino público primário o anúncio de uma nova era em acordo com as exigências de uma moderna concepção de escola gratuita e laica.

As grandes mudanças de reorganização escolar e de concepção pedagógica<sup>35</sup> foram os principais focos da reforma de 1910. As espaçosas instalações escolares, iluminadas e arejadas, eram o ambiente adequado para o novo sistema de ensino “que a reforma considerava ideal: ensino simultâneo, graduado, com turmas homogêneas, com lições fundamentadas no chamado ‘método intuitivo’ ou ‘lições de coisas’” (COSTA, 2010, p.7). Porém, “o novo regulamento não teve eficácia para equacionar o problema da educação. Nem cabia somente à legislação sanar tais dificuldades. Outras causas, como de natureza geográfica, administrativa e política interferiam diretamente na educação” (SÁ, 2007, p.82).

Para a organização do ensino primário e o normal, a partir de 1910, foram erigidos os dois primeiros Grupos a serem instalados: um na cidade de Cuiabá – Grupo Escolar Escola Modelo Barão de Melgaço, e outro no distrito do Porto, município de Cuiabá – Grupo Escolar Senador Azeredo. E para cada um dos Grupos, a pedido do presidente do Estado, vieram de São Paulo dois normalistas a quem “a direção do 1º Grupo Escolar, [...] foi confiada ao professor Leowigildo Martins, e a do 2º distrito [...] ao professor Gustavo Kulhmann” (SILVA, 2006, p. 219).

Os professores paulistas, além de criar “a Escola Normal com a finalidade de preparar os professores para dirigir e ministrar o ensino reformado segundo o ideal da república”

---

<sup>35</sup>“O método intuitivo surgido na Alemanha no final do século XVIII, pela iniciativa [...] sobretudo de Pestalozzi [...] consistia na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (SOUZA, 1998, p. 26). É o método que “pretende formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprio como meio de construção do conhecimento e da implementação das atividades produtivas” (VALDEMARIM, 1998, p.80).

(COSSATO; TREVISAN, 2011, p.5), também “seriam eles responsáveis diretos pela instauração, nas novas formas escolares recém-inauguradas, da nova cultura escolar, alicerçada nos pressupostos do novo método de ensino” (TEIVE, 2007, p. 116).

Outros grupos escolares foram construídos nos principais centros urbanos de Mato Grosso, destacando-se , em 1912, o “Grupo Escolar Caetano de Albuquerque” na cidade de Poconé, o “Grupo Escolar Joaquim Murtinho” na cidade de Campo Grande e o “Grupo Escolar Presidente Marques” em Rosário Oeste. Em 1919, o “Grupo Escolar Affonso Pena”, em Três Lagoas. O “Grupo Escolar Caetano Pinto” em Miranda, “Grupo Escolar Antônio Corrêa da Costa” na cidade de Aquidauana e “Grupo Escolar Luiz de Albuquerque” em Corumbá que foram fundados em 1924. E em 1927, o “Grupo Escolar Mendes Gonçalves” na cidade de Ponta Porã.

Segundo Reis (2006, p. 40), a “criação dos grupos escolares teve como principal característica o fato de reunir em um só local várias escolas avulsas ou isoladas”. Ainda segundo a autora, os Grupos Escolares foram considerados um modelo de escola pública mato-grossense que “simbolizava a materialização do ideal de renovação pedagógica, defendido por intelectuais e administradores do ensino público [...], responsável pela formação do cidadão republicano” (2006, p. 39).

O Presidente do antigo Estado de Mato Grosso, Cel. Pedro Celestino Corrêa da Costa, apesar de ter vivido um curto governo, de 12 de outubro de 1908 a 15 de agosto de 1911, teve como parte da política administrativa do seu governo o processo de implantação dos grupos escolares na região. Visando modernizar o Estado e expandir os ideais da república, reformulou o sistema educacional mato-grossense e implantou os Grupos Escolares. Seguiu o modelo imaginado e consolidado no Estado de São Paulo.

Os grupos escolares seriam formados de 8 classes (mínimo) e estabelecidos nos locais com, pelo menos, 250 crianças em idade escolar, que residissem num raio de dois quilômetros. Para as classes dos grupos escolares, seriam destinados professores com “1- um ano de exercício efetivo em escola urbana; 2- dois anos em escola rural; 3- e por professores normalistas, com três anos de exercício interino.” (REGULAMENTO, 1927, Art. 34, p. 172).

A proposta pedagógica para os grupos escolares mato-grossenses abrangia em sua grade curricular uma educação voltada para o aprendizado de diversas matérias ou disciplinas, registrada nos relatórios oficiais do governo, proporcionando desenvolvimento nas áreas de conhecimento onde a Aritmética, a Geometria e o Desenho aparecem inseridos:

[...] Os programas da primeira a' quarta classe, contem, de accordo com o desenvolvimento particular de cada classe, as seguintes materias: Leitura – linguagem oral e escripta – arithmetica – geographia – historia patria – sciencias physicas e naturaes e hygiene – educação moral e civica – geometria – musica – desenho – gymnastica e trabalhos manuaes. (RELATÓRIO, 1910, p. 10).

Também teve ensino de Educação Moral e Cívica incluído no programa de ensino do estabelecimento, por entenderem ser necessário:

[...] o ensinamento dos deveres de cada qual para consigo, para com os seus, para com a Sociedade e para com a Patria. E isto se faz pelo estimulo do patriotismo, ministrando ao alumno o conhecimento dos heroes verdadeiros, daquelles que, por seus meritos e virtudes cívicos, dignos se fizeram do nosso amor e do nosso respeito. (RELATÓRIO, 1910, p. 10).

Como havia uma preocupação em educar a criança como um todo, associando o crescimento emocional, físico e intelectual, então a educação física ('gymnastica') era uma disciplina considerada necessária. “Não seria, portanto, natural que a escola cuidasse dos educandos moral e intelectualmente, desprezando a educação physica, já de ha muito se conhece o vulgar – *mens sana incorpore sano*.”(RELATÓRIO, 1910, p. 10).

Inclusive na revista pedagógica A Nova Época, de 1912, tem um artigo, na seção Conferência Pedagógica, em que o professor Gustavo Kuhlmann descreve detalhadamente sobre a importância da Educação Física no Programa de Ensino como disciplina na formação do aluno. Também foi mencionada em escritos da época a redação e publicação de mais três exemplares dessa revista pedagógica, onde se acredita que também foram elaboradas orientações principalmente sobre o ensino da Aritmética. Infelizmente, ainda não foram localizados os outros três exemplares.

Para Sá (2007, p.24), segundo “a análise dos grupos escolares, foi possível perceber que o currículo foi organizado como resultado de um processo dos interesses dos governantes e intelectuais, voltado para produção de uma infância idealizada”. Infelizmente, com o pensamento político não se espera realmente o que aparenta ser, pois sempre tem dois planos e mais de uma intenção. As situações vão moldando de acordo com o interesse do poder instituído.

### 3.2 ESCOLAS REUNIDAS: ALTERNATIVA DE ENSINO EM MATO GROSSO

Em 1927, novamente estava a educação primária mato-grossense necessitando ser reestruturada. O ensino primário apresentava problemas de qualidade nas modalidades vigentes no estado. Por um lado, o ensino ministrado nas Escolas Isoladas era precário. Por outro lado, o orçamento estadual era baixo para implantação de um número maior de grupos escolares. O governo encontrava-se em situação de dificuldade diante do panorama educacional mato-grossense (SANTOS, 2014).

Conforme afirma Souza (2005), havia uma necessidade em amenizar as imagens negativas em relação ao estado do Mato Grosso considerado na época como “uma terra plantada nos confins do mundo”. Devido a esse fato, era preciso investir na escola que era vista como fator de modernização, e isso daria condição de elevar o estado a uma civilidade almejada.

No ano de 1910, o presidente do estado, o Coronel Pedro Celestino, preocupava-se em inserir Mato Grosso no cenário educacional republicano, instituindo os Grupos Escolares para uma melhor reorganização do ensino primário mato-grossense. E em 1927, dezessete anos depois, o presidente do estado, Mario Corrêa da Costa, estava preocupado, também, com o ensino primário, buscando a qualidade da educação mato-grossense. Tanto o Regulamento de 1910 como de 1927 visavam à elevação de Mato Grosso em direção ao desenvolvimento. A ideia era colocar a educação mato-grossense em destaque no panorama nacional.

No intuito de reverter a situação da educação em Mato Grosso, Mario Corrêa da Costa, presidente do estado, “investiu na reorganização das escolas primárias, sancionando, pelo Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, o Regulamento da Instrução Pública Primária, delineador de novas diretrizes educacionais” (SANTOS, 2014, p. 11).

Essa Lei deu ao governo condições de manter e melhorar as modalidades educacionais existentes, ou seja, os grupos escolares seriam mantidos, as Escolas Isoladas classificadas novamente em urbanas, rurais, distritais e noturnas criariam uma modalidade de ensino intermediária e possível aos cofres públicos do estado de Mato Grosso.

A instituição escolar criada seria denominada Escolas Reunidas e seria congregada, “em um só estabelecimento de ensino, três ou mais Escolas Isoladas, com objetivo de melhorar as condições pedagógicas e de higiene dos ambientes escolares, além de classificar os alunos por nível de desenvolvimento e facilitar a inspeção escolar” (SANTOS, 2014, p.11).

As Escolas Reunidas caracterizavam-se como um modelo que ficava no interposto da realidade local. Assim, as isoladas escolas apresentavam como o modelo escolar que, segundo os governantes mato-grossenses, poucos resultados traziam para a educação. O objetivo dessas escolas era de ministrar a instrução primária rudimentar a uma distância localizada a mais de 3 quilômetros da sede do município. Estavam em locais improvisados e, muitas vezes, funcionavam na casa do professor ou em um prédio alugado, sobre a responsabilidade de um professor em uma classe que atendia tanto meninos quanto meninas (SANTOS, 2014).

Conforme Reis (2011, p.21) a Escolas Isoladas em Mato Grosso:

[...] foram responsáveis pelo atendimento e pela escolarização da maioria da população mato-grossense. Além disso, elas concorriam, e muitas vezes superavam os Grupos Escolares em número de Escolas e Alunos, graças à facilidade de sua criação e implantação em regiões de difícil acesso e localização espalhadas pelo estado de Mato Grosso.

Segundo Santos (2014), os grupos escolares, por sua vez, se constituíam em um modelo educacional de alto custo, com majestosos edifícios construídos nos centros urbanos das principais cidades e tinham uma proposta pedagógica baseada nos modernos métodos determinados pelos Regulamentos de 1910 e 1927. Sua infraestrutura física incluía edifícios compostos por várias salas de aula, com classificação dos alunos por séries e corpo docente numeroso que considerava a divisão do trabalho docente.

Essa modalidade de ensino, em Mato Grosso, foi criada oficialmente “pela Lei nº 508, de 1908, constitui-se como inovação da Reforma da Instrução Primária de 1910.” (Reis, 2004, p.2). O Regulamento e Programa Educacional de São Paulo, e assim como seu funcionamento, foram seguidos por Mato Grosso de acordo a autorização legislativa do Decreto nº 258, de 20 de agosto de 1910 (SÁ, 2007).

De acordo com Santos (2014, p. 52) as “escolas reunidas, modalidade escolar implantada em alguns estados brasileiros, tinham sua organização espacial e curricular baseadas nas normativas que regiam os grupos escolares.” Já na década de 1890, os governantes consentiam que estas modalidades educacionais, no estado de São Paulo, fossem instituídas como:

[...] um tipo de escola provisória que deveria desaparecer em breve, as Escolas Reunidas foram se incorporando ao sistema público de ensino como resultado das demandas populares pela escola pública em bairros e vilas onde se verificava a aglomeração de crianças e havia a impossibilidade de implantação do Grupo Escolar devido aos seus critérios legais estabelecidos para a criação dos mesmos (SOUZA, 2009, p. 144)

Ainda a autora afirma que “nas sedes dos municípios cuja população escolar fosse insuficiente para a criação de um grupo escolar e em outra localidade poderiam funcionar como reunidas, escolas do sexo feminino e masculino, no mesmo prédio” (SOUZA, 2010, p. 162).

Segundo Santos (2014), em cinco anos São Paulo aumentou em torno de seis vezes o número de alunos atendidos pela modalidade escolar denominada Escolas Reunidas. Por ser um investimento mais fácil, simples e, conseqüentemente, mais barato para os cofres públicos que a instalação de Grupo Escolar, e tornou-se um disseminador do ensino primário paulista. Sendo que em 1921 tinha um total de 139 desses estabelecimentos educacionais naquele estado.

Ainda Santos (2014) afirma que outros locais no país também já haviam adotado esse tipo de escola, em 1921, como o estado do Paraná, seguido de Santa Catarina, Pernambuco, Paraíba e Pará. Teve estado que se aderiu às Escolas Reunidas tardiamente, já próximo dos anos de 1930. Foi o caso da Bahia (1925) e Mato Grosso (1927) e com garantia da legislação educacional. E teve estado que não ocorrera essa modalidade escolar intermediária que foi o caso de Goiás.

Em Mato Grosso, as Escolas Reunidas ficaram abaixo do número de Escolas Isoladas e acima do número dos Grupos Escolares. Como afirma o autor, que este tipo de modalidade de ensino estava

[...] presente em todos os municípios mato-grossense, pois não demandava a construção de ostentosos prédios e extensos números de funcionários, que por vezes funcionava em prédios alugados, adaptado ao cotidiano escolar podendo ser ainda instaladas em distritos e vilas (SANTOS, 2014, p.98).

Desde 1916, em Relatório escrito por Waldomiro Campos, era discutido sobre a instalação das Escolas Reunidas. Mas, a efetivação da mesma acontecera em 1927, através de um Regulamento de Ensino. As escolas teriam de três a sete classes, com capacidade de quinze a quarenta e cinco alunos em cada sala de aula. E citava “Caso, no período de um ano, aconteça de ter em média oito classes com frequência, seriam transformadas em Grupos Escolares e se também os Grupos Escolares não tivessem número de aluno suficiente seria rebaixado às escolas reunidas” (REGULAMENTO, Art. 28, 1927).

O Programa de Ensino das Escolas Reunidas era o mesmo designado para os Grupos Escolares, basicamente mantinham-se os conteúdos ensinados em ambas as modalidades de ensino. Portanto, ambas as modalidades escolares, os Grupos Escolares e as Escolas

Reunidas, quer fosse pela sua grandiosidade, quer fosse pela sua simplicidade, contribuíram para o acesso de muitas pessoas à educação primária no estado de Mato Grosso.

No decorrer do capítulo tratamos a respeito da implantação da modalidade de ensino símbolo do sistema republicano, ou seja, o Grupo Escolar. Modalidade em que está embasado o ensino primário nos primórdios da reestruturação da educação em Mato Grosso, com seus saberes, particularmente os saberes matemáticos na rubrica da Aritmética. É dada uma visão geral do Grupo Escolar em termo Brasil, em seguida é discorrido sobre Grupo Escolar no estado de São Paulo, estado que foi a vanguarda da Educação no país, incluindo uma breve explanação sobre a Aritmética, o Método Intuitivo e as Cartas de Parker. E por final transcorremos sobre o Grupo Escolar mato-grossense com suas adaptações locais, porém ostentando a modalidade padrão republicana. Também foi incluída a modalidade de ensino que fez real diferença no ensino estadual pela sua praticidade, as Escolas Reunidas.

Dessa forma, tivemos uma noção da importância de se conhecer onde estava apoiada na Legislação Educacional a escola oficializada pelo governo, apesar de ter outras modalidades escolares dando suporte à propagação da educação popular.

Dessa maneira, tendo conhecimento do sistema educacional instituído em Mato Grosso e a organização legislativa baseada nas orientações escolares do ensino primário paulista adaptado à realidade mato-grossense, é que partimos para a análise dos documentos por nós localizados.

#### 4.OS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS ENFOCANDO A ARITMÉTICA

Já próximo do fim da primeira década de regime republicano, demonstrou incomodado o governante da província de Mato Grosso com a situação de precariedade no ensino público oferecido à população infantil do Estado, fato ocorrido em 1908. E prestes a entrar em nova década ocorre um planejamento com ação para reverter o quadro de estagnação que se encontrava a instrução pública primária em Mato Grosso, palco de toda aplicação da modernidade escolar republicana.

No intuito de investigar as mudanças nas normativas para o ensino de Aritmética que demarcaram etapas históricas dessa matéria nos primeiros anos escolares em Mato Grosso, fizemos um recorte para melhor situar e compreender a pesquisa desenvolvida, ou seja, abarcar o período de 1910 a 1946. Então, além dos Regulamentos de 1910, 1927 e 1942, este texto envolveu o programa das Escolas Isoladas de 1916 e outros documentos escolares encontrados nos arquivos pesquisados. Serão analisados os avanços ou retrocessos da Instrução Pública mato-grossense em relação aos saberes da Aritmética na legislação educacional. Até mesmo sobre a preocupação orçamentária por parte do governo, em relação à educação pública primária, poderemos tecer algumas conclusões.

É evidenciado nos programas de ensino paulista que as ideias do método intuitivo para o ensino e aprendizagem da aritmética partiriam sempre do mais simples para o mais complexo. Através de comparação, poderia afirmar que o simples nas atividades são os que envolvem as operações relacionadas ao que é concreto, ao que se pode palpar. O complexo é quando não se tem o que é palpável, mas pela observação pode-se comparar, imaginar e refletir. E quando realiza esse procedimento, tanto os jeitos quanto as quantidades das coisas colocadas em grupos, seriam distinguidos e individualizados. E desse modo ocorria a aprendizagem.

E como o ensino mato-grossense estava firmado no ensino paulista, levou-se em consideração o mesmo princípio de ensino e aprendizagem que adotavam. Dessa forma foi elaborado o Programa de Ensino de 1916, totalmente embasado no programa de São Paulo, de 1905 e 1911. E foi usada a mesma orientação do professorado paulista em terras mato-grossenses. Estava sendo representado o método adotado pelo sistema republicano e sendo apropriado nos moldes da vivência local. Assim, havia uma preocupação de elaborar um horário para ser aproveitado da melhor forma possível às diversas disciplinas. É notório que ocorre certo destaque para os saberes da Aritmética, Geometria e do Desenho durante a

semana escolar, entretanto o que interessa em nossa pesquisa é o saber aritmético, e nesse saber focaremos.

A Europa e os Estados Unidos da América serviram como a referência da representação do que era inovador para a educação brasileira, em relação ao que estava vivendo o mundo no final de século XIX. Então, tanto o continente europeu quanto o norte da América estavam representando o que era ‘global’ nas ideias do método intuitivo e o Brasil estava ocupando o papel do que era ‘local’ nas referências compartilhadas.

Na visão de dentro do país, quem tomou o lugar do ‘global’, em relação aos demais estados brasileiros, foi São Paulo, pois alcançou uma grande importância, no período, ao ser o precursor do modelo de ensino republicano, tendo o Grupo Escolar como diferencial para o ensino brasileiro. Os seus professores estavam como portadores da representação de um **NOVO tempo** na educação pelos estados brasileiros.

Destarte, onde instaurou a influência dos professores paulistas, ali era o ‘local’ da apropriação dos ideais republicanos para a educação. Então, São Paulo representava a ponte que unia o global, o mais moderno que estava ocorrendo no mundo, com a representação dessa modernidade em âmbito local, geralmente respeitando a cultura de onde eles eram responsáveis pela reorganização educacional.

Para um melhor entendimento sobre o que pretendemos expor, optamos por fazer um retrocesso, fazendo uma análise em dois regulamentos anteriores ao de 1910. Mesmo não fazendo parte do recorte temporal deste trabalho, é importante discutir as primeiras leis republicanas sobre a instrução pública em Mato Grosso. Porém, não esquecendo que o Regulamento de 1910 que é o nosso foco de pesquisa desenvolvida pela importância histórica na educação mato-grossense. Voltamos um pouco ao tempo inicial do sistema republicano na educação mato-grossense, para analisar comparativamente a reestruturação do ensino no estado, ou seja, buscamos os regulamentos de 1891 e 1896 para estar fazendo essa retrospectiva, e assim ter uma melhor percepção da evolução legislativa educacional.

#### 4.1 O REGULAMENTO DE 1891 E 1896: UMA TENTATIVA EM REESTRUTURAR A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO NOVO SISTEMA DE ENSINO PRIMÁRIO

Na primeira tentativa, já no período republicano, foi a promulgação do DECRETO nº 10, de 7 de novembro de 1891, pelo governo de Manoel J. Murтинho, à reorganização da Instrução Pública em Mato Grosso. No capítulo 7º do regulamento, no artigo 27º ao 37º, é que

se faz referência à Organização do Ensino e menção sobre as matérias que comporiam o ensino primário. Entre as matérias listadas estava o que se refere aos saberes matemáticos, somente a Aritmética, o qual abrangia os Elementos de Aritmética, compreendendo o Sistema Métrico Decimal. Não havia nenhuma orientação de como seriam trabalhados esses assuntos em sala de aula.

Já no DECRETO nº 68, de 20 de junho 1896, conferido pela lei nº 152 de 16 de abril 1896, no governo de Antônio C. da Costa, surge um novo regulamento da Instrução Pública mato-grossense. É promulgado esse decreto e o regulamento vem melhor especificado sobre a organização do ensino público. O Ensino Primário seria composto de duas formas: obrigatório em escolas elementares, ou do primeiro grau e seria livre em escolas complementares, ou do segundo grau, sendo que essa última só existiria na capital do estado e cidades principais, portanto era de caráter não obrigatório. Mesmo assim, em relação aos saberes elementares matemáticos, as escolas elementares e complementares tinham os conteúdos a serem trabalhados designados pelo regulamento.

Na escola elementar do ensino primário, as matérias que envolviam os saberes matemáticos continuavam sendo representadas somente pela Aritmética. Os assuntos a serem trabalhados com os alunos estavam mais esclarecidos. Sendo assim, o regulamento declarava que a escola elementar tinha que trabalhar atividades que fossem intuitivas, ensinando as noções e explicações de coisas sobre formas, números, dimensões, tempo, medidas, seu uso e aplicação. Para isso exigia que a Aritmética fosse prática e que se ensinasse até divisão por dois algarismos; que trabalhassem com os alunos problemas fáceis sobre as quatro operações; que os alunos tivessem noções gerais sobre numeração e valores dos algarismos; assim como aprendessem sobre grandeza, quantidade e unidade e conseguissem fazer comparação da grandeza com a unidade obtendo, dessa forma, condições de perceber as consequências resultantes dessa comparação. Outro item a ser ensinado era sobre as generalidades dos modos de dividir e subdividir a unidade; aprendendo, assim, as diversas espécies de fração resultantes de semelhante divisão.

Na escola complementar do ensino primário, as matérias que envolviam os saberes matemáticos, além de ser representadas pela Aritmética, aparecem também representadas pela Geometria. Ambas deveriam ser ensinadas de forma prática. Tinha sido elencado no regulamento para a escola complementar, além dos conteúdos ensinados de Aritmética na escola elementar obrigatória, deveria ser ampliado o conhecimento aritmético na formação escolar complementar.

A Aritmética compreendia assuntos que envolviam as seis operações sobre números inteiros e fracionários; os exercícios mentais sobre as quatro operações fundamentais; cálculo prático e problemas concretos; aplicação e uso dos sinais algébricos; distinção entre sinais de operações e sinais de relações; divisores primos de um número; composição do maior divisor comum e do menor múltiplo comum de dois ou mais números; sistema métrico decimal; dízima finita e infinita; frações correspondentes, ordinárias e complexas; propriedades da equidiferença e da proporção; regra de três simples e composta; método da redução à unidade e às transformações das frações.

Em relação ao professor, havia orientação para que se esforçasse por ensinar da maneira mais prática possível, fazendo os alunos conhecerem os objetos, suas qualidades e organização, em suas preleções trabalhando a partir do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato. Também deveria o professor amenizar o ensino de modo a despertar a atenção sem fatigar ou perturbar a inteligência da criança com o estudo prematuro de regras e definições. Era exigido que se trabalhasse em sala de aula com uma linguagem simples, ou seja, clara e precisa, de modo a familiarizar o aluno com o assunto a ser ensinado.

É notório que ocorreu grande avanço no que professavam os regulamentos para a Instrução Pública de Mato Grosso, referente ao ensino primário. Enquanto no regulamento de 1891, a Aritmética aparecia bem timidamente em seus conteúdos, no regulamento de 1896, em relação ao saber matemático da Aritmética, ocorreu grande expansão de conhecimento na escola primária elementar. Muito mais conhecimento foi designado à escola complementar, concernente à Aritmética e também ao conhecimento geométrico. Infelizmente, estava restrito quem poderia ter acesso a mais conhecimentos aritméticos nos primórdios da escola primária republicana em Mato Grosso. Dependia de onde morava o aluno para continuar, ou não, estudando com mais profundidade os conteúdos aritméticos da escola primária. A localização era um dos fatores que pesavam muito na vida escolar dos alunos. Garantidos oficialmente o direito ao ensino primário, por ser algo que estava registrado, porém, ter acesso integral a esse direito não era tão garantido assim, por causa das restrições impostas em lei, ou, seja

Artigo 2º - A instrução primária será dada em escolas denominadas elementares ou do primeiro grau, e complementares ou do segundo grau. Haverá escolas elementares em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no Estado, e complementares na Capital e cidades principais, devendo ser consideradas tais aquelas de maior desenvolvimento e densidade de população. (MATO GROSSO, 1896, sp)

Então, no final do Século XIX, no Regulamento de Ensino de 1896, estava especificado como escola elementar e complementar, mas nem por isso deixava de ser Ensino Primário. Ao observar a legislação escolar referida, nota-se a forte influência do Método Intuitivo, característico do ensino da época.

Partindo dessa retrospectiva das tentativas de reformulação educacional mato-grossense, no final do século XIX, é que iniciamos a analisar o Regulamento da Instrução Pública de 1910, como o primeiro a ser realmente pensado em reformular o ensino público primário no estado de Mato Grosso.

#### 4.2 O REGULAMENTO DE 1910 E O PROGRAMA DE ENSINO DE 1916 DAS ESCOLAS ISOLADAS

No Brasil, ao longo do período Imperial (séc. XIX), a instrução pública primária era desenvolvida numa situação precária e as aulas aconteciam em vários lugares como nas igrejas, em prédios comerciais ou muito mais nas casas dos próprios professores onde alunos de ambos os sexos, com idades diferentes e níveis de escolaridade distintos eram reunidos numa mesma turma. Então, os alunos recebiam ensinamentos sob a responsabilidade de um só professor, em uma só classe, denominadas de Escolas Isoladas.

E em Mato Grosso não era diferente. A situação educacional continuava com os mesmos problemas que existiram no período Imperial, apesar de estar vivendo no período republicano, sendo que os professores continuavam sem qualificação, recebendo baixos salários, além do mais, faltando espaços próprios para as instalações escolares.

Apesar de ter se passado duas décadas da República e a educação ser o ponto central de mudança da sociedade brasileira, ainda existiam lugares no país que não tinham incorporado as transformações advindas dos quiméricos republicanos. Nessa situação, continuava a educação no estado de Mato Grosso, chegando ao ponto das autoridades constituídas ligadas à Instrução Pública incomodarem e priorizarem o desejo de desvincular de vez o espaço escolar do da casa do professor. Era necessário inserir a escola na nova ordem de ensino, pois se constituía o espaço do saber, dos princípios morais e de boas maneiras em sociedade. Portanto, fazia-se essencial uma instituição especializada nas tarefas educacionais na sociedade mato-grossense.

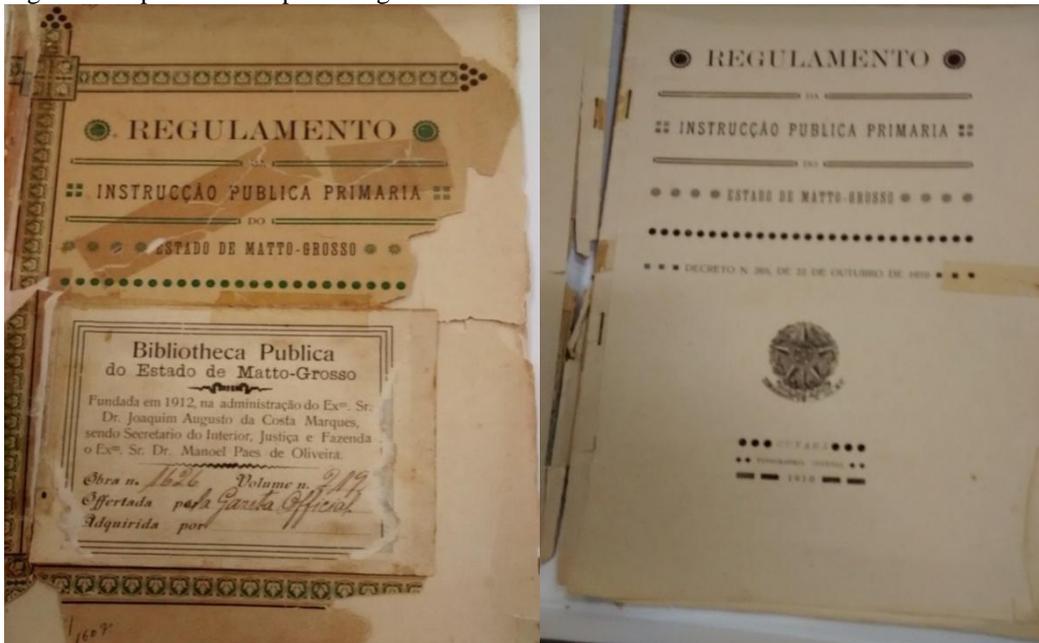
Tentativas de emplacar o ensino primário nos moldes republicanos, através dos Regulamentos de 1891 e 1896, já tinham sido feitas pelo governo local. Porém, por causa dos

conflitos políticos, não havia ainda instituído a representação do novo sistema de ensino, ou seja, instituído o Grupo Escolar. O presidente da província de Mato Grosso, Pedro Celestino, mostrou preocupação com a questão educacional e, em 1908, oficializou a ideia de reestruturação educacional no Estado.

E desde a Lei nº 508 de 16 de outubro de 1908, no artigo 3º, os Grupos Escolares já estavam autorizados. No entanto, só foi constituído pelo Decreto nº 258 de 20 de agosto de 1910, depois de serem elaborados conforme as ideias da Liga dos Livres Pensadores em que faziam parte os normalistas Mello e Kuhlmann (SÁ, 2007).

A proposta pedagógica para os grupos escolares mato-grossenses abrangia uma educação voltada para o aprendizado de diversas matérias ou disciplinas, registrado nos relatórios oficiais do governo, proporcionando desenvolvimento nas áreas de conhecimento, inclusive no conhecimento Aritmético. Assim, é elaborado o primeiro Regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso, no século XX, como mostra a figura a seguir:

Figura 3- Capa e contracapa do Regulamento de Ensino de 1910



Fonte: Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso

O primeiro regulamento que tivemos acesso, e, portanto, o primeiro a ser examinado, é proveniente do que determina o Artigo I, da Lei nº 533 de 04 de Julho de 1910, o qual recomenda que se observe a partir do ano de 1911, o regulamento a serviço da Instrução Primária do Estado de Mato Grosso. O referido Regulamento foi posto em circulação por meio do Decreto nº 265 de 22 de Outubro de 1910. Ao todo, o Regulamento de 1910 possui 215 artigos, porém para orientação pormenorizada de como seriam ministradas as aulas e

mais detalhes em relação aos conteúdos não há. Tem muitos detalhes da parte administrativa e burocrática.

O então Vice-Presidente em exercício, Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, no Título I, referente à organização pedagógica de ensino, no artigo primeiro do Regulamento de 1910, estava determinando que em Mato Grosso o ensino fosse leigo e administrado à custa dos cofres estaduais, a todos os indivíduos, de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem, portanto seria uma instrução primária pública e no artigo quinto afirma que o ensino seria “obrigatória para todas as crianças de sete a dez anos de idade” (MATO GROSSO, 1910, 121).

O Ensino Primário, segundo o Regulamento, estava definido que seria ministrado em Grupos Escolares e Escolas Isoladas. As escolas primárias funcionariam em prédios do Estado, mas enquanto não possuíssem prédios públicos suficientes, seria dado um abono para o aluguel de casa particular como um auxílio a cada professor que estivesse lecionando. Cabia ao governo reunir escolas, funcionando em um só prédio, em torno de seis a oito, para formar grupos escolares na capital, nas cidades, vilas e freguesias, quando houvesse exigência da população. Ainda nesse regulamento, no Art. 13º, há referência sobre o regimento das escolas como duração do curso, programa de ensino, horário, condições da matrícula, frequência, meios disciplinares, formas de exames, diplomas de habilitação, e quaisquer outros assuntos internos da escola que seriam regulados expressamente.

Assuntos referentes ao Tempo das Funções Escolares (Cap. VII, Título I) não estavam especificados no Regulamento de 1910, no qual somente refere que o turno escolar seria de uma única sessão e estão melhor esclarecidos no Regimento Interno para os Grupos Escolares de Mato Grosso de 1916. De acordo com o Regimento Interno (proveniente do Decreto nº 258 de 20 de agosto de 1910, artigo 77, parágrafo 1º), o curso primário compreenderia quatro anos e, com aulas das 12h às 17h, com recreio tendo um intervalo de 30 a 40 minutos.

De modo geral, havia uma recomendação de como ministrar as aulas o mais prático quanto possível, partindo do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, evitando regras e definições para não fatigar o aprendizado dos alunos, mas que os mesmos tomassem interesse pelos assuntos das lições. Faziam uma ressalva no Art. 29º sobre os livros e compêndios que somente deveriam ser aprovados e mandados adaptar pelo Conselho Superior da Instrução Pública para serem admitidos nas escolas públicas.

No Regulamento de 1910, no Capítulo I, Artigo 4º, é designado o que deveria ser desenvolvido no ensino primário, ou seja, os conteúdos de ensino que seriam ministrados. As disciplinas já estavam determinadas no Artigo 4º, da Lei nº 533 de 04 de julho do mesmo ano,

em que especificava que os diversos cursos da Instrução Pública: Lyceu Cuiabano, Curso Normal, Escolas-modelo, Jardim de Infância e Escolas Primárias com suas respectivas disciplinas. A Lei determinava que as Escolas Primárias tivessem as mesmas disciplinas das Escolas-modelo, porém seriam divididas em primeiro e segundo graus<sup>36</sup>. Dentre as disciplinas do curso da escola primária, aparece a primeira referência ao ensino de Aritmética, e abarcaria as disciplinas desse saber matemático compreendido em duas partes, como definia a legislação, apresentadas a seguir:

Quadro 1 – Disciplinas do Ensino Primário segundo o Regulamento de 1910

PRIMEIRO GRAU	SEGUNDO GRAU
Leitura	Todas as disciplinas do 1º Grau
Escrita	Gramática Elementar da Língua Portuguesa
Língua materna	Leitura de Prosa e Verso
Deveres cívicos e morais	Escrita sob Ditado
<i>Cálculo aritmético sobre números inteiros e frações</i>	Caligrafia
Geografia do Brasil.	<i>Aritmética até regra de três, inclusive, sistema legal de pesos e medidas</i>
Trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo dos alunos	Morfologia Geométrica
	Desenho a mão livre
	Moral prática e Educação Cívica
	Geografia e História do Brasil
	Cosmografia
	Noções de Ciências Físicas, Química e Naturais

Fonte: REGULAMENTO, 1910, p.121.

As disciplinas professadas nas escolas primárias, que já estavam recomendadas desde julho de 1910, deveriam ser divididas em dois segmentos: primeiro e segundo graus. No primeiro grau seria ministrado o cálculo aritmético sobre números inteiros e frações. E para o segundo grau seriam ministrados os mesmos conteúdos do 1º grau, entretanto, a Aritmética iria ser ensinada até regra de três, incluindo, o sistema legal de pesos e medidas. Não foi especificado como trabalhar o conteúdo programado quando o Regulamento foi decretado. Posteriormente, foram introduzidas orientações no Programa de Ensino de 1916.

As orientações encontravam-se no Capítulo II, Art. 12º, referente ao programa do ensino, que deveria ensinar nas escolas primárias o mais intuitivo e prático quanto possível.

<sup>36</sup>No Regulamento de 1896 (Título I, Art. 2º) o ensino primário estava dividido em elementar ou de 1º Grau (existente em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados) e complementar ou 2º Grau (somente na capital e cidades principais). Sendo que o ensino elementar seria obrigatório para crianças de 7 a 10 anos e o complementar, só se a criança estivesse morando na capital ou cidades principais. No Regulamento de 1910 extinguiu essa situação. O ensino primário seria obrigatório para todas as crianças de 7 a 10 anos em todas as escolas do Estado, sem distinção onde a criança morasse. Isso era garantido na Lei nº 533 de 04 de Julho de 1910, Art.1º, alínea e; regulamentada no Decreto nº 265 de 22 de Outubro de 1910.

Para isso o professor deveria partir sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato. O ensino primário, segundo o Regulamento de 1910, seria estruturado em modalidades, ou seja, os Grupos Escolares, Escola Isolada Urbana e Escola Isolada Rural. Cada modalidade tinha uma estrutura curricular que poderia ser mais complexa ou mais simples.

Houve uma preocupação por parte do professor Leowigildo Martins de Mello, da elaboração de um horário de aula para uma distribuição organizada das aulas a serem ministradas durante a semana escolar. Esse horário estava programado para o uso num período de quatro anos e a disciplina Aritmética estava representada, como mostra no quadro a seguir.

Quadro 2 – Horário de aulas do Grupo Escolar de 1910

Divisão do Tempo Escolar	<b>1º Ano do Grupo Escolar</b>					
	Dias da Semana					
	Segunda	Quarta	Sexta	Terça	Quinta	Sábado
12:00 a 12:10	Chamada e Canto					
12:10 a 12:30	Aritmética, Cálculo, Números e Cartas de Parker			Geometria, Estudos de formas, Sistema métrico		
12:30 a 13:00	Leitura Seção A; ocupação Seção B e C.					
13:00 a 13:25	Leitura Seção B; ocupação Seção A e C.					
13:25 a 13:35	Exercício Callisthenicos					
13:35 a 14:00	Leitura Seção C; ocupação Seção A e B.					
14:00 a 14:20	Calligraphia					
14:20 a 15:00	RECREIO					
15:00 a 15:20	Geografia, História e Instrução Cívica			Sciencias Physicas e Naturaes, Hygiene		
15:20 a 15:40	Leitura Seção A; ocupação Seção B e C.					
15:40 a 15:55	Leitura ou Cópia de Parker.					
15:55 a 16:15	Leitura Seção B; ocupação Seção A e C.					
16:15 a 16:30	Leitura Seção C; ocupação Seção A e B.					
16:30 a 16:35	Marcha e Canto					
16:35 a 17:00	Desenho e jogos de gymnasticos; trabalho manual, canto e declamação					
Divisão do Tempo Escolar	<b>2º Ano do Grupo Escolar</b>					
	Dias da Semana					
	Segunda	Quarta	Sexta	Terça	Quinta	Sábado
12:00 a 12:10	Chamada e Canto					
12:10 a 12:35	Aritmética			Geometria		
12:35 a 13:15	Leitura Expressiva					
13:15 a 13:45	Geographia e Cosmographia			História Pátria		
13:45 a 14:00	Calligraphia					
14:00 a 14:20	Leitura e Cópia de Parker.			Gymnastica		
14:20 a 15:00	RECREIO					
15:00 a 15:30	Leitura Suplementar					
15:30 a 15:50	Sciencias Physicas e Naturaes, Moral e Cívica			Taboadas, multiplicação e divisão		
15:50 a 16:10	Linguagem oral					
16:10 a 16:35	Linguagem escripta					
16:35 a 17:00	Desenho e Trabalhos			Gymnastica, canto e declamação		
16:35 a 17:00	Desenho e jogos de gymnasticos; trabalho manual, canto e declamação					
Divisão do Tempo Escolar	<b>3º e 4º Ano do Grupo Escolar</b>					
	Dias da Semana					
	Segunda	Quarta	Sexta	Terça	Quinta	Sábado
12:00 a 12:10	Chamada e Canto					
12:10 a 12:45	Aritmética			Geometria		
12:45 a 13:25	Linguagem oral			Geographia e Cosmographia		
13:25 a 13:50	Geografia e Cosmologia			História Pátria		

13:50 a 14:20	Linguagem escrita	
14:20 a 15:00	RECREIO	
15:00 a 15:30	Leitura Suplementar	
15:30 a 15:55	História Pátria	Sciencias Physicas e Naturaes, Hygiene
15:55 a 16:15	Calligraphia	
16:15 a 16:40	Desenho, jogos e exercícos militares	Problemas, desenho e problemas
16:40 a 17:00	Gymnastica	Educação Moral e Cívica e Música

Fonte:SANTOS, 2014, p. 36-37.

Pelo que se observa no horário, foram reservadas as segundas, quartas e sextas- feiras para o ensino da Aritmética. No 1º Ano detalha mais o conteúdo ministrado onde registra: Aritmética, Cálculo, Números e Cartas de Parker. Para uma ordem e desenvolvimento da distribuição das disciplinas seguiam-se alguns princípios pedagógicos, sendo ministrado o ensino de maior complexidade para o de menor grau de dificuldade. Era exigida a atenção especial do aluno, como as matérias relacionadas com os saberes matemáticos. Visto que a Aritmética e o Cálculo ocupavam, em todas as séries, o primeiro horário ou o horário um pouco antes do intervalo para o recreio com uma duração que variava entre 20 minutos para as aulas do 1º e 2º anos e 35 minutos para as aulas do 3º e 4º anos.

O horário de ensino para os Grupos Escolares designado no Regulamento de 1910, acima apresentado, foi encontrado entre os relatórios do Arquivo Público. Porém, não foi possível localizar o Programa de Ensino para a modalidade referente aos Grupos Escolares de 1916. Mesmo assim dá para ter uma noção das disciplinas ministradas na escola através desse horário.

Sobre as Escolas Isoladas, foram localizadas tanto o Programa de Ensino como o Horário das aulas dessa modalidade escolar, que apesar de ser mais simples, possibilitou ter uma ideia de como poderia ser o Programa de Ensino para os Grupos Escolares.

Visando um melhor ajuste aos moldes de estrutura e funcionamento da escola, pretendida pelos administradores da Instrução Pública, foi promulgado o Programa de Ensino de 1916 para as Escolas Isoladas. O referido programa estava dividido em dois segmentos para o ensino primário, como mencionado anteriormente.

No primeiro grau, foram desenvolvidos somente os conteúdos de Aritmética, envolvendo o cálculo sobre números inteiros e frações. Foi enfatizada aos professores a maneira de como trabalhar esses conteúdos em sala de aula, visando uma melhor aprendizagem dos alunos na Escola Isolada. Organizaram os conteúdos em três seções, e em cada seção do ensino do primeiro grau, constatou-se que a Aritmética apresenta-se em todas, com exclusividade. O professor é orientado a trabalhar com problemas de interesse prático e de uso cotidiano. Não se encontram registrados os conteúdos de Geometria e Desenho no ensino do 1º Grau nas Escolas Isoladas, como mostra nos quadros seguintes:

Quadro3 – Programa de Ensino para as Escolas Isoladas.

<p><b>1º Grau</b></p> <p>1º Seção</p> <p>1 – Observações diretas sobre quantidade que o aluno possa ver e tocar, com enumeração das mesmas, para contagem prática oral até 10.  2 – Leitura da Carta de Parker e reprodução da página lida por meio de tornos, grãos de milho, varetas, etc.  3 – Exposição muito simples pelo professor das questões que ilustram e acompanham as cartas de Parker.  4 – Contagem direta: a) até 10, por unidades; b) de 10 até 20 por unidades; c) até 100, por unidades, primeiro e por dezenas depois.  5 – Contar por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, e 9 etc. até 12, 18, 28, 30, 35, 40, 45, etc., voltando á quantidade que serviu de ponto de partida assim: 2, 4, 6, 8, 10, 12; 12, 10, 8, 6, 4, 2.  6 – Contar até 100, por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, partindo de um número. Assim tomando 4 para ponto de partida e contado por 3: 4, 7, 10, 13, 16, etc.....97, 100.  7 – Tabuadas com emprego de tornos.  8 – As quatro operações elementares por meio concretos.  9 – Leitura e escrita de números.  10 – As quatro operações, até 100, por meio de números.  11 – Exercício sobre algarismos romanos, dando-se primeiro o conhecimento de I, V, X, L, C, e depois se ensinando as combinações desses algarismos em números maiores ou menores. Conhecimento das horas no relógio.</p>
--

<p>2ª Seção</p> <p>1 – Revisão e ampliação da matéria estudada na primeira Seção. As quatro operações elementares mais desenvolvidas.  2 – Estudo de tabuada geral até 9.  3 – Cálculo mental rápido.  4 – Leitura e cópia da Carta de Parker.  5 – Resolução de problemas de interesse prático e de uso cotidiano.  6 – A moeda nacional e suas diversas unidades: o vintém, o tostão, o mil réis, o conto de réis. Uso do cifrão (\$). Recibos.  7 – Leitura de decimais e de frações acompanhada de exercícios.</p>
--

<p>3ª Seção</p> <p>1 – As quatro operações elementares: desenvolvimento prático e completo.  2 – As quatro operações sobre decimais.  3 – As quatro operações sobre frações ordinárias.</p>
---

Fonte: MATO GROSSO, 1916

Percebe-se que o programa considera importantes as orientações metodológicas para trabalhar o ensino na 1ª seção, indicando a utilização de materiais concretos para ensinar os alunos no entendimento da aritmética rudimentar, pois o aluno realmente aprendendo no começo da vida escolar, os outros aprendizados tornam-se uma sequência mais acessível. O contar é muito destacado no 1º ano, frisando o aprendizado no uso das Cartas de Parker, com a leitura feita e registrada utilizando objetos que poderiam ser manipulados pelos alunos como tomos, grãos de milho, varetas, etc. A Carta de Parker mostra ser utilizada tanto na 1ª seção quanto na 2ª seção.

No programa de ensino tem uma preocupação do aluno compreender sobre as quantidades, e conseqüentemente, entender sobre a representação do número através da observação e do toque nos materiais concretos. Procedimento solicitado aos professores no Regulamento, Art. 12º, Cap. II, referindo que o ensino tinha que ser o mais prático e intuitivo quanto fosse possível, ou seja, trabalhasse o ensino pelo método intuitivo. É frisado sobre o saber contar tanto oralmente, como através da escrita, de forma direta, por unidades, por dezenas, inclusive dando exemplos de como trabalhar com os números alternadamente, fazendo seqüência na contagem, seja qual for a posição inicial do número.

Como foi no exemplo dado em que é sugerido um ponto de partida e em seguida vai contando até 100, ou seja, no caso exemplificado começou a seqüência pelo 4 e foi acrescentando o 3 ao resultado da seqüência: 4, 7, 10, 13, 16, 19 ..., 94, 97, 100. E assim com qualquer outro valor como ponto inicial. O aluno aprenderia aumentar e diminuir o valor da quantidade de forma coesa, estimulando o desenvolvimento do cálculo mental, facilitaria o entendimento da construção da tabuada, na compreensão das operações aritméticas da adição, subtração, multiplicação e divisão por meios concretos, e posteriormente, tornando a resolução das operações por meio de número, mais fácil.

Também apresentavam os números de outra forma como o conhecimento do algarismo romano e suas combinações e o uso prático nas horas do relógio, ou o uso dos números na moeda nacional e suas variações, obedecendo dessa maneira o que diz a legislação para o ensino primário, de ser tão intuitivo e prático quanto possível.

Já na 3ª e última seção é reservado desenvolver com os alunos em Aritmética, as operações elementares da Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão, aplicando atividades que fossem práticas e com desenvolvimento completo para melhorar o raciocínio e, posteriormente, ter mais facilidade em resolver as quatro operações com uso dos decimais e com as frações ordinárias, desenvolvendo o ensino de forma real e mais utilitária da instrução recorrendo sempre ao aspecto concreto, racional e ativo, isto é, trabalhando através do ensino intuitivo, possibilitando o aluno a aprender com significado e assim obter melhores resultados na compreensão dos conteúdos ministrados.

Nesse mesmo programa de ensino são apresentadas as orientações para dar continuidade ao trabalho com os alunos referente aos saberes elementares matemáticos. Tanto a Geometria como o Desenho são contemplados no programa de ensino, porém, fogem do foco do nosso estudo, portanto não foi feita nenhuma referência aos mesmos. Nessa segunda parte do Programa, denominado de '2º Grau', porém pertencente ao Ensino Primário obrigatório, os alunos poderiam dar continuidade à aprendizagem aritmética se morassem na

capital ou cidades principais do Estado. Só não poderiam terminar os estudos quem morassem mais no interior em cidades que não tivessem uma considerável densidade populacional.

Diferentemente do que acontecia no regulamento de 1896, mencionado anteriormente, em que o ensino primário era dividido em elementar e complementar, e o complementar era livre e dariam continuidade aos estudos se estivesse residindo na capital do Estado. Nesse item há mais detalhes dos conteúdos a serem ministrados na Aritmética, onde orienta revisar os conteúdos do primeiro grau e aprofundar no estudo das Frações ordinárias e decimais e as suas operações, passando pelo Sistema Métrico Decimal e o uso de pesos e medidas na prática, inclusive as medidas antigas usadas no comércio da época, indo até Regra de três simples, depois de ter ensinado noções gerais de Proporções. As orientações estavam sempre frisando que as atividades fossem de questões práticas, como está mostrando o quadro a seguir:

Quadro3b– Programa de Ensino para as Escolas Isoladas.

<b>2º Grau.</b> <b>Aritmética</b>
1 – Revisão e ampliação do programa do 1º grau.
2 – Estudo das frações ordinárias: próprias e impróprias; homogêneas e heterogêneas.
3 – Redução de frações ao mesmo denominador.
4 – As quatro operações: soma, subtração, multiplicação e divisão e frações.
5 – Frações decimais: soma, subtração, multiplicação e divisão. Passagem de frações decimais para ordinárias e vice-versa.
6 – Estudo do sistema métrico decimal. Conhecimento prático de suas unidades: Operações práticas sobre pesos e medidas. Exercícios sobre quantidades de pesagem e quantidades de medida. Conhecimento prático de algumas medidas antigas ainda em uso no comércio.
7 – Noções gerais sobre proporções.
8 – Regra de três simples.
9 – Exercícios e questões práticas.

Fonte: MATO GROSSO, 1916

Infelizmente não foi possível apresentar e discutir o Programa de Ensino de 1916 direcionado para os Grupos Escolares, pois não o localizamos, até o momento, nos arquivos procurados. Mas, como assegura no artigo 47 “Aos Grupos Escolares são extensivos as disposições deste Regulamento relativas às Escolas Isoladas, em tudo quanto lhe for aplicável”, leva-nos a entender que esse programa das Escolas Isoladas seja uma réplica reduzida do que se tratava no programa para os Grupos Escolares.

O ensino republicano instituído em São Paulo esteve representado com toda veemência pelos professores paulistas enquanto responsáveis pela reestruturação da escola primária em Mato Grosso. Consequentemente acreditavam piamente na transformação da sociedade através da educação, divulgavam seus ideais republicanos e pedagógicos, dos quais tinham se apropriados integralmente. Porém, esses lentes tiveram o cuidado de não impôr a

realidade vivenciada por São Paulo em solo mato-grossense, inicialmente em solo cuiabano, apesar de ser o mesmo programa instituído no sistema de ensino de São Paulo. Respaldo totalmente no Programa paulista de ensino de 1905, o ensino mato-grossense é baseado em um modelo que vinha dando certo.

Os jovens normalistas, Mello e Kuhlmann, preocuparam de como seria apropriado, pelos professores locais, todas as mudanças educacionais trazidas pelo método intuitivo, pois a apropriação é uma representação assimilada que será interpretada de acordo com seus mediadores, os quais criarão de novo a representação, quando produzir uma mensagem, como afirmou Chartier (1990).

O desafio estava instaurado e era enorme. Na forma de apropriação pelos professores houve divergência para justificar o novo método. Era uma questão crucial fazer com que os professores mato-grossenses, primeiramente os de Cuiabá, se apropriassem totalmente dos conceitos vindos da vaga pedagógica intuitiva. Assim Leowigildo de Mello registra em relatório que os “professores adstritos ao pernicioso método da decoração, ao ensino de todas as disciplinas por intermédios do livro tratadista, não estavam também em condições favoráveis à reorganização” (RELATÓRIO DA ESCOLA NORMAL E MODELO, 1911, sp).

Através desse apontamento leva-nos a entender que, em relação às mudanças metodológicas do ensino, não havia ainda ocorrido a apropriação pelos docentes, apesar de mais de vinte anos constituído o sistema político republicano no país.

Já para o Diretor Geral da Instrução, José Estevão Corrêa, o que levou a inibir a aplicação do método intuitivo foi a dificuldade da capacitação docente, o preconceito e a dificuldade nas mudanças de costumes, entre outros. Esse fato também é registrado em relatório.

As normativas orientavam o caminho a seguir na nova visão pedagógica para um ensino pleno, ajustado e consistente. Porém, de acordo com os relatórios não havia uma real compreensão por parte de muitos docentes. Entretanto, o desafio de um ensino moderno e de qualidade estava lançado.

#### 4.3 O REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1927

Passados quase dezessete anos da reestruturação da Instrução Pública em Mato Grosso, tem-se novamente em evidência a preocupação governamental com a educação primária mato-grossense.

Ao assumir a presidência do Estado de Mato Grosso em 1926, Mario Corrêa da Costa novamente levantou a bandeira da educação, defendendo a ideia que a instrução pública primária deveria ser reorganizada. Para esse novo desafio, além de convocar uma comissão para organizar um novo Regulamento da Instrução Pública estadual, que foi composta por ilustres intelectuais locais como Isác Póvoas, Francklin Cassiano da Silva, Philogonio Correa, entre outros, também contratou outra vez de São Paulo, um professor especializado, o normalista Rubens de Carvalho, para agir na instrução primária mato-grossense.

O professor Rubens de Carvalho iria contribuir bastante na elaboração do novo Regulamento por já ter conhecimento de uma modalidade escolar intermediária, que não era nem escola isolada e nem grupo escolar, mas que nas normativas funcionava como um grupo escolar denominado de Escolas Reunidas. Até o ano de 1921, já tinham sido implantadas em solo paulista 139 unidades desse modelo escolar. As contribuições do professor Rubens de Carvalho seriam oportunas por ter um quantitativo elevado desse molde de ensino no seu Estado de origem e, conseqüentemente, muitos resultados da eficiência da mesma.

Além da possibilidade de implantação de uma nova modalidade de instituição pública, o governo mato-grossense tinha em mãos, desde 1916, um relatório redigido pelo professor paulista, Waldomiro Campos<sup>37</sup>. Esse professor tinha noção sobre o funcionamento da escola graduada, concebida pelos grupos escolares e escolas reunidas paulistas, e soube fundamentar sua análise no Relatório de 1916 sobre a real situação educacional de Mato Grosso, representada, na época, pela condição escolar de Poconé.

No Relatório, o professor Campos, apontava sobre os benefícios de ter uma escola que traria economia no orçamento do governo devido às diversas vantagens proporcionadas. Entre elas estava em reunir várias Escolas Isoladas em um só prédio, a redução do número de funcionários, e a não necessidade de precisar de alto custo para construção e manutenção dos suntuosos estabelecimentos de ensino representado pelos Grupos Escolares, além de obter a máxima eficiência no ensino.

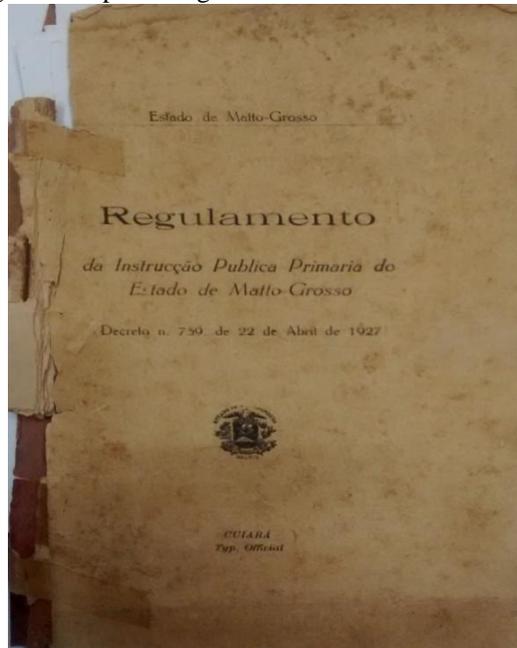
Apesar desse legado deixado para a Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, em 1916, as reflexões sugeridas não foram acatadas. Somente onze anos depois que as escolas reunidas vieram fazer parte do sistema de ensino primário estadual, quando o

---

<sup>37</sup>Formado pela Escola Normal Caetano de Campos – SP, em 1913, e foi enviado para ser diretor do Grupo Escolar de Poconé, em 1914.No ano de 1917, o prof. Waldomiro Campos voltou para São Paulo e cinco anos depois veio a falecer (1922) e não pode presenciar a efetivação das suas orientações para a expansão do ensino primário mato-grossense (SÁ, SÁ, 2011)

Regulamento da Instrução Pública Primária foi ratificado através do Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927.

Figura 4— capa do Regulamento de Ensino de 1927



Fonte: Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso

Tendo em vista destacar Mato Grosso em relação aos outros estados brasileiros, no que se refere às diretrizes educacionais, o governo de Mario Corrêa da Costa arremeteu em novo delineamento para reorganizar as escolas primárias e deixou registrado na história da educação mato-grossense o quarto regulamento estadual.

Toda preocupação demonstrada com o andamento da educação estadual foi por ter ainda problemas de qualidade de ensino público primário nas Escolas Isoladas e também pela falta de orçamento público para implantação de mais grupos escolares, que era o modelo educacional republicano. Era necessária uma situação intermediária entre as modalidades escolares que já existiam, pois, uma era precária na qualidade e outra por ser alto o custo para os cofres públicos.

No regulamento de 1927 ficou oficializada toda a estrutura educacional para o ensino público primário mato-grossense. Nele estava inserida a reclassificação das Escolas Isoladas que estariam desmembradas em: de São Paulo de São Paulo Escolas Isoladas Rurais (Mais de 3 km da sede do município), Escolas Isoladas Urbanas (Até 3 km da sede do município) e Escolas Isoladas Noturnas (Até 3 km da sede do município), e continuando os Grupos Escolares nos mesmos moldes do Regulamento de 1910.

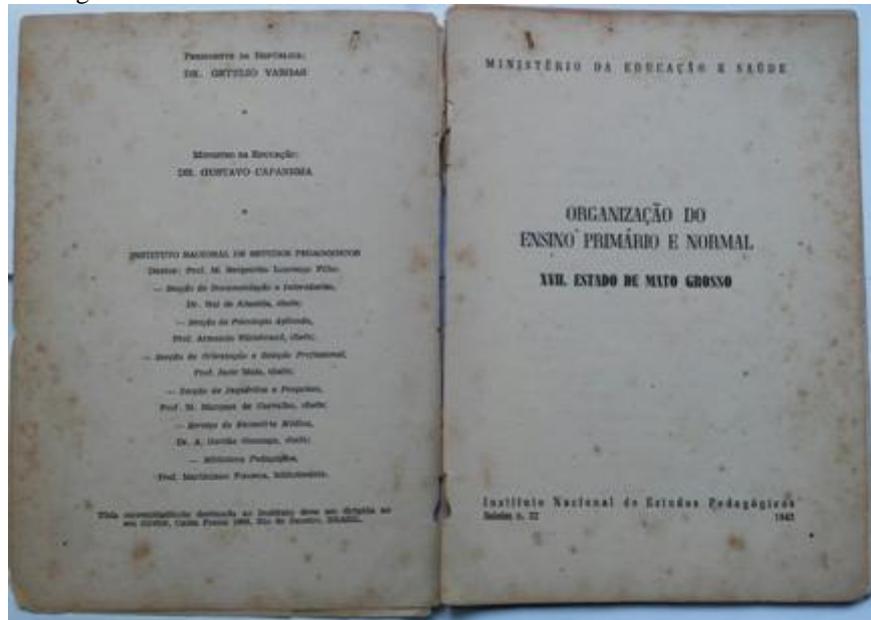
Todo regimento interno estava registrado na nova legislação para as modalidades escolares como a duração do curso, métodos e prescrições pedagógicas para o ensino, horário, categorias das escolas primárias, provimento de professores das escolas primárias, recenseamento e estatística escolar, materiais didáticos e mobiliários das escolas, escrituração escolar, condições da matrícula, direitos e deveres de professores e alunos, sobre as penalidades, formas de avaliações, diplomas de habilitação, escrituração além de registrar preocupação em manter uma assistência médico-escolar e caixa escolar para manutenção de alunos indigentes (facultativo). Enfim, era um regulamento que tinha em vista levar ao desenvolvimento o Estado de Mato Grosso, colocando-o em evidência em nível nacional.

Em nenhum momento da pesquisa realizada tive acesso ao programa de ensino de 1927. Porém, levando em conta que a educação mato-grossense estava novamente sobre o comando de mais um professor de São Paulo, provavelmente, a legislação escolar local estaria influenciada pela legislação educacional paulista, poderia supor que o lente paulista procuraria buscar embasamento no programa de ensino de 1925 para dar suporte às modalidades de ensino existente na época. Sendo os saberes elementares organizados com horários estabelecidos e conteúdos apropriados à realidade local, em que as primeiras aulas do dia escolar e em dias alternados eram estipuladas para o ensino, principalmente da Aritmética. Como houve a manutenção dos grupos escolares, presume-se que mantiveram ensinando a Aritmética no primeiro horário com a preocupação em não enfadar os alunos, como vinha ocorrendo oficialmente, desde o Regulamento da Instrução Pública de 1910.

O programa de 1925, já mencionado anteriormente, prezava o ensino aritmético através do cálculo mental para dar liberdade ao raciocínio sem regras fechadas e prontas e estimulando aprender as operações elementares, as frações e os decimais através de exercícios orais, para que o aluno aprendesse para utilizar na vida fora da escola. Seriam boas sugestões para inserir no Regulamento de 1927, visando melhorar a qualidade no ensino das crianças mato-grossenses.

#### 4.4 REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1942

Figura.5 - Capa do Regulamento de Ensino de 1942



Fonte: Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso

O Regulamento de 1942 tem uma forma diferenciada dos outros dois regulamentos tratados nesse trabalho. Está apresentado com o título ‘Organização do Ensino Primário e Normal – XVII. Estado de Mato Grosso’. É uma das publicações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>38</sup>, órgão fundado em 1937, no período do Estado Novo do governo de Getúlio Vargas, tendo como primeiro diretor-geral o professor Lourenço Filho. O instituto foi criado, entre outras muitas funções, para ser uma fonte de documentação e investigação referente às doutrinas e técnicas pedagógicas, além de prestar assistência na seleção e formação de funcionários públicos da União.

As publicações eram apresentadas em forma de Boletim referente a cada Estado da federação da época, como indicam o quadro das obras em exposição do INEP – Organização do Ensino Primário e Normal de 1940 – 1942:

<sup>38</sup>INEP – Órgão criado, por lei, em 13 de janeiro de 1937, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia. E em 1938, através do Decreto-Lei nº 580, que regulamenta a organização e a estrutura da instituição, inicia efetivamente os trabalhos com a função de organizar a documentação referente à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas, promover inquéritos e pesquisas, prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares da educação ministrando consultas, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos, entre outras finalidades. Além de prestar assistência na seleção e formação de funcionários públicos da União.

Quadro4 – Obras em exposição dos Boletins produzidos pelo INEP (1940-1942)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (Brasil).

Organização do ensino primário e normal: I. Estado do Amazonas. Rio de Janeiro, 1939. 48 p. (Boletim, n. 2).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: II. Estado do Pará. Rio de Janeiro, 1940. 46 p. (Boletim, n. 3).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: III. Estado do Maranhão. Rio de Janeiro, 1940. 54 p. (Boletim, n. 4).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: IV. Estado do Piauí. Rio de Janeiro, 1940. 44 p. (Boletim, n. 5).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: V. Estado do Ceará. Rio de Janeiro, 1940. 56 p. (Boletim, n. 6).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: VI. Estado do Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro, 1940. 40 p. (Boletim, n. 7).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: VII. Estado da Paraíba. Rio de Janeiro, 1940. 32 p. (Boletim, n. 8).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: VIII. Estado de Pernambuco. Rio de Janeiro, 1940. 41 p. (Boletim, n. 9).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: IX. Estado de Alagoas. Rio de Janeiro, 1940. 29 p. (Boletim, n. 10).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: X. Estado de Sergipe. Rio de Janeiro, 1941. 36 p. (Boletim, n. 11).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XI. Estado da Bahia. Rio de Janeiro, 1941. 50 p. (Boletim, n. 14).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XII. Estado do Espírito Santo. Rio de Janeiro, 1941. 43 p. (Boletim, n.15).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XIII. Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1942. 52 p. (Boletim, n.16).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XIV. Estado de São Paulo. Rio de Janeiro, 1942. 81 p. (Boletim, n. 19).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XV. Estado do Paraná. Rio de Janeiro, 1942. 38 p. (Boletim, n. 20).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XVI. Estado de Santa Catarina. Rio de Janeiro, 1942. 60 p. (Boletim, n.21).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XVII. Estado de Mato Grosso. Rio de Janeiro, 1942. 37 p. (Boletim, n.22).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XVII. Estado de Goiás. Rio de Janeiro, 1942. 37 p. (Boletim, n.22).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XVII. Estado de Minas Gerais. Rio de Janeiro, 1942. 37 p. (Boletim, n.22).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: XVII. Estado de Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro, 1942. 37 p. (Boletim, n.22).

Fonte: Arquivo Histórico do INEP.

São ao todo 25 estudos, referentes à Organização do Ensino Primário e Normal publicados no período de 1939 a 1945 e posteriormente, em 1950. Até o ano de 1942, foram publicados 22 boletins, inclusive o vigésimo segundo que era destinado a Mato Grosso. Com o intuito de ter um conhecimento geral sobre o ensino primário brasileiro, é que foram feitos esses estudos em um período de sete anos, tratando dos vinte Estados do Brasil da época: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. E após cinco anos da última publicação dos Estados repetiu-se o estudo para cinco Estados: Piauí, Santa Catarina, Sergipe, Espírito Santo e Paraíba.

Tinha o objetivo de descrever as instituições espalhadas pelo país no que diz respeito à educação escolar, documentando como era realizado o Ensino Primário e Normal, as normas e princípios regentes de cada instituição e o seu alcance na sociedade, além de expor os planos de formação do magistério e as bases de carreira do professor de cada Estado da União.

Era feito um diagnóstico, tanto para o Ensino Primário quanto para o Ensino Normal, apresentados em quadros estatísticos com informações do ensino primário estadual, municipal e particular em relação a matrícula efetiva, frequência efetiva, frequência média, promoções, conclusões de curso e aprovações em geral.

O estudo estava organizado em tópicos, apresentado da seguinte maneira: Começava com a introdução através do comentário geral de Lourenço Filho; posteriormente tratava sobre a Administração da Educação com as respectivas funções dos que compunham o sistema escolar local, ou seja, o chefe do Poder Executivo, o Secretário Geral e o Diretor Geral. Assim como, ao que referia a matrícula do Grupo Escolar, Provimientos efetivos das vagas, a Direção escolar, a Disponibilidade, Aposentadoria e as Vantagens e prêmios concedidos aos professores. Tudo retirada dos artigos do Regulamento da Instrução Pública de 1927, onde cada item comentado é mostrado o artigo a que se refere.

O texto de 1942, referente à organização para o ensino primário e normal, foi dado visto pelo então diretor do INEP, Lourenço Filho, pelo diretor geral da Instrução Pública de Mato Grosso, Francisco A. Ferreira Mendes, em 1939. Depois de três anos é que foi publicado o Boletim de nº 22, alusivo a Mato Grosso. De modo geral, é organizado para uma representação de esforços dos estados brasileiros, no sentido de maior desenvolvimento do ensino primário em que o governo federal mantinha o controle sobre a educação primária e normal do país.

Quase chegando a metade do século XX, o Ensino Primário ainda era baseado no Regulamento de 1927 (Decreto nº 759 de 22/04/1927) e, juntamente com o Decreto nº112 de 29/12/1937, o Decreto nº 229 de 27/12/1938 e o Decreto nº 260 de 25/03/1939, que refere ao ensino normal, tenta elevar a eficiência e o sentido social da educação primária, a única que por muito tempo, ainda poderia ser dispensada à maioria das crianças mato-grossense.

A organização do ensino primário continuaria sendo constituído de cinco modalidades: as Escolas Isoladas Rurais, Urbanas e Noturnas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares.

Nas Escolas Isoladas Rurais, Urbanas<sup>39</sup> e Noturnas, no que refere ao Programa de Ensino, era composto por sete matérias que seriam: o ensino de Literatura, Escrita, as Quatro Operações sobre números inteiros, Noções de História Pátria, Corografia<sup>40</sup> do Brasil e especialmente de Mato Grosso e Noções de Higiene. Portanto, a Aritmética estava representada, nas Escolas Isoladas mato-grossenses, basicamente nas quatro operações e, sobre números inteiros, não faz nenhuma referência de como ministrar essas aulas.

No Boletim de Mato Grosso, o programa de ensino relacionado aos Grupos Escolares e Escolas Reunidas afirmava que o curso teria duração de quatro anos e três anos,

---

<sup>39</sup>As Escolas Isoladas Urbanas, curso de três anos, possuía as mesmas matérias das Escolas Isoladas Rurais nos dois primeiros anos e a matéria do terceiro ano não é mencionada no Regulamento de 1942, nem no Regulamento de 1927 que é a base de estudo do Boletim nº 22.

<sup>40</sup>É o estudo ou descrição geográfica de um país, região, província ou município, as suas características mais notáveis.

respectivamente. E as matérias que os professores deveriam ministrar em cada ano estavam elencadas sem mais detalhes. O texto de 1942 afirma que as matérias e o regimento das Escolas Reunidas seguiriam o mesmo dos Grupos Escolares e como havia diferença de um ano escolar entre as duas modalidades de ensino, pressupõe que as matérias das Escolas Reunidas iriam até o 3º Ano dos Grupos Escolares, como representa o quadro abaixo:

Quadro 5 - Programa para o curso primário nos Grupos Escolares e Escolas Reunidas do Estado de Mato Grosso, 1942.

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Leitura e linguagem oral e escrita			
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Geografia	Geografia	Geografia e cosmografia	Geografia e cosmografia
Ciências físicas e naturais		Ciências naturais	Ciências físicas e naturais
Instrução moral e cívica	Educação moral e cívica	Instrução moral e cívica	Instrução moral e cívica
Desenho	Desenho	Geometria e Desenho	Geometria e Desenho
	História do Brasil	História do Brasil	História do Brasil
Educação higiênica	Educação higiênica	Higiene	Educação higiênica
Trabalhos manuais	Trabalhos manuais		Trabalhos manuais
Canto	Educação física		

Fonte: MATO GROSSO, 1942.

Observando o quadro, nota-se que as matérias tiveram poucas alterações entre os anos escolares nesse período. Pouca matéria foi introduzida de um ano para outro, pois mantinham uma base curricular fixa e os saberes matemáticos<sup>41</sup> apareciam trabalhados separadamente. Em relação ao ensino da Aritmética, nota-se que aparece em todos os anos do primário. Porém, não são detalhados quais os conteúdos que devem ser ministrados no que interessa aos saberes aritméticos e nem a metodologia a ser desenvolvida em sala de aula.

No texto redigido para a Organização do Ensino Primário ainda é afirmado que os professores continuariam seu trabalho educativo com base na vaga intuitiva como estava prescrita no Artigo 91 do Regulamento de 1927. E examinando o acervo do Arquivo Público de Mato Grosso, encontramos o Relatório de 1942 em que o Diretor Geral da Instrução, Prof. Francisco A. Ferreira Mendes, tece um comentário sobre a situação do ensino primário mato-grossense.

Segundo o prof. Francisco A. Ferreira Mendes, o ensino primário, em 1942, era ministrado pelos Grupos Escolares, Escolas Reunidas, Escolas Distritais, Urbanas, Rurais, Noturnas e Regimentais. Essa última modalidade de ensino só é mencionada nesse relatório,

<sup>41</sup> Aritmética, Geometria e Desenho

onde o adulto que estava em regime militar poderia participar de um curso primário voltado para o cotidiano militar. Os Grupos Escolares e as Escolas Reunidas, que tinham um período de curso de quatro anos, estavam bem estruturados fora da capital do Estado em cidades ou centros populosos. Nesse ponto também está diferente do Boletim nº 22, em que afirmava que o período de curso dos Grupos Escolares era de quatro anos e das Escolas Reunidas era de três anos e não tudo no mesmo período.

Também é afirmado pelo Relatório de 1942, no que diz respeito à vaga pedagógica usada no ensino primário mato-grossense, é que continuava sendo o ensino através do método intuitivo. Apesar do resto do país estar vivendo sobre as orientações da Escola Ativa.

No referido relatório, o Diretor Geral, prof. Ferreira Mendes, relata que ainda não havia sido implantado os processos de ensino da Escola Nova no ensino primário mato-grossense efetivamente, em consequência, da “falta de formação profissional dos membros do magistério e a falta de um intercâmbio de ideias entre os professores dos diversos Estados brasileiros”(RELATÓRIO, 1942, p. 4), e ainda pela carência de livros didáticos produzidos no Estado, livros que fossem apropriados à realidade local e publicados pelos autores locais (RELATÓRIO, 1942).

Já no Relatório de 1943, o Diretor Geral, prof. Ferreira Mendes, afirma que o ensino primário obedece os métodos preconizados pela Escola Nova. Também foi feita uma ressalva no Relatório sobre professoras descompromissadas que não faziam empenho de bem ensinar, o que era necessário para o aprendizado dos alunos no conhecimento, principalmente dos rudimentos da Aritmética.

Fazendo um comparativo entre os Regulamentos que a Instrução Pública de Mato Grosso transitou, deu-se na representação apresentada no quadro a seguir:

Quadro 6 – Comparativo sobre a vaga pedagógica intuitiva nos regulamentos de ensino

REGULAMENTO DE 1910	REGULAMENTO DE 1927	REGULAMENTO DE 1942
<p><b>Art.12º</b> O ensino nas escolas primárias será tão intuitivo e prático quanto possível, devendo nele o professor partir sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, e abstendo-se, outrossim, de perturbar a inteligência da criança com o estudo do prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para</p>	<p><b>Art.91º</b> Os professores observarão, no seu trabalho educativo, entre outras, as seguintes normas básicas:</p> <p>1) passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido;</p>	<p><b>Orientação Geral do Ensino</b> – Os professores observarão em seu trabalho educativo, entre outras, as seguintes normas básicas:</p> <p>a) passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido;</p>

<p>que os seus alunos, sem se fatigarem tomem interesse pelos assuntos de que houver de tratar em cada lição.</p>	<p>2) farão o mais largo emprego da intuição;</p> <p>3) conduzirão a classe às regras e às leis pelo caminho da indução;</p> <p>4) conservarão de vista a finalidade educativa e procurarão o melhor caminho para alcançá-la;</p> <p>5) empregarão, no ensino da leitura, o método analítico;</p> <p>6) estudarão os seus alunos para os conduzir de acordo com a capacidade de cada um;</p> <p>7) promoverão pela instrução, desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades infantis;</p> <p>8) transformarão os seus alunos em colaboradores;</p> <p>9) tornarão as suas lições interessantes;</p> <p>10) educarão pela palavra e pelo exemplo;</p> <p>11) evitarão a rotina e acompanharão de parte as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica.</p>	<p>b) farão o mais largo emprego da intuição.</p> <p>c) conduzirão a classe, às regras e às leis, pelo caminho da indução;</p> <p>d) conservarão de vista a finalidade educativa e procurarão o melhor caminho para alcançá-la;</p> <p>e) empregarão no ensino da leitura, o método analítico;</p> <p>f) estudarão os seus alunos para os conduzir de acordo com as capacidades de cada um;</p> <p>g) promoverão pela instrução o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades infantis;</p> <p>h) transformarão os seus alunos em colaboradores;</p> <p>i) tornarão as suas lições interessantes;</p> <p>j) educarão pela palavra e pelo exemplo;</p> <p>l) evitarão a rotina e acompanharão de parte as lições, a experiência didática e a ciência pedagógica.</p>
---	--	--

Fonte: Regulamentos de ensino de Mato Grosso de 1910, 1927 e 1942.

Observando o Quadro 6 e fazendo um comparativo entre os regulamentos, nota-se que apesar de passados 17 anos entre os Regulamentos de 1910 e 1927 e até ao Regulamento de 1942, a vaga pedagógica continuou a mesma, ou seja, o ensino pelo método intuitivo. Porém, a forma de como é apresentado na legislação escolar é que se percebe a diferença. Enquanto, em 1910, a orientação é sucinta e geral, determinando o que o professor tem que seguir. No regulamento de 1927 é mais detalhada e abrangente mostrando ao professor de forma minuciosa a direção de como trabalhar em sala de aula utilizando o método de ensino intuitivo e apresentando as responsabilidades de cada profissional com a aprendizagem dos alunos. O Regulamento de 1942 segue idêntico ao que determina o Regulamento de 1927. Apesar de ter passado 15 anos desde a publicação do Decreto nº 759, de 22/04/1927, o Regulamento de

1927 ainda foi empregado como referência para a organização do ensino em tempo de intervenção do Estado Novo de Vargas.

O Regulamento de 1942 baseia-se em diversos artigos do Regulamento de 1927 para determinar seus parâmetros como, por exemplo, o Artigo 152 e 153 referente à direção, inspeção e fiscalização do ensino; do Artigo 266 que trata da Secretaria da Instrução Pública; do Artigo 131 e Artigo 155, nº 20 que trata do professor público receber prêmio quando compuser obras didáticas de reconhecida utilidade outorgada pelo Conselho Superior do Ensino; e outros tantos artigos do Regulamento de 1927. O Regulamento de 1942 também baseou-se em alguns artigos do Decreto nº 112, de 29/12 1937 e Decreto nº 226, de 23/12/1938 para compor as orientações na educação pública estadual para Mato Grosso.

Mesmo com uma distância temporal acentuada entre o Regulamento de 1927 e o de 1942, o que levamos em consideração na escolha desses documentos para esse estudo comparativo foi, que apesar de ter passado por diferentes governantes, por diferentes situações na sociedade local a legislação educacional, manteve-se embasada nas ações governamentais. O Regulamento de 1910 deu base para a elaboração e reorganização do Regulamento de 1927, e este serviu como base para o texto produzido da Organização do ensino público primário de 1942. Sendo este último, modelo de padronização educacional imposta pelo governo federal devido à situação vivida pelo país, na Era Vargas, com a política do Estado Novo. Tendo os Boletins referentes a cada unidade federada, uma tentativa de conhecer os serviços educacionais eficientes, ou não, e assim uniformizar tecnicamente a legislação escolar e propiciar uma fiscalização mais eficaz. Então o Boletim nº 22 ficou como representante do Regulamento da Instrução Pública de 1942.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disciplinas possuem um passado histórico e, para estabelecer-se, transpôs entraves no campo educacional para que conteúdos e processos pudessem chegar, ou não, a permanecer nos programas de ensino. Até mesmo para não ficar com a ideia de que a escola é um local que é imutável, é necessário conhecer as trajetórias de como se constituíram os saberes escolares das disciplinas em que os professores atuam. A presença das disciplinas em sala de aula não ocorreu por acaso, é resultado de um longo período de ajustamento, adequação e consentimento através do tempo.

Desde a última década do século XIX, em solos mato-grossenses acalantava o desejo de uma reforma educacional. Notou-se essa intenção devido às legislações educacionais instituídas em 1891 e 1896, tentativas do poder político em inserir o sistema educacional republicano no Estado de Mato Grosso.

Porém, os conflitos da classe política não permitiam que fossem realmente implantados os Grupos Escolares, construção símbolo do Ensino Primário republicano. O ensino ainda permanecia de forma precária, pois continuava tendo as Escolas Isoladas como base da educação, do mesmo modo quando era o período imperial. Somente, em 1910 que realmente Mato Grosso se organiza para reestruturação escolar, apoiado na competência e responsabilidade dos professores paulistas, Leowigildo de Mello e Gustavo Kuhlmann.

Foi através da apropriação dos ideais republicanos da escola primária organizada no estado de São Paulo que, durante anos, foi considerado referência e propagador de novas organizações e metodologias designadas ao curso primário, é que ocorreu a representação dessa nova escola em Mato Grosso. E o bom resultado nesse investimento governamental, em relação à educação primária, dependeria da apropriação por parte dos professores da época.

E nesse sentido que o ensino republicano, através dos professores paulistas, foi sendo representado em outros recantos brasileiros. Em cada lugar, com suas características específicas, foram fazendo suas apropriações com a cultura e tradições locais. Era um ideal que tinha que ser absorvido pouco a pouco para que fosse aceito e a partir daí sofrer mudanças nas ações e nos pensamentos.

Para efetivar esta investigação, reunimos nossos esforços nos documentos legislativos educacionais disponíveis para orientação do ensino de Aritmética na Escola Primária de Mato Grosso. Por meio da leitura e análise desses documentos procuramos verificar como as mudanças nas normativas para o ensino de Aritmética foi representada aos professores nas diretrizes transmitidas.

Para tanto, esta pesquisa, apoiada em fontes bibliográficas e documentais, tendo como fonte principal os documentos legislativos educacionais, analisa os Regulamentos de Ensino de 1910, 1927 e 1942, o Regimento Interno de 1916, o programa das Escolas Isoladas de 1916, bem como alguns relatórios, mensagens governamentais dos anos de 1908, 1911, 1942, 1943, além dos primeiros Regulamentos promulgados no final do século XIX, ou seja, Decretos nº 10 de novembro de 1891 e Decreto nº 68 de junho de 1896, que se referem às tentativas de reforma no final do século XIX, para melhor situar sobre o legado educacional mato-grossense.

Dessa maneira, de um modo geral, foi de difícil acesso obter os registros para melhor esclarecimento sobre a constituição dos saberes elementares da matemática devido à carência de materiais, da falta de hábito em preservação com os documentos públicos e particulares, principalmente voltado à Aritmética que, supostamente entre os saberes matemáticos, seria o mais disponível.

Os documentos legislativos educacionais e outras fontes de pesquisas como teses, dissertações, artigos, revistas pedagógicas possibilitaram as orientações para delineamento de uma representação sobre o ensino dos saberes elementares da Aritmética na escola primária através dos documentos oficiais.

Como os saberes elementares aritméticos foram propostos em documentos legais, principalmente decretos, regulamentos e programa de ensino, propiciou condições de identificar elementos de mudança no que diz respeito aos conteúdos, métodos e recursos no período de 1910 e 1946.

O marco cronológico foi definido a partir do mapeamento das fontes identificadas e examinadas dentro do propósito de registrar algum termo importante para a educação de Mato Grosso. No caso, de 1910 por ser a tentativa definitiva de reestruturar o ensino primário mato-grossense, passando por 1927, ano que foi incluído na forma documental sobre a educação alternativa politicamente para a realidade local, ou seja, as Escolas Reunidas; chegando a 1946, marco nacional da educação onde pela primeira vez o governo federal instituiu uma lei de âmbito, nacional – Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, sendo que o documento localizado próximo a essa data foi o Regulamento de 1942 e, por isso, o estudo de tal documento.

No caso de 1910, por ser a tentativa definitiva de reestruturar o ensino primário mato-grossense, passando por 1927, ano que foi incluído na forma documental sobre a educação alternativa politicamente para a realidade local, ou seja, as Escolas Reunidas; chegando a 1946, marco nacional da educação onde pela primeira vez o governo federal instituiu uma lei

de âmbito nacional – Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal. Sendo que o documento localizado próxima a essa data foi o regulamento de 1942 e por isso o estudo de tal documento.

De acordo com as informações documentais localizados na legislação educacional, foi possível traçar ligações entre as normativas que orientavam sobre ensino da Aritmética nos primeiros anos escolares em Mato Grosso. Ao destacar os regulamentos da instrução pública que marcaram a história da educação mato-grossense, foi proporcionando fazer ligações apesar da distância temporal, pois, inicialmente, não tínhamos noção da importância das leis, decretos ou regulamentos nas reformas intentadas no contexto educacional. Porém, com o convívio das documentações oficiais fomos tomando gosto e conhecimento pela parte histórica da matemática escolar.

E na tentativa de melhor entender sobre a contribuição que os documentos oficiais do estado de Mato Grosso, desde as décadas finais do século XIX e primeiras décadas do século XX, puderam trazer para o ensino da rubrica Aritmética no período de 1910 a 1946, recorremos a vários textos concernentes à legislação educacional. Um dos textos foi de Faria Filho (1998) que trata a legislação muito mais que um *corpus* documental, mas evidencia em vários sentidos como expressão dos interesses dos governantes, como uma expressão de dinamicidade e tendo a legislação discorrendo o fazer pedagógico nas políticas educativas até chegar às práticas da sala de aula.

Então, para conseguir afirmar que os saberes elementares aritméticos faziam realmente parte do currículo da escola primária, foi necessário estabelecer uma representação para validar esse ensino. E é o que tentamos fazer ao examinarmos as fontes que conseguimos localizar e percebemos que em relação aos conteúdos não havia permanência; que oscilava na quantidade designada para o ensino da Aritmética, chegando até nem ser delimitado, apenas mencionado dentre outras disciplinas, como foi no caso do Regulamento de 1942, especificado no Boletim nº 22, em que simplesmente cita a Aritmética dentre as outras disciplinas durante os quatro anos de curso primário, dando a subtender que os professores poderiam escolher o que queriam trabalhar. Por mais que o governo federal quisesse que todos os estados brasileiros padronizassem os conteúdos do ensino primário.

Em outra situação, como no *Decreto nº 265 de 22 de outubro de 1910* (Regulamento de 1910) era recomendado que o cálculo aritmético fosse sobre números inteiros e frações, obrigatório em toda localidade que houvesse uma escola primária e, caso o aluno estivesse morando na capital do estado ou em cidades principais, o ensino da Aritmética deveria ser até regra de três, inclusive, ensinando o sistema legal de pesos e medidas.

Jáno Decreto de nº 729 de 22 de abril de 1927, o ensino do saber elementar aritmético só é mencionado quando se refere ao conteúdo da Escola Isolada Rural, ou seja, deveria ensinar somente as quatro operações sobre os números inteiros e, segundo o regulamento, as Escolas IsoladasUrbanas e Noturnas seguiriam o mesmo conteúdo por dois anos e no terceiro e último ano teriam mais conteúdo aritmético, porém não foi especificado quais seriam, somente é citado no Artigo 13. Inclusive os conteúdos referentes ao saberes elementares da Aritmética ensinados nas Escolas Reunidas não aparecem, pois menciona estar no programa de ensino anexo ao regulamento que não foi localizado nos arquivos pesquisados. Portanto, ficamos sem ter conhecimento dos conteúdos.

Relacionando a aprendizagem dos alunos aos métodos e recursos empregados, percebeu-se que no programa de ensino de 1916, o único encontrado, foi detalhado como deveriam ser utilizados alguns recursos nos dois primeiros anos do primário para dar uma verdadeira compreensão do conhecimento aritmético. Nos três regulamentos analisados, a orientação aos professores era de estar aplicando o método intuitivo em todo o ensino primário, sempre começando com conceitos concretos e simples para depois ir trabalhando com o mais complexo e abstrato. E essa ação pedagógica foi confirmada nos relatórios da Diretoria Geral, principalmente do ano de 1911 e 1942, que confirma o uso do método intuitivo pelos professores mato-grossense, apesar de outros estados brasileiros já estarem empregando a vaga pedagógica da escola ativa.

Algo que incomodou bastante no desenvolvimento da pesquisa foi a busca das fontes para investigação. A falta de documentos foi frequente, principalmente em relaçãoà legislação educacional representada pelos programas de ensino que tinhamo intuito de proporcionar uma melhor compreensão da Aritmética no ensino primário mato-grossense. As dificuldades aconteceram de várias maneiras, ocasionando mudanças do percurso previamente planejado e, conseqüentemente, foi mudando a pesquisa e na sequência mudando o seu resultado (FARIA FILHO, 1998).

Deparamos com diferentes situações como falta de armazenamento adequado para o manejo dos documentos por se encontrarem mofados e parcialmente destruídos por traças, materiais faltando páginas, outros por ficarem mal acondicionados, ou seja, documentos sem condições de leitura. Além de muitos materiais públicos serem incinerados após término de mandato político, trazendo uma perda irreparável ao patrimônio público. Outra situação vivenciada foi o desaparecimento de documentação que foi registrada em fotos e na necessidade de fazer alguma conferência com o original não ser mais encontrado naquele acervo. Isso é algo sério e preocupante, já que é um material que tem que estar acessível a

todos que pesquisam e não propriedade de uma só pessoa que acha meios de burlar a lei e levar o que é de todos.

Outro fator observado foi em relação aos responsáveis pelas documentações, muitas vezes sem saber onde estão ao certo os materiais de pesquisa e o que tem armazenado no acervo do arquivo onde, muitas vezes, tínhamos a expectativa de encontrar os programas de ensino, porém não foi possível. Um exemplo de busca a fontes bem sucedidas, que tive acesso, foi o que aconteceu com pesquisadores de Sergipe. Eles localizaram os programas de ensino pós-reestruturação da instrução pública daquele estado, a partir de 1911, na Biblioteca Pública Estadual com tranquilidade devido à cultura de preservação da história educacional do local.

Também nos deparamos com diferentes tipos de pessoas que trabalham nos acervos públicos. Uns gentis e totalmente capacitados para auxiliar o pesquisador na sua busca de fontes, outros que não fazem questão de entender o que é procurado pelos pesquisadores e mandam para outro lugar de busca, suscitando até certo desânimo no trabalho tentado. Porém, foram percalços a serem vencidos fazendo parte do processo.

Entretanto, apesar das dificuldades, buscou-se o mais próximo possível uma representação da Aritmética da escola primária a partir dos documentos disponíveis, sendo o mais próximo da realidade encontrada até o momento. No entanto, faz-se necessária uma maior busca ao que poderia representar a História da Educação Matemática mato-grossense, por ser um campo de pesquisa vasto e de muitas reentrâncias.

E o conhecimento através de toda leitura, reflexão, interação com os métodos de ensino do começo de nossa escola primária brasileira representada em Mato Grosso, levou-me a concordar com Valente (2013, p.26) da necessidade em saber historicamente “sobre os processos de ensino e aprendizagem da matemática e de que modo essas representações passaram a ter um significado nas práticas pedagógicas dos professores em seus mais diversos contextos e épocas”, oportunizando ao professor buscar no passado da educação matemática a qualidade dos métodos de ensino nos tempos atuais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. I. M. V. **Ensino de Matemática nas séries iniciais no Estado de Mato Grosso (1920-1980):** uma análise das transformações da cultura escolar. Tese (Doutorado em Educação). PUC-PR, 2010.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de Leitura na escola primária no Mato Grosso:** Contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 264 p. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. 2000.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil:** uma história pouco conhecida. (1808-1827). História da Educação. ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas(1): 115 – 133, abr.1997.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, ROGER. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa, DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados** – 11(5), IEA USP, São Paulo, p. 173 – 191, 1991.

CHARTIER, R. **La historia o la lectura del tiempo.** Tradução: M. Polo. Barcelona (Espanha): Editorial Gedisa S.A., 2007.

CHERVEL, Andre. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

“CIENTISMO”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008 2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/CIENTISMO> [consultado em 06-05-2015].

“COROGRAFIA”, in Dicionário Informal, 2009 – 2016, <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/corografia/11238/> [consultado em 22/03/2016].

COSSATO, Marcio Beretta; TREVISAN, Marcio Bogaz. "A redenção da escola primária: a instalação dos Grupos Escolares no Estado de Mato Grosso: 1910- 1927" In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC). Curitiba, PR, 2011. (3961)

COSTA, Davi Antônio. **A Aritmética escolar no ensino primário brasileiro:** 1890-1946. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

COSTA, Davi Antônio; VALENTE, Wagner Rodrigues (orgs). **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e porque ensinar?** 1.ed - São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

CUNHA, Eduardo Ferreira da. **Grupo Escolar, Escola Normal e Escola Modelo “Palácio Da Instrução De Cuiabá” (1900-1915):** Arquitetura e Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT Programa de Pós – Graduação em Educação – IE. Cuiabá, 2009. 132p.

FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método Monitorial / mútuo.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 19-39.

FARIA FILHO, Luciano M. A legislação Escolar como Fonte para a História da Educação: Uma tentativa de Interpretação. In: VIDAL, D. G., GONDRA, J. G., FARIA FILHO, L. M. de, DUARTE, R. H. **Educação, Modernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análises para a História da Educação oitocentista.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 91-127.

FERREIRA, A.E.C.S.; CARVALHO, C.H. de. As escolas primárias no Brasil na primeira república: influências pedagógicas (1890-1930). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.**  
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario.html>

FIN, Maria Terezinha. **A apropriação das ideias escolanovistas no curso de formação de professores em Mato Grosso (1910-1937).** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, Programa de Pós – Graduação em Educação – IE. Cuiabá, 2012. 104p.

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

FRANÇA, Denise Medina de Almeida. **Do primário ao primeiro grau: as transformações da Matemática nas orientações das Secretarias de Educação de São Paulo (1961-1979).** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2012.

FRIZZARINI, C.R.B. et all. Os Saberes Elementares Matemáticos e os Programas de Ensino, São Paulo (1894-1950). In: COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. (orgs). **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e porque ensinar?** Estudos histórico-comparativos a partir da documentação escolar. 1.ed - São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

FRIZZARINI, C.R.B. **Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 1890-1950.** Dissertação (Mestrado em Ciências - Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Guarulhos, 2014.

HISTÓRIA – INEP – <http://www.portal.inep.gov.br/institucional-historia> Acesso em 23/04/2016.

JACOMELLI, Mara R.M. **A Instituição Pública primária em Mato Grosso na primeira República: 1891–1927.** Campinas/SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Dissertação (Mestrado), 1998.

LEÃO E SOUZA, T. L. **Elementos históricos da educação matemática no Amazonas:** livros didáticos para o ensino primário no período de 1870 a 1910. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UFMS, 2010.

LE GOFF, Jean. **História e Memória.** 2.ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LOPES, A. P.; SOUZA, Rosa. F. Circulação e apropriações da escola graduada no Brasil (1889-1930): notas de uma investigação em perspectiva comparada. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação.** Vitória, ES – Universidade Federal do Espírito Santo, 16 a 19 de maio de 2011.

MARQUES, Josiane Acácia de Oliveira. **Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova.** Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, SP, 2013.

MATOS, J. M.; VALENTE, W. R. (Org.). **A Matemática Moderna nas Escolas do Brasil e Portugal:** primeiros estudos. 1 ed. São Paulo: Da Vinci, 2007, p. 179-182.

MATOS, J. M.; VALENTE, W. R. (Ed.). **A reforma da Matemática Moderna em contextos ibero-americanos.** Caparica, Portugal: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Out/ 2006. (UIED – Coleção Educação e Desenvolvimento)

MATTOS, A.C. de; ABDOUNUR, O. J. Documentos legislativos: fontes para a história da educação matemática. In: VALENTE, Wagner(Org.). **História da Educação Matemática no Brasil:** Problemáticas de pesquisa, fontes, referências teórico-metodológicas e histórias elaboradas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

MIGUEL, A., MIORIM, M. A. **História na Educação Matemática**– Propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOTTA, Cristina Dalva Van Berghem. **História da Matemática na Educação Matemática:** Espelho ou Pintura? Dissertação (Mestrado de Educação) – USP – FAE. São Paulo-SP, 2006.

MOURA, Elmha Coelho Martins. **O Ensino de Matemática na Escola Industrial de Cuiabá/MT no Período de 1942 a 1968.** Dissertação de Mestrado em Educação – UNESP Programa de Pós Graduação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, *Campus* de Rio Claro, Rio Claro – SP, 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DPA, 2001.

OLIVEIRA, Júlio César Santos de. **Grupo Escolar Barnabé- Santos:** A presença do método intuitivo no ensino de aritmética na escola primária entre os anos de 1938 a 1948. Dissertação (Mestrado de Educação Matemática), PUC/SP, 2009.

OLIVEIRA NETO, Mario; BRAGA, Odozina Farias. Leitura imagética de práticas e saberes matemáticos em escolas públicas do Pará no início do século XX. IN: **II Encontro de Pesquisa em Educação UFPI**, Piauí, 2002. 1 CD

PINTO, Neusa Bertoni. O fazer histórico-cultural em Educação Matemática: as lições dos historiadores. In: **Anais. SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA**, 7, 2007. Guarapuava: Universidade do Centro-Oeste, 2007, p. 109-127.

PIRES, RUTE C. **A Geometria dos Positivistas Brasileiros**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

POUBEL E SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá. **De criança a aluno: as representações da escolarização infantil em Mato Grosso (1910 – 1927)**. Tese (Doutorado em Educação) – USP Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2006. 220 fls.

REIS, Rosinete M. **Palácios da instrução: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá – EdUFMT, 2006. 104 p. (Coleção coletânea educação e memória; v.3 / Nicanor Palhares Sá, Elizabeth Madureira Siqueira (orgs))

REVISTA DE ENSINO da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, nº1, abr.,1902.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização infantil em Mato Grosso (1910 – 1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900 – 1930) In: \_\_\_\_\_. **Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na Primeira República**. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 29-54.

SANTOS, Piersandra Simão dos. **A escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller (1950 –1970)**. Florianópolis, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - PPGECT, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. **Escolas Reunidas: Na sedimentação da escola moderna Mato Grosso (1927-1950)**. Cuiabá: EdUFMT, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA. Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra História; São Paulo: EdUSP, 1984.

SILVA, Joselene Rodrigues da. **Matemática no Ensino Primário: duas paisagens, uma história, muitas interrogações**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP, Rio Claro, SP, 2009.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Inovação educacional no século XIX: a constituição do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XX, n.51, p.9-28, Nov.2000.

\_\_\_\_\_. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_, Rosa Fátima de; SAVIANI, Dermeval. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Glossário, História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario.html> Acesso em 26/04/2015

SOUZA, R. A. de; A. P. MARTINELLI, Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. In: **Revista HISTEDBR On-line**, 2009.

THOMAZ NETO, M. O. & BRAGA, O. F. O Ensino de Matemática na Escola Normal do Pará entre o final do século XIX e início do século XX. IN: **II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, Piauí, 2002. 1 CD.

VALENTE, Wagner R. **Uma História da Matemática Escolar no Brasil, 1730-1930**. São Paulo, Annablume/FAPESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Positivismo e Matemática Escolar nos Livros Didáticos no Advento da República. In: **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, Campinas: Editora Autores Associados, n. 109, março de 2000.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a matemática escolar numa abordagem histórica. **Cadernos de História da Educação** – nº 3 – jan./dez.2004, p.77-82.

\_\_\_\_\_. História da Educação Matemática: Interrogações Metodológicas. **REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática**. V.2, p.28-49, UFSC: 2007a.

\_\_\_\_\_. O Ensino Intuitivo de Aritmética e as Cartas de Parker. **Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracaju, SE – Universidade Federal de Sergipe, 09 A 12 de novembro de 2008.

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/528> Acesso em 16/11/2015

\_\_\_\_\_. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**. Rio Claro: UNESP, edição 35a, vol. 23, 2010, p. 123-136.

\_\_\_\_\_. Trends of the history of mathematics education in Brazil. **ZDM** (Berlin.Print), p. 1863-9704, 2010.

**(TENDÊNCIAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL)**

\_\_\_\_\_. A matemática na escola: um tema para a História da Educação. In: MOREIRA, D.; MATOS, J. M. (Org). **História do Ensino da Matemática em Portugal**. Lisboa: [200-].

\_\_\_\_\_. Oito temas sobre história da educação matemática. In: **REMATEC - Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Natal (RN) Ano 8, n.12, p. 22-50, 2013.

\_\_\_\_\_. A Constituição dos Saberes Elementares: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970. **Projeto de Pesquisa**. CNPq/Edital Universal 014-2013. 2013.

\_\_\_\_\_. **Elementar**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, 50 p. (Cadernos de Trabalhos, v.1).

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: VIDAL, Diana (Org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2006, p. 7-20.

## DOCUMENTOS PESQUISADOS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática**. Brasília: MEC, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (Brasil) - Organização do ensino primário e normal: XVII. Estado de Mato Grosso. Rio de Janeiro, 1942. 37 p. (Boletim, n.22).

MATO GROSSO. **Mensagem** do Presidente do Estado de Mato Grosso Exmº Sr. Coronel Generoso Paes Lemes de Souza Ponce à Assembleia Legislativa. APMT, 1908.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Pública de 1896**. APMT – 1896.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Pública de 1891** APMT – 1891

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Pública Primária e Secundária do Estado de Mato Grosso**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1910.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Pública Primária**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1927.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Pública Primária**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1942

\_\_\_\_\_. **Relatório da Escola Normal e Modelo Anexa**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1910.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Escola Normal e Modelo Anexa**. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1911.

\_\_\_\_\_. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1942. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1943.

São Paulo. Decreto n.º 2944, de 08 de agosto de 1918. Aprova o regulamento para a execução da Lei n.º 1579, de 19.12.1917, que estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do Estado. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 1918. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1918/decreto-2944-08.08.1918.html>>. Acesso em: 2 out.2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 3356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei n.º 1750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a instrução pública. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 1921. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>>. Acesso em: 2 out. 2015.

## OBRAS CONSULTADAS

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**: Explicação das normas da ABNT. 16ªed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Editora Vozes, 1995

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP: SBHE, n. 1, p. 9-44, 2001.

MICTOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções & Perspectivas. (org.). Maria Aparecida Vigginaí Bicudo. São Paulo: UNESP, 1999.

SANTOS; PRESTES E VALE. **Brasil, 1930 - 1961**: Escola Nova, LDB e disputa entre Escola pública e Escola Privada.

Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10\\_22.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf). Acesso em 23/08/2014.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane S. de; SOUZA, Rosa F. de; VALDEMARIM, Vera T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2014.

SILVA, Circe Mary da. **A Matemática Positiva e sua difusão no Brasil**. Vitória: EDUFES, 1999.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: Da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

## ANEXOS

(APMT – Livro 213 - p. 155 a 173)

Horário e programa de ensino de 1º e 2º grau para as Escolas Isoladas do Estado de Mato Grosso

Cuiabá, 22 de julho de 1916

## ANEXO 1 - Horário de Ensino para as Escolas Isoladas de 1916

Figura 2 – Horário de Aulas das Escolas Isoladas - 1916

HORAS	Dias da semana	1ª Seção	2ª Seção	3ª Seção
12-0 - 12-10	Diariamente	Numeros	CHAMADA E CANTO	
12-10 - 12-30	"	Tornos	Cópia de Parker	Problemas
12-30 - 12-50	"		DESCANÇO	
12-50 - 13-15	"	Cópia de Parker	CANTO OU MARCHA	
13-15 - 13-25	"		Tornos	Arithmetica
13-25 - 13-40	"	Leit. e lingua oral	GYMNASTICA	
13-40 - 13-55	"	Cópia de palavras	Ling.º eser. na lousa	Arithmetica
13-55 - 14-0	"		Leitura e ling.º oral	Leitura silenciosa
14-0 - 14-20	"	Linguagem escrita	DESCANÇO, CANTO OU MARCHA	
14-20 - 14-40	"	na lousa	Cópia de sentenças	Leitura e ling.º oral
14-40 - 14-45	"		PREPARO PARA	
14-45 - 15-15	"		RECREIO	
15-15 - 15-20	"		CHAMADA	
15-20 - 15-35	2º, 4º e 6º	Historia	Leitura silenciosa	Cartographia
15-35 - 15-55	3º, 5º e sabbados	Geographia	Desenho na lousa	"
15-55 - 16-15	2º, 4º e 6º	Desenhos contornos	Historia	Historia
16-15 - 16-30	3º, 5º e sabbados	ou copia	Geographia	Geographia
16-30 - 16-35	2º e 3º	Leit. suplementar	Composiçao	Composiçao
16-35 - 16-55	3º e 6º	Numeros	Leitura suplementar	Leitura supplementar
16-55 - 17-0	4º e sabbados	Cópia	Trabalho manual	Problemas
	2º e 5º	Plantas	Plantas	Plantas
	3º e 6º	Animaes	Animaes	Animaes
	4º e sabbados	Licções geraes	Licções geraes	Licções geraes
	Diariamente		DESCANÇO	
	2º, 4º e 6º		Calligraphia ou linguagem escrita	
	3º e 5º		Desenho ou trabalhos manuaes	
	Sabbados		Cantos, poesias ou hygiene	
	Diariamente		PREPARO PARA A SAHIDA E SAHIDA	

Fonte: Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso

## ANEXO 2 - Programa de Ensino de 1916

Programa de ensino para as Escolas Isoladas do Estado  
Primeiro grau

Matérias – Leitura, escrita, cálculo aritmético sobre números inteiros e frações, língua materna, geografia do Brasil, deveres cívicos e morais, trabalhos manuais. (Art. 4. Do Reg. Que baixou o Decreto. N. 265 de 22 de outubro de 1910).

## Aritmética

## 1ª Seção

- 1 – Observações diretas sobre quantidade que o aluno *possa ver e tocar*, com enumeração das mesmas, para *contagem prática oral* até 10.
- 2 – Leitura da carta de Parker e reprodução da página lida por meio de tornos, grãos de milho, varetas, etc.
- 3 – Exposição *muito simples* pelo professor das questões que ilustram e acompanham as cartas de Parker.
- 4 – Contagem direta: a) até 10, por unidades; b) de 10 até 20 [p. 158] por unidades; c) até 100, por unidades, primeiro e por dezenas depois.
- 5 – Contar por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, e 9 etc. até 12, 18, 28, 30, 35, 40, 45, etc., voltando á quantidade que serviu de ponto de partida assim: 2, 4, 6, 8, 10, 12; 12, 10, 8, 6, 4, 2.
- 6 – Contar até 100, por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, partindo de um número digito. Assim tomando 4 para ponto de partida e contado por 3: 4, 7, 13, 16, etc.....97, 100.

- 7 – Tabuadas com emprego de tornos.
- 8 – As quatro operações elementares por meio concretos.
- 9 – Leitura e escrita de números.
- 10 – As quatro operações, até 100, por meio de números.
- 11 – Exercício sobre algarismos romanos, dando-se primeiro o conhecimento de I, V, X, L, C, e depois se ensinando as combinações desses algarismos em números maiores ou menores. Conhecimento das horas no relógio.

#### 2ª Seção

- 1 – Revisão e ampliação da matéria estudada na primeira Seção. As quatro operações elementares mais desenvolvidas.
- 2 – Estudo de tabuada geral até 9.
- 3 – Cálculo mental rápido.
- 4 – Leitura e cópia da carta de Parker.
- 5 – Resolução de problemas de interesse prático e de uso cotidiano.
- 6 – A moeda nacional e suas diversas unidades: o real, o vintém, o tostão, o mil réis, o conto de réis. Uso do cifrão (\$). Recibos.
- 7 – Leitura de decimais e de frações acompanhada de exercício.

#### 3ª Seção

- 1 – As quatro operações elementares: desenvolvimento prático e completo.
- 2 – As quatro operações sobre decimais.
- 3 – As quatro operações sobre frações ordinárias. [p. 159]

#### Segundo Grau

Matérias: gramática elementar da língua portuguesa, leitura de prosa e verso; escrita sob ditado; caligrafia; aritmética até regra de três inclusive sistema legal de pesos e medidas; morfologia geométrica; desenho a mão livre; moral prática e educação cívica; geografia geral e história do Brasil; cosmografia; noções de ciências físicas, química, naturais e leitura de música e canto.

(Art. 4º do Reg. Org. Da Instrução Pública)

#### Aritmética

- 1 – Revisão e ampliação do programa do 1º grau.
- 2 – Estudo das frações ordinárias: próprias e impróprias; homogêneas e heterogêneas.
- 3 – Redução de frações ao mesmo denominador.
- 4 – As quatro operações: soma, subtração, multiplicação e divisão e frações.
- 5 – Frações decimais: soma, subtração, multiplicação e divisão. Passagem de frações decimais para ordinárias e vice-versa.
- 6 – Estudo do sistema métrico decimal. Conhecimento prático de suas unidades: Operações práticas sobre pesos e medidas. Exercícios sobre quantidades de pesagem e quantidades de medida. Conhecimento prático de algumas medidas antigas ainda em uso no comércio.
- 7 – Noções gerais sobre proporções.
- 8 – Regra de três simples.
- 9 – Exercícios e questões prática.

### ANEXO 3—Publicações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)

Fig.2 – Publicações do INEP de 1942

DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	
Boletim n. 1	— O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936.
Boletim n. 2	— Organização do ensino primário e normal I. Estado do Amazonas.
Boletim n. 3	— Organização do ensino primário e normal II. Estado do Pará.
Boletim n. 4	— Organização do ensino primário e normal III. Estado do Maranhão.
Boletim n. 5	— Organização do ensino primário e normal IV. Estado do Piauí.
Boletim n. 6	— Organização do ensino primário e normal V. Estado do Ceará.
Boletim n. 7	— Organização do ensino primário e normal VI. Estado do Rio Grande do Norte.
Boletim n. 8	— Organização do ensino primário e normal VII. Estado da Paraíba.
Boletim n. 9	— Organização do ensino primário e normal VIII. Estado de Pernambuco.
Boletim n. 10	— Organização do ensino primário e normal IX. Estado de Alagoas.
Boletim n. 11	— Organização do ensino primário e normal X. Estado de Sergipe.
Boletim n. 12	— A administração dos Serviços de Educação.
Boletim n. 13	— Situação geral do Ensino Primário.
Boletim n. 14	— Organização do ensino primário e normal XI. Estado da Bahia.
Boletim n. 15	— Organização do ensino primário e normal XII. Estado do Espírito Santo.
Boletim n. 16	— Organização do ensino primário e normal XIII. Estado do Rio de Janeiro.
Boletim n. 17	— Subsídios para a História da Educação Brasileira, I, Ano de 1940.
Boletim n. 18	— Subsídios para a História da Educação Brasileira, II, Ano de 1941.
Boletim n. 19	— Organização do ensino primário e normal XIV. Estado de São Paulo.
Boletim n. 20	— Organização do ensino primário e normal XV. Estado do Paraná.
Boletim n. 21	— Organização do ensino primário e normal XVI. Estado de Santa Catarina.

A Instrução e a República, por Primitivo Moacir,  
I, II, III, IV, VI e VII vol.

Fonte: Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso

## ANEXO 4- Programa de Ensino de 1911- São Paulo

DECRETO N. 2.005, DE 13 DE FEVEREIRO DE 1911

Approva e manda observar o programma de ensino para as Escolas Isoladas do Estado O Presidente do Estado, de accôrdo com o artigo 4.º da lei n. 930, de 13 de Agosto de 1904, e artigo 31 do decreto n. 1239, de 30 de Setembro do mesmo anno, approva e manda observar nas Escolas Isoladas do Estado o programma de ensino que a este acompanha, assignado pelo Secretario de Estado dos Negocios do Interior, que assim o faça executar, revogadas as disposições em contrario.

Palacio do Governo do Estado de São Paulo, 13 de Fevereiro de 1911

M. J. ALBUQUERQUE LINS Carlos Guimarães.

### PROGRAMMA PARA AS ESCOLAS ISOLADAS DE SÃO PAULO ARITMÉTICA

#### 1.ª secção – (Vide observações)

1. Observação directa de quantidades que o alumno possa ver e tocar.
2. Leitura e cópia das cartas de Parker, concretizando-se os primeiros passos, tornando-os sensiveis pelo emprego de tórnos, grãos de milho, lapis ou varetas. (Vide nota 5.ª)
3. Questões faceis que illustrem e acompanhem as cartas de Parker.
4. Contagem directa: a) até 10, por unidades; b) de 10 até 20, por unidades; c) até 100, por unidades e dezenas.
5. Contar por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, respectivamente, a principio até 12, 18, 28, 30, 35, 40, 45, voltando á quantidade que serviu de ponto de partida. Assim: 2, 4, 6, 8, 10, 12; depois 12, 10, 8, 6 4, 2.
6. Contar até 100, por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, partindo de um numero digito. Assim: tomando 4 para ponto de partida e contando por 3: 4, 7, 10, 13, 16, 19....97, 100.
7. Taboadas com o emprego de tórnos. (Vide nota 6.ª)
8. As quatro operações elementares, cujo limite maximo não passe de 100. Leitura e escripta de numeros simples.
9. Algarismos romanos: Deve-se dar primeiro o conhecimento dos signaes I, V, X, L,C, para depois o alumno aprender as combinações desses algarismos em numero maiores ou menores. O relógio.

#### 2.ª Secção

1. As quatro operações elementares. Revisão e ampliação da materia estudada na 1.ª secção.
2. Taboada grande e pequena.
3. Calculo mental e rapido.
4. Leitura das cartas de Parker.
5. Resolução de problemas de interesse pratico e de uso quotidiano.
6. A moéda nacional e suas diversas unidades: o vintem,o testão,o mil réis,o conto de réis uso do \$. Recibos.
7. Leitura de numeros decimaes e da fracções ordinarias acompanhada de exercícius

#### 3ª. Secção –

1. As quatro operações elementares. Ampliação da materia estudada na 2.<sup>a</sup> secção.
2. Systema metrico decimal.
3. Exercicios de pezagem e medições.
4. Conhecimento do valor das medidas antigas ainda em uso no commercio.