



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICAS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

FRANCISCA JANICE DOS SANTOS FORTALEZA

**A ESCOLARIZAÇÃO DA MATEMÁTICA  
NOS GRUPOS ESCOLARES PARAENSES (1899-1930)**

BELÉM - PA  
2017

FRANCISCA JANICE DOS SANTOS FORTALEZA

**A ESCOLARIZAÇÃO DA MATEMÁTICA  
NOS GRUPOS ESCOLARES PARAENSES (1899-1930)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha.

BELÉM - PA  
2017

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do IEMCI, UFPA**

---

Fortaleza, Francisca Janice dos Santos.

A escolarização da matemática nos grupos escolares paraenses (1899-1930) / Francisca Janice dos Santos Fortaleza, orientadora Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha – 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2017.

1. Matemática – estudo e ensino. 2. Matemática – história. 3. Educação – matemática. 3. Alfabetização matemática. I. Rocha, Maria Lúcia Pessoa Chaves, orient. II. Título.

CDD - 22. ed. 510.7

---

FRANCISCA JANICE DOS SANTOS FORTALEZA

**A ESCOLARIZAÇÃO DA MATEMÁTICA  
NOS GRUPOS ESCOLARES PARAENSES (1899-1930)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha.

Data de Aprovação: 03 de março de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha - IEMCI/UFPA  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria José de Freitas Mendes - IEMCI/UFPA  
Membro interno

---

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes – IEMCI/UFPA  
Membro externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rita Sidmar Alencar Gil – IFPA  
Membro externo

... A Deus, pela constante e infinita proteção durante os meus 25 anos de vida;  
... Aos meus pais, Josimar e Vanelice Fortaleza, pelo incondicional apoio dedicado a mim;  
... Às minhas irmãs, pelo incentivo e pelo companheirismo;  
... Aos meus sobrinhos, que tanto alegram a minha vida;  
... Ao meu esposo, Fábio Souza, pela dedicação e pelo incentivo constantes.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela constante proteção, por me mostrar o caminho a seguir durante os momentos de dificuldade e por ter posto ao meu lado pessoas maravilhosas que estiveram constantemente me apoiando e me incentivando.

Aos meus amados pais, que, em meio a tantas dificuldades durante toda a minha vida, não mediram esforços para que eu tivesse a oportunidade de estudar e conquistar meus objetivos, e por compreenderem a minha ausência.

Às minhas queridas irmãs e aos seus filhos, pelo incentivo, carinho e companheirismo.

Ao meu amado esposo, Fábio Souza, por ter-me incentivado e apoiado no ingresso à pós-graduação, e pelo companheirismo durante cada dia dessa trajetória.

A toda a minha família - minhas tias, meus avós, primos - que tanto me motivou desde muito cedo, pelas palavras de carinho e conforto.

Aos meus sogros, pelo carinho e atenção.

Aos meus amados amigos, por cada palavra de incentivo e apoio. Em especial, agradeço a minha amiga Gabriela Carvalho, pela sua receptividade e atenção.

Aos amigos conquistados ao longo do Curso do Mestrado, em especial a Amanda e a Ediele, as quais contribuíram de forma muito especial para meu trajeto durante esse período.

A todos os integrantes do GEHEM, que, de alguma forma, contribuíram para meu crescimento acadêmico, em especial aos Professores Doutores Iran Abreu Mendes e Rita Sidmar Alencar Gil, pelas riquíssimas contribuições durante a qualificação desta Dissertação.

A minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha, por todo o apoio, incentivo e atenção, dedicados a mim durante essa jornada.

A minha orientadora de TCC, agora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Paula Ledoux, por me incentivar a seguir em frente no âmbito acadêmico; e ao Prof<sup>o</sup> Dr. João Malheiro, por ter oportunizado a comunidade discente da UFPA - Castanhal, conhecer a pós-graduação, em particular o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - PPGECEM.

Aos funcionários da secretaria do PPGECEM, em especial ao João Cal e ao Naldo Sanches, pela atenção e carinho.

## RESUMO

Ao considerar a representatividade da constituição dos saberes matemáticos elementares à História da Educação Matemática, esta dissertação objetiva identificar o processo de escolarização da Matemática nos Grupos Escolares paraenses no período compreendido entre 1899 e 1930, focalizando os saberes matemáticos destinados aos Grupos Escolares nesse período, as indicações metodológicas para seu ensino e a ocorrência (ou não) do *fenômeno de vulgata* entre os programas estudados, considerando como escolarização da Matemática o processo regulado por normas que fundamentaram a institucionalização da Aritmética, da Geometria e do Desenho, estabelecendo as formas como esses saberes eram ensinados e praticados na escola. Para formalizar esse estudo, utilizamos como fonte de pesquisa os programas de ensino primário implementados no estado do Pará nos anos de 1903, 1910 e 1929, bem como elegemos como base teórico-metodológica a história das disciplinas escolares, o que nos fez perpassar também a História Cultural. Ao coligirmos os programas de ensino primário selecionados como fonte de pesquisa, notamos que os saberes matemáticos constantes neles são referentes à Aritmética e à Geometria, nos programas de 1903, 1910 e 1929, e ao Desenho, nos programas de 1910 e 1929. A história que, aqui, escrevemos para representar a escolarização da Matemática no período indicado, mostra que as indicações metodológicas destinadas ao ensino dos saberes matemáticos concernentes à Aritmética, à Geometria e ao Desenho relacionavam-se com o método de ensino intuitivo. Naqueles idos, era estabelecido que os professores utilizassem materiais concretos, os quais fossem de conhecimento dos alunos para despertar seu interesse e viabilizar o processo de abstração dos conhecimentos ensinados. Nessa história, também consta que os saberes de Aritmética dos três programas eram muito similares, bem como os de Geometria e os de Desenho, o que nos permitiu indicar a ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre os programas de Aritmética, de Geometria e de Desenho, dos respectivos cursos primário elementar e primário complementar, o que evidencia que no período de 1899 a 1930 os programas de Aritmética, de Geometria e de Desenho para esses cursos eram muito semelhantes, sendo um tido como referência para a elaboração dos outros. Ao constatar tal ocorrência, é possível afirmar que a escolarização da Matemática nos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930 manteve-se estável, obedecendo aos mesmos direcionamentos conteudísticos e metodológicos conduzidos pelos programas de ensino adotados nesse período.

**Palavras-chave:** História da Educação Matemática; Ensino Primário; Grupos Escolares; Escolarização da Matemática.

## ABSTRACT

To consider the representative of formation of know elementary mathematician to history mathematic's education, this dissertation have with objective indentify the process of scholarity of mathematic's in paraense Scholar Group in period understood between 1899 and 1930 years ago, focalizing the mathematics's knows destined to Scholars Groups in this period, the indications methodological for itself teaching and the happening (or no) of *vulgata* phenomenon between the programs studied, consider as mathematic's scholarity the regulate process for rules that was fundamental the institutionalization of Arithmetic, Geometry and Draw, establishing the forms as this knows was teaching and was practicing in schools. For formality this study, we utilize as reference source of search. The programs of teaching primary in implemented in state of Pará in 1903, 1910 and 1929 years ago, like we elect with foundation theoretic-methodologic the history of school's subjects, that we do outdo the cultural history too. To collect the teaching primary program select as reference source of search us note that the mathematic's knows, constant itself is reference to Arithmetic and Geometry in program of 1903, 1910 and 1929 years ago to Draw in programs of 1910 and 1929 years ago. The history that here we writing for represent the scholarity of mathematical in period indicate, show that the indications methodological destined to teaching of mathematic's knows in that say regard the Arithmetic, Geometry and Draw, both be connect with the intuitive method teaching. In these period, was established that the teacher was utilized concrete material that were of knowledge of students for awake youself interest and viable the process of abstraction of knowledge that was teaching. In that history, too be in that knows of Arithmetic of three program was very similar, and also the of Geometry and the of Draw, that us allow indicate the happening of phenomenon of *vulgata* between the Arithmetic, Geometry and Draw program of respective, complement primary course, the that evidence that the in period of 1899 to 1930 the Arithmetic, Geometry and Draw program to this course was similar, being a with reference for elaboration of other. To find this happening, is possible declare that the mathematic's scholarity in paraense scholar group between 1899 and 1930 keep stable, obeyeding the even directions of contents and methodological lead for teaching of program adoptee for in this period.

**Keys Words:** Education's History of Mathematic; Teaching's Primary; Schol Groups; Mathematic's Scholarity.

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES .....	13
<b>1 O ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DE REPÚBLICA: O CASO DOS GRUPOS ESCOLARES .....</b>	<b>29</b>
1.1 O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL (1889-1930) .....	29
1.2 FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES .....	43
1.3 A MATEMÁTICA ENSINADA EM GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL .....	50
<b>1.3.1 Aritmética .....</b>	<b>50</b>
<b>1.3.2 Geometria .....</b>	<b>58</b>
<b>1.3.3 Desenho .....</b>	<b>60</b>
<b>2 OS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ E OS LIVROS UTILIZADOS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NESSAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO .....</b>	<b>66</b>
2.1 O MAPEAMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES NO INTERIOR DO ESTADO DO PARÁ (1899-1930) .....	66
2.2 DELINEANDO OS GRUPOS ESCOLARES NA CIDADE DE BELÉM (1899-1930) .....	83
2.3 INDÍCIOS DE LIVROS USADOS PARA ENSINAR OS SABERES MATEMÁTICOS NO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE (1899-1930) .....	87
<b>3 PRIMÁRIO DOS GRUPOS ESCOLARES PARAENSES A PARTIR DOS PROGRAMAS DE ENSINO .....</b>	<b>103</b>
3.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE EM QUE EMERGIU O PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO DE 1903 PARA OS GRUPOS ESCOLARES .....	104
<b>3.1.1 A Aritmética .....</b>	<b>106</b>
3.1.1.1 Curso Elementar .....	106
3.1.1.2 Curso Complementar .....	110
<b>3.1.2 Geometria .....</b>	<b>112</b>
3.1.2.1 Curso Elementar .....	112
3.1.2.2 Curso Complementar .....	114
3.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE EM QUE EMERGIU O PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO DE 1910 PARA OS GRUPOS ESCOLARES .....	115

<b>3.2.1</b>	<b>Aritmética</b> .....	119
3.2.1.1	Curso Elementar .....	119
3.2.1.2	Curso Complementar .....	123
<b>3.2.2</b>	<b>Desenho</b> .....	125
3.2.2.1	Curso Elementar .....	125
3.2.2.2	Curso Complementar .....	126
<b>3.2.3</b>	<b>A Geometria Presente na Matéria Lição de Coisas</b> .....	127
3.2.3.1	Curso Elementar .....	128
3.3	O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE EM QUE EMERGIU O PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO DE 1929 PARA OS GRUPOS ESCOLARES.....	128
<b>3.3.1</b>	<b>Aritmética</b> .....	132
3.3.1.1	Curso Elementar .....	133
3.3.1.2	Curso Complementar .....	140
<b>3.3.2</b>	<b>Geometria Prática</b> .....	142
3.3.2.1	Curso Elementar .....	142
3.3.2.2	Curso Complementar .....	145
<b>3.3.3</b>	<b>Desenho</b> .....	146
3.3.3.1	Curso Elementar .....	146
3.3.3.2	Curso Complementar .....	147
3.4	IDENTIFICANDO A OCORRÊNCIA (OU NÃO) DO <i>FENÔMENO DE VULGATA</i> ENTRE OS PROGRAMAS ESTUDADOS .....	148
<b>3.4.1</b>	<b>Considerações Sobre o <i>Fenômeno de Vulgata</i></b> .....	148
<b>3.4.2</b>	<b>Considerando os Saberes Referentes à Aritmética</b> .....	150
<b>3.4.3</b>	<b>Considerando os Saberes Referentes à Geometria</b> .....	158
<b>3.4.4</b>	<b>Considerando os Saberes Referentes ao Desenho</b> .....	163
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	167
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	173
<b>6</b>	<b>FONTES CONSULTADAS</b> .....	187
	<b>ANEXOS</b> .....	190

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 01</b> – Normas Para se ter Direito à Frequência e à Matrícula nos Grupos Escolares .	47
<b>Imagem 02</b> – Médias Para Promoção dos Alunos .....	50
<b>Imagem 03</b> – Grupo Escolar Fulgêncio Simões .....	72
<b>Imagem 04</b> – Segundo espaço em que funcionou o primeiro Grupo Escolar de Alenquer.....	72
<b>Imagem 05</b> – Prédio da Intendência e do Grupo Escolar de Abaeté .....	74
<b>Imagem 06</b> – Mapa da matrícula e frequência dos Grupos Escolares do Pará, no 2º trimestre de 1905c.....	76
<b>Imagem 07</b> – Relação dos Grupos Escolares do estado do Pará criados na administração de Paes de Carvalho.....	77
<b>Imagem 08</b> – Relação dos Grupos Escolares do estado do Pará criados na administração de Augusto Montenegro até agosto de 1907 .....	78
<b>Imagem 09</b> – Grupos Escolares do estado do Pará e Amapá até 1930.....	82
<b>Imagem 10</b> – Grupo Escolar José Veríssimo.....	84
<b>Imagem 11</b> – Capa do livro Geometria Primária de Tito Cardoso de Oliveira .....	92
<b>Imagem 12</b> – Problema sobre perpendiculares e sua resolução .....	93
<b>Imagem 13</b> – Ilustração dos tipos de trapézio .....	94
<b>Imagem 14</b> – Capa do livro Aritmética Elementar de J.M. ....	95
<b>Imagem 15</b> – Ilustração da Lição I da obra de J.M. (1907).....	96
<b>Imagem 16</b> – Capa do livro Arithmética Primária de Cezar Pinheiro .....	99
<b>Imagem 17</b> – Exemplificação de como realizar a multiplicação .....	100
<b>Imagem 18</b> – Capa dos Programas de Ensino Primário Paraense de 1903, 1910 e 1929, respectivamente. ....	103
<b>Imagem 19</b> – Programa de Aritmética para o primeiro ano .....	107
<b>Imagem 20</b> – Programa de Aritmética para o segundo ano.....	107
<b>Imagem 21</b> – Segunda parte do programa de Aritmética para o terceiro ano .....	108
<b>Imagem 22</b> – Programa de Aritmética para quarto ano.....	109

<b>Imagem 23</b> – Programa de Aritmética Para o Primeiro Ano.....	111
<b>Imagem 24</b> – Programa de Geometria Para o Quarto Ano.....	113
<b>Imagem 25</b> – Programa de Geometria Para o Primeiro Ano.....	114
<b>Imagem 26</b> – Programa de Geometria Para o Segundo Ano.....	114
<b>Imagem 27</b> – Programa de Geografia Para o Primeiro Ano do Curso Elementar.....	119
<b>Imagem 28</b> – Programa de Aritmética Para o Primeiro Ano do Curso Elementar.....	120
<b>Imagem 29</b> – Primeira parte do programa de Aritmética Para o Quarto Ano do Curso Elementar.....	123
<b>Imagem 30</b> – Segunda parte do programa de Aritmética para o quarto ano do curso elementar.....	123
<b>Imagem 31</b> – Programa de Aritmética Para o Primeiro Ano do Curso Complementar .....	124
<b>Imagem 32</b> – Letras a Serem Reproduzidas nas Aulas de Desenho do Primeiro Ano.....	126
<b>Imagem 33</b> – Programa de Desenho Para o Primeiro Ano do Curso Complementar .....	127
<b>Imagem 34</b> – Matéria que Intregou o Programa de Ensino de 1910 .....	127
<b>Imagem 35</b> – Procedimentos Para Ensinar o Conceito de Adição e Subtração.....	134
<b>Imagem 36</b> – Programa de Aritmética Para o Segundo Ano do Curso Primário Complementar.....	141

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Matérias dos Programas de Ensino nas Escolas Preliminares .....	37
<b>Quadro 02</b> – Matérias dos Programas de Ensino nas Escolas Complementares.....	37
<b>Quadro 03</b> – Matérias do Programa de Ensino Para os Grupos Escolares e Escolas-modelo de 1905. ....	40
<b>Quadro 04</b> – A Aritmética do Programa de Ensino Para as Escolas Preliminares do Estado de São Paulo, 1894 .....	51
<b>Quadro 05</b> – A Aritmética do Programa de Ensino Para as Escolas Preliminares do Estado de São Paulo, 1905. ....	52
<b>Quadro 06</b> – Nome de Grupos Escolares do interior paraense em 1929.....	81
<b>Quadro 07</b> – Nome dos Grupos Escolares da Capital Paraense em 1929 .....	87
<b>Quadro 08</b> – Panorama Geral dos Livros que Podem ter Sido Usados no Ensino Primário Paraense (1899 - 1930) .....	89
<b>Quadro 09</b> – Panorama Geral dos Livros que Foram Adotados Para Uso no Ensino Primário Paraense (1899 - 1930). ....	97
<b>Quadro 10</b> – Estruturação do Programa de Ensino Primário Paraense de 1903. ....	105
<b>Quadro 11</b> – Estruturação do Programa de Ensino Primário Paraense de 1910 Para o Curso Elementar .....	117
<b>Quadro 12</b> – Estruturação do Programa de Ensino Primário Mandado Adotar em 1929 .....	130
<b>Quadro 13</b> – Quadro Comparativo dos Programas de Aritmética do Curso Primário Elementar. ....	152
<b>Quadro 14</b> – Quadro Comparativo dos Programas de Aritmética do Curso Primário Complementar .....	156
<b>Quadro 15</b> – Quadro Comparativo dos Programas de Geometria do Curso Primário Elementar .....	159
<b>Quadro 16</b> – Quadro Comparativo dos Programas de Geometria do Curso Primário Complementar .....	161
<b>Quadro 17</b> – Quadro Comparativo dos Programas de Desenho do Curso Primário Elementar .....	163
<b>Quadro 18</b> – Quadro Comparativo dos Programas de Desenho do Curso Primário Complementar .....	165

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Esta Dissertação de Mestrado intitulada “A Escolarização da Matemática nos Grupos Escolares Paraenses (1899-1930)” trata da trajetória da Matemática destinada ao ensino primário brasileiro, com ênfase na instituição denominada Grupo Escolar. Mais especificamente, este trabalho acadêmico focaliza a Matemática do ensino primário desenvolvido nos Grupos Escolares paraenses no período compreendido entre os anos de 1899 e 1930.

Os Grupos Escolares tornaram-se sinônimo de ensino primário no Brasil e tiveram os saberes de Aritmética, de Geometria e de Desenho figurando como principais representantes da Matemática. No Brasil, a implantação dos Grupos Escolares ocorreu, primeiramente, no estado de São Paulo. Eles eram criados a partir do agrupamento de escolas isoladas que se localizava em proximidade obrigatória, isto é, distava delas 2 km para o sexo masculino e 1 km para o sexo feminino (REIS FILHO, 1981; SOUZA, R., 2006).

Do ponto de vista físico, os Grupos Escolares dispunham de melhor infraestrutura entre todas as instituições de ensino primário da época. Além disso, sua organização possibilitou um grande avanço na qualidade do ensino primário paulista. Daí por que os Grupos Escolares assumiram a identidade da escola primária brasileira (SOUZA, R., 2004; 2006; PALMA FILHO, 2010).

Essas instituições de ensino passaram a ser disseminadas em todo o Brasil e, em quase todos os estados, esse modelo institucional baseou-se no modelo escolar paulista. Por volta da metade do século XX, quando a extinção dos Grupos Escolares já se fazia notar, esse modelo educacional constituía a principal modalidade escolar primária do Brasil (SOUZA, R., 2006).

Os programas de ensino destinados aos Grupos Escolares costumavam abranger várias áreas do conhecimento. Dentre elas, faziam parte do programa disciplinas que se apresentavam designadas como: Linguagem, Caligrafia, Aritmética, Geografia, Ciências Físicas e Naturais – Higiene, Instrução Física Moral, Ginástica e Exercícios Militares – Música, Desenho, Geometria e Trabalho Manual, como podemos constatar em vários programas de ensino de diversos grupos escolares brasileiros (SÃO PAULO, 1894b; ESPÍRITO SANTO, 1908; SANTA CATARINA, 1914; MINAS GERAIS, 1918).

Ao integrar um programa enciclopédico<sup>1</sup>, o ensino primário proposto para ser implementado nos Grupos Escolares daquele período caracterizava-se por sua principal finalidade: educar a criança para desenvolver sua formação cidadã e profissional. Embora essas instituições tenham sido estabelecidas para atender ao ensino primário, elas também foram usadas pelo Governo como meio de propagação de seus ideais (SOUZA, R., 2000).

Após seis anos da implantação do primeiro Grupo Escolar do Brasil na cidade de São Paulo, foi criado o primeiro Grupo Escolar do estado do Pará na cidade interiorana de Alenquer. O Grupo Escolar de Alenquer foi criado em 1899 e originou-se a partir do agrupamento das escolas elementares e complementares que o ensino público dispunha naquele município paraense, conforme estabelecido pelo Decreto nº 722, de 10 de julho de 1899 (PARÁ, 1899).

Após a criação desse Grupo Escolar, vários outros foram implantados no estado, na capital e no interior. Em 1930, havia um número significativo desses estabelecimentos de ensino, o que mostra que as proposições esperadas pelo Governo a partir da implementação dos Grupos Escolares estavam sendo alcançadas. De acordo com a situação política e econômica pela qual o governo paraense passava, havia a criação ou a desativação de Grupos Escolares no estado, como podemos observar nas mensagens governamentais.

Em razão da representatividade que os Grupos Escolares exerceram para o cenário da educação primária brasileira, conduziremos nossas considerações a respeito da construção da trajetória da Matemática do ensino primário, tendo como foco principal os saberes matemáticos<sup>2</sup> destinados ao ensino primário paraense ministrado nessas instituições no período compreendido entre 1899 e 1930. Antes, porém, cabe-nos destacar quais eram os saberes matemáticos ensinados em Grupos Escolares de outros estados brasileiros nesse mesmo período.

No estado de São Paulo, é possível notar, através dos programas de ensino dos anos de 1894, de 1905, de 1918 e de 1921, que os saberes matemáticos praticados nos Grupos

---

<sup>1</sup>Entendemos por enciclopédico um programa que abrange “o conjunto de ‘todos’ os conhecimentos considerados úteis e necessários às crianças. Contempla o ensino de leitura e da escrita, oferece lições de gramática, de geografia, de história, cálculo, sistema de pesos e medidas, lição de coisas – isto é, elementos de ciências físicas e naturais, preceitos de higiene e saúde pública, regras morais e de bom viver, além de trechos de poesia e literatura” (OLIVEIRA, 2004, p. 55 *apud* SOUZA, 2004, s/p), isto é, um ensino “centrado na instrução” (ZANATA, 2012, p. 109).

<sup>2</sup>Entendemos o termo saberes matemáticos como o conjunto de conteúdos matemáticos que integravam o ensino primário brasileiro e costumavam estar divididos entre Aritmética, Desenho e Geometria.

Escolares consistiam essencialmente em Aritmética, em Desenho e em Geometria, com a indicação de que os professores deveriam fazer uso de objetos concretos.

Com a Reforma Orestes Guimarães, o estado de Santa Catarina recebeu os primeiros Grupos Escolares, os quais se tornaram símbolo dessa reforma (SANTOS, P., 2014). Nesse contexto, a Matemática escolar tinha como representantes os saberes relacionados à Aritmética, à Geometria e ao Desenho. Cabe destacar, ainda, que era indicado que os professores lançassem mão de objetos concretos que fossem acessíveis aos alunos (SANTA CATARINA, 1914).

No Rio Grande do Norte, nos cursos de primeira classe, que eram os Grupos Escolares da capital, dentre os saberes que deveriam estar presentes no programa de Aritmética estavam: “noções de unidades e quantidades; contar de 1 a 10 e a 100; escrita e leitura simultânea de algarismos arábicos; Leitura dos mapas de Parker e problemas de operações fundamentais” (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 08 *apud* MENDES & ASSIS, 2014).

Mendes e Assis (2014) identificaram, ainda, que, no Rio Grande do Norte (1968), o programa do ensino primário elementar de Matemática havia sido organizado em cinco livros, os quais abrangiam o período preparatório, que corresponde à atual Educação Infantil até o 5º ano. Ao analisar a organização do programa de Matemática da então 4ª série, esses autores verificaram que:

os conteúdos propostos referiam-se a: sistema de numeração, adição, subtração, multiplicação e divisão de números inteiros (naturais), números fracionários, números decimais, sistema legal das unidades de medida, porcentagens e conceitos geométricos (MENDES & ASSIS, 2014, p. 10).

No estado de Sergipe, o ensino primário passou a ser provido também em Grupos Escolares a partir de 1911. No que diz respeito aos saberes matemáticos ensinados nos Grupos Escolares de Sergipe, pode-se agrupá-los em Aritmética e Desenho (SANTANA, 2012).

O programa de Aritmética para os Grupos Escolares de Sergipe em 1912 abrangia desde contar até regra de três, isso contando todo o ensino primário, sendo que “esses conteúdos eram o mínimo que os alunos deveriam aprender em relação aos saberes aritméticos para concluir o curso primário” (SANTOS, I., 2014, p. 158). Considerando os conhecimentos elementares de Desenho, os conteúdos ensinados iniciavam com linhas e terminavam com sólidos geométricos. “Observa-se que não há uma separação para os saberes da geometria.

Dito de outra forma, a *geometria* não estava explicitamente citada” (SANTOS, I., 2014, p. 158).

Tomamos essas pesquisas como ponto de partida para compreendermos a constituição dos saberes matemáticos primários em vários estados brasileiros, que tomadas como histórico comparativas podem nos oportunizar a dar os primeiros passos rumo à compreensão da constituição dos saberes matemáticos primários no Brasil. Então, pusemo-nos a pesquisar indícios da constituição dos saberes elementares matemáticos no estado do Pará.

*Inicialmente a pesquisa abrangeria o período de 1960 a 1970, mas devido a não disponibilidade de documentos, o período tomado abrange de 1899 a 1930.*

A partir do estudo das pesquisas citadas anteriormente, considerando nossa atuação na área de estudo em História e Ensino da Matemática, entendemos como importante contribuirmos para o processo de constituição histórica dos saberes matemáticos no ensino primário. De acordo com essa decisão, a partir de conversas com membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em História e Ensino de Matemática (GEHEM) do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da Universidade Federal do Pará (UFPA), resolvemos investigar aspectos relacionados à constituição dos saberes matemáticos elementares que circularam no ensino primário no estado do Pará. Então, elegemos como *lócus* de pesquisa o primeiro Grupo Escolar de Belém, o José Veríssimo, onde buscamos documentos que pudessem subsidiar a elaboração da resposta das nossas questões de pesquisa que interrogariam: quais eram os saberes matemáticos elementares que compunham o ensino primário do Grupo Escolar José Veríssimo entre 1960 e 1970? Qual era a proposta pedagógica empregada para se ensinar esses saberes?

Para tanto, realizamos três visitas à Escola Estadual José Veríssimo. Nela, procuramos identificar fontes que pudessem subsidiar, de forma consistente, nossa investigação. Ao aderir à descrição apresentada por Valente (2004a), consideramos como fontes de pesquisa: livros antigos de Matemática, cadernos de alunos e professores, provas antigas de Matemática, diários de classe, leis e decretos sobre o ensino da Matemática. Tão logo iniciamos a visita à Escola José Veríssimo, experimentamos a primeira decepção: em seu arquivo, não localizamos nenhum documento que pudesse nos auxiliar na construção da trajetória da Matemática primária naquela escola. Também não encontramos nenhum funcionário que

pudesse nos indicar algum professor ou aluno do antigo Grupo Escolar que pudesse dispor desse material.

Passamos, então, a visitar, em Belém, o Arquivo Público do Pará, a biblioteca do Centro Cultural Tancredo Neves (CENTUR) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em busca de documentos com os quais pudéssemos proceder à pesquisa e adotá-los como fontes tal como Valente (2004a) as descreveu. Do mesmo modo, naqueles locais, não localizamos nenhuma das fontes citadas anteriormente que atendessem às perspectivas iniciais desta pesquisa, isto é, que estivesse compreendida entre os anos de 1960 e 1970, período histórico em que pretendíamos delimitar o estudo.

Diante da situação, decidimos – como resultado de nossas discussões nas reuniões de orientação – a investir na configuração de “novas” fontes de pesquisa. Soares (2006) assinala que:

Há concordância de que o iniciar de uma pesquisa histórica exige a localização de fontes. Contudo, recolher esses elementos e ter acesso a essas “novas” fontes não é sempre fácil, pois passados alguns anos muitos documentos são destruídos, livros didáticos deixam de ser publicados e muitos professores já se encontram fora das salas de aula. Em muitos momentos o trabalho do historiador é semelhante à de um detetive ou a de um jornalista investigativo, sem, contudo, se limitar a isso (SOARES, 2006, p. 68).

Com efeito, decidimos visitar três unidades de ensino: o antigo Grupo Escolar de Castanhal, o Instituto de Educação do Estado do Pará (que, na época, formava professores para o ensino primário) e o antigo Grupo Escolar Barão do Rio Branco. Nessas instituições, também não localizamos nenhuma das fontes pretendidas.

Diante desse contexto escasso para a determinação segura de fontes de pesquisa, resolvemos não apenas rever o período histórico delimitado pela investigação acadêmica, mas também nos deter no material que havíamos identificado nos locais visitados. Então, resolvemos configurar como fonte de estudo os programas de ensino destinados ao ensino primário, no qual os Grupos Escolares estavam inseridos, considerando que tais programas haviam sido conduzidos à posição de fonte de pesquisa pelas questões relativas a eles, conforme Valente (2007), com a finalidade de colaborar para a construção da trajetória da Matemática primária paraense.

Nosso trabalho de “escavação” histórica nos rendeu alguns achados: no Arquivo Público do Pará, encontramos o programa de ensino de 1903 e, na biblioteca do CENTUR, localizamos os programas de ensino primário relativos a 1910 e a 1929, o programa para exames primários implementados em 1920 e os programas de estudos primários para as escolas noturnas de 1933. Apenas os dois últimos programas, o de 1920 e o de 1933, não foram usados nesta pesquisa. O programa de 1920 por não apresentar indicações metodológicas e por não indicar de que, nele, constam os mesmos conteúdos do programa de ensino a que ele corresponde, e o programa de 1933 porque não dispomos da legislação que determinava que os Grupos Escolares funcionavam (ou não) como escola noturna naquele período. Destarte, o recorte histórico abarcado por esta Dissertação compreende o período de 1899 a 1930, isto é, coincide com a virada do século XIX para o século XX.

*O contexto sócio-histórico e cultural paraense em que emergiram as questões de pesquisa evidencia que o Estado passava por um processo de modernização social e cultural gerado pela ascensão da economia da borracha, mas que, a partir de 1910, teve que reinventar sua economia.*

O Pará da virada do século XIX para o século XX contava com um grande crescimento econômico, ao menos no que se refere ao comércio e ao negócio da borracha. (LACERDA, 2006). No início do século XX, Belém tornou-se uma cidade cosmopolita, configurando-se como “um dos centros de influência regional da Amazônia. [...] e a importância de seu porto, aliadas à intensa dinâmica e aos excelentes resultados que a borracha trazia à economia local, transformavam paulatinamente a estrutura e o cotidiano da cidade” (BARROSO, 2010, p. 03). Nesse período, “os habitantes citadinos vivenciaram os efeitos de uma série de transformações que é comumente associada a uma busca pela ‘modernidade’”, a qual era desejada pela elite da borracha (PINHO, 2010, p. 02).

Naquele momento, o que havia sido considerado como modernidade estava associado a “um processo que se expressou, sobretudo, no espaço das cidades a partir, por exemplo, da remodelação urbana das suas principais capitais (da Amazônia), Belém e Manaus” (LACERDA & VIEIRA, 2015, p. 158). Essas mudanças ocorridas no estado do Pará, mais especificamente em Belém, “não refletem apenas transformações arquitetônicas. Elas representam também a introdução de novos valores e referências culturais. Sobrados e

palacetes com ambientes especializados, localizados nas principais ruas e avenidas da cidade” (CANCELA, 2006, p. 135). “A cidade [Belém] recebeu centenas de famílias vindas da Europa, o que influenciou na arquitetura de suas edificações, deixando-a conhecida na época como *Paris n'América*” (SEIXAS et al., 2013, s/p.).

Esse processo de modernização atendia aos ideais da recente instalada República, a qual buscava progresso e civilização para sua sociedade.

A busca por construir um Estado civilizado, que representasse o desenvolvimento e o progresso que a República pretendia edificar, expressou-se no Pará de diversas formas, como o embelezamento e na urbanização da capital paraense, nas preocupações com a higienização, a disciplina e o controle do espaço urbano, na construção de uma ferrovia – a Estrada de Ferro de Bragança –, em uma preocupação com a produção agrícola, com a criação de núcleos coloniais [...]. (LACERDA, 2006, p. 02)

Mesmo essa modernização sendo mais evidente no espaço urbano, onde palacetes bem localizados faziam “parte do capital simbólico das famílias, reiterando diferenças e demarcando hierarquias sociais” (CANCELA, 2006, p. 135), ela também se constituiu a partir “da floresta, pelas múltiplas possibilidades de atividades extrativistas e igualmente a partir de localidades do interior do estado do Pará com núcleos de produção agrícola, de áreas, na verdade, muito pouco exploradas” (LACERDA & VIEIRA, 2015, p. 158), como alternativa para uma possível ascensão econômica, após o declínio causado pelo enfraquecimento do comércio da borracha, ocorrido na primeira década do século XX (SEIXAS et al., 2013).

Com a crise da borracha, vários setores sociais, poderes públicos, intelectuais e articulistas da imprensa, direcionaram suas investidas a um novo setor econômico que pudesse levar o estado à prosperidade. A partir disso, esses integrantes da sociedade paraense que estavam interessados no desenvolvimento econômico do Estado entenderam que a agricultura “garantiria a civilização, a estabilidade econômica e o progresso. No entanto, empreender a produção agrícola de forma mais moderna e sistemática ainda que nas duas primeiras décadas do século XX não era uma tarefa fácil” (LACERDA & VIEIRA, 2015, p. 176-177).

Com isso, o comércio e a indústria desfrutaram de notório destaque na economia paraense da década de 1920. Nesse período, o Estado também se mostrou preocupado em “viabilizar estruturas locais que atendam ao mercado interno com as leis de isenção de

impostos” (GOMES, 2009, p. 13), incentivando, assim, a prosperidade desse segmento da economia na região.

Ressaltamos que, na busca por construir um estado civilizador, de que fala Lacerda (2006), na transição do século XIX para o século XX, deu-se início à implantação dos Grupos Escolares no estado do Pará, o que, segundo o argumento de José Veríssimo, atendia às demandas pela nova arquitetura escolar e também da nossa civilização (FRANÇA, 2004). A educação da população, disponibilizada especialmente nos Grupos Escolares, foi tomada como formadora do cidadão republicano, o que consolidaria esse regime e promoveria o desenvolvimento da sociedade e da economia (SOUZA, R., 2006).

*As questões norteadoras da pesquisa interrogam sobre os saberes matemáticos dos programas de ensino primário para os Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930 e acerca de suas indicações metodológicas, assim, os objetivos também tratam desses aspectos.*

Com base nas considerações já apresentadas, assinalamos que esta pesquisa desenvolveu-se de maneira a responder suas questões norteadoras que interrogam: quais eram os saberes matemáticos elementares que compunham o ensino primário dos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930? Qual era a proposta pedagógica empregada para se ensinar esses saberes? Essas questões foram respondidas com o objetivo de identificar o processo de escolarização da Matemática destinada ao ensino primário nos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930.

Para alcançarmos tal objetivo, propusemo-nos a alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar livros que possivelmente foram usados no ensino primário dos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930;
- Descrever os saberes matemáticos destinados pelos programas de ensino aos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930;
- Classificar as indicações metodológicas implícitas ou explícitas nos programas de ensino primário;

- Averiguar se há a ocorrência do *fenômeno de vulgata*<sup>3</sup> entre os programas dos saberes matemáticos postos pelos programas de ensino destinados aos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930, ou, se nesse período aconteceu a transformação de *vulgata*.

Para que haja uma compreensão efetiva do nosso objetivo, ressaltamos que adotamos o conceito de escolarização proposto por Santos, P. (2014) que entende escolarização “como sendo um processo de institucionalizar conceitos, estabelecendo conteúdos específicos, maneiras de ensinar e modos de praticá-los na escola” (SANTOS, P., 2014, p. 33). Mais particularmente, destacamos que entendemos escolarização da matemática como sendo o processo regulado por normas que fundamentaram a institucionalização da Aritmética, da Geometria e do Desenho, estabelecendo as formas como esses saberes eram ensinados e praticados na escola. Em síntese, o que chamamos de escolarização da matemática designa a escolarização dos saberes aritméticos, geométricos e de Desenho, os quais representavam a Matemática escolarizada no período estudado (1899-1930), particularmente nos Grupos Escolares.

*A Dissertação está inserida na área de estudo da História da Educação Matemática.*

Para a elaboração desta Dissertação, levantamos discussões sobre os saberes matemáticos destinados aos Grupos Escolares paraenses, de maneira a destacar as metodologias empregadas em cada momento em que foram estabelecidos os programas de ensino estudados. Assim, considerando também que, com esta Dissertação, construímos uma história, entendemos que a pesquisa está inserida na área de estudo História da Educação Matemática, a qual Valente (2013a, p. 946) caracteriza “como a representação construída sobre os processos e dinâmicas elaborados ao longo do tempo na produção da matemática escolar em termos de seu ensino e aprendizagem”.

Destarte, nosso estudo contribui para a formação do professor de Matemática e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por ele, uma vez que a História da Educação Matemática “aponta para a formação profissional do professor, para a sua necessidade de compreender que heranças reelaboradas o seu ofício traz de outros

---

<sup>3</sup> O *fenômeno de vulgata* será discutido no capítulo três, mas, por hora, adiantamos que o *fenômeno de vulgata* é considerado por Chervel (1990) como a estreita semelhança entre os manuais didáticos que direcionam o ensino de determinado saber em determinada época, onde um manual didático é tido como referência para a elaboração dos outros.

tempos e que estão presentes na sua prática pedagógica cotidiana” e contribui para que o professor supere os entraves constituídos por questões relacionadas ao passado de sua profissão que estão consolidadas e interferem no bom exercício de sua prática (VALENTE, 2010, p. 133). Destacamos, também, que a História da Educação Matemática pode levar os professores a modificarem suas práticas cotidianas, tornando-as mais eficientes (VALENTE, 2013b).

Dessa maneira, ao tratarmos de questões relacionadas à História da Educação Matemática, torna-se:

[...], necessário que se recorra a fontes diversas: arquivos pessoais, cadernos de alunos, livros didáticos, diários de professores, arquivos escolares, as revistas pedagógicas, etc. Esses e outros materiais permitem, além da compreensão da história e das práticas escolares, a possibilidade de outras abordagens metodológicas, contribuindo, assim, também para o fortalecimento do campo de pesquisa (SOARES, 2006, p. 68).

Dessa forma, compete ao historiador da Educação Matemática construir fatos históricos, mais especificamente, a “elaboração de fatos históricos relativos ao ensino de matemática” (VALENTE, 2007, p. 39). Em contraposição a essa postulação, não cabe ao historiador da Educação Matemática escrever uma história que retrata uma cópia fiel do passado (VALENTE, 2013b).

Valente (2013b) integra um grupo de pesquisa que “considera a história da educação matemática um tema dos estudos históricos, uma especificidade da história da educação” (VALENTE, 2013b, p. 24). Nesse sentido, assim como Valente (2013b) e Salvador et al. (2016, p. 03) “entendemos que os historiadores da educação matemática devem se apossar do instrumental utilizado pelos historiadores nos últimos tempos”.

*A Dissertação é fundamentada teórico-metodologicamente na História das Disciplinas Escolares, perpassando pela Cultura Escolar e pela História Cultural.*

O objetivo desta pesquisa nos levou ao desenvolvimento de um estudo histórico que envolve a constituição dos saberes matemáticos que compunham o ensino primário paraense no período compreendido entre os anos de 1899 e 1930. O estudo assumiu como fonte empírica os programas de ensino primário concebidos naquele período e considerou os regulamentos relativos ao ensino primário, os quais nos auxiliaram na construção dessa

história. Assim, buscamos nos fundamentar teórico-metodologicamente na história das disciplinas escolares, cuja principal referência assentou-se na contribuição teórica proposta por Chervel (1990).

De acordo com Chervel (1990, p. 184) “[...] a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural”. Considerando também que a escolha dos recursos históricos que subsidiam a construção da história de uma disciplina escolar justifica “sua filiação metodológica a uma história cultural” (PINTO, 2014, p. 140), entendemos como importante realizarmos algumas considerações sobre a História Cultural<sup>4</sup>.

Ponderamos que a História Cultural, na perspectiva de Chartier (2002, p. 17) “tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Assim, compartilhamos da afirmativa de Valente (2010, p. 125), baseada em Roger Chartier, de que o trabalho do historiador consiste na “*construção de representações* sobre o passado”, em que trazer à tona o passado tal como ele aconteceu já não condiz com a escrita da história que emerge a partir de suas transformações desde a última década do século XX (VALENTE, 2010).

Chartier (2002) afirma que as noções de representação, prática e apropriação são as três noções que norteiam a elaboração do seu livro *História Cultural: entre práticas e representações*. Assim, notemos as impressões postas por Chartier (2002) sobre essas noções.

De acordo com Chartier (2002, p. 23) “a noção de representação ser pode construída a partir das acepções antigas”. Mas, o autor ressalta que:

Mais do que o conceito de mentalidade, ela (a noção de representação) permite articular 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

---

<sup>4</sup>“O historiador francês Roger Chartier menciona haver duas famílias de significados para ele (termo cultura): uma delas é a que designa por cultura as obras e os gestos que, em uma dada sociedade, se subtraem das urgências do cotidiano para submeterem-se a um juízo estético ou intelectual; a outra família se refere às práticas ordinárias através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou consigo mesmo (CHARTIER, 2007, p.50). Assim, considerando esta segunda acepção, que toma a noção de cultura associada a um grupo e à sua vida comum de existência, é que nos localizamos no âmbito de uma História Cultural” (VALENTE, 2013a, p. 942).

maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças as quais uns «representantes» (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 2002, p. 23).

A noção de apropriação denotada por Chartier (2002, p. 26) “tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Assim, Leme da Silva e Valente (2009) consideram que os conceitos de representação, prática e apropriação são subsídios essenciais que devem ser considerados por aqueles que têm a pretensão de desenvolver seus estudos na perspectiva da História Cultural.

Diante dessas noções, discorrendo especificamente sobre a História Cultural da Educação Matemática, Leme da Silva e Valente (2009), mesmo reconhecendo o risco de reduzir muito o tema, afirmam que:

[...] os estudos históricos culturais da educação matemática deveriam caracterizar-se pelas pesquisas que intentam saber como historicamente foram construídas representações sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática e de que modo essas representações passaram a ter significados nas práticas pedagógicas dos professores em seus mais diversos contextos e épocas (LEME DA SILVA & VALENTE, 2009, s/p.).

Diante dessa assertiva, nosso estudo pretende contribuir para a compreensão das mudanças relativas à representação dos saberes matemáticos, destinados aos Grupos Escolares do estado do Pará entre 1899 e 1930, determinadas pelo redirecionamento da óptica gerada pelo contexto sócio-histórico e cultural da época que envolvia essas mudanças.

Ao delimitar um âmbito particular da História Cultural, que pode ser observado na instituição escolar, este estudo fundamenta-se de modo empírico em uma fonte que se constituiu como subsídio da cultura escolar, que dita uma norma dessa cultura (FRIZZARINI et al., 2014), mas que, frequentemente, não sanciona “oficialmente uma realidade” (CHERVEL, 1990, p. 190).

De acordo com Chervel (1990), as disciplinas escolares não devem ser consideradas como “uma vulgarização científica”, tampouco como uma adaptação da ciência para a escola, mas sim como algo que “[...] foi historicamente criado pela própria escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 181). Apropriando-nos das palavras de Pinheiro e Valente (2013, p. 02), podemos dizer que “as disciplinas escolares, não são nem uma vulgarização

nem adaptações dos saberes científicos, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter criativo do sistema escolar”. Para Chervel (1990), “as disciplinas são produzidas no interior da escola em suas relações com a cultura escolar” (PINTO, 2014, p. 129).

Tais postulações implicam, pois, que consideremos necessário caracterizar a cultura escolar. Julia (2001), ao delinear a cultura escolar de forma sucinta, afirma que esta poderia ser descrita “como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, ressaltando que essas normas e práticas obedecem às finalidades variáveis ao longo do tempo (JULIA, 2001, p. 10). “E, nesse contexto, interessam as transformações ao longo do tempo que ocorrem com a matemática nela presente: a matemática escolar” (VALENTE, 2013a, p. 942).

Para identificarmos essas transformações nos saberes matemáticos da escola primária paraense no período investigado (1899-1930), realizamos uma discussão por meio da qual buscamos comparar os aspectos relacionados aos conteúdos, aos indicativos metodológicos e, sempre que possível, ao contexto sócio-histórico e cultural que envolvia os programas de ensino desse período.

Ao tecer algumas reflexões acerca da história das disciplinas escolares como um campo de pesquisa, Chervel (1990) escreve sobre a constituição da disciplina escolar, dizendo que esta é composta por conteúdos explícitos, os quais compreendem a parte teórica da disciplina e as baterias de exercícios, estas concebidas como elementos que integram seu núcleo, sendo a disciplina escolar constituída “por uma combinação em proporções variáveis, [...], de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação” (CHERVEL, 1990, p. 207) e “de um aparato de testes, provas e exames que lhe dão legitimidade e conformação” (VALENTE, 2004b, p. 79).

Ao tratar do objeto da história das disciplinas escolares, Chervel (1990) apresenta a *gênese*, a qual está atrelada ao como a escola age para produzir saberes; à *função*, que põe em questão as finalidades desses saberes; e à *funcionalidade*, que “seria o elo entre a prática dos saberes pedagógicos e os resultados reais obtidos dessa operacionalização” (OLIVEIRA, M., 2014, p. 03), como as categorias que balizam a constituição e o funcionamento de uma disciplina escolar.

Por esse entendimento, os conteúdos, os programas, o método de ensino, os regulamentos, as leis e os decretos constituem-se “como objetos reveladores de uma história das disciplinas escolares [...] [e] garantem a *funcionalidade* de uma matéria” (OLIVEIRA, M., 2014, p. 03). Ressaltamos que são esses os objetos para os quais direcionamos o foco da nossa atenção para o desenvolvimento da pesquisa de que emerge esta Dissertação.

Segundo Chervel (1990), não considerar a pedagogia ao se estudar os conteúdos é uma atitude que nos leva “a nada compreender do funcionamento real dos ensinos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo; aquele que transforma os ensinos em aprendizagens” (CHERVEL, 1990, p. 182). Nesse sentido, ao tratarmos os saberes matemáticos que integram os programas de ensino, os quais se constituem como fontes para a escrita dessa história, buscamos evidenciar os processos pedagógicos presentes nas recomendações para o ensino desses saberes, identificando o método de ensino que predomina nesse processo.

De acordo com Valente (2013b), quem compartilha da perspectiva teórico-metodológica que empregamos nesta pesquisa:

[...] não separa método e conteúdo, pedagogia e ciência na escola, matemática e pedagogia. Estuda a matemática escolar: elemento produzido historicamente no embate da cultura escolar com outras culturas, em especial com a cultura matemática, vista como a matemática acadêmica, uma cultura do ensino de matemática em nível superior (VALENTE, 2013b, p. 31).

Assim, esta Dissertação está fundamentada teórico-metodologicamente na História Cultural, levando-se em conta, quando possível, os aspectos que fazem parte do contexto social, no qual nossa pesquisa buscou suas fontes. Em meio à sociedade, consideramos as instituições escolares, pontualmente os Grupos Escolares, como instituição onde se desenvolve uma cultura específica, a cultura escolar. A partir da cultura escolar, focamos em um aspecto ainda mais específico: a história das disciplinas escolares, que é nossa principal referência teórico-metodológica, elegendo os programas de ensino como um subsídio da cultura escolar.

*A Dissertação é composta por três capítulos.*

Após tecer preliminarmente algumas considerações, passamos à construção da Dissertação, a qual está composta por três capítulos, cujas descrições são apresentadas nos parágrafos a seguir.

O primeiro capítulo inicia-se com discussões referentes ao ensino primário brasileiro desde o início da República até 1930, fazendo, inevitavelmente, referência ao contexto do ensino público primário que antecedeu os primeiros anos de República, momento em que historiadores da educação, como Rosa Fátima de Souza; Dermeval Saviani e Luciano Mendes de Faria Filho fundamentaram as discussões na área. Em seguida, ainda no primeiro capítulo, destacamos o funcionamento dos Grupos Escolares brasileiros, recorrendo, principalmente, aos regimentos internos de Grupos Escolares como São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso. Na sequência, buscamos referências tanto em historiadores da Educação Matemática (como Wagner Rodrigues Valente, Maria Célia Leme da Silva, Neuza Bertoni Pinto e Aparecida Rodrigues Silva Duarte) quanto nos programas de ensino de Grupos Escolares, com vistas a evidenciarmos os saberes matemáticos ensinados nessas instituições de ensino primário brasileiro.

O segundo capítulo traz um mapeamento dos Grupos Escolares no estado do Pará, considerando-se as representatividades dessas instituições escolares para o ensino público primário do Estado. Para a construção desse capítulo, valemo-nos de fontes distintas: mensagens procedentes de governadores (e de interventores) dirigidas à Assembleia Legislativa do Pará; leis e decretos relacionados à criação, nomeação, renomeação, reforma e extinção de Grupos Escolares; e depoimentos de historiadores da educação, como Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França (2004; 2013); Maricilde Oliveira Coelho (2008) e Wanessa Carla Rodrigues Cardoso (2015). A seção que finaliza o segundo capítulo trata da descrição de livros destinados ao ensino primário paraense, livros esses que puderam ou foram utilizados nos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930, sendo que a principal referência para a identificação desses objetos de ensino foi Moreira (1989). Vale ressaltar que os livros descritos são de autoria de Tito Cardoso de Oliveira, J.M. e Cezar Pinheiro.

O terceiro capítulo é composto por quatro seções. A primeira seção tomou como fonte empírica o programa de ensino primário paraense de 1903, em que procuramos discorrer sobre os saberes matemáticos elencados por esse programa, bem como apresentar nossas reflexões sobre as recomendações metodológicas, de forma a entender o processo de

escolarização dos saberes matemáticos nos Grupos Escolares. A segunda e a terceira seções abrangem os programas de ensino primário de 1910 e 1929, a partir dos quais as considerações elencadas dão-se da mesma forma e com o mesmo propósito da primeira seção. A quarta seção, a que finaliza o quarto capítulo, comporta uma discussão comparativa entre os programas estudados de maneira a identificar a ocorrência, ou não, do *fenômeno de vulgata* inferido por André Chervel.

Nas considerações preliminares, apresentamos os Grupos Escolares como instituições de ensino primário que tiveram incomensurável significação para o desenvolvimento do ensino primário brasileiro, desde os primeiros anos de instituição da República. Destacamos, a partir disso, os saberes matemáticos ensinados nos Grupos Escolares, enfatizando que a Aritmética, a Geometria e o Desenho eram concebidos como os saberes matemáticos de maior representatividade para o ensino primário. Expusemos a trajetória percorrida para o desenvolvimento da pesquisa, relatando a indisponibilidade de documentos que viessem a se configurar como fontes de pesquisa, com vistas a permitir a elaboração e a legitimidade de uma história que, de fato, narrasse aspectos da constituição dos saberes matemáticos do ensino primário dos Grupos Escolares paraenses entre 1960 e 1970. A disponibilidade dos documentos que tomamos como fontes, os programas de ensino, possibilitou-nos delimitar nosso recorte histórico de 1899 a 1930.

Apresentamos também as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, os quais indicam que este estudo constitui-se à medida que narra uma história relativa ao processo de escolarização da Matemática no ensino primário paraense praticado entre os anos de 1899 a 1930. Ainda, asseveramos que a área de estudo onde a pesquisa está inserida é a História da Educação Matemática, caracterizando esta área de estudo e relacionando-a com esta Dissertação.

Para finalizar, sistematizamos o referencial teórico-metodológico utilizado para a construção desta Dissertação, apontando como fundamento a história das disciplinas escolares, o que, inevitavelmente, leva-nos a aproximar o conjunto de nossas reflexões à cultura escolar e à Histórica Cultura. Nos capítulos que seguem, adentramos na própria história que compõe todo o percurso escrito desta Dissertação, de modo que os capítulos mostram-se organizados conforme descrito anteriormente.

## **1 O ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DE REPÚBLICA: O CASO DOS GRUPOS ESCOLARES**

Este capítulo foi construído com o objetivo de proporcionarmos ao leitor a compreensão de como se encontrava o cenário da educação primária brasileira nos primeiros anos da implantação da República no Brasil. No cerne desse cenário, pretendemos destacar o papel exercido pelos Grupos Escolares (quando estes foram implantados, seu funcionamento e sua importância) para a instrução primária brasileira.

Assim, este primeiro capítulo é composto por três seções que discutem o ensino primário brasileiro desde a implantação da República até 1930, momento histórico em que é dada ênfase às instituições de ensino primário conhecidas como Grupo Escolar. Historiadores da educação, como Rosa Fátima de Souza; Dermeval Saviani e Luciano Mendes de Faria Filho fundamentam essas considerações sobre o assunto. Tais repercussões teóricas consubstanciam a primeira seção deste capítulo inicial. Em seguida, na segunda seção, relatamos sobre o funcionamento dos Grupos Escolares, recorrendo, majoritariamente, aos regimentos internos de Grupos Escolares como São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso.

A terceira seção aborda a Matemática ensinada nos Grupos Escolares brasileiros, o que fizemos com o auxílio de historiadores da Educação Matemática (tais como: Wagner Rodrigues Valente, Maria Célia Leme da Silva, Neuza Bertoni Pinto e Aparecida Rodrigues Silva Duarte) e dos programas de ensino de Grupos Escolares.

### **1.1 O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL (1889-1930)**

Nos primeiros anos que sucederam a instituição da República brasileira, o ensino primário permaneceu com fortes influências do projeto desse nível de ensino herdado do Império. De acordo com Kang (2014, p. 03) “a mudança de regime e a Constituição republicana de 1891 não trouxeram maiores novidades a respeito da educação, e manteve-se o princípio do papel reduzido do governo federal em matéria de ensino básico”. As mudanças realizadas em prol da instrução pública, em nível nacional, foram poucas e sua estrutura ainda se aproximava da do Império, o que se deve ao fato de que, até o final da Primeira República,

não se buscou superar a descentralização do ensino instituída pelo Ato Adicional de 1834 (GONÇALVES NETO, 2006).

Através do Artigo 10º, em seu parágrafo 2º, o Ato Adicional determinava que era responsabilidade das Assembleias Legislativas Provinciais legislar:

Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (BRASIL, 1834, p. 17).

Fato que evidencia o Ato Adicional “como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo” (CASTANHA, 2006, p. 171). Ao atribuir às províncias a responsabilidade com a escola primária (e secundária), o Ato Adicional de 1834 manifestava a renúncia de que a escola pública fosse nacional (SAVIANI, 2006). No entanto, o desenvolvimento heterogêneo em que se deu o ensino primário, em decorrência disso, não deve “nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial” (FARIA FILHO, 2010, p. 138).

A educação popular foi enfaticamente discutida e, de forma mais efetiva, no período que sucede 1870, momento em que o Brasil é contaminado, principalmente, pelas ideias americanas e europeias, pelo ideário iluminista. (GONÇALVES NETO, 2006). “Como componente central desse ideário, estava a ideia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instruções e práticas civilizatórias” (FARIA FILHO, 2010, p. 140). Em 1822, Ruy Barbosa, então deputado, foi relator de um parecer relativo à reforma do ensino primário imperial, o qual se constituiu como elemento fundamental para fomentar discussões remetentes a possibilidade de que a educação imperial passasse por reforma (GONÇALVES NETO, 2006).

Ruy Barbosa tinha a pretensão de reformar “todo o sistema de instrução no Brasil e [...], dando-lhe uma coerência e organicidade, a partir de variadas visões políticas, que tinham em comum a crença no progresso das letras” (FARIA FILHO, 2010, p. 139). Segundo Souza, R. (2000, p. 10) “em realidade, muitas das concepções e propostas contidas no parecer foram adotadas nas reformas da instrução pública realizadas em várias províncias na década de 1880, e posteriormente pelos estados nas primeiras reformas educacionais da era

republicana”. É esse cenário educacional que marca os anos que antecederam a República (GONÇALVES NETO, 2006).

Conteúdo e método de ensino foram temas que, ao longo do século XIX, estavam presentes nas fervorosas discussões que tratavam da configuração da instrução pública popular e de que modo essa configuração seria realizada. Dentre essas discussões, estava presente a estrutura organizacional pedagógica da escola primária, que pretendia ser melhorada. Disseminou-se “a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A ideia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização” (SOUZA, R., 2000, p. 11).

Essas crenças tinham repercussão internacional e “no Brasil não foi diferente. No final do século XIX, a escola popular foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência”, momento em que “O *método intuitivo*, conhecido também como *lições de coisas*<sup>5</sup>, consistiu no núcleo principal da renovação pedagógica” (SOUZA, R., 2000, p. 12).

De acordo com Pinheiro e Valente (2013, p. 03), o método intuitivo originou-se “na Alemanha nos anos finais do século XVIII e era, em grande medida, decorrente da influência da Pedagogia de Henri Pestalozzi<sup>6</sup>, um de seus, preconizadores e divulgadores”. Até meados do século seguinte, o método intuitivo disseminou-se por parte significativa das escolas europeias, bem como Europa e nos Estados Unidos (PINHEIRO & VALENTE, 2013, p. 03).

---

<sup>5</sup> As lições de coisas, forma pela qual o método de ensino intuitivo foi vulgarizado é, na realidade, a primeira forma de intuição – a intuição sensível. O termo foi popularizado pela Mme. Pape-Carpentier e empregado oficialmente durante suas conferências proferidas aos professores presentes na Exposição Universal de Paris, em 1867 (BUISSON, 1912). Pestalozzi também é apontado por Buisson (1897, p.11) como referência em lições de coisas, pelo fato de este haver captado os pontos essenciais da renovação pedagógica que as lições preconizavam “[...] as coisas antes das palavras, a educação pelas coisas, e não a educação pelas palavras”. Sua difusão, no final do século XIX, gerou a produção de um grande número de manuais escolares para o ensino das lições de coisas. Dentre eles, podemos citar: *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, publicado originalmente nos Estados Unidos, em 1861, e traduzido por Rui Barbosa, em 1886 (...). Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_licoos\\_das\\_coisas.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoos_das_coisas.htm)>. Acesso: 12 set. 2016.

<sup>6</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, nasceu em Zurich, [...]. Desde os tempos de estudante, Pestalozzi participou de movimentos de reforma política e social. Chamou a atenção do mundo por sua ação como mestre, diretor e fundador de escolas. [...]. Suas ideias demarcam a vertente da pedagogia tradicional, denominada Pedagogia Intuitiva, cuja característica básica é oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e à observação dos alunos (ZANATA, 2012, p. 106).

Fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel<sup>7</sup>, “o método intuitivo pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato” (SOUZA, R., 2000, p. 12). Isso deveria ocorrer “por meio de uma associação natural com outros elementos e, finalmente, reunir no todo orgânico de cada consciência humana os pontos de vista alcançados” (ZANATA, 2012, p. 107). Assim, a prática pedagógica baseada no método intuitivo considera que “o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando as idéias” (VALDEMARIN, 2006, p. 171).

Por isso é que a base do método intuitivo de Pestalozzi é a “lição das coisas”, acompanhada de exercícios de linguagem para se chegar às ideias claras. O método da “lição de coisas” caracteriza-se por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando aos conceitos abstratos (ZANATA, 2012, p. 107).

Diante disso, as lições de coisas podem ser caracterizadas “como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem” (VALDEMARIN, 2006, p. 171). Então, levando-se em conta os pressupostos firmados pelo método intuitivo, é possível argumentar em favor de que é por meio dos sentidos que a atividade intelectual é despertada e que, através das lições de coisas, são utilizados objetos concretos postos à vista para que, a partir deles, os alunos cheguem à abstração necessária para a compreensão formal do que lhes está sendo ensinado.

No Brasil, “o método de ensino intuitivo difundiu-se nas três últimas décadas do século XIX e no início do século XX, fazendo parte das diversas propostas de reformas de ensino federais e estaduais. Suas diretrizes vigoraram no Brasil até meados da década de 1920” (CARNEIRO, 2014, p. 13). A partir desse período, “são evidentes os sinais de que os modelos pedagógicos que vinham balizando as iniciativas de institucionalização da escola no Brasil, desde o final do século XIX, haviam esgotado a sua capacidade de normatizar as práticas docentes” (CARVALHO, 2000, p. 111).

Iniciam-se as discussões sobre a Escola Nova. Tendo esta sido disseminada a partir da década 1920, estruturava “discursivamente o campo pedagógico [que] [...] incide sobre o

---

<sup>7</sup> Friedrich Froebel importante educador alemão do século XIX, influenciado pelas ideias de Pestalozzi (PINHEIRO, 2013, p. 33).

aspecto mais formalizado [não oferecendo] modelos para o ensino, mas a proposição de fundamentos, pretendendo substituir a pedagogia como arte pela pedagogia científica” (VALDEMARIN & CAMPOS, 2007, p. 345).

No plano político-institucional é preciso considerar a solicitação de Lourenço Filho, em 1930, então Diretor da Instrução Pública de São Paulo, para que os próprios professores elaborassem os Programas de Ensino; as iniciativas de Anísio Teixeira e Lourenço Filho para a formação de professores no Instituto de Educação do Distrito Federal, de 1932 a 1937 (LOPES, 2006; PINTO, 2006; VIDAL, 2001), voltadas para os mesmos objetivos. (VALDEMARIN & CAMPOS, 2007, p. 345).

Diante de tais propostas, é possível inferir que as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por variadas tentativas que buscavam disseminar “as concepções da Escola Nova, de modo a caracterizá-las como as inovações necessárias às novas condições políticas e econômicas do país, com uma mudança bastante nítida na estratégia para fazê-las circular e serem incorporadas ao cotidiano escolar” (VALDEMARIN & CAMPOS, 2007, p. 345). No entanto, as reformas propostas pelos renovadores educacionais nos anos 1920 e 1930 não foram implementadas em muitos sistemas públicos de ensino, o que nos consolida a ideia de que “é essa situação-problema que determina a busca dos recursos técnicos, científicos e doutrinários que a *nova pedagogia* tornava disponíveis” (CARVALHO, 2000, p. 113).

Efetivamente presente na história da educação brasileira apenas com o advento da República, a escola pública passou a desempenhar um importante papel na era republicana. A partir de então, ainda a instrução pública sendo responsabilidade dos estados, até o fim da Primeira República, “o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população”, (SAVIANI, 2006, p. 18), ideal que já havia sido defendido por Rui Barbosa na reforma divulgada em 1883 e que pode ser constatado na seguinte transcrição: “ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos affligem, é esta, e só esta: a ignorancia popular, mãe da servilidade e da miséria” (BARBOSA, 1883, p. 36). Assim, seria necessária:

Uma reforma radical do ensino publico é a primeira de todas as necessidades da patria, amesquinhada pelo desprezo da cultura scientifica e pela insigne deseducação do povo. Sob esta invocação conservadores e liberaes, no Brazil, podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num paiz onde o ensino não existe, quem disser que é “*conservador em materia de ensino*” voltêa as costa ao futuro, e desposa os

interesses da ignorancia. E' preciso crear tudo; porquanto o que ahi está, salvo raríssimas excepções, e quasi todas no ensino superior, constitue uma perfeita humilhação nacional (BARBOSA, 1883, p. 42).

As reformas educacionais em nível federal que aconteceram durante a República Velha pouco afetaram o ensino primário. Elas estavam mais voltadas para o que nós conhecemos, hoje, por Ensino Médio e Superior (PALMA FILHO, 2010). A própria Constituição brasileira de 1891 não menciona o ensino primário, apenas o secundário e o superior (BRASIL, 1891). Segundo Saviani (2006, p. 22), embora a Constituição de 1891 tenha se omitido “quanto à responsabilidade do ensino primário, delegava aos estados competência para legislar e promover esse nível de ensino”. O período pelo qual a Primeira República perdurou demonstra que os positivistas articularam e efetivaram as reformas na área da educação em âmbito nacional (MAGALHÃES, 2006), sendo que, desde o período imperial, “a doutrina positivista de Augusto Comte passou a ter reflexos no pensamento político do País, principalmente em relação às ideias abolicionistas e republicanas” (DE ALMEIDA, 1995, p. 671).

A reforma conhecida como Reforma Benjamim Constant (1890), realizada no atual Rio de Janeiro, fazia referências ao ensino primário. Benjamim Constant foi “um militar de formação positivista que esteve à frente do primeiro ministério criado para cuidar das questões educacionais”. Entre 1890 e 1891, ele foi Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (PALMA FILHO, 2010, p. 72). O Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal fora instituído pelo Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890. Nesse documento, são feitas diversas referências à instrução primária, entre as quais destacamos a divisão da instrução primária em duas categorias: a escola primária do 1º grau (que seria frequentada por alunos de 7 a 13 anos de idade) e a escola primária do 2º grau (que deveria atender alunos de 13 a 15 anos de idade) (BRASIL, 1890).

De acordo com Saviani (2006, p. 17), “foi somente com o advento da República, ainda sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em seu sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira”. Como sabido, a República manteve a descentralização da educação brasileira atestada pelo Ato Adicional de 1834, “assim serão os estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias” (SAVIANI, 2006, p. 22-23). Conseqüentemente, “apenas os estados da federação em melhores condições econômicas realizavam algumas transformações de vulto no ensino primário, da qual a reforma empreendida por Caetano de Campos, em São Paulo,

acaba sendo um bom exemplo” (PALMA FILHO, 2010, p. 76). As condições econômicas propiciam os meios para que seja instituída a nova escola paulista (CARVALHO, 2010).

É fato que foi no estado de São Paulo que aconteceu “a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação no início do regime republicano” brasileiro (SAVIANI, 2006, p. 18).

Considerando-se que o estado de São Paulo detinha a hegemonia econômica, dada sua condição de principal produtor e exportador de café, com a República, alcançou também a hegemonia política posta em prática pela “política dos governadores”, a ele coube dar a largada no processo de organização e implantação da instrução pública, em sentido próprio, o que se empreendeu por uma reforma ampla da instrução herdada do período imperial (SAVIANI, 2006, p. 23).

A Escola Normal, a partir da criação da Escola-Modelo, propiciava aos futuros professores uma formação técnica por meio da prática de ensino, metodologia pela qual eles tiveram acesso aos novos processos de ensino que a reforma da instrução pública paulista deu início. Por meio da Escola-Modelo, tida como o cerne da reforma, aconteceu a propagação do método intuitivo ou das lições das coisas (SOUZA, R., 2006); na Escola-Modelo, os “futuros mestres podiam ‘ver como as crianças eram manejadas e instruídas’” (CARVALHO, 2010, p. 225).

De acordo com Faria Filho (2010, p. 145), “defensores do método intuitivo argumentam que é preciso que o espaço de sala de aula permita que as diversas classes possam realizar as *lições das coisas*”. A reforma da instrução pública do estado de São Paulo, promovida pela Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892, mostrou-se preocupada com isso quando no seu Artigo 5º determina que:

cada escola preliminar, além de uma área bastante espaços para recreios e exercicios phisicos, terá uma sala apropriada para os trabalhos manuaes e os objectos e aparelhos necessairios para o ensino intuitivo, para o da geographia, do systema métrico e da gymnastica (SÃO PAULO, 1892, p. 4101).

Em consonância com Saviani (2006), Reis Filho (1995, p. 9-10) defende que “foi no período de 1890-1896, em São Paulo que o regime republicano liberal-democrático procurou implantar uma estrutura de ensino público capaz de consolidar a construção de um Estado democrático”. Durante esse período, a reforma pretendida para a instrução pública do estado

de São Paulo procurou atender requisitos como: “a organização administrativa pedagógica como um todo”; a “construção ou aquisição de prédios específicos para funcionar como escola”; a “definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema como um todo” e; a “organização das escolas na forma de grupos escolares”, sendo que a reforma da instrução pública paulista foi a primeira a organizar o ensino primário em Grupos Escolares (SAVIANI, 2006, p. 18-19), o que Pinto (2014, p. 139) considera como “uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século XIX”.

A reforma da instrução pública paulista foi regulamentada pelo Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892, que complementou a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. Posteriormente, essa lei foi alterada pela Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893 (cujo regulamento fora estabelecido por meio do Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893) e pela Lei nº 295, de 19 de julho de 1894. Mais recentemente, nova alteração foi implementada pela Lei nº 12.241, de 27 de janeiro de 2006 (SÃO PAULO, 1893a; 1892; 1893b; 1893c; 1894a; 2006).

A Lei nº 88 instituiu que o ensino primário do estado passaria a ser dividido em dois cursos, sendo um preliminar e outro complementar. Os parágrafos do Artigo primeiro dessa lei enunciam:

§ 1.º O ensino primário compreenderá dous cursos: um preliminar, outro complementar.

§ 2.º o ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos até á idade de 12 annos e começará aos 7.

§ 3.º o ensino complementar destina-se aos aluno que se mostrarem habilitados nas matérias do ensino preliminar (SÃO PAULO, 1892, p. 4101).

O regulamento da instrução pública que fez executar as leis (a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, e a Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893) criou duas modalidades de escolas auxiliares às preliminares: as intermédias e as provisórias. A divisão do ensino nas escolas preliminares passou a ser dada em séries, as quais competiam cada uma a um semestre do ano letivo e adotavam um programa de ensino que abrangia as matérias descritas no Quadro 01, a seguir:

**Quadro 01** – Matérias dos Programas de Ensino nas Escolas Preliminares

- Leitura a principios de grammatica.
- Escrip̃ta e calligraphia.
- <i>Calculo arithmetico sobre numeros inteiros e fracções.</i>
- <i>Geometria pratica (tachimetria) com as noções necessarias para sua applicações á medição de superficies e volumes.</i>
- <i>Systema metrico decimal.</i>
- <i>Desenho a mão livre.</i>
- Moral pratica.
- Educação civica.
- Noções de geographia geral.
- Cosmographia.
- Geographia do Brazil, especialmente a do Estado de São Paulo.
- Noções de ciencias physicas, chemicas e naturaes, nas suas mais simples applicações, especialmente á hygiene.
- Historia do Brazil e leitura sobre a vida dos grandes homens da historia.
- Leitura de musica e canto.
- Exercicios gymnasticos, manuaes, e militares, apropriados á idade e ao sexo.

**Fonte:** Quadro 01 elaborado pela autora a partir de São Paulo (1893b).

Ao analisar o Quadro 01 acima, notamos o quão amplo era o programa para as escolas preliminares, determinado pelo Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893, o que evidencia a preocupação com a formação integral do aluno. Atentemos que, dentre as quinze matérias elencadas para as escolas preliminares, quatro eram relacionadas aos saberes matemáticos, que, sucintamente, podemos classificar como Aritmética, Geometria e Desenho. Sistema Métrico Decimal também era uma matéria integrante desse programa, mas, posteriormente, nos programas de 1894 e 1905, ela já integrava a matéria Aritmética.

De acordo com o Artigo 221 do regulamento acima citado, ao curso complementar, que compreendia a segunda divisão do ensino primário, competia um programa de ensino que compreendia as seguintes matérias descritas no Quadro 02 mostrado a seguir:

**Quadro 02** – Matérias dos Programas de Ensino nas Escolas Complementares

- Moral e educação civica, portuguez e francez
-Noções de historia, geographia universal, historia e geographia do Brazil.
- <i>Arithmetica elementar e elementos de algebra até equações do 2.º grau, inclusive.</i>
- <i>Geometria plana e no espaço.</i>
- Cosmographia.
- <i>Noções de trigonometria e de mechanica, visando suas applicações ás machinas mais simples.</i>

Continua

## Conclusão

- Noções de physica e chimica experimental e historia natural, especialmente em suas applicações mais importantes á industria e á agricultura.
- Noções de hygiene
- Escripturação mercantil.
- Noções de economia politica, para os homens; economia domestica, para as mulheres.
- <i>Desenho a mão livre.</i>
- Calligraphia.
- Exercícios militares, gymnasticos e trabalhos manuaes apropriados á idade e ao sexo

**Fonte:** Quadro 02 elaborado pela autora a partir de São Paulo (1893b).

Como podemos observar através dos saberes ministrados no ensino primário, a preocupação dos republicanos não estava limitada à leitura e à escrita, o que mostra o interesse desse regime em formar um aluno conhecedor de diversas áreas. Focalizando especificamente os saberes matemáticos, estes contam quatro do total de treze, envolvendo também Aritmética, Geometria e Desenho. Diante da representatividade impressa pelos saberes matemáticos nos programas de ensino das escolas preliminares e complementares, constatamos que a Matemática afigurava-se como área de grande importância para a formação do aluno da época.

Em 1894, o Decreto nº 248, de 26 de julho, aprovou o regimento interno das escolas públicas do estado de São Paulo. Naquele momento, o ensino primário preliminar deveria passar a ser ministrado em escolas públicas nas categorias já definidas pelo regulamento da instrução pública de 1893, as escolas preliminares e suas auxiliares: intermédias e provisórias. Foram estabelecidos programas de ensino semelhantes aos do regulamento da instrução pública em vigor (SÃO PAULO, 1894b).

Nesse documento, o termo Grupo Escolar foi mencionado como uma categoria de escola de instrução primária. Do Artigo 81 ao Artigo 88 do regimento interno de 1894 das escolas públicas de São Paulo é elaborada a descrição organizacional administrativa dos Grupos Escolares. O Artigo 81 enuncia que “nos logares em que, em virtude de densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho Superior poderá faze-las funcionar em um só predio para esse fim construido ou adaptado”. E o primeiro parágrafo desse artigo determina que “Taes escolas terão a denominação de ‘Grupo Escolar’ com a sua respectiva designação numerica em cada localidade” (SÃO PAULO, 1894b).

De acordo com Souza, R. (2006, p. 112) “os grupos escolares foram criados no estado de São Paulo [...], a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade”. Essa criação se configura como marcante para a modernização da educação paulista. Segundo Reis Filho (1981, p. 119), “esses estabelecimentos de ensino foram criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar (2 km para o sexo masculino e 1 km para o sexo feminino, distantes da escola)”. A organização e a infraestrutura dos Grupos Escolares eram superiores às demais instituições de ensino primário, o que fez com que fossem consagrados como os melhores estabelecimentos escolares arquetípicos do ensino público primário (SOUZA, R., 2004).

O modelo organizacional dos Grupos Escolares “significou um grande avanço no processo de melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo governo do estado de São Paulo” (PALMA FILHO, 2010, p. 80). Foi por meio dos Grupos Escolares que o regime republicano tentou “mostrar a própria República o seu educativo exemplar, e, por vezes, espetacular” (FARIA FILHO, 2010, p. 147).

Em meados do século XX, os grupos escolares haviam se tornado a modalidade de escola primária predominante no país acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público. No entanto, a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo não pode ser menosprezada, uma vez que, particularmente as escolas isoladas na zona rural e bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira (SOUZA, R., 2006, p. 117-118).

Segundo Faria Filho (2010, p. 147), os Grupos Escolares foram “apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, [...] projetam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressiva”. Nesse sentido, “à educação popular foi atribuído o importante papel de formar o cidadão republicano, consolidação do novo regime e promoção do desenvolvimento social e econômico” (SOUZA, R., 2006, p. 112).

O programa de ensino para as escolas modelo e para os Grupos Escolares do estado de São Paulo, regulamentado pelo Decreto nº 1.281, de 24 de abril de 1905, mostrava-se amplo e abrangia várias áreas do conhecimento. O Quadro 03, a seguir, mostra a sistematização das matérias do referido programa de ensino, em conformidade com o que dispunham os textos legais:

**Quadro 03** – Matérias do Programa de Ensino Para os Grupos Escolares e Escolas-modelo de 1905

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia
<i>Arithimética</i>	<i>Arithimética</i>	<i>Arithimética</i>	<i>Arithimética</i>
Geographia	Geographia	Geographia e cosmographia	Geographia
Sciencias physicas e naturaes-Hygiene	Historia do Brasil	Historia do Brasil	Historia do Brasil
Instrucção civica e moral	Sciencias physicas e naturaes-Hygiene	Sciencias physicas e naturaes-Hygiene	Sciencias physicas e naturaes
Gymnástica e exercicios militares	Instrucção civica e moral	Instrucção civica e moral	Gymnastica e exercicios militares
Música	Gynnastica e exercicios militares	Gynnastica e exercicios militares	Música
<i>Desenho</i>	Música	Música	Desenho
<i>Geometria</i>	<i>Desenho</i>	<i>Desenho</i>	<i>Geometria</i>
<i>Trabalho manual</i>	<i>Geometria</i>	<i>Geometria</i>	<i>Trabalho manual</i>
	<i>Trabalho manual</i>	<i>Trabalho manual</i>	Música

**Fonte:** Quadro 03 elaborado pela autora a partir de São Paulo (1905)

Observemos que, no Quadro 03, as matérias são praticamente as mesmas para todos os anos. Mas, observando-se os conteúdos de cada uma delas em cada um desses anos, notamos que, a cada ano que passava, o nível de dificuldade dos conteúdos que compunham essas matérias tendia a aumentar (SÃO PAULO, 1905). Em se tratando especificamente dos saberes matemáticos, Aritmética, Geometria e Desenho compunham este programa. Tais saberes matemáticos específicos são discutidos na seção 1.3 deste capítulo.

O destaque dado à matéria Trabalho Manual deve-se ao fato de que esta tratava, em vários momentos, de conteúdos relativos aos saberes matemáticos, principalmente aos saberes geométricos. No primeiro ano, Trabalho Manual abrangia modelagem, em que ambos os sexos deveriam construir a esfera, o cubo e o cilindro. No segundo ano, em Trabalho Manual, havia o conteúdo de modelagem, abrangendo figuras geométricas e usuais, para ambos os sexos. Esse mesmo conteúdo também estava presente no terceiro e no quarto anos, sendo que nesses anos era destinado apenas ao sexo masculino. No terceiro ano ainda aparecia cartonagem, com especificações de construção de sólidos geométricos, caixinhas etc. No quarto ano, deveria ser realizada cópia de modelos fáceis, como casas em relevo, a que fazemos referência ao desenho (SÃO PAULO, 1905).

Diante desse programa de ensino tão abrangente, nota-se a preocupação com a educação popular. De acordo com Souza, R. (2006, p. 127-128).

[...] educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário promulgado pelos reformadores da instrução pública no estado e São Paulo no início da República. A diferença entre educar e instruir [...] reportava a uma clara concepção de ensino – educar pressupunha em compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimento 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 cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, R., 2006, p. 127-128).

Ainda na primeira república, a educação paulista passou por várias mudanças. O Decreto nº 2.004, de 13 de fevereiro de 1911, aprovou o regimento interno das escolas-modelo isoladas, anexas à Escola Normal de São Paulo. O Decreto nº 2.025, de 29 de março de 1911, converteu as então escolas complementares do estado em escolas normais primárias e deu-lhes regulamento. Em 1918, foi aprovado o regulamento para a execução da Lei nº 1579, de 19 de dezembro de 1917, que estabeleceu diversas disposições sobre a instrução pública do estado. E o Decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925, promoveu uma nova reforma para a instrução.

Por uma parte significativa do século XX, “os grupos escolares constituíram no país estabelecimentos de ensino que conferiam identidade institucional à escola primária” (SOUZA, R., 2006, p. 153). Mediante o sucesso que os Grupos Escolares demonstraram em São Paulo, o estado começou a receber representantes de outras unidades da federação em busca de entender o funcionamento desses estabelecimentos de ensino. Para Carvalho (2010, p. 226) “viagens de estudo a esse estado e empréstimo de técnicas passam a ser rotina administrativa na hierarquia das províncias com que os responsáveis pela Instrução Pública dos outros estados tomam iniciativas de remodelação escolar na Primeira República”.

Souza, R. (2006, p. 118) aponta que “estudos recentes têm posto em destaque a influência do sistema escolar paulista na reorganização da instrução pública em diferentes estados”. Governadores de vários estados começaram a contratar educadores que faziam parte da nova estrutura organizacional do ensino primário paulista para auxiliarem no processo de reorganização da instrução pública de seu estado. Assim, a disseminação dos Grupos Escolares, no país, aconteceu sob a influência do modelo paulista, embora tenha sido

marcada, em alguns casos, “por ambiguidades envolvendo atração e repúdio” (SOUZA, R. 2006). Estados como Espírito Santo, Mato Grosso, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba e Piauí tiveram sua reforma da instrução pública influenciada diretamente por paulistas. Isso mostra que a forma eficiente como a educação paulista se desenvolveu no decorrer das primeiras décadas do século XX serviu de apoio para o país promover sua organização primária (SOUZA, R. 2006).

No início da década de 1920, o educador Sampaio Dória foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, fato resultante da “resposta, em carta aberta, a uma Carta Circular de Oscar Thompson, então Diretor Geral da Instrução Pública, em que este solicitava a sugestão de como resolver o problema do analfabetismo” (CARVALHO, 2010, p. 230).

A Reforma Sampaio Dória<sup>8</sup> foi implantada em São Paulo em um cenário onde o analfabetismo foi elevado à “questão nacional por excelência” e a popularização da escola foi tida como prioridade. A referida reforma foi arquitetada na esperança de que fosse concebida uma educação intelectual, moral e física (CARVALHO, 2010). Dória acreditava que a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário não estavam sendo cumpridas. Segundo Cavaliere (2003, p. 33), “a solução para a ampliação rápida do número de vagas nas escolas e para o pretendido combate ao analfabetismo foi a uniformização do ensino primário caracterizada pela redução de sua duração de 4 para 2 anos”, e também “fixa a faixa etária a ser atendida em nove e dez anos de idade e concentra os programas existentes para atender à nova situação” (PALMA FILHO, 2010, p. 81).

De acordo com Souza, R. (2006, p. 135) “ao implantar a escola alfabetizante de duração dois anos no estado de São Paulo, [...], Sampaio Dória justificou a medida afirmando que a reforma se baseava no que já vinha acontecendo de fato no ensino público do país devido à alta demanda pelas primeiras séries”. Destarte, Dória acreditava estar apenas regulamentando o que já acontecia.

Ao propor essa redução quanto ao tempo de ensino, Dória “pretendia estar capitalizando o sucesso do modelo paulista, sintetizando-o em uma fórmula que condensasse em uma formação básica de dois anos, extensiva a toda a população do estado” (CARVALHO, 2010,

---

<sup>8</sup>A Reforma Sampaio Dória foi instituída pela Lei nº 1.750 de 08 de dezembro de 1920, a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 3.355 de 31 de março de 1921.

p. 228). Quanto às finalidades e ao planejamento de ensino a serem desenvolvidos nessa fórmula, a autora suscita que:

a escola primária obrigatória de dois anos deveria ser: 1º instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever; 2º educação inicial dos sentidos, no desenho no canto e nos jogos; 3º educação inicial da inteligência no estudo da linguagem, da análise, do cálculo e dos exercícios de logicidade; 4º educação moral e cívica no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5º educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos (CARVALHO, 2010, p. 228).

A reforma delineada por Dória defendia o método de intuição analítica como sendo o único adequado para desenvolver sua proposta. Segundo Carvalho (2010, p. 229), “ele convence de que as vantagens do método de intuição analítica não esgotavam na sua capacidade de ‘fazer conhecer’”. Essa formulação de instrução popular provoca, em diferentes estados da República, uma sequência de propostas características a esta, sendo lideradas por:

Fernando de Azevedo, em 1928, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro); Anísio Teixeira, 1925, na Bahia; Lourenço Filho, 1923, no Ceará; Francisco Campos e Mário Casassanta, 1927, em Minas Gerais; Carneiro Leão, 1929, em Pernambuco; e Lourenço Filho, em 1930, em São Paulo (PALMA FILHO, 2010, p. 80).

Após 1930, a educação conquista reconhecimento em nível nacional, inclusive no plano institucional (SAVIANI, 2006). Na década de 1930, emergiram movimentos ideológicos relacionados à educação, o que é atestado pelo manifesto dos pioneiros pela educação (ROMANELLI, 1978).

## 1.2 FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES

Os Grupos Escolares costumavam ser estabelecidos nas melhores localizações das cidades. Eles eram construídos em locais como praças e ruas centrais. Sua arquitetura era muito vistosa e moderna, chegando a competir com prédios públicos de destaque, como a Câmara Municipal, as igrejas e as residências daqueles que mais detinham poder na cidade (SAVIANI, 2006). De acordo com Souza, R. (2006, p. 114) “localizados nos centros urbanos, os grupos escolares ofereciam melhores condições de trabalho, facultavam a socialização de

experiências e uma forte identificação institucional”. Além de os Grupos Escolares possuírem edifícios suntuosos, sua “organização administrativa e didático-pedagógica [...] era considerada, pelos reformadores, como superior à das escolas unitárias (escolas isoladas), o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social” (SCHUELER & MAGALDI, 2009, p. 43-44).

São Paulo foi o estado pioneiro na criação dos Grupos Escolares e, posteriormente, o modelo escolar paulista foi sendo disseminado por muitos estados da federação (SOUZA, R., 2004; 2006). Diante disso, o regimento interno de muitos dos Grupos Escolares de outros estados estava muito próximo dos de São Paulo, como podemos constatar a partir da observação do regimento interno de Grupos Escolares de alguns estados brasileiros.

Segundo Souza, R. (2006), todas as características da escola graduada estavam presentes nos Grupos Escolares. A autora destaca que “a escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes” (SOUZA, R. 2006, p. 114). No que se refere às classes, o Regimento Interno dos Grupos Escolares (RIGE) do estado de São Paulo, de 1904, determinava que cada Grupo Escolar deveria possuir oito classes, sendo que quatro eram destinadas ao sexo masculino e quatro ao sexo feminino (SÃO PAULO, 1904).

A lotação máxima de cada classe era de 45 alunos e a mínima era de dezesseis alunos, sendo que apenas professoras poderiam ministrar aulas nas classes femininas e apenas professores deveriam reger as classes masculinas, com exceção dos dois primeiros anos que poderiam ser regidos por uma professora. O curso dos Grupos Escolares teria duração de quatro anos, mas caso o prédio possuísse dez salas em conformidade com o que se pedia no regimento, poderia ser ofertado um curso suplementar dos primeiros anos, uma turma para cada sexo (SÃO PAULO, 1904). Essas mesmas determinações constavam no RIGE de 1911 do estado de Santa Catarina.

Quanto a essas questões, o mesmo era estabelecido pelo RIGE de 1916 do estado do Mato Grosso, exceto pelo fato de que, neste estado, admitia-se um máximo de quarenta e oito alunos por classe. Quanto ao Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares, de 1917, do Paraná, também atendia a essas condições, com a diferença de que o número mínimo

de alunos por classe era vinte e o máximo de alunos por classe era conforme estabelecia o RIGE de São Paulo (1904) e o RIGE de Santa Catarina (1911a)<sup>9</sup>.

Diante disso, o ensino primário por meio dos Grupos Escolares passou a ter sua organização dividida em classes seriadas, as quais eram organizadas de forma a agrupar as crianças que demonstrassem ter alcançado o mesmo nível de conhecimento, sendo que cada professor seria responsável por uma turma (CABRAL & AZEVEDO, 2012, p. 187). Segundo Souza, R. (2006, p. 114) “o modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos de racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor”. Ao considerarmos o significado pedagógico da homogeneização do ensino possibilitada pela organização de classes com alunos que estão no mesmo nível de aprendizagem, podemos dizer que esta organização propiciava um melhor rendimento escolar (SAVIANI, 2006).

As questões relacionadas ao ensino são citadas nos RIGE de São Paulo e de Mato Grosso. Estes regimentos indicavam que o que fosse ensinado em qualquer uma das matérias que compunham o programa de ensino vigente, adotado pelo Grupo Escolar, deveria priorizar a prática em detrimento da teoria. Os professores deveriam incitar a observação nos alunos e, para isso, deveriam fazer uso do método intuitivo. Essas eram questões de ensino tratadas também no RIGE de Santa Catarina.

De acordo com Souza, R. (2006, p. 117), os quatro anos de ensino primário englobavam “um programa de ensino enciclopédico”. Além disso, os Grupos Escolares:

assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros (SCHUELER & MAGALDI, 2009, p. 43).

A recorrência ao método intuitivo faz-se presente tanto nessas determinações voltadas para o ensino quanto naquelas relacionadas às incumbências dos professores adjuntos dos

---

<sup>9</sup> A partir de então, quando nos referirmos ao RIGE de São Paulo, estaremos nos reportando ao RIGE de 1904. Da mesma forma para RIGE do Mato Grosso de 1916 e para o RIGE de Santa Catarina de 1911. Quanto ao Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares do estado do Paraná de 1917, nos reportaremos simplesmente como RIGE do Paraná.

Grupos Escolares, no que concerne ao RIGE dos estados de São Paulo, Mato Grosso e Santa Catarina. Já o RIGE do Paraná não faz menção específica ao método intuitivo.

Segundo Rossi (2009), todos os Grupos Escolares seguiam os horários de início e término da aula. O RIGE do Paraná, através de seu Artigo terceiro, determinava que todo o pessoal do grupo deveria estar no prédio quinze minutos antes do início das atividades, sob pena de perder a gratificação do dia, caso atrasasse, mas os professores deveriam estar no prédio com antecedência mínima de meia hora. Os quinze minutos de antecedência mínima também se estendiam aos professores dos estados de São Paulo e Mato Grosso (SÃO PAULO, 1904; MATO GROSSO, 1916; PARANÁ, 1917).

Os dias letivos iniciavam-se no mês de fevereiro e terminavam no mês de novembro, de acordo com o RIGE dos estados de São Paulo, Mato Grosso e Santa Catarina, sendo que cada dia letivo compreendia um total de cinco horas de aula, com direito a recreio, que era um assunto que constituía um capítulo próprio nos RIGE de São Paulo, Mato Grosso e Santa Catarina, mas também era enfatizado pelo RIGE do Paraná.

Os funcionários que compunham o quadro de pessoal dos Grupos Escolares dos estados de São Paulo, Mato Grosso, Santa Catarina e Paraná eram basicamente os mesmos: diretor, professores, porteiro e zelador. O único regimento entre os estudados que não atribuía o cargo de zelador era o do Paraná. Cada um destes cargos tinha suas funções listadas por seus respectivos regimentos.

Ao realizar um trabalho sobre a gestão pedagógica de um Grupo Escolar mineiro, Cabral e Azevedo (2012, p. 188) destacam que “além da figura do diretor como fiscalizador das práticas pedagógicas implementadas nos grupos, foi intensificada a fiscalização nas escolas, por meio da presença de inspetores, que eram responsáveis por monitorar e controlar o ensino”<sup>10</sup>.

Sobre a função do diretor e a contribuição da instituição de ensino Grupo Escolar para o desenvolvimento profissional do professor, Rossi (2009) escreve:

Os grupos possuíam um diretor envolvido diariamente com o cotidiano da escola. Se, por um lado, a fiscalização e o controle eram maiores, por outro lado, o convívio social possibilitado por esse novo espaço contribuiu para o aprimoramento do trabalho do professor. [...] exigia-se e fiscalizava-se a pontualidade e assiduidade, o espaço físico era projetado para atender aos

---

<sup>10</sup> Em Gonçalves (2004), é possível observar a comparação entre as atribuições dessas duas funções nos grupos escolares mineiros.

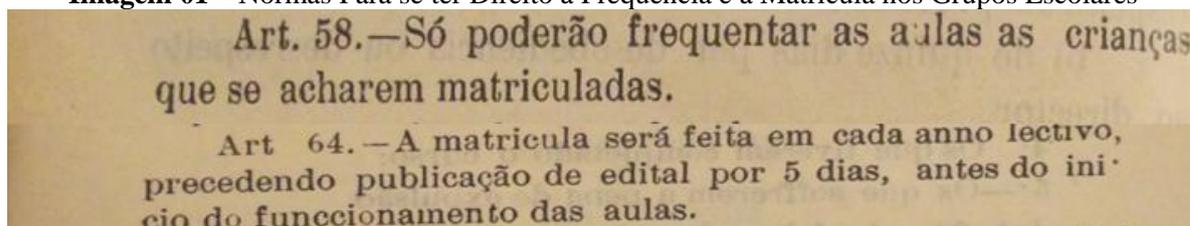
requisitos de higiene e saúde, a organização das salas por série (ROSSI, 2009, p. 99).

A questão da higiene merecia grande destaque nos RIGE dos estados de São Paulo, Mato Grosso e Santa Catarina. Já o RIGE do Paraná não menciona especificamente tal tema. O Capítulo que trazia as determinações deste assunto nestes regimentos tratava basicamente das mesmas deliberações e podem ser representados pelo capítulo referente à higiene do RIGE do estado de São Paulo: a mobília deveria ser posta de forma a propiciar a projeção da luz; se a água potável fosse extraída de poço, este deveria estar afastado das fossas, mesmo estas devendo ser vedadas; as salas deveriam ser arejadas durante o recreio; o piso e as paredes deveriam ser higienizados com antisséptico, semanalmente e duas vezes por ano, respectivamente; o assoalho deveria ser limpo diariamente; os diretores deveriam dedicar total atenção à vacinação contra a varíola; os alunos que estivessem com alguma doença contagiosa deveriam ser retirados do ambiente escolar até que se certificassem de que estivessem curados das causas da doença; se houvesse algum caso de epidemia às proximidades do Grupo Escolar, o diretor do Grupo Escolar deveria solicitar ao Secretário do Interior e da Justiça o fechamento temporário do estabelecimento (SÃO PAULO, 1904).

Notamos nessas recomendações que, de fato, as preocupações com as condições de higiene nos Grupos Escolares eram claras. Variavam desde as condições de arejamento até as condições de saúde dos alunos, principalmente com aquelas doenças com potencial de contágio.

Para frequentar as aulas dos Grupos Escolares, era necessário que se estivesse regularmente matriculado em tal estabelecimento de ensino. A matrícula acontecia uma vez por ano, conforme estabelecia o edital vigente publicado pelo diretor do respectivo Grupo Escolar. Esse processo de regulação escolar é o que observamos nos RIGE de São Paulo, do Mato Grosso, do Paraná e que pode ser representado pelos Artigos 58 e 64 do RIGE de Santa Catarina, conforme mostra a imagem abaixo:

**Imagem 01** – Normas Para se ter Direito à Frequência e à Matrícula nos Grupos Escolares



Fonte: Santa Catarina (1911a)

A partir de Souza, R. (2006, p. 117), entendemos que era exigido que os alunos cumprissem “uma rígida disciplina, observada no bom comportamento verificado pela assiduidade, frequência, pontualidade, asseio, ordem, obediência, cumprimento de deveres”. A partir do RIGE de São Paulo, do de Mato Grosso e do de Santa Catarina, podemos constatar a diversidade de deveres atribuídos aos alunos. Alguns deveres estão implícitos nas seguintes recomendações da autora: trajar asseadamente, ser pontual, ser higiênico, tratar professores, diretores e demais funcionários com delicadeza, cumprir o que lhe for determinado pelos professores e pelo diretor; evitar deteriorar qualquer móvel ou dependência do prédio, tratar seus colegas com amizade e evitar brinquedos e brincadeiras que possam fazer mal a alguém.

De acordo com Schueler e Magaldi (2009, p. 45), um dos elementos característicos “a ser observado no projeto da escola primária republicana diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança”. A disciplina, além de ser verificada por meio dos elementos postulados por Souza, R. (2006), apresentava suas próprias especificidades.

Os RIGE dos estados de São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso dispunham de um capítulo que tratava da disciplina. Esta deveria se fazer cumprir por meio da afeição que o professor deveria cultivar nos alunos, e não traduzir-se por temor. Um recurso disciplinar secundário consistia na concessão de prêmios e na aplicação de penas, as quais não se reportavam a castigos físicos e eram estabelecidas pelo seu respectivo regimento. Já o RIGE do Paraná, destacava cumprimentos disciplinares específicos para o recreio e para a sala de aula.

Souza, R. (2006, p. 136) explica que “a rotina em sala de aula começava com a chamada dos alunos seguida do quadro de frequência na lousa e verificação das lições das coisas”. Conforme tal afirmação, os RIGE de São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso determinavam que a chamada dos alunos fosse efetuada logo no início das atividades de sua classe.

Cada professor devia registrar a letra C no campo que correspondia ao nome do aluno que havia comparecido à aula (C denotava “compareceu” à aula), e registrar a letra F no campo correspondente ao nome do aluno que havia faltado (F denotava “faltou” à aula). Ao

final da aula, eram contabilizados os registros de C e F e lançados nas respectivas colunas, conforme estabelecia os RIGE dos três primeiros estados. Estes regimentos também determinavam que, no último dia de cada mês letivo, cada professor deveria elaborar um resumo das atividades pedagógicas desenvolvidas em sua respectiva classe.

Os RIGE dos estados de São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso tratavam como material escolar as mobílias (como escrivaninha, cadeira e armário) que eram destinadas a cada classe para uso do seu respectivo professor. Estas mobílias deveriam ser construídas de forma a serem viáveis à inspeção, às necessidades individuais do aluno e às condições de higiene. A mobília, assim como os livros e os demais objetos que ficavam nas classes e na sala do diretor, necessários para o ensino e para satisfazer os preceitos de higiene, deveriam passar pela aprovação do Secretário de Interior e da Justiça, no caso de São Paulo.

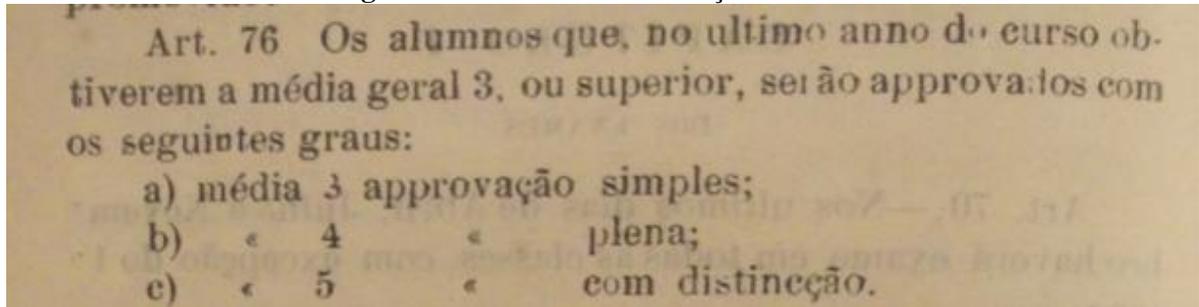
Cada Grupo Escolar deveria dispor de uma biblioteca, assim determinavam os RIGE dos estados de São Paulo, Santa Catarina, e Mato Grosso. No entanto, o uso destinado a este espaço era diferente entre os referidos estados. As bibliotecas dos dois primeiros estados tinham um uso mais restrito: apenas aos professores, ou funcionários no caso dos Grupos Escolares do Mato Grosso, era permitido o acesso à consulta dos livros; havia um catálogo que controlava a entrada e a saída dos livros, sendo que estes não poderiam sair do estabelecimento; e, no caso de Santa Catarina, os exemplares que haviam sido emprestados deveriam ser devolvidos no prazo de oito dias.

De acordo com os RIGE de São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso, a escrituração dos Grupos Escolares era feita em livros que cada grupo dispunha. Esses livros registravam todo o funcionamento dos Grupos Escolares, tanto da área educacional quanto da área administrativa. Todos os livros pertencentes ao acervo da biblioteca do Grupo Escolar deveriam ser rubricados pelo diretor e, com exceção do livro de chamada e do livro do catálogo da biblioteca, a escrituração também era feita pelo diretor. Quando o processo de tombamento de cada livro fosse terminado, eles eram armazenados no arquivo do Grupo Escolar, juntamente com todos os documentos oficiais daquela unidade pública de ensino.

No arquivo também havia um livro onde constava a promoção dos alunos. Estes eram promovidos quando, ao final do ano letivo, conseguiam alcançar determinada média, calculada pelo diretor, igual ou superior a três. Dependendo da média, havia a classificação do grau de aprovação, conforme determinava os RIGE de São Paulo e Mato Grosso, e que podem

ser representados pelo Artigo 76 do RIGE de Santa Catarina que estão ilustrados na Imagem a seguir:

**Imagem 02** – Médias Para Promoção dos Alunos



**Fonte:** Santa Catarina (1911a)

Os boletins eram assinados pelo diretor e servia para registrar o acompanhamento escolar efetuado em um ano letivo. Esses documentos de registro escolar eram entregues por órgãos oficiais de cada governo estadual: pela Secretaria do Interior e da Justiça em São Paulo, pelo almoxarifado da Instrução no Mato Grosso e pela Secretaria Geral em Santa Catarina, como estabelecia seus respectivos RIGE.

Os exames eram realizados em todas as classes nos meses de maio, agosto e novembro, em São Paulo e Mato Grosso; em abril, em julho e em novembro, em Santa Catarina; de 24 a 29 de novembro no Paraná. Os exames eram orais e escritos sendo presididos pelo diretor com o auxílio do professor da classe, de acordo com seu regimento.

Essa seção objetivou possibilitar ao leitor a compreensão do funcionamento dos Grupos Escolares no Brasil. Já na seção seguinte, pretendemos destacar quais eram os saberes matemáticos ensinados nos Grupos Escolares do Brasil, buscando identificar também os procedimentos que deveriam ser adotados para ensinar tais saberes.

### 1.3 A MATEMÁTICA ENSINADA EM GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

#### 1.3.1 Aritmética

A Aritmética constituiu um dos componentes dos programas de ensino primário, em particular para os Grupos Escolares, que dispunham de maior destaque em vários estados brasileiros.

No estado de São Paulo, o regimento interno das escolas públicas de 1894 disponibilizava, em anexo, o programa das escolas preliminares, entre as quais os Grupos Escolares. Cada ano atendia a duas séries. A Aritmética estava presente nas duas séries que compunham o primeiro, o segundo e o terceiro anos; e, na segunda série, que integrava o quarto ano. Os saberes aritméticos estão descritos no Quadro 04 apresentado a seguir:

**Quadro 04** – A Aritmética do Programa de Ensino Para as Escolas Preliminares do Estado de São Paulo, 1894

Aritmética		
Ano	Séries	Conteúdos
1º	1ª	Sommar, diminuir, multiplicar e dividir praticamente até 10 com auxilio de objectos.
	2ª	Uso dos signaes +, -, X, e ÷ praticados nas differentes combinações até 10. Contar até 50 sempre com auxilio de objectos. Systema métrico - Mostrar o metro e exercícios práticos, medindo fitas e chitas.
2º	1ª	Contar de 1 a 1000 por unidades. Algarismos arabicos e romanos - Taboas de multiplicar e dividir até á casa do 6 - Fracções : meios terços até decimo estudados e praticados. Operações sobre algarismos romanos - Formação das unidades e dezenas - Estudo suplementar: problemas e questões praticas - Systema metrico - Metros : multiplos e sub-multiplos - Exercícios praticos.
	2ª	Contar de 1 a 1.000.000 por unidades, dezenas e centenas, Taboas de addição, subtracção até 120. Taboas de multiplicação e divisão até á casa do 12. Fracções, continuação. Formação das centenas e milhares. Ler e escrever os numeros compostos de duas classes: unidades e milhares. Somma, estudo completo. Subtracção id. Multiplicação, 1.º e 2.º casas. Divisão: Casos muito simples. Problemas faceis. Systema metrico - Dinheiro. Distinguir, ler e escrever desde um vintem até mil réis.
3º	1ª	Generalidades. Numeração falada e escripta. Prova da addição e da subtracção. Taboas de multiplicar e dividir até á casa do 15. Fracções ordinárias, próprias e impróprias. Estudo completo da multiplicação. Problemas e questões praticas. Systema metrico - Metro, litro, gramma multiplos e suhmultiplos.
	2ª	Taboas de multiplicação até a casa de 20. Estudo completo da divisão. Prova da multiplicação e da divisão. Fracções ordinarias homogeneas : somma e subtracção. Fracção decimal : ler e escrever os números decimaes ; somma e subtracção. Problemas. Systema métrico. Exercícios práticos sobre as medidas nas lojas, armazéns e bancos.
4º	2ª	Addição, subtracção, multiplicação, divisão de números decimaes. Fracções decimaes periódicas. Trabalho suplementar : -problemas, questões praticas. Redacção de cartas commerciaes, memoranda e facturas. Systema metrico - Comparação das medidas modernas com as antigas. Conversões - Paizes que o adoptaram.

**Fonte:** Quadro 04 elaborado pela autora a partir de São Paulo (1894b, p. 1110, 1111, 1112, 1113).

Podemos notar no Quadro 04, assim como Frizzarini et al. (2014), que o estudo das quatro operações fundamentais limitavam-se até 10 na primeira série do primeiro ano.

Inicialmente, essas operações deveriam ser conduzidas com o auxílio de materiais concretos, e, posteriormente, por dinâmicas mais teóricas e abstratas, como a tabuada e os sinais operatórios. Convém notar que todas as operações fundamentais eram dadas na primeira série do primeiro ano e continuavam a ser estudadas pelas outras séries dos outros anos, incluindo-se, por fim, a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão de números decimais.

A operação designada como contagem era estudada no segundo ano, passando de 1 a 1000, na primeira série, para de 1 a 1.000.000 na segunda série do primeiro ano. O sistema métrico era um saber que aparecia desde a segunda série do primeiro ano até a segunda série do quarto ano, aumentando gradativamente o grau de dificuldade, quase sempre acompanhado de exercícios práticos, conforme descrito no Quadro 04, na página anterior.

Assim como no programa de 1894, no programa de ensino para os Grupos Escolares e escolas-modelo de 1905, a Aritmética fazia-se presente nos quatro anos primários. Seus saberes estão descritos no Quadro 05, abaixo:

**Quadro 05** – A Aritmética do Programa de Ensino Para as Escolas Preliminares do Estado de São Paulo, 1905

Aritmética			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Rudimentos das primeiras operações pelos meios concretos, com auxílio de taboas ou de tornos de sapateiro. Ler e escrever números e aprender a ler os mappas de números. Uso dos signaes +, -, x, ÷, =, praticamente, nas diferentes combinações. As quatro operações fundamentaes, até 100. Cálculo mental. Problemas fáceis. Algarismos romanos.	As quatro operações até 100, inclusive conhecimentos de 1/2, 1/3, 1/4, etc. Taboada de multiplicar e de dividir até 12. Formação de unidades, dezenas, centenas e milhares. Somma e subtracção. Multiplicação e divisão: casos simples. Systema metrico: exercicios praticos sobre pesos e medidas. Calculo mental. Problemas. Algarismos romanos.	Estudo da multiplicação e da divisão. Fracção decimal: - lêr e escrever numeros decimaes; reduzir fracções á mesma denominação. As quatro operações sobre as fracções decimaes. Systema metrico decimal. Exercicios praticos sobre pesos e medidas. Calculo mental. Problemas.	Revisão. Fracções ordinarias: proprias e improprias ; homenagens e heterogeneas. Reducção de fracções ao mesmo denominador pelo processo geral. Adição, subtração, multiplicação e divisão de frações ordinarias. Transformar fracções ordinarias em decimaes, e vice-versa. Systema metrico decimal. Calculo mental. Problemas e questões praticas.

**Fonte:** Quadro 05 elaborado pela autora a partir de São Paulo (1905, p. 1033, 1034; 1035).

Como podemos notar, no programa de 1905, as quatro operações fundamentais deviam ir até 100, diferentemente do programa de 1894 que ia até 10, e é inserida a leitura de mapas de número, bem como o cálculo mental, os problemas fáceis, os algarismos romanos, No programa de 1894, foi retirado o sistema métrico. Isso no primeiro ano.

De acordo com Frizzarini et al. (2014, p. 196) “as indicações pedagógicas que possivelmente interferiram nos saberes da aritmética escolar no programa de 1905 já se diferenciavam do programa de 1894”. Como exemplo, os autores evidenciam “que as quatro operações seriam, inicialmente, abordadas por meios concretos; posteriormente, pelas ilustrações das coisas; em seguida, pelo uso dos sinais ‘+, -, x e /’ e das atividades sobre tabuadas”, o que revela, segundo os autores, que o ensino de Aritmética vai gradualmente adquirindo “outros sentidos, outros reempregos a partir das concepções pedagógicas propaladas pela vaga intuitiva<sup>11</sup>” (FRIZZARINI et al., 2014, p. 196).

O programa de ensino para os Grupos Escolares do estado de São Paulo em 1918 está anexo ao Decreto nº 2.944, de 8 de agosto de 1918, o qual aprova o regulamento para a execução da Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado.

O programa de Aritmética de 1918 para os Grupos Escolares é próximo do de 1905. No entanto, ressaltamos a diferença de que, no programa de 1918, foi inserido o conteúdo “conhecimento directo dos grupos 2, 3, 4 e 5 por um simples golpe de vista e sem contar”, no primeiro ano, e a recorrente indicação em todos os anos primários de se trabalhar com aplicações da vida prática dos alunos (SÃO PAULO, 1918, p. 4115).

Frizzarini et al. (2014, p. 196) ressaltam que a atividade do golpe de vista apresentada pelo programa de 1918 não tem seus objetivos descritos. A esse respeito, neste programa:

[...] não há indicativos que apontem os objetivos dessa atividade nem sua relação com os saberes aritméticos. Porém, tomado por base a produção deste programa em tempos de normatização dos postulados da vaga intuitiva, pode-se supor que objetivo inicial fosse a verificação do conhecimento da percepção da criança. Para isso, esperava-se reconhecer, num curto espaço de tempo, os objetos por meio da percepção de número e, posteriormente, classificá-los como unidade ou pluralidade (FRIZZARINI et al., 2014, p. 200).

---

<sup>11</sup>Vaga intuitiva é, aqui, entendida no sentido de tendência pedagógica.

Considerando essa perspectiva acerca do golpe de vista, os autores entendem que ele “também poderia ser considerado como uma atividade que exercitaria a arte de contar e de calcular de modo que os números seriam intuídos separadamente, por ordem ou fora dela” (FRIZZARINI et al., 2014, p. 200). Assim, os alunos compreenderiam os números um a um sem a necessidade de contar até chegar a eles.

O Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, o qual regulamenta a Lei nº 1.750, de 08 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública do estado de São Paulo, determinava que o ensino primário no estado seria ministrado em dois anos. A Aritmética estava presente nesses dois anos. Embora o conhecimento de objetos e de grupos de objetos fosse comum ao primeiro ano dos programas de 1918 e 1920, o de 1921 não indicava a atividade golpe de vista como meio para ensinar este conteúdo (SÃO PAULO, 1918; 1920; 1921).

No estado do Paraná, a Aritmética esteve presente no programa de ensino dos Grupos Escolares desde sua criação, neste estado (PINTO, PORTELA & CLARAS, 2014). Nos resultados preliminares de uma pesquisa, Claras e Pinto (2014) revelam que, entre 1903 e 1931, “no que diz respeito a Aritmética é possível inferir que tratava-se de uma matéria relevante para o Ensino daquela época, dado o espaço que ela ocupava nos Programas de Ensino, conforme verificado nos documentos” (CLARAS & PINTO, 2014, p. 05).

A Aritmética que deveria fazer parte do ensino primário elementar, ministrado nos Grupos Escolares, em 1909, era descrita pelo Artigo 96 do Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado do Paraná: “prática das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão); sobre numeros inteiros e fracionarios; noções sobre numeros e sistemas de numeros e sistemas de numeração” (PARANÁ, 1909, p. 138). Claras e Pinto (2014) destacam que, após a criação dos Grupos Escolares, os relatórios apresentados pelo governo apontavam que, a partir dos programas de ensino, o ensino de Aritmética deveria ser mais rigoroso nos Grupos Escolares, comparado às demais instituições de ensino primário (CLARAS & PINTO, 2014).

No programa dos Grupos Escolares de 1921 do Paraná, os conteúdos de Aritmética iam de rudimentos das primeiras operações até leitura das Cartas de Parker<sup>12</sup>, no primeiro ano; no segundo ano, iam do estudo prático dos números até o conhecimento da moeda brasileira; no

---

<sup>12</sup> As Cartas de Parker constituem um conjunto de gravuras, cujo fim é o de auxiliar o professor a conduzir metodicamente o ensino, sobretudo, o das quatro operações fundamentais. Junto de cada gravura, há uma orientação ao professor de como deveria dirigir-se à classe de modo a fazer uso de cada uma delas e avançar no ensino da Aritmética (VALENTE, 2013c, s/p.).

terceiro ano, iam do estudo completo da numeração decimal até o sistema métrico; e no quarto ano, após revisão do que se havia estudado no terceiro ano, os saberes de Aritmética começavam com o estudo das frações e terminavam em sistema métrico, sendo indicado para que se trabalhasse nesse quarto ano problemas e exercícios práticos envolvendo este conteúdo, uma vez que ele já havia sido estudado com maior minúcia no ano anterior (PARANÁ, 1921).

Em Minas Gerais, o programa do ensino público primário estabelecido pelo Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906, inferia que o ensino de Aritmética deveria ter “em vista que o menino precisa desta disciplina para agir com promptidão e segurança nos calculos communs da pratica da vida” (MINAS GERAIS, 1906a, p. 07). Aqui, já notamos a preocupação com que os saberes que compunham a Aritmética, assim como a forma como eles deveriam ser ensinados, estivessem coerentes com a vida prática do aluno.

No detalhamento dessas instruções, era indicado que “os calculos, a princípio, devem ser por meio de dados concretos, até que cheguem ás abstrações. É recomendável o uso de *tornos de sapateiro, contadores mechanicos, cartas de Parker*” (MINAS GERAIS, 1906a, p. 07). Diante disso, notamos que o método intuitivo estava impregnado neste programa, o que, de fato, era recomendado pelo regulamento da instrução pública e normal do estado de Minas Gerais, o qual afirma que o ensino em geral deveria “seguir com rigor o methodo intuitivo e pratico e terá por base o sistema simultaneo” (MINAS GERAIS, 1906b, p. 156).

A Aritmética fazia parte dos quatro anos primários. Os alunos do primeiro ano deveriam começar o primeiro semestre aprendendo a “contar objectos de 1 a 10” e terminá-lo tendo a “idéia da metade, do dobro e do triplo”. No segundo semestre, os alunos deveriam aprender a “ler e escrever numeros de 1 a 100”, até a “construcção progressiva das taboadas de sommar e diminuir, empregando os sinais + e -” (MINAS GERAIS, 1906a, p. 17-18).

Duarte et al. (2014) observam que “no segundo ano, o estudo dos números deveria: se estender até 1.000.000.000; introduzir os números romanos; iniciar a multiplicação [...]; apresentar problemas orais com uma ou duas operações combinadas” (DUARTE et al., 2014, p. 66). Além disso, os alunos deveriam ter ideia de quanto valia um conto de réis (MINAS GERAIS, 1906a, p. 23).

A Aritmética do terceiro ano primário deveria começar por “escrever numeros extensos, inteiros e decimais, até millesimos” e terminar por “medida de um terreno, de grandes e pequenas areas, com exercicios variados” (MINAS GERAIS, 1906a, p. 31-32).

No quarto ano do ensino primário, todo o conteúdo do programa de 1906 estudado nas séries anteriores deveria ser retomado em seu grau máximo de complexidade e ainda introduzidos os seguintes conceitos: porcentagem; juros simples; a taxa, o capital e o tempo; operações simples de desconto e comissões; ideia de câmbio; ideia de comércio de importação e exportação; letras de câmbio, desconto e protesto; livros comerciais, etc. (DUARTE, et al., 2014, p. 67).

De modo geral, era da forma descrita acima que os conteúdos de Aritmética eram apresentados pelo programa de ensino de 1906 para o ensino primário de Minas Gerais.

O programa de ensino dos Grupos Escolares e demais escolas primárias de 1918 do estado de Minas Gerais foi regulamentado pelo Decreto nº 4.930, de 6 de fevereiro de 1918. No que concerne ao ensino de Aritmética, este foi estabelecido para os quatro anos que compunham o ensino primário.

O programa de ensino de 1926 para as escolas primárias mandava que o ensino de Aritmética deveria ser “intuitivo, raciocinado, pratico, methodico e graduado, e exposto com clareza” (MINAS GERAIS, 1926, p. 13). Em se tratando dos conteúdos de juros simples, que o programa considera serem habitualmente usados por todos, o professor não deveria se deter a ensiná-los por meios abstratos: “escreva, no quadro negro, uma clareza e passe recibos figurando casos, para que o alunno aprenda a fazer a contagem do tempo e a dispor o calculo” (MINAS GERAIS, 1926, p. 14).

No estado do Espírito Santo, o Decreto nº 118, de 1908, aprovou o programa de ensino dos Grupos Escolares e da escola-modelo anexa à Escola Normal. Foram também aprovados outros programas em 1910 e 1917. Em 1927, a Resolução nº 375 adotou programas de ensino para uso das escolas primárias do estado (SIQUEIRA FILHO, 2014).

A Aritmética para o primeiro ano primário, de acordo com o programa de 1908, deveria abranger: as quatro operações fundamentais até 10 “com o auxílio de objectos; ler e escrever os numeros até 10; calculo nas cartas de Parker; [...] explicar os números até 100; quatro operações fundamentais até 100; calculo mental; problemas fáceis; algarismo romano” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 01).

Como Siqueira Filho (2014) observa e constatamos no programa de 1910, este determina que “as lições de arithmetica serão exclusivamente práticas e o ensino dos números e da taboada deve ser absolutamente concreto, dando o professor a idéia de quantidade para fazer despertar no alunno a idéia de número” (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 01). As Cartas de

Parker eram recomendadas para o ensino no primeiro ano, assim como no programa de 1908. Siqueira Filho (2014) argumenta que essa inclusão dá indícios de que o ensino deve ser implementado pelo método intuitivo, mas que, no programa de 1917, as Cartas de Parker já não faziam parte das recomendações.

No estado de Santa Catarina, o então inspetor-geral da Instrução Pública, o professor Oreste Guimarães, promoveu reforma no ensino do estado em 1910 por meio da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910, estabelecendo mudanças em sua estrutura e nos procedimentos pedagógicos (SOUZA, T. & COSTA, D., 2014). Esta lei “autorizou a alteração do ensino público e deu início à reforma com o estabelecimento da rede de ensino pelas escolas ambulantes, escolas isoladas, grupos escolares e escola normal” (COSTA, D., 2014, p. 31). Este autor ainda destaca que, a partir da referida reforma, foram estabelecidos programas de ensino para os Grupos Escolares e escolas isoladas nos anos de 1911, 1914, 1920, 1928, 1939 e 1946. De acordo com os programas de 1911, 1914, 1920, 1928 a Aritmética estava presente nos quatro anos dos Grupos Escolares (COSTA, D., 2014).

Santos, P. e Flores (2014) explicitam que a Aritmética recebia incentivo para desenvolver uma maior quantidade de conteúdos, isso no que concerne aos programas de ensino de 1911, 1914, 1928. Dentre os saberes, os que recebiam mais destaque, segundo as autoras, eram a numeração e as quatro operações fundamentais. Além do que se ensinar, os programas também abordavam informações a respeito do uso de materiais didáticos para ensinar os alunos, a exemplo, o Quadro de Parker, especificamente para o ensino de Aritmética (SANTOS, P. & FLORES, 2014).

No estado de Sergipe, o Decreto nº 563, de 12 de agosto de 1911, regulamentou o Programa para o ensino primário – especialmente para os Grupos Escolares. A partir de observações efetuadas acerca desse documento, pode-se inferir que, nele, “a Aritmética aparece como uma das disciplinas do ensino primário e que o ensino desse saber elementar deveria ser ministrado até regra de três” (SANTOS, I., 2014, p. 155). Já no programa de 1912, essas determinações são mais específicas: é dito que vai até regra de três enfatizando que tanto a simples como a composta deveriam ser abordadas (SANTOS, I., 2014).

Santos, I. (2014) identificou que, no programa de 1915, “ensino dos saberes elementares da Aritmética deveria ser trabalhado até sistema métrico com suas operações” (SANTOS, I., 2014, p. 159), e não localizamos menção às Cartas de Parker. Já os estudos aritméticos indicados pelo programa de 1916, também incluem a Carta de Parker e as quatro

operações fundamentais. Também não notamos a Aritmética para o quarto ano, e assim esses estudos não mais terminaram em regra de três, como ocorre no programa de 1912, 1917 (SERGIPE, 1916; 1912; 1917).

### 1.3.2 Geometria

Considerando a literatura estudada e os programas de ensino aos quais tivemos acesso, podemos inferir que a Geometria esteve presente nos Grupos Escolares por todo o Brasil.

No primeiro programa para os Grupos Escolares do estado de São Paulo, os saberes relativos à Geometria eram “englobados nas matérias de Formas, Geometria, Modelagem, Trabalhos Manuais e Desenho” (FRIZZARINI et al., 2014, p. 212). Como podemos observar, no programa de 1894, no primeiro ano, a matéria forma era composta pelos conteúdos: esfera, cubo e cilindro: exercícios que desenvolvam o sentido da vida e do tato; e superfícies planas, curvas e dos sólidos em geral. Na disciplina Modelagem, constavam os conteúdos: exercícios de forma em barro úmido: esfera, cubo e cilindro (SÃO PAULO, 1894b).

Partindo do segundo ano até o quarto ano primário, já observamos a matéria Geometria, a qual apresenta uma extensa lista com conteúdos detalhados. No segundo ano, o estudo de figuras planas se sobressai; no terceiro ano, as dimensões devem ser apresentadas; algumas construções geométricas devem ser elaboradas com o auxílio do transferidor e da régua, por exemplo. “No 4º e último ano trata-se da equivalência de áreas e medidas de superfícies e de perímetro. Em síntese, caminha-se do plano para o espaço, e as medidas e aplicações práticas concentram-se nos dois anos finais” (LEME DA SILVA & VALENTE, 2012).

O Decreto nº 1.281, de 24 de abril de 1905, institui um novo programa (GUIMARÃES & LEME DA SILVA, 2014). Neste, a Modelagem passa de matéria a conteúdo, integrando definitivamente a matéria Trabalhos Manuais. Nesta matéria, desenvolve-se, por exemplo, a construção de sólidos tridimensionais. A matéria Formas é incorporada à Geometria, que engloba o ensino de figura em três dimensões e passa a estar presente em todos os anos primários (FRIZZARINI et al., 2014).

O programa de 1918 promoveu alterações mínimas nos saberes geométricos, em relação ao programa de 1905 (LEME DA SILVA & VALENTE, 2012; FRIZZARINI et al., 2014; GUIMARÃES & LEME DA SILVA, 2014; FRIZZARINI & LEME DA SILVA, 2014). Este programa mantém a ordem como os conteúdos devem ser apresentados, que parte de sólidos

para faces, depois para linhas e ângulos. “No entanto, há um dado novo no programa de 1918, no 3º ano do curso primário. ‘Traçados de linhas com uso do compasso’ é um conteúdo inédito na lista da matéria de Geometria desde os anos de 1894” (LEME DA SILVA & VALENTE, 2012, p. 566).

O programa de ensino para os Grupos Escolares do estado de São Paulo de 1921 apresenta conteúdos geométricos para os dois anos que, então, formavam o ensino primário (GUIMARÃES & LEME DA SILVA, 2014). Notamos que, “a matéria Geometria em 1921 mantém todos os conteúdos propostos em 1918, a não ser pelo acréscimo de volumes dos sólidos geométricos” (FRIZZARINI et al., 2014, p. 219).

Em 1925, foi estabelecido um novo programa, o qual era destinado para os quatro anos do ensino primário (FRIZZARINI & LEME DA SILVA, 2014). Nesse documento, “os conteúdos geométricos também seguem a ordem do mais simples para o mais complexo” (FRIZZARINI et al., 2014, p. 220).

Em Minas Gerais, nos programas de 1906, 1918 e 1926 a Geometria compõe, juntamente com Desenho, uma única matéria. Sobre o programa mineiro de 1906, Duarte et al. (2014, p. 67) ressaltam que a Geometria e o Desenho deveriam ser trabalhados ao mesmo tempo “a partir do terceiro ano, quando o professor trabalharia com seus alunos os conceito de corpo, superfície, face, aresta e vértice”. Inseridas apenas no terceiro e no quarto anos, no programa de 1918, a disciplina Geometria e Desenho abrangia os conteúdos do programa de 1906 descritos acima e, ainda, conteúdos como linhas, plano, ângulo, prumo e nível, no terceiro ano. No quarto ano, ia de noções de base e altura de figuras planas a desenho de figuras geométricas espaciais (MINAS GERAIS, 1918).

O programa de 1926, instituído pelo Decreto nº 6.758, de 01 de janeiro de 1925, determinou instruções que orientavam que “a Geometria deve ser ensinada de modo intuitivo, quase exclusivamente, utilizando-se os objectos da classe, do predio e do pateo, para estudos das linhas, dos angulos, das extensões lineares, quadradas, cubicas, etc” (MINAS GERAIS, 1926, p. 17).

No estado do Espírito Santo, o programa de ensino dos Grupos Escolares de 1908 estabelecia que, no primeiro ano, para a matéria de Geometria, fossem ensinadas as figuras geométricas espaciais; no segundo ano contava como conteúdo a abordagem sobre linhas, sólido, ângulos reto e obtuso e figuras planas retilíneas; no terceiro ano era obrigatório ensinar a respeito de figuras circulares em geral (ESPÍRITO SANTO, 1908). A partir da observação

dos programas de ensino dos Grupos Escolares e da escola modelo do estado do Espírito Santo em 1910 e 1917, podemos inferir que estes destinavam para o primeiro ano do curso primário os mesmos conteúdos geométricos que o programa de 1908.

Em Santa Catarina, o programa de 1911 propunha a Geometria para os quatro anos do ensino primário (KUHNS, 2015). Os saberes estudados no primeiro ano abrangiam o estudo de sólidos geométricos; no segundo ano, incluía-se o estudo de sólidos; no terceiro ano, estudava-se a “posição das linhas. Construção de perpendiculares e paralelas, de ângulos e triângulos e do quadrado. Medida da superfície do quadrado e do retângulo. Problemas”; no quarto ano, fazia-se uma avaliação da área de figuras planas, construía-se polígonos regulares e abordavam-se problemas (SANTA CATARINA, 1911b, p. 10).

O programa de ensino catarinense de 1914, instituído pelo Decreto nº 796, de 02 de maio de 1914, não apresentava Geometria para o primeiro ano. No segundo ano, ela aparecia com a denominação Geometria Prática, em que eram abordados conteúdos como conhecimento do cubo; posições relativas das linhas; e ângulos e triângulos com suas respectivas espécies. No terceiro ano, já com a nomenclatura Geometria, é enfatizado que se devesse trabalhar de modo prático a construção de perpendiculares e polígonos, por exemplo. No quarto ano, era sugerido trabalhar com exercícios práticos para ensinar, por exemplo, polígonos e suas espécies e a avaliação de suas áreas (SANTA CATARINA, 1914).

O programa de ensino para os Grupos Escolares de Santa Catarina de 1920 foi muito semelhante ao programa de 1914, inclusive com a ausência da disciplina Geometria no primeiro ano primário. O programa de 1928 perdurou por dezoito anos (KUHNS, 2015).

Observando-se os regulamentos e os programas de ensino que o estado de Sergipe destinou aos seus Grupos Escolares em 1911, 1912, 1915, 1916, 1917 e 1924, notamos que não existia a matéria Geometria. Até 1917, a Geometria aparecia mais como um conteúdo dentro de outras matérias, como o Desenho, por exemplo. No programa de 1924, ela estava relacionada à disciplina Aritmética (SANTOS, I., 2014). Esta autora propõe questionamentos que interrogam o porquê desse acontecimento e, então, ela relata que os referidos documentos recomendavam que se fizesse uso dos conteúdos geométricos em outras matérias.

### **1.3.3 Desenho**

O programa das escolas preliminares de São Paulo (1894b) apresentava o Desenho como uma matéria presente em cada uma das duas séries que compunham cada ano dos quatro anos que formavam o ensino primário preliminar no estado.

Na primeira série do primeiro ano, deveria estudar-se em Desenho conteúdos como a posição de pontos. Na segunda série do mesmo ano, os conteúdos de Desenho já eram mais extensos e abrangentes, tais conteúdos incluíam o estudo de divisão das linhas, ângulos, repartição horizontal, desenho de objetos, formas sólidos, quinas retas e curvas etc. Na primeira série do segundo ano, o estudo de Desenho voltava-se para a construção de triângulos, diagonais e diâmetro de quadrados e desenhos, os quais representassem objetos simples que expusessem as noções dessas figuras. Na segunda série do segundo ano, conteúdos como relações de grandeza entre os lados do retângulo e eixo de simetria deveriam ser abordados (SÃO PAULO, 1894b).

Na primeira série do terceiro ano, os conteúdos geométricos enfatizavam o estudo do círculo e das curvas. Na segunda série deste ano, iniciavam-se os estudos com a atenção para elipse, focos, comparação entre círculo e elipse, e termina-se o segundo ano, novamente, com ênfase nas curvas, sendo que, até aqui, no final de cada listagem dos conteúdos, recomendava-se que o aluno elaborasse desenhos de figuras e de objetos que ilustrassem o que havia sido estudado. Na primeira série do quarto ano, recomendava-se o estudo de figuras geométricas planas. Na segunda série do quarto ano, estudava-se repetição horizontal, vertical, alternância e ensaios de perspectiva e observação (SÃO PAULO, 1894b).

No programa de ensino de 1905 para os Grupos Escolares de São Paulo, Desenho também aparece matéria para os quatro anos do ensino primário. No primeiro ano, o aluno deveria desenhar: objetos fáceis no quadro negro e nas ardósias, objetos simples, plantas e animais, desenhos sobre papel, desenhos a lápis de diversas cores; e desenhos ditados e originais. Para o segundo ano, recomendava-se que fossem feitos a lápis desenhos de grupos de objetos; de plantas e animais, mas, agora, copiando do natural. Terminava-se o segundo ano letivo com os mesmos conteúdos do primeiro ano, acrescidos de desenhos decorativos. No terceiro ano, a aluno deveria desenvolver a lápis desenho de paisagens simples, além de reproduzir modelos geométricos em posições variadas e, novamente, desenhos ditados e originais. No quarto ano, os exercícios dos anos anteriores deveriam ser retomados e a reprodução de grupos de sólidos geométricos fosse também realizada (SÃO PAULO, 1905).

O programa de ensino para os Grupos Escolares do estado de São Paulo de 1918, assim como os programas anteriores, impunha o Desenho como disciplina nos quatro anos primários. Os conteúdos de Desenho sofreram poucas alterações em relação ao programa anterior. O desenho de plantas e animais, o desenho decorativo, o ditado e o original continuam com destaque no programa paulista de 1918 (SÃO PAULO, 1918).

No programa de ensino de 1921, registramos a presença dos saberes relativos ao Desenho apenas no primeiro dos dois anos que compunham o ensino primário. O programa de 1921 indicava que os desenhos deveriam estar sempre relacionados com acontecimentos do cotidiano, sendo que deveriam ser feitos em modelo (SÃO PAULO, 1921).

O regulamento orgânico do ensino primário do estado do Paraná de 1909 dividia o ensino primário entre os cursos infantil, elementar e complementar. Os cursos elementar e complementar poderiam ser ministrados nos Grupos Escolares. Em ambos esses cursos, o Desenho não aparece explicitamente como uma matéria a ser ensinada. No entanto, ele aparece entranhado nos conteúdos indicados para serem ensinados em Geometria. Entre os saberes geométricos para o curso elementar, encontramos indicações como desenho a mão livre e desenho geométrico. Este último conteúdo também é indicado para ser abordado no curso complementar (PARANÁ, 1909).

No programa geral do ensino primário de 1916, o Desenho aparece em todos os quatro anos do ensino primário. No primeiro ano, aparece como desenho linear; no segundo ano, há especificações para se dar continuidade progressiva ao que se havia ensinado no ano anterior, e desenhos de objetos de uso comum; no terceiro ano, deveria-se continuar progressivamente com o desenho natural; e, no quarto, juntamente com o desenho natural, aparece desenho de imaginação (PARANÁ, 1916).

O programa dos Grupos Escolares do estado do Paraná de 1921 estabelecia o Desenho como matéria a ser ensinada nos quatro anos do ensino propiciado por esses estabelecimentos. No primeiro ano, deveriam ser realizados desenhos de objetos simples. No ano seguinte, tendo em vista o modelo real, deveriam ser produzidos desenhos de animais, de plantas e de objetos de uso comum. Além disso, desenhos decorativos deveriam ser elaborados. No terceiro ano, os saberes de Desenho consistiam em desenho de paisagens simples, reproduzindo os modelos em diversas posições; e desenho do imaginativo do aluno (PARANÁ, 1921).

Como já mencionado, nos programas mineiros de 1906, 1918 e 1926, o Desenho não se constituía, sozinho, como uma matéria, ele estava junto com a Geometria. No programa de 1906, as instruções mais específicas para o ensino de desenho denotavam que o desenho deveria tender “especialmente a habilitar o aluno à reprodução de objetos, a principio por linhas retas, depois por curvas, augmentando-se gradualmente as dificuldades” (MINAS GERAIS, 1906a, p. 09), sendo que Desenho, juntamente com Geometria, só aparecia nos dois últimos anos, assim como no programa de 1918 (MINAS GERAIS, 1906a; 1918). As indicações do programa de 1926 para Geometria e Desenho diziam que o desenho geométrico deveria basear-se em coisas comuns e o desenho artístico deveria possuir um valor educacional de uma forma de expressão (MINAS GERAIS, 1926).

De acordo com os saberes de Desenho integrantes do programa de ensino dos Grupos Escolares e da Escola-Modelo do Espírito Santo de 1908, no primeiro ano, deveria estudar-se “inicio do desenho natural, dando-se mais ou menos liberdade aos alumnos; desenho original”. No segundo ano, a sugestão era “copias do natural de objetos simples e folhas”, e no terceiro ano “copia do natural de flores e fructo” (ESPÍRITO SANTO, 1908, s/p).

Os saberes de Desenho determinados pelo programa de 1910 eram idênticos aos do programa de 1908. O programa de 1917 fazia constar os mesmos saberes de Desenho direcionados para as três primeiras séries do ensino primário pelo programa de 1908. Para o quarto ano, o programa de 1917 apresentava como saberes a serem ensinados “copia do natural com estudo da sombra. Animaes, plantas, folhas, flores, paysagens, etc. Reprodução de grupos de sólidos geométricos” (ESPÍRITO SANTO, 1917, p. 02).

No programa para o curso primário elementar de 1927, Desenho aparece apenas a partir do segundo ano. Neste ano, o aluno deveria aprender a construir desenhos fáceis com lápis preto, de cor ou com giz de cera. No terceiro ano, deveria ser desenvolvido desenho do natural e desenho original. Ao quarto ano competia a continuação dos estudos do terceiro ano (ESPÍRITO SANTO, 1927).

O programa dos Grupos Escolares catarinenses de 1911 apresenta Desenho para os quatro anos primários. No primeiro ano, os alunos deveriam construir desenho de objetos fáceis; reproduzir desenhos de plantas e de animais, por exemplo. No segundo ano, o estudo de linhas e ângulos ganha destaque. No ano seguinte, enfatizavam-se figuras geométricas. No quarto ano, havia revisão dos conteúdos dos anos anteriores e a reprodução de grupos de sólidos geométricos (SANTA CATARINA, 1911b).

No programa de 1914, o desenho também aparecia para os quatro anos primários. Para o primeiro ano, indicava-se, por exemplo, que o professor deveria “mostrar no quadro que quando desenhamos um objeto, podemos reproduzi-los com as dimensões **iguais, aumentadas** ou **diminuídas** (grifo do autor), porém, sempre proporcionalmente” (SANTA CATARINA, 1914, p. 29). No segundo ano, deveria ser feita observação dos objetos a serem desenhados. Além disso, entre outras coisas, deveria ser indicada a combinação de figuras geométricas sobrepostas. No terceiro ano, os saberes do segundo ano deveriam ser revistos, fazendo-se uso da sombra. No quarto ano, deveria ser ensinado o mesmo que no terceiro ano, sendo que o professor deveria aperfeiçoar as técnicas de apresentação dos conteúdos (SANTA CATARINA, 1914). No programa catarinense de 1920, os conteúdos de desenho são muito próximos aos conteúdos dos respectivos anos do programa de 1914 (SANTA CATARINA, 1920).

O Decreto nº 563, de 12 de agosto de 1911, deu nova organização ao ensino primário no estado de Sergipe. A partir de então, foi regulamentada a criação de Grupos Escolares no estado. No seu Artigo 11, são descritas as matérias que compunham o ensino primário, e o Desenho estava entre elas (SERGIPE, 1911). De acordo com Santos, I. (2013), e como podemos observar no documento, não há especificações acerca do que ensinar em Desenho ou de como proceder quanto a situação.

No programa para o ensino primário, especialmente para os Grupos Escolares, de 1912 Desenho aparece nos quatro anos. No primeiro ano, era recomendado o estudo das linhas e de suas posições, com exemplos do conhecimento do aluno, os ângulos, as caricaturas e as silhuetas. No segundo ano, era realizada uma revisão do ano anterior, eram estudadas figuras planas e objetos fáceis. O terceiro ano iniciava-se com a revisão do ano anterior e se estudavam figuras geométricas espaciais. No quarto ano, realizavam-se exercícios (SERGIPE, 1912).

Em 1915, foi estabelecido um novo programa para o curso primário nos Grupos Escolares e nas escolas isoladas. Neste programa, desde o primeiro ano, até o quarto, a ênfase dos saberes de Desenho volta-se para assuntos relacionados à Geometria, assim como os programas de 1916 e 1917 (SERGIPE, 1916; 1917). Segundo Santos, I. (2014), os programas de 1916 e 1917 não apresentam mudanças significativas em relação aos anteriores.

O Decreto nº 867, de 11 de março de 1924, que institui o regulamento da instrução pública divide o ensino primário em elementar e superior, com três anos de duração cada um,

e cada ano compreenderia um grau (SANTOS, I., 2014; SERGIPE, 1924a). No Artigo primeiro, há a indicação de que esses seis anos seriam ministrados, também, nos Grupos Escolares. No primeiro grau, deveria se ensinar, entre outras coisas, noções preliminares de desenho geométrico; superfície, ponto e linha; além de traços de linhas no quadro negro. No segundo grau, o aluno deveria ilustrar forma simples em contornos, praticar desenho geométrico e estudar os ângulos de forma prática (SERGIPE, 1924b).

No terceiro grau, os alunos deveriam desenhar, fosse ao natural, por cópia ou por invenção, desenho geométrico, conhecimento prático dos sólidos. No quarto grau, estudava-se silhueta de animais a mão livre, e os conteúdos do grau anterior eram aprofundados. No quinto grau, retoma-se o desenho a mão livre; o desenho geométrico e o desenho dos sólidos geométricos. No sexto e último grau, os conteúdos eram semelhantes ao grau anterior, com a exceção do acréscimo de desenhos cartográficos e da retirada dos sólidos (SERGIPE, 1924b).

Diante do exposto neste capítulo, podemos entender o significado das instituições Grupos Escolares para o ensino primário brasileiro, bem como seu funcionamento. Além disso, compreendemos quais eram os saberes matemáticos mais recorrentes ensinados nestes estabelecimentos. No entanto, o estado do Pará manteve-se de fora desta discussão e, assim, passaremos a partir daqui a dar ênfase à representatividade dos Grupos Escolares para o ensino primário paraense. Nesse sentido, os capítulos a seguir tratarão dos aspectos relacionados à criação e ao funcionamento dos Grupos Escolares no Pará e como os saberes elementares relacionados à Matemática (Aritmética, Desenho e Geometria) se incorporaram à formação dos estudantes na região.

## 2 OS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ E OS LIVROS UTILIZADOS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NESSAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A elaboração deste capítulo deu-se com o intuito de compreendermos a dimensão da importância dos Grupos Escolares para a educação primária paraense, bem como de identificarmos algumas das obras destinadas ao ensino primário do estado. Para isso, realizamos um mapeamento dessas instituições de ensino primário no estado do Pará, desde a sua criação até 1930. Também, realizamos a caracterização de alguns livros utilizados pelos professores do ensino primário ou que, possivelmente, estiveram presentes nestas instituições de ensino primário entre 1889 e 1930.

O segundo capítulo é formado por três seções. A primeira traz o mapeamento dos Grupos Escolares do interior do estado e a segunda faz um delineamento dos grupos da capital paraense. Essa divisão deu-se devido à escassez de material acerca desses estabelecimentos de ensino no estado do Pará. Acreditamos que, dessa forma, podemos contribuir para pesquisas que pretendam eleger como *locus* apenas a capital ou o interior do estado. A terceira seção comporta uma discussão que tende a caracterizar alguns dos livros mencionados, no sentido de destacar os saberes matemáticos que eles abordavam.

A elaboração deste capítulo considerou as mensagens dos governadores (e interventores) dirigidas à Assembleia Legislativa do Pará; leis e os decretos relacionados à criação, nomeação, renomeação, reforma e extinção de Grupos Escolares; álbuns do Pará; e historiadores da educação como Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França (2004; 2013); Maricilde Oliveira Coelho (2008), Wanessa Carla Rodrigues Cardoso (2015) e Renato Pinheiro Da Costa (2011). E também, a partir de Moreira (1989) e dos livros destinados ao ensino primário paraense entre 1889 e 1930, os quais conseguimos compilar.

### 2.1 O MAPEAMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES NO INTERIOR DO ESTADO DO PARÁ (1889-1930)

Com a instituição da República brasileira, a nova forma de governo pretendia formar um cidadão patriótico. Para isso, preocupou-se que ele tivesse uma formação que contemplasse o caráter moral e cívico. Em busca da modernização enquadrada nos modelos europeus, a questão educacional em Belém foi atingida por meio do discurso daqueles que

estavam interessados em que a instrução pública instituísse uma nova organização. Com isso, no que concerne à educação, as primeiras iniciativas do governo provisório paraense (1889-1891) liderado por Justo Chermont<sup>13</sup>, o qual teve José Veríssimo<sup>14</sup> como diretor da instrução pública, abrangeram a reforma do ensino primário (CARDOSO, 2015).

Quando José Veríssimo tornou-se diretor da instrução pública paraense, o ensino primário era formado por escolas provisórias de 1º e 2º graus, atendendo às exigências da Lei nº 1.295, de 20 de dezembro de 1886. Sobre isso, Veríssimo observou que essas escolas estavam mais para um recurso eleitoral, não estavam de acordo com as necessidades reais demandadas pela população. Assim, ele acreditava que a instrução pública paraense precisava de atenção, a escola elementar era essencial, pois a alfabetização era exigida para que se tivesse participação política (FRANÇA, 2004).

Enquanto Justo Chermont estava à frente do governo paraense, o diretor geral da instrução pública foi orientado a expedir “*um regimento interno com programas minuciosos, horário e instruções pedagógicas para a execução das entrâncias*” (grifo do autor) demonstrando a organização das escolas. Na condição de diretor geral da instrução pública, José Veríssimo promoveu uma reunião com professores primários, na qual seus anseios por um ensino público capaz de levar o estado do Pará à prosperidade foram expostos (CHAQUIAM; GASPARGES, 2010, p. 08).

Com o intuito de modernizar a educação do estado, foi implementada a primeira reforma educacional paraense, na era republicana. Esta foi proposta por José Veríssimo e instituída pelo Decreto nº 149, de 07 de maio de 1890 (CARDOSO, 2015). Em 1891, período em que Lauro Sodré<sup>15</sup> era governador do estado, o Decreto nº 372, de 13 de julho de 1891, determinou uma nova organização para a instrução pública. Contudo, os fundamentos do Decreto de 07 de maio de 1890 foram preservados. A nova reforma ampliou “algumas das disposições de acordo com as lições de prática e experiência, além de levar em consideração os princípios constitucionais” (CHAQUIAM; GASPARGES, 2010, p. 08).

Como diretor da instrução pública, José Veríssimo sugeriu uma forma de organização escolar que ia de encontro às concepções de escola primária entendidas e vigentes naquele

---

<sup>13</sup>Governador do Pará (1889 - 1891). Para ler mais sobre Justo Chermont, acesse: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CHERMONT,%20Justo.pdf>>.

<sup>14</sup> Diretor da Instrução Pública do Pará (1891). Para ler mais sobre José Veríssimo, acesse: <<http://www.academia.org.br/academicos/jose-verissimo/biografia>>.

<sup>15</sup> Governador do estado do Pará (1891-1897). Para ler mais sobre Lauro Sodré, acesse: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SODR%C3%89,%20Lauro.pdf>>.

período. Naquela época, o ensino primário reunia em uma mesma sala alunos com graus de conhecimentos diferentes, tendo como responsável um único professor. A proposta de José Veríssimo sugeria “a organização do ensino primário dividido em cursos ou classes, de acordo com o grau de conhecimento dos alunos, confiando cada uma dessas modalidades de ensino a um professor” (FRANÇA, 2004, p. 131).

Encontrando dificuldade orçamentária para executar essa reforma, José Veríssimo defendeu que as escolas fossem agrupadas em um mesmo prédio, de maneira a formar uma só. Sobre as vantagens dessa proposta, são indicadas que estas eram “tanto de natureza pedagógica quanto econômica”, além do que a inspeção escolar poderia ser feita mais facilmente (FRANÇA, 2004, p. 31). José Veríssimo argumentou que as demandas postas pela nova arquitetura escolar, e também pela nossa civilização, exigiam do Estado casas escolares apropriadas. Então, ele exemplificou a “experiência dos agrupamentos escolares, realizados nos Estados Unidos e outros países europeus” (FRANÇA, 2004, p. 132).

José Veríssimo não se omitiu diante do descaso para com a instrução pública. Na verdade, ele “propôs a abertura de concorrência pública para a construção de prédios escolares, cabendo ao Conselho Superior julgar os projetos apresentados e escolher, dentre eles, o que melhor atendesse às normas higiênicas e pedagógicas” (FRANÇA, 2004, p. 140). Com isso, a concorrência passaria a reger a construção desses prédios. Esta construção “deveria corresponder à reunião de duas, três, quatro e até mais escolas em um único edifício” (FRANÇA, 2004, p. 140-141).

Alexandre Vaz Tavares, diretor da instrução pública em 1893 e 1894, também pediu nos relatórios destes anos, dirigidos ao então governador Lauro Sodré, que a construção de prédios adequados para atender o ensino primário se desse em caráter de urgência, “pois as irregularidades causadas pela ausência desses prédios iam desde questões higiênicas até a dificuldade de fiscalização do trabalho do professor por parte da Diretoria de Instrução Pública” (COELHO, 2008, p. 72-73). Ainda no governo (1891-1897) de Lauro Sodré:

os anseios de desenvolver o Estado levaram o governo a fazer grandes investimentos, adequando o sistema educacional do Pará ao do resto da nação, uniformizando seu desenvolvimento, tornando-o similar aos de outros Estados, tanto que se analisarmos a história educacional de outras regiões do país perceberemos muitas semelhanças nas construções, nos currículos, nas leis, na metodologia de ensino (COSTA, R., 2011, p. 57).

O discurso de Paes de Carvalho<sup>16</sup>, sucessor de Lauro Sodré, inferia uma nova realidade para a educação paraense, na virada do século XIX para o século XX. O setor educacional entrou em desenvolvimento dado o projeto em âmbito nacional que previa a criação dos Grupos Escolares. Essa criação foi resultado das preocupações no contexto educacional daqueles que primeiro governaram o Pará republicano. Como notamos, enquanto José Veríssimo foi diretor da instrução pública, em 1891, e durante o governo de Paes de Carvalho, ele tinha por pretensão reorganizar a educação paraense de forma a “aprimorar métodos e valorização do professor por meio da criação dos Grupos Escolares, estratégia essa vislumbrada como a solução para os problemas educacionais” (COSTA, R., 2011, p. 61).

Nas mensagens governamentais proferidas em 1899, durante o governo de José Paes de Carvalho, encontram-se referências aos Grupos Escolares. O Decreto nº 625, de 02 de janeiro de 1899, determinou a criação dos Grupos Escolares como prioridade. O novo regulamento de ensino instituído por esse decreto segmentou as escolas primárias em elementares e complementares, de acordo com “os programas e métodos de ensino e a organização pedagógica” (SCHUELER & RIZZINI, 2011, s/p).

Os Grupos Escolares começaram a aparecer no Pará em 1899 na, então nova, legislação de ensino. O Regulamento Geral do Ensino Primário “decreto nº 625, de 2 de janeiro de 1899, expedido pelo Governador José Paes de Carvalho estabeleceu que o ensino primário público seria ministrado em escolas isoladas, escolas modelos e grupos escolares” (FRANÇA, 2013, p. 05).

O regulamento de 1899 dispunha, também, sobre as condições para o estabelecimento e o funcionamento dos Grupos Escolares. A seção III, que tratava dessas instituições de ensino, declarava que:

Art. 84. – Nos districtos escolares da capital e nas sedes de municípios nos quaes houver pelo menos quatro escholares de ambos os sexos, no raio fixado para a obrigatoriedade, o Governo poderá reunil-as e fazel-as funcionar em um só prédio.

§ 1.º cada grupo escolar poderá comportar até ao numero máximo de 300 alumnos de cada sexo e funcionará em secção distinctas, sob uma só direção.

§ 2.º Os grupos escolares serão de preferencia creados nos districtos escolares da capital e nas sedes de município cujas municipalidades

---

<sup>16</sup> Governador do estado do Pará (1897 - 1901). Para ler mais sobre Paes de Carvalho, veja a nota xi em Schueler e Rizzini (2011).

fornecerem os prédios adaptados ao seu regular funcionamento, ou terreno para sua edificação.

Art. 85. – Nos grupos escolares que forem creados será estabelecidos o regimen e methodo de ensino das eschololas-modelos, sendo os alunos divididos em cursos, confiados estes á regência de professores especiaes, que serão auxiliados pelos adjuntos precisos.

§ Único. O ensino de trabalhos manuais, gymnastica e exercícius militares, será ministrado pelos próprios professores do grupo aos respectivos cursos.

Art. 86. – Quando houver de ser instalado o primeiro grupo escholar, o Diretor geral, baixará, com aprovação do Governador, o regimento interno e o programma de ensino para os mesmos grupos.

Art. 87. – Os grupos escolares ficam sujeitos ao regimen de fiscalização estabelecido neste regulamento para o ensino primário do Estado (PARÁ, 1894, *apud* LOBATO, 2014, p. 151).

A construção dos Grupos Escolares no estado do Pará passou por vários percalços até se concretizar. Mas, quando aconteceu, esteve em consonância com as “exigências da pedagogia moderna, com a formação de turmas graduadas sob a responsabilidade de professores titulados pela Escola Normal” (COELHO, 2008, p. 73). A criação dos Grupos Escolares era resultado das ideias educacionais inferidas pelos primeiros governos do Pará republicano. Isso é evidenciado pelo fato de que, enquanto José Veríssimo foi diretor geral da instrução pública a criação dos Grupos Escolares no estado do Pará já era requerida (COSTA, R., 2011, p. 61).

As escolas isoladas encontravam-se em decadência. Foram feitas denúncias que revelaram fraudes nos mapas escolares e nas imagens por meio das quais se mostravam as condições precárias em que estes estabelecimentos de ensino se encontravam. Isso “corroborava o discurso que legitimava a política de extinção destas escolas em favor da criação dos modernos grupos escolares” (SCHUELER & RIZZINI, 2011, s/p). Em mensagem ao Congresso do estado do Pará, em 1901, Paes de Carvalho revelou que “só os grupos escolares como creou a reforma (decreto nº 625 de 02 de janeiro de 1899) podem melhorar o triste estado em que vivem as escolas primarias isoladas” (PARÁ, 1901a, p. 52).

Como acontecia em todo o país, os Grupos Escolares costumavam estar localizados nas áreas nobres das cidades. Nesses estabelecimentos de ensino, o curso primário tinha duração de cinco anos, sendo que o programa que, ali, imperava era mais exigente, conforme demandava a sociedade que já passava pelo processo de industrialização (COELHO, 2008).

O modelo de escolarização do grupo escolar colocou em cena representações discursivas e simbólicas dos valores e sentimentos que diferenciavam o grupo escolar das demais escolas primarias. O aluno, o professor, o espaço

físico, o programa de ensino, tudo distinguiu a organização do grupo escolar das escolas isoladas ou reunidas (COELHO, 2008, p. 89).

Em 01 de fevereiro 1901, o então governador do estado do Pará afirmou em mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do estado que, até aquele momento, haviam “já installados e funcionando com regularidade e proveito para o ensino os grupos escolares de Alenquer, Bragança, Curuçá, Santarém, Soure e Cameté devendo ter sido hontem instalado o grupo da cidade de Obidos” (PARÁ, 1901a, p. 52). O governador ainda se mostrava animado com o resultado satisfatório que os Grupos Escolares vinham apresentando.

O Grupo Escolar de Alenquer foi o primeiro a ser criado no estado do Pará. O Decreto nº 722, de 10 de julho de 1899, buscando atender às determinações do Artigo 248 do regulamento geral do ensino primário de 1899, e considerando as vantagens que o Grupo Escolar proporcionava ao ensino, mandava que as escolas públicas da cidade de Alenquer passassem a funcionar em Grupo Escolar. O Artigo 01 desse decreto estabelecia que “as escholas publicas isoladas complementares e elementares, creadas na cidade de Alemquer, passam a funcionar conjuntamente no predio para esse fim arrendado pelo governo”. Este Grupo Escolar seria regularizado pelo regulamento geral da instrução pública de 1899, mais precisamente o que lhe coubesse da seção III, capítulo I do título II (PARÁ, 1899).

Sobre as disposições gerais de funcionamento do Grupo Escolar de Alenquer, o Decreto nº 722, de 10 de julho de 1899, estabelecia que as aulas deveriam ser ministradas em duas seções distintas, sendo uma destinada para as meninas e outra para os meninos. A seção feminina funcionaria das 07h30 às 11h30, e a seção masculina das 13h00 às 17h00. A direção do Grupo Escolar ficava por conta de um diretor, que contava com um porteiro e um servente, nomeados de acordo com os Artigos 88 e 95, Incisos primeiro e segundo do regulamento de 1899, como auxiliares. As instruções detalhadas para regular funcionamento do Grupo Escolar seriam expedidas pelo diretor geral da instrução pública (PARÁ, 1899).

Fulgencio Simões<sup>17</sup> foi uma personalidade de muito destaque para que fosse instalado o Grupo Escolar de Alenquer. Este grupo, cujo primeiro prédio está ilustrado na Imagem 03 e o segundo na Imagem 04, a seguir, “foi instalado em sessão solene, realizada na manhã do dia 1º de setembro de 1899, às 10 horas, em prédio arrendado pelo governo”, tendo um prédio construído pelo estado para seu funcionamento e inaugurado em 1913 (LOBATO, 2014, p. 170). Após solicitações, o governador do estado, Paes de Carvalho, expediu o Decreto nº 820,

---

<sup>17</sup> Advogado, político e filho de Alenquer (LOBATO, 2014).

de 10 de fevereiro de 1900, que mandava que este grupo passasse a ser denominado Fulgêncio Simões (LOBATO, 2014).

**Imagem 03** – Grupo Escolar Fulgêncio Simões



**Fonte:** Valente, L. (2009).

**Imagem 04** – Segundo espaço em que funcionou o primeiro Grupo Escolar de Alenquer



**Fonte:** Lobato (2014, p. 180)

Em 1900, o Decretos n° 806 (de 22 de janeiro), o Decreto n° 805 (de 22 de janeiro), o Decreto n° 832 (de 03 de abril), o Decreto n° 867 (de 28 de junho) e o Decreto n° 896 (de 19 de setembro) instituíram a criação de Grupos Escolares, respectivamente, em Curuçá, Bragança, Santarém, Soure e Cametá, o que fundamenta a afirmação de Paes de Carvalho na mensagem de 1901. As especificações de funcionamento dos Grupos Escolares de Bragança e de Curuçá foram as mesmas do grupo de Alenquer (PARÁ, 1900a; 1900b; 1900c; 1900d; 1900e). Em fevereiro de 1900, o Decreto n° 820 nomeou os Grupos Escolares de Alenquer, Curuçá e Bragança de, respectivamente, Fulgencio Simões, Gonçalo Ferreira e Corrêa de Freitas (PARÁ, 1900g).

Em 1901, foram criados Grupos Escolares nos municípios interioranos de Óbidos (ainda no governo de Paes de Carvalho), de Maracanã e de Vigia, os quais foram instituídos, respectivamente, pelos Decretos n° 941, de 23 de janeiro; o Decreto n° 1.009, de 4 de maio e pelo Decreto n° 1.057, de 31 de julho (PARÁ, 1901b; 1901g; 1901c). Em 07 setembro de 1902, o governador do estado, Augusto Montenegro<sup>18</sup>, escreveu na sua mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Pará que entre os estabelecimentos de ensino em que o ensino primário paraense era disposto estavam nove Grupos Escolares do interior do estado, estes compreendiam os nove Grupos Escolares já mencionados.

Montenegro ressaltara que, destes nove Grupos Escolares, dois haviam sido inaugurados por ele: o de Vigia e o Maracanã. E, ainda, que ele estava projetando fundar pessoalmente mais dois: um em Marapanim e outro em Abaeté (PARÁ, 1902a, p. 34). O Grupo Escolar de Marapanim foi instituído pelo Decreto n° 1.180, de 22 de dezembro de 1902 e o de Abaetetuba pelo Decreto n° 1.195, de 09 de março de 1903 (PARÁ, 1902b; 1903a).

---

<sup>18</sup> Governador do estado do Pará (1901 – 1909).

**Imagem 05** – Prédio da Intendência e do Grupo Escolar de Abaeté

**Fonte:** Álbum do Pará (1908, p. 144 *apud* SCHUELER & RIZZINI, 2011, s/p).

Em mensagem ao Congresso Legislativo em 07 de setembro de 1903, Augusto Montenegro já computava a existência de onze Grupos Escolares no interior do estado. Ele ainda destaca que, desses, quatro foram fundados em sua gestão: o de Vigia, o de Maracanã, o de Marapanim e o de Abaeté. O governador do estado ressaltou também que pretendia fundar três Grupos Escolares no interior do estado: em Pinheiro, em Mosqueiro e em Castanhal (PARÁ, 1903b). Esses Grupos Escolares foram instituídos pelos Decretos, respectivamente, nº 1.295, de 08 de abril; nº 1.319, de 04 de julho; e nº 1.276, de 06 de fevereiro, todos de 1904 (PARÁ, 1904a; 1904b; 1904c). Ainda naquele ano, foram criados Grupos Escolares em Baião, Igarapé-Mirim, Muaná, e em Mocajuba, instituídos pelos Decretos nº 1.288, de 18 de março; nº 1.294, de 6 de abril; nº 1.299, de 23 de abril; nº 1.345, de 24 de dezembro, respectivamente (PARÁ, 1904d; 1904e; 1904f; 1904g).

Assim, na mensagem de 07 de setembro de 1904, Augusto Montenegro exaltou que o seu governo podia exibir completamente equipados dezessete grupos no interior do estado (PARÁ, 1904h). Mas, o total de Grupos Escolares interioranos somados naquele momento chegou a dezoito, com a criação do grupo de Mocajuba em dezembro daquele mesmo ano, por meio do Decreto nº 1.345, de 24 de dezembro de 1904 (PARÁ, 1904g).

Em setembro de 1904, Montenegro ainda revelou que tinha “em andamento os elementos precisos para o estabelecimento de mais 6 grupos, em Faro, Gurupá, Mocajuba,

Santa Isabel, S. Caetano e Salinas, que devem ser inaugurados no inicio do proximo anno” (PARÁ, 1904h, p. 45). Com isso, o número de Grupos Escolares no interior do estado passaria a vinte e três. No entanto, em mensagem de 07 de setembro do ano seguinte, Montenegro contabilizou um total de vinte Grupos Escolares no interior do estado. Daqueles seis Grupos Escolares previstos para serem criados naquele ano que, realmente, foram instalados até aquele momento foram os de Santa Izabel, por meio do Decreto nº 1.370, de 06 de abril de 1905; e do Faro, pelo Decreto nº 1.378, de 08 de junho de 1905, sendo que o de Mocajuba já havia sido criado no ano anterior (PARÁ, 1905a; 1905b; 1904g).

Os Grupos Escolares de São Caetano e de Salinas continuaram entre os planejados a serem fundados, juntamente com o de Quatipuru, o de Vizeu e o de Ponta de Pedras, com a condição de que as sedes desses municípios oferecessem casas adequadas para tal finalidade. Ao Grupo Escolar de Gurupá não foi feita menção neste momento (PARÁ, 1905c).

Se para São Caetano, Salinas, Quatipuru, Vizeu e Ponte de Pedras as condições do local para se instalarem os Grupos Escolares era incertas, em Anajás era diferente. O governador enunciou que “a intendencia de Anajás offereceu o edificio da mesma, para nelle funcionar um grupo escolar” (PARÁ, 1905c, p. 48).

Em 1905, o governador exaltou as condições infraestruturais dos Grupos Escolares para o ensino primário e o desenvolvimento desses grupos interioranos. Ele enfatizou que:

Disseminação dos grupos escolares de modo a torna-los a nossa principal instituição de ensino primario, construção de casas apropriadas para seu funcionamento, aparelhamento dos grupos com todos os elementos materiais sem os quaes o ensino se torna burla dispendiosa, escolha e formação de pessoal habilitado (PARÁ, 1905c, p. 47).

O desenvolvimento nos grupos do interior é profundamente animador; os resultados nelles constatados são brilhantes e grandemente honrosos para os que os dirigem. Pondo de parte aquelles grupos que pela primeira vez apparecem na estatistica, devo pôr em relevo os grupos do interior da capital e os de Cametá, Curuçá, Igarapé-miry, Soure e Vigia. Convêm tambem notar que faz sombra a este quadro o grupo de Alemquer, que não se tem mostrado na altura do importante nucleo de população em que está servindo (PARÁ, 1905c, p. 48).

Notamos que o governador estava empenhado em proporcionar aos Grupos Escolares as condições infraestruturais julgadas necessárias para que essas instituições de ensino tivessem o funcionamento adequado. Ele também se mostrava muito satisfeito com o desempenho que a maioria dos grupos interioranos estava apresentando para o desenvolvimento do ensino

primário paraense. De acordo com Schueler e Rizzini (2011) o “estado do Pará, neste aspecto, cumpria o seu dever republicano, podendo mesmo ser comparado com São Paulo, estado de referência na política educacional em questão” (SCHUELER & RIZZINI, 2011, s/p).

Embora, o Estado do Pará tenha vasto território de difícil acesso, com cidades distantes uma das outras, como várias vezes ressalta-se nas mensagens governamentais, mesmo assim, nos municípios onde havia um Grupo Escolar podia ser percebida a representação do Estado através do prédio da instituição, pois os traços de sua arquitetura eram semelhantes aos dos demais prédios escolares do resto do Brasil (COSTA, R., 2011, p. 57).

O excerto acima e o mapa de matrícula ilustrado na Imagem 06 e ilustram a satisfação do então governador do estado com a participação da população nos Grupos Escolares e a magnitude que estes representavam para a instrução pública do Estado. Ressaltando que estes somavam vinte e cinco devido ao fato de o de Faro, criado em junho de 1905, ainda não ter entrado na estatística.

**Imagem 06** – Mapa da matrícula e frequência dos Grupos Escolares do Pará, no 2º trimestre de 1905

	MATRIC. FREQ.				
Grupo do 1º districto .....	322	238	» » Abaeté .....	254	236
» » 2º » .....	456	296	» » Alemquer .....	146	123
» anexo á Escola Normal .....	358	319	» » Baião .....	163	134
» «José Verissimo» .....	496	372	» » Bragança .....	201	167
» 4º districto (á Praça Stª Luzia)	613	486	» » Cametá .....	332	260
» » » (á Avenida Nazareth)	620	435	» » Curuçá .....	318	264
			» » Igarapé-miry .....	211	151
			» » Maracanã .....	224	195
Somma.. .....	2.865	2.146	» » Marapanim .....	237	203
			» » Mocajuba .....	147	128
» do Pinheiro .....	283	211	» » Muaná .....	177	162
» » Mosqueiro .....	382	240	» » Obidos .....	179	159
» » Castanhal .....	457	346	» » Santarem .....	224	179
» » Santa Izabel.....	249	238	» » Soure .....	241	207
			» » Vigia .....	330	287
			Somma.....	3.384	2.855
Somma.....	1.371	1.035			
			(Os 25 grupos do Estado dão um total		
			de.....	7.620	6.036

Fonte: Pará (1905c, p. 48).

Na mensagem de 07 de setembro de 1906, quando o governador Augusto Montenegro começou a discorrer acerca do ensino primário, restou demonstrada mais uma vez a sua satisfação para com os resultados apresentados pelos Grupos Escolares no combate ao analfabetismo. Ele afirmou que não gostava “de fazer comparações, mas não me posso furtar

ao prazer de mostrar, que os estados mais adelantados da União não nos levam vantagem a respeito da disseminação do ensino primário” (PARÁ, 1906a, p. 36).

Na referida mensagem, o governador paraense destacou a criação de mais dois Grupos Escolares no interior do estado. Um deles foi o de Faro, o qual já mencionamos, e o outro foi o de Gurupá. Além desses, o governador também computa como fundado um grupo no Moju, o qual podia “ser considerado um marco desbravador do republicanismo na região”, embora tenha tido suas atividades suspensas por aproximadamente 10 anos (COSTA, R., 2011, p. 88).

Em mensagem ao Congresso Legislativo do Pará em 07 de setembro de 1907, Augusto Montenegro ressaltou “que o facto de fundar escolas, a torto e a direito, não constitue um serviço à instrução popular” (PARÁ, 1907, p. 25). Mas, o governador mostrou-se convicto em superar as dificuldades que se impunham contra a realização e disseminação da instrução pública primária no estado. Fazendo uma retrospectiva da proposta de sua administração para o ensino primário e de quantos grupos existiam no estado, Montenegro afirmou que naquele momento, 07 de setembro de 1907, o interior do estado contava com um total de vinte e sete Grupos Escolares, os quais foram ilustrados por ele da seguinte forma, nas imagens 07 e 08:

**Imagem 07** – Relação dos Grupos Escolares do estado do Pará criados na administração de Paes de Carvalho

<b>Administração Paes de Carvalho</b>	(Grupo José Verissimo (actual 4º grupo)—Dec. n. 935 de 7 de Janeiro de 1901.
	» de Soure—Dec. n. 867, de 28 de Junho de 1900.
	» de Curuçá—Dec. n. 806, de 22 de Janeiro de 1900.
	» de Bragança—Dec. n. 805, de 22 de Janeiro de 1900.
	» de Alemquer—Dec. n. 722, de 10 de Julho de 1899.
	» de Santarem—Dec. n. 832, de 3 de Abril de 1900.
	» de Cametá—Dec. n. 896, de 19 de Setembro de 1900.
	» de Obidos—Dec. n. 941, de 23 de Janeiro de 1901.

Fonte: Pará (1907, p. 26).

**Imagem 08** – Relação dos Grupos Escolares do estado do Pará criados na administração de Augusto Montenegro até agosto de 1907

	Grupo de Maracanã—Dec. n. 1.009, de 4 de Maio de 1901.
	6º grupo (Capital)—Dec. n. 1.029, de 8 de Junho de 1901.
	Grupo da Vigia—Dec. n. 1.057, de 31 de Julho de 1901.
	2º grupo (Capital)—Dec. n. 1.067, de 12 de Agosto de 1901.
	1º e 5º grupos (Capital)—Dec. n. 1.133, de 22 de Março de 1902.
	Grupo de Marapanim—Dec. 1.180, de 22 de Dezembro de 1902.
	3º grupo (Capital)—Dec. n. 1.190, de 7 de Fevereiro de 1903 (art. 43 e desannexado da Escola Normal pelo dec. n. 1.413, de 12 de Janeiro de 1906).
Administração Montenegro	Grupo de Abaeté—Dec. 1.195, de 9 de Março de 1903.
	» de Castanhal—Dec. n. 1.276, de 6 Fevereiro de 1904.
	» de Baião—Dec. n. 1.288, de 18 de Março de 1904.
	» de Igarapé-miry—Dec. n. 1.294, de 6 de Abril de 1904.
	» de Pinheiro—Dec. n. 1.295, de 8 de Abril de 1904.
	» de Muaná—Dec. n. 1.299, de 23 de Abril de 1904.
	» do Mosqueiro—Dec. n. 1.319, de 4 de Julho de 1904.
	» de Mocajuba—Dec. n. 1.345, de 24 de Dezembro de 1904.
	» de Santa Izabel—Dec. 1.370, de 6 de Abril de 1905.
	» de Faro—Dec. n. 1.378, de 8 de Junho de 1905.
	7º grupo (Capital)—Dec. n. 1.409, de 9 de Janeiro de 1906.
	Grupo de Gurupá—Dec. n. 1.443, de 9 de Julho de 1906.
	» de Moju—Dec. n. 1.477, de 2 de Janeiro de 1907.
» de Vizeu—Dec. n. 1478, de 7 de Janeiro de 1907.	
Administração Montenegro	Grupo de S. Caetano—Dec. n. 1.484, de 26 de Janeiro de 1907.
	» de Igarapé-Assú—Dec. n. 1517, de 26 de Junho de 1907. (Installado a 15 de Agosto do corrente anno).
	» de Macapá—Dec. n. 1.521, de 8 de Agosto de 1907 (Ainda não installado).
	» de Anajás—Dec. n. 1.522, de 8 de Agosto de 1907 (Ainda não installado).

Fonte: Pará (1907, p. 27-28).

A partir das imagens 07 e 08 elencadas anteriormente relacionamos que, em setembro de 1907 os Grupos Escolares que haviam sido criados no interior do estado do Pará eram os de: Alenquer, Curuçá, Bragança, Santarém, Soure, Cametá, Óbidos, Maracanã, Vigia,

Marapanim, Abaeté, Castanhal, Baião, Igarapé-Mirim, Pinheiro, Muaná, Mosqueiro, Mocajuba, Santa Izabel, Faro e Gurupá, instituídos pelo Decreto nº 1.443, de 09 de junho de 1905; Moju, Vizeu, São Caetano, Igarapé-Açu, Macapá e Anajás, instituídos, respectivamente, pelos Decretos nº 1447, de 02 de janeiro; nº 1.478, de 07 de janeiro; nº 1484, de 26 de janeiro; nº 1.517, de 26 de junho; nº 1.521, de 08 de agosto; e nº 1.522, de 08 de agosto, todos de 1907 (PARÁ, 1907).

De acordo com Costa, R. (2011) a criação de trinta e quatro Grupos Escolares, incluindo os grupos da capital, entre 1901 e 1907, demonstra que foram realizadas muitas obras em diversos lugares do estado em um período de tempo pequeno. Assim:

Para um regime governamental como o Republicano, que estava em fase inicial e devido às condições estruturais e materiais do início do século XX, ter alcançado a meta de 34 prédios escolares com os padrões de arquitetura eclética, como sugeria os prédios de então, significava ter feito grandes investimentos infra-estruturais no setor educacional (COSTA, R., 2011, p. 65).

O governador Montenegro afirmara, ainda, que dentro de pouco tempo seriam abertos mais dois Grupos Escolares: o de Irituia e o do Guamá, os quais já aparecem no mapa de matrícula e frequência dos Grupos Escolares no 2º trimestre de 1908, apresentado na mensagem de 07 de setembro de 1908, dirigida ao Congresso Legislativo do Pará (PARÁ, 1907; 1908), o que intensificou ainda mais a demonstração do efetivo investimento deste governo na educação primária.

Baseando-se no Álbum do Pará, editado em Paris, em 1908, Schueler e Rizzini (2011) observam que este álbum dedicava especial atenção aos Grupos Escolares. Segundo as autoras, as estatísticas deste álbum demonstram que, no ano de 1908, cerca de metade das matrículas dos alunos da educação primária concentrava-se nos Grupos Escolares.

De acordo com Costa, R. (2011, p. 66) “durante a administração de Augusto Montenegro o sistema de ensino conseguiu ser desenvolvido acompanhando o projeto nacional dos Grupos Escolares, uma vez que seu antecessor começou a implantar o modelo educacional”. Tendo dado prosseguimento ao trabalho de seu antecessor na instalação de Grupos Escolares, Montenegro também sugeriu a seu sucessor que ele desse andamento a seu trabalho, no entanto não houve nenhuma construção de Grupo Escolar no governo que o sucedeu (COSTA, R., 2011).

O governador João Coelho<sup>19</sup>, sucessor de Montenegro, em mensagem ao Congresso Legislativo do Pará em 1911, declarou que alguns Grupos Escolares têm apresentado baixo índice de matrícula e, também, que a cada ano as despesas com o ensino primário só têm aumentado. Então, ele enfatizou que, para solucionar estes inconvenientes, o único caminho apontado era “a extinção dos grupos escolares de insignificante matrícula, como alguns possuímos” (PARÁ, 1911, p. 33). Anteriormente, ele já havia discorrido sobre os grupos de Cameté e de Santarém, como exemplo de grupos que registraram o número de matrículas decaindo no decorrer dos anos.

Em 1921, o então governador paraense, Antonio Emiliano de Sousa Castro<sup>20</sup>, revelou que foi com muito pesar que, devido ao mau estado das finanças do estado, ele precisou efetuar cortes nas verbas da instrução pública. Com isso, sete Grupos Escolares, dos vinte e nove que eram mantidos pelo estado, foram extintos. Esses foram aqueles que contavam com uma diminuição na frequência escolar e, então, não era justificável a despesa administrativa demandada por Grupos Escolares (PARÁ, 1921).

De acordo com Costa, R. (2011), os grupos do interior do estado que permaneceram funcionando foram: Bezerra de Albuquerque (Cidade de Pinheiro), Monsenhor Mancio (Mosqueiro), Santa Izabel, Castanhal, Alenquer, Abaeté, Bragança, Curuçá, Soure, Vigia, Cameté, Marapani, Maracanã, Mocajuba, Santarém, S. Caetano, Óbidos e de Igarapé-Açu.

Em 1922, o então governador declarou em mensagem ao Congresso Legislativo que, exceto os grupos de Pinheiro, de Mosqueiro, de Santa Izabel e de Castanhal, municípios interioranos contavam com sete Grupos Escolares mantidos pelo estado. Estes estavam localizados em: Abaeté, Alenquer, Bragança, Curuçá, Igarapé-Açu, Soure e Vigia (PARÁ, 1922). Em 1927 Dionysio Bentes<sup>21</sup> acrescentou a esta lista o grupo de Santarém (PARÁ, 1927).

Alguns Grupos Escolares ainda foram desativados no governo de Bentes. Por outro lado, houve a reativação de outros, como é o caso do de Santarém, e outros foram criados em municípios que ainda não haviam sediado estes estabelecimentos de ensino primário (COSTA, R., 2011).

---

<sup>19</sup> Governador do estado do Pará (1909 - 1912). Para ler sobre João Coelho veja Castro; Sanjad e Romeiro (2009).

<sup>20</sup> Governador do estado do Pará (1921 - 1925). Para ler sobre Antonio Emiliano de Sousa Castro acesse: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CASTRO,%20Sousa.pdf>>.

<sup>21</sup> Governador do estado do Pará (1925 - 1929).

Na mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Pará em 07 de setembro de 1930, o então governador do estado, Eurico de Freitas Valle<sup>22</sup> destacou no seu pronunciamento acerca do ensino primário, que havia sido possível aumentar a quantidade de escolas, mas alguns Grupos Escolares passaram por obras e receberam materiais para a composição de sua infraestrutura. O governador disse que, naquele momento, “bem adiantadas estão as obras do bello grupo escolar de Bragança; também estamos reformando o predio do grupo de Mosqueiro, e fizemos a mudança no grupo de Soure para um predio melhor e com mais capacidade” (PARÁ, 1930, p. 84).

O governo de Dionísio Bentes atendeu às reivindicações de autoridades que queriam que os Grupos Escolares recebessem o nome de personalidades da República. Assim, vários Grupos Escolares foram renomeados, a exemplo os que aparecem no Quadro 06 baixo:

**Quadro 06** – Nome de Grupos Escolares do interior paraense em 1929

LOCALIDADE	NOME ORIGINAL	NOVA NOMENCLATURA
Pinheiro	Grupo Escolar de Pinheiro	Bezerra Albuquerque
Mosqueiro	Grupo Escolar de Mosqueiro	Corrêa de Freitas
Abaeté	Grupo Escolar de Abaeté	Basílio de Carvalho
Alenquer	Grupo Escolar de Alenquer	Fulgêncio Simões
Bragança	Grupo Escolar de Bragança	Monsenhor Mancio
Curuçá	Grupo Escolar de Curuçá	Gonçalves Ferreira
Igarapé-Açu	Grupo Escolar de Igarapé Assu	Deodoro Mendonça
IG. Miri	Grupo Escolar de Igarapé Miry	Manoel Antonio Castro
Marapani	Grupo Escolar de Marapani	Vasques Botelho
Soure	Grupo Escolar de Soure	Júlio Cezar

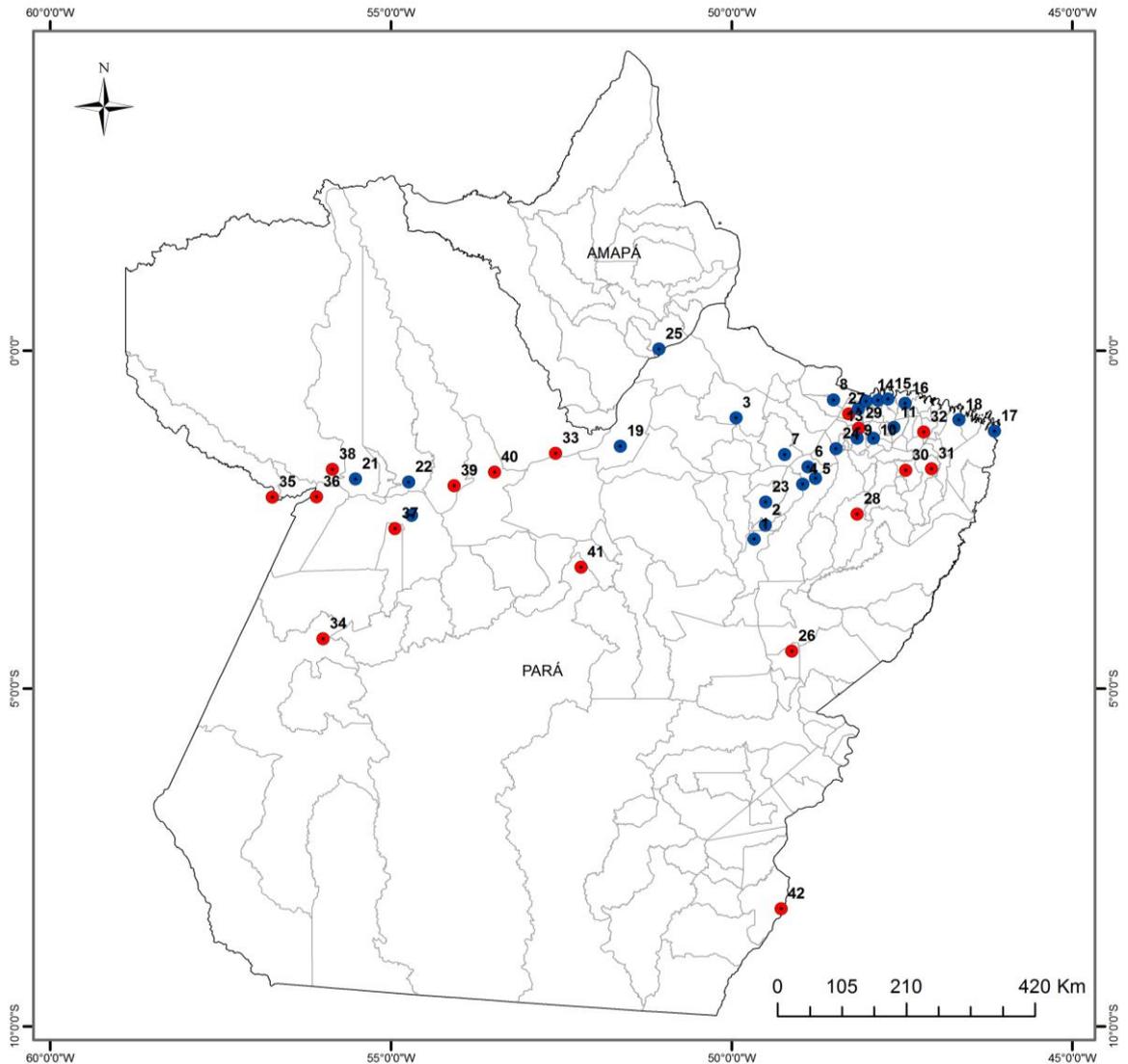
**Fonte:** Costa, R. (2011, p. 70).

Contudo, em 1931, já estando o estado sob o comando do interventor Joaquim de Magalhães Cardoso Barata<sup>23</sup>, foi expedido o Decreto n° 90, de 02 de janeiro de 1931, o qual estabelecia, entre outras coisas, a alteração dos nomes de alguns desses Grupos Escolares. O interventor considerava que os estabelecimentos públicos de ensino não deveriam receber o nome de pessoas ainda vivas e, em casos em que isso ocorria, foi providenciada a modificação (PARÁ, 1931a).

<sup>22</sup> Governador do estado do Pará (1929 - 1930). Para ler sobre Eurico de Freitas Valle acesse: <<https://fauufpa.org/2012/01/18/eurico-de-freitas-valle-o-homem-que-venceu-getulio-vargas/>>.

<sup>23</sup> Interventor do estado do Pará (1930 - 1935 e 1943 - 1945). Governador do estado do Pará (1955 - 1959). Para ler sobre Joaquim de Magalhães Cardoso Barata esse: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BARATA,%20Magalh%C3%A3es.pdf>>.

**Imagem 09 – Grupos Escolares do estado do Pará e Amapá até 1930**



**Legenda:**

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grupos escolares até 1907</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grupos escolares até 1930</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1, Baião</li> <li>2, Mocajuba</li> <li>3, Anajás</li> <li>4, Igarapé-Miri</li> <li>5, Moju</li> <li>6, Abaetetuba</li> <li>7, Muaná</li> <li>8, Soure</li> <li>9, Santa Isabel do Pará</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>10, Castanhal</li> <li>11, Igarapé-Açu</li> <li>12, Vigia</li> <li>13, São Caetano de Odivelas</li> <li>14, Curuçá</li> <li>15, Marapanim</li> <li>16, Maracanã</li> <li>17, Viseu</li> <li>18, Augusto Corrêa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>19, Gurupá</li> <li>20, Santarém</li> <li>21, Óbidos</li> <li>22, Alenquer</li> <li>23, Cametá</li> <li>24, Belém</li> <li>25, Macapá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>26, Jacundá</li> <li>27, Colares</li> <li>28, Tomé-Açu</li> <li>29, Santo Antônio do Tauá</li> <li>30, Irituia</li> <li>31, Capitão Poço</li> <li>32, Capanema</li> <li>33, Almeirim</li> <li>34, Itaituba</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>35, Faro</li> <li>36, Juruti</li> <li>37, Belterra</li> <li>38, Oriximiná</li> <li>39, Monte Alegre</li> <li>40, Prainha</li> <li>41, Altamira</li> <li>42, Conceição do Araguaia</li> </ul>

Elaboração: Inarid Lima. 2016

**Fonte:** Elaborado a partir de informações fornecidas pela autora.

A Imagem 09, acima ilustrada, delinea as localidades em que até 1930 foram instalados Grupos Escolares no estado do Pará. Assim, a referida imagem sintetiza a finalidade desta

seção com o intuito de realizar um mapeamento dos Grupos Escolares no interior do estado do Pará no período compreendido entre 1899 e 1930. Mas, ressaltamos que, em 1930, os Grupos Escolares que estavam em funcionamento no interior do estado do Pará somavam doze unidades (PARÁ, 1930).

## 2.2 DELINEANDO OS GRUPOS ESCOLARES NA CIDADE DE BELÉM (1899-1930)

Diante da dificuldade orçamentária para execução de sua proposta de dividir os alunos das escolas primárias em classes diferentes, de acordo com o grau de conhecimento dos alunos, tendo um professor em cada uma dessas classes, José Veríssimo defendeu que as escolas fossem reunidas em um só prédio (FRANÇA, 2004).

Para reforçar sua proposição, ressalta que não haveria inconveniente em reunir as quarenta e três escolas existentes na capital, em oito ou dez, observando que a divisão das escolas pelos quatro distritos da capital havia sido feita de maneira arbitrária, já que não correspondia nem à superfície, e muito menos à população. A distância de uma escola para outra era de cinco minutos, de um quilômetro e de alguns metros. Estavam por demais amontoadas (FRANÇA, 2004, p. 131).

A ausência de prédios adequados e o total descaso por parte dos professores impediram que a ideia de José Veríssimo de agrupar as escolas da capital paraense se concretizasse (FRANÇA, 2004). Mas, mais adiante, depois de pedidos em relatórios dos diretores da instrução pública, José Veríssimo e Alexandre Vaz Tavares, pela construção de prédios apropriados para o funcionamento do ensino primário, em 1901, instituiu-se em Belém o primeiro Grupo Escolar da capital. Com isso, a sociedade paraense conheceu “um novo conceito arquitetônico dedicado ao ensino primário” (COELHO, 2008 p. 82).

Em mensagem, Paes de Carvalho afirmou, em fevereiro de 1900, que dentro de pouco tempo eles deveriam ter instalado em Belém um edifício levantado com a finalidade de, nele, funcionar um Grupo Escolar, o primeiro da capital, ao qual Paes de Carvalho procurou “ligar o nome de um dos homens que mais fez no regime republicano para o alevantamento do nosso ensino público – José Veríssimo” (PARÁ, 1900f, p. 61). Assim, o primeiro Grupo Escolar da capital paraense foi nomeado em homenagem àquele que tanto lutou para a modernização do ensino primário paraense.

De acordo com Lobato (2014), o Grupo Escolar José Veríssimo, cujo prédio consta na imagem 10 a seguir, “ficou arregimentado pelas disposições da secção III Capítulo I, do

Título II do regulamento geral do ensino primário e pelo regimento interno que foi decretado nos termos do art. 86 do citado regulamento” (LOBATO, 2014, p. 207).

**Imagem 10** – Grupo Escolar José Veríssimo



**Fonte:** Pará (1905, p. 06 *apud* LOBATO, 2014, p. 246).

Nesse período, o governador José Paes de Carvalho recebeu um escrito do Diretor Geral da Instrução Pública, Virgílio Cardoso, que tratava da grandeza da obra do Grupo Escolar José Veríssimo:

O belo edifício que atestar,á a produtibilidade de vossa administração, que o iniciou e o verá concluído, faz honra as edificações similares e pode sem receio figurá-la a par das melhores construções escolares da República.

Das plantas que ilustram este relatório vê-se que todas as exigências de higiene e da pedagogia foram cuidadosamente atendidas no elegante e nobre edifício.

Primeira edificação que no gérmen, é, entre nós, levantada, pode a muitos parecer que ela peca pela suntuosidade e pelo luxo. Antes, porém, assim que, por espírito de mal entendida economia, aleijar um edifício destinado a receber em idade crítica da existência, jovens cuja educação deve ser olhada com cuidados nunca demasiados.

Penso, entretanto que a experiência acolhida nesta primeira construção nos ensinará o caminho que conduzirá á realização de obras idênticas com economia que não venham prejudicar o edifício pelo desejo de beneficiar o Tesouro (PARÁ, 1900, p. 665-666 *apud* COELHO, 2008, p. 82-83).

Paes de Carvalho escreveu em mensagem ao Congresso do Estado que o Grupo Escolar José Veríssimo, o pioneiro da capital paraense:

está destinado a marcar uma epocha de profunda modificação no plano geral de nossa instrução official, e o empenho com que professores e alumnos buscaram-n'o para campo de suas actividades, denota o entusiasmo que na nossa população está despertando esta remodelação imposta aos velhos moldes no nosso ensino primario (PARÁ, 1901a, p. 53).

O governador do estado mostrava-se muito otimista com a positiva repercussão educacional e social que a criação do primeiro Grupo Escolar da capital demonstrava.

Os edifícios que comportavam os primeiros Grupos Escolares em Belém foram edificadas em áreas do centro da cidade. O Grupo Escolar José Veríssimo, primeiro da capital paraense, localizava-se em frente à Praça Batista Campos. Depois do José Veríssimo, o próximo grupo da capital que o governo paraense inaugurou “foi o Grupo Escolar de Nazaré, logo depois rebatizado com o nome de ‘Barão do Rio Branco’, no bairro com mesmo nome e próximo à Igreja de Nossa Senhora de Nazaré, ícone de religiosidade do povo paraense” (COELHO, 2008, p. 83).

Em mensagem ao Congresso Legislativo do estado em 1903, o governador Augusto Montenegro contabilizou a existência de seis Grupos Escolares que estavam em funcionamento na capital paraense. Estes contavam com quarenta e oito professores e vinte e quatro adjuntos. O governador fez questão de destacar que desses seis grupos da capital, cinco foram fundados em sua gestão (PARÁ, 1903b). Esses cinco grupos eram o sexto grupo da capital, criado pelo Decreto nº 1.029, de 08 de junho de 1901; o segundo grupo da capital, instituído pelo Decreto nº 1.067, de 12 de agosto desse mesmo ano; o primeiro e o quinto grupos da capital, mandado criar pelo Decreto nº 1.133, de 22 de março de 1902; e o terceiro grupo da capital, criado pelo Decreto nº 1.190, de 07 de fevereiro de 1903 (PARÁ, 1901d; 1901e; 1902c; 1903c).

Passadas as mensagens dos anos 1904 e 1905, encontramos uma referência à criação de mais um Grupo Escolar na capital, o sétimo Grupo Escolar, instituído pelo Decreto nº 1.409, de 09 de janeiro de 1906 (PARÁ, 1906b), o qual até o segundo trimestre de 1906 contava com 272 alunos matriculados e 217 frequentando, o Grupo Escolar da capital com a menor quantidade de alunos naquele período (PARÁ, 1906a). Em mensagem de setembro de 1916, o

então governador do estado, Enéas Martins<sup>24</sup>, revela que por falta de matrícula este Grupo Escolar havia sido extinto (PARÁ, 1916).

Já Lauro Sodré<sup>25</sup>, em mensagem de 07 de setembro de 1919, expressou que a precariedade em que os recursos do estado se encontravam “não impediu que nesta capital fosse creado um novo Grupo Escolar [...] como em todos os grupos de Belém, é grande a frequência, mal podendo em alguns deles os edificios em funcionam comportar o numero de alunos que os procuram” (PARÁ, 1919, p. 115). Assim, notamos que, diferentemente do governo de João Coelho e Enéas Martins, no governo de Sodré as dificuldades econômicas não impediram a instalação de um novo Grupo Escolar na capital, que contava com um índice de frequência ativamente alto.

Em 1920, os sete grupos da capital permaneciam em funcionamento com altos índices de frequência (PARÁ, 1920). Já no governo de Dionysio Bentes, foi computado um oitavo Grupo Escolar na capital, o que observamos no quadro de matrícula da instrução primária. Isso se deu após o governador inferir que a situação econômica do estado estava se reestabelecendo (PARÁ, 1926).

Em 1927, Bentes detalhou que dos oito Grupos Escolares da capital, três funcionam em prédios do estado: Pedro II, José Veríssimo e Barão do Rio Branco; e cinco funcionam em prédios alugados: Ruy Barbosa, Benjamim Constant, Floriano Peixoto, Wenceslau Braz e Paulo Maranhão. O governador também anunciou que estava prevista para o ano seguinte a instalação do Grupo Escolar Arthur Bernardes, um Grupo Escolar modelo (PARÁ, 1927). Em setembro de 1928, este governador contabilizou nove Grupos Escolares em funcionamento na capital, incluindo o que foi denominado de Eptácio Pessôa, que havia sido inaugurado recentemente, naquela data. Mesmo não estando em funcionamento nesta data, o Grupo Escolar Arthur Bernardes já havia sido criado (PARÁ, 1928).

Foi no governo de Bentes que os Grupos Escolares da capital receberam nomes de personalidades republicanas, como mostra o Quadro 07, que segue.

---

<sup>24</sup>Governador do estado do Pará (1913 - 1917). Para ler mais sobre Enéas Martins acesse: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MARTINS,%20Eneias.pdf>>.

<sup>25</sup>Governador do estado do Pará (1891 - 1897; 1917 - 1921). Para ler mais sobre Lauro Sodré acesse: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SODR%C3%89,%20Lauro.pdf>>.

**Quadro 07** – Nome dos Grupos Escolares da Capital Paraense em 1929

MUNICÍPIO	NOME ORIGINAL	NOVA NOMENCLATURA
Belém	1º Grupo Escolar	Ruy Barbosa
Belém	2º Grupo Escolar	Benjamin Constant
Belém	3º Grupo Escolar	Florianio Peixoto
Belém	4º Grupo Escolar	José Veríssimo
Belém	5º Grupo Escolar	Barão do Rio Branco
Belém	6º Grupo Escolar	Wenceslau Braz
Belém	7º Grupo Escolar	Paulo Maranhão
Belém	9º Grupo Escolar	Epitácio Pessoa
Belém	10º Grupo Escolar	Arthur Bernardes

**Fonte:** Costa, R. (2011, p. 69-70).

Mas, como os Grupos Escolares do interior, nem todas essas denominações permaneceram. Em 1931, o interventor federal paraense baixou o Decreto nº 82, de 02 de janeiro de 1931, o qual atribuiu novas nomenclaturas para os grupos Arthur Bernardes, Paulo Maranhão, Epitácio Pessoa, e Wenceslau Braz. Estes passaram a chamar-se respectivamente por Paulino de Brito, Vilhena Alves, Pinto Marques e Dr. Freitas (PARÁ, 1931b).

A justificativa para os renomes assemelha-se àquela já descritas pelo Decreto nº 90, de 07 de janeiro de 1931. Esta justificativa fundamenta-se na consideração de que “os princípios revolucionários condenam a denominação de estabelecimentos públicos com os nomes de pessoas vivas pelo fundamento de que buscam, [...], obter vantagens ilícitas e favores condenáveis em benefício próprio” (PARÁ, 1931b). O interventor julgou este fato como uma “degradação de caráter”, e que isso havia contribuído significativamente para a ocorrência “da dissolução dos costumes políticos que desarticularam legal e moralmente a estrutura jurídica e política do Brasil” (PARÁ, 1931b). Diante disso, podemos notar que as questões políticas eram determinantes até mesmo para a nomeação dos Grupos Escolares, os quais somavam dez unidades na capital paraense em 1930 (PARÁ, 1930).

### 2.3 INDÍCIOS DE LIVROS USADOS PARA ENSINAR OS SABERES MATEMÁTICOS NO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE (1899-1930)

Ao discorrermos sobre os livros utilizados pelos professores para ensinar os saberes matemáticos aos alunos do ensino primário paraense entre 1899 e 1930, deparamo-nos com um contexto pouco explorado, o que não nos possibilitou conhecer um referencial amplo e consistente referente a este assunto. Assim, como “o trabalho do historiador é semelhante à de um detetive ou a de um jornalista investigativo, sem, contudo, se limitar a isso” (SOARES, 2006, p. 68), pusemo-nos a averiguar quais foram esses livros, buscando informações em

antigos Grupos Escolares, no Arquivo Público do Estado do Pará, na Biblioteca do Centro Cultural Tancredo Neves (CENTUR) e junto a antigas professoras primárias, para, assim, podermos colaborar para a construção de uma história sobre o assunto.

Contudo, a obra que nos possibilitou identificar melhor alguns desses livros foi *o Livro Didático Paraense*, de Eidorfe Moreira, obra inserida no volume VI de *Obras Reunidas de Eidorfe Moreira* e datada de 1989. Nesta obra, podemos identificar alguns dos livros de Matemática que podem ter sido usados pelos professores para ensinar aos alunos do ensino primário no período estudado. A biblioteca do CENTUR também nos possibilitou o conhecimento de dois livros, um que conjecturamos ter sido usado no ensino primário paraense, e o outro possui a observação de que de fato o Conselho Superior de Instrução Pública do Pará determinou que ele fosse adotado.

Ao iniciar o discurso sobre o livro didático de Matemática paraense, Moreira (1989, p. 38) ao afirmar que “tanto quanto o Idioma Nacional, a Matemática é matéria de expressiva representação nas letras didáticas do nosso Estado (Pará)” destacou a importância que a Matemática figurava para o ensino paraense. No entanto, o autor não deixou de enfatizar que a expressividade tida pela Matemática estava limitada pela Aritmética e pela Geometria, sendo que a Matemática empregada pouco abrangia outros setores da Matemática.

Isso pode ser constatado pelo fato de a Aritmética e a Geometria serem as áreas da Matemática que, majoritariamente, eram abordadas pelos autores dos livros didáticos paraenses, fossem destinados ao ensino primário ou não, como figura o levantamento feito por Moreira (1989). Este autor revelou que “o advento do regime republicano suscitou notável incremento da nossa literatura didática, não só em Matemática como noutras matérias” (MOREIRA, 1989, p. 42). Assim, o, então novo regime político brasileiro havia criado um ambiente que fomentou a elaboração de obras didáticas, sendo que a Aritmética e a Geometria foram os saberes matemáticos que mais receberam destaque, o que denota a representatividade desses saberes matemáticos para a evolução da sociedade republicana.

As obras didáticas de Matemática que conjecturamos terem sido usadas no ensino primário, particularmente nos Grupos Escolares paraenses, entre 1899 e 1930 estão elencadas no seguinte Quadro 08:

**Quadro 08** – Panorama Geral dos Livros que Podem ter Sido Usados no Ensino Primário Paraense (1899 - 1930)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Editora</b>
Coleção de Mapas Geométricos.	Cantidiano Nunes	Não identificado	Pinto Barbosa & Cia.
Aritmética Rudimentar	Tito Cardoso de Oliveira	Não identificado	Livraria Escola, de Porto de Oliveira & Cia.
Aritmética Complementar	Tito Cardoso de Oliveira	Não identificado	Livraria Escola, de Porto de Oliveira & Cia.
<i>Geometria Primária</i>	<i>Tito Cardoso de Oliveira</i>	1957	<i>Companhia Editora Nacional</i>
Aritmética	Antônio J. de O. Campos	1899	Tavares Cardoso & Cia.
Exercícios Graduados	Tito Cardoso de Oliveira	Não identificado	Livraria Escola, de Porto de Oliveira & Cia.
Ensaio Matemáticos – Notas de Aritmética	Josué Freire	1918	Tipografia Delta
Caderno de Lições Práticas e Métodos Fáceis a Serem Aplicados ao Ensino de Matemática nas Escolas Primárias.	Francisco da Silva Nunes	1929	Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré.
<i>Curso Primário de Arithmética elementar: visando um curso secundário de arithmética e contabilidade comerciais.</i>	<i>J.M.</i>	<i>1907</i>	<i>Livraria Gillet</i>

**Fonte:** Quadro 08 elaborado pela autora.

Ao observamos o Quadro 08, temos confirmação fática de que a Aritmética e a Geometria eram os saberes matemáticos que prevaleciam nas temáticas dos livros escritos para a instrução pública paraense. As obras em destaque no Quadro 08 são aquelas que conseguimos compulsar e que, assim, pudemos descrever com mais propriedade.

A primeira foi localizada na biblioteca da Universidade Federal do Pará, trata-se da 38ª edição. Por isso, o ano de publicação é 1957. A primeira edição desta obra havia sido publicada em 1905 e a quarta edição em 1919. Tal registro pôde ser observado em notas da edição que compulsamos. A segunda obra em destaque está disponível no setor de obras raras da biblioteca do CENTUR. Antes de dedicarmos-nos a essas obras, vamos conferir as considerações de Moreira (1989) sobre as demais obras e/ou os demais autores do quadro anterior.

O que nos levou a elencar todas as obras que não apresentam ano de publicação indicado, entre as que possivelmente foram usadas no ensino primário paraense entre 1899 e 1930, foi o fato de Moreira (1989) destacá-las dentro, daquele período, na descrição cronológica que ele sistematiza do livro didático paraense, além do que esses eram os saberes matemáticos indicados para o ensino primário do estado no período.

Sobre Coleção de Mapas Geométricos de Cantidiano Nunes, presumimos que ela foi de grande importância para o ensino de Geometria daquele período, “ela representou na época uma inovação no ensino de Geometria, não só por parecer uma obra pioneira no gênero, como por outras iniciativas do autor em matéria de ensino” (MOREIRA, 1989, p. 43). Assim, notamos a importância da Coleção de Mapas Geométricos para o ensino de Geometria e também a contribuição de Cantidiano Nunes para a pauta sobre o ensino dos saberes matemáticos.

Aritmética Rudimentar de Tito Cardoso de Oliveira era uma obra destinada ao curso elementar. A obra Aritmética Complementar era dirigida aos cursos primário, complementar, normal e comercial. Os Exercícios Graduados, também de mesmo autor, consistiam em uma coleção composta por “nove cadernos com numerosos exercícios e problemas, destinados aos cursos elementar e complementar” (MOREIRA, 1989, p. 44).

A obra Aritmética, de Antônio Joaquim de Oliveira Campos que Moreira (1989) pôde compilar, constitui-se como um exemplar da quinta edição da obra, a qual fora impressa pela tipografia e litografia de E. Guyot, localizada em Bruxelas. Moreira (1989) considerou essa obra como “um excelente compêndio”, o qual era destinado somente “às escolas de instrução primária” (MOREIRA, 1989, p. 41).

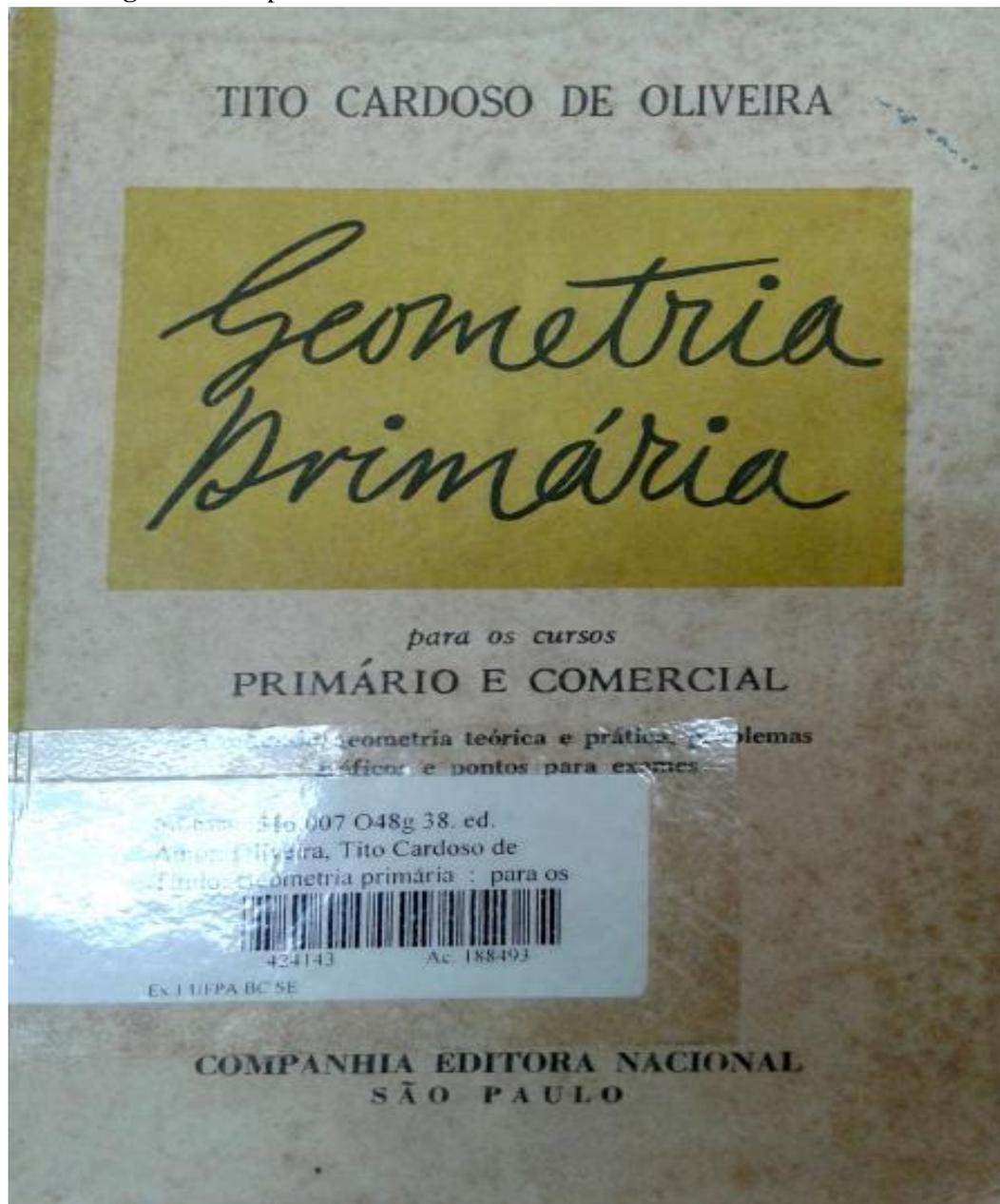
Sobre Ensaios Matemáticos – Notas de Aritmética de Josué Freire, Moreira (1989) menciona ter conhecimento do primeiro fascículo, não sabendo ao certo se a obra teve continuidade. Este fascículo constituía-se somente vinte e oito páginas, sendo considerado por Moreira (1989) como um trabalho modesto. Tratando-se de Josué Freire, Moreira (1989) destaca que no que lhe consta este foi o único oficial das Forças Armadas paraenses que publicou obras didáticas de Matemática, embora naquela época fosse comum que oficiais ministrassem aulas de matemática no nosso estado.

A obra Caderno de Lições Práticas e Métodos Fáceis a Serem Aplicados ao Ensino de Matemática nas Escolas Primárias, chamada por seu autor, Francisco da Silva Nunes, simplesmente de Lições Práticas de Aritmética, consiste em um compêndio que retrata as experiências de Francisco da Silva Nunes como professor de Matemática. De acordo com Moreira (1989, p. 44) esta obra pode ser classificada como “um trabalho simples e objetivo, em formato maior do que o ordinariamente empregado em nosso meio com esse fim”. Como o próprio título sugere, Caderno de Lições Práticas e Métodos Fáceis a Serem Aplicados ao Ensino de Matemática nas Escolas Primárias era um recurso didático que tinha como destino o curso primário.

Direcionando nossa discussão para as obras em destaque no quadro anterior, vamos agora descrever *Geometria Primária*, de Tito Cardoso de Oliveira, e *Curso Primário de Aritmética Elementar: Visando um Curso Secundário de Aritmética e Contabilidade Comerciais*, de J.M., após compulsarmos cada uma dessas obras.

A obra *Geometria Primária*, cuja capa está ilustrada na imagem 11, a seguir, de autoria Tito Cardoso de Oliveira que compulsamos corresponde à 38ª. edição. Neste exemplar, a obra conta com 149 páginas que contêm um curso de Geometria destinado aos cursos primário e comercial, conforme indicado na capa da obra. Nesta edição, consta o prefácio da primeira edição, de 1905, e o da quarta edição, de 1919. No texto de apresentação da primeira edição Tito Oliveira afirma que *Geometria Primária* está dividida em duas partes: Geometria teórica e prática; e Ponto para os exames. Segundo o autor, esta divisão tem o objetivo de “facilitar o estudo da geometria primária e de melhor regularizar o plano desta obrinha com o programa oficial”. Tito Oliveira ainda destaca que esta obra contém todos os elementos necessários ao estudo de Geometria.

**Imagem 11** – Capa do livro *Geometria Primária* de Tito Cardoso de Oliveira



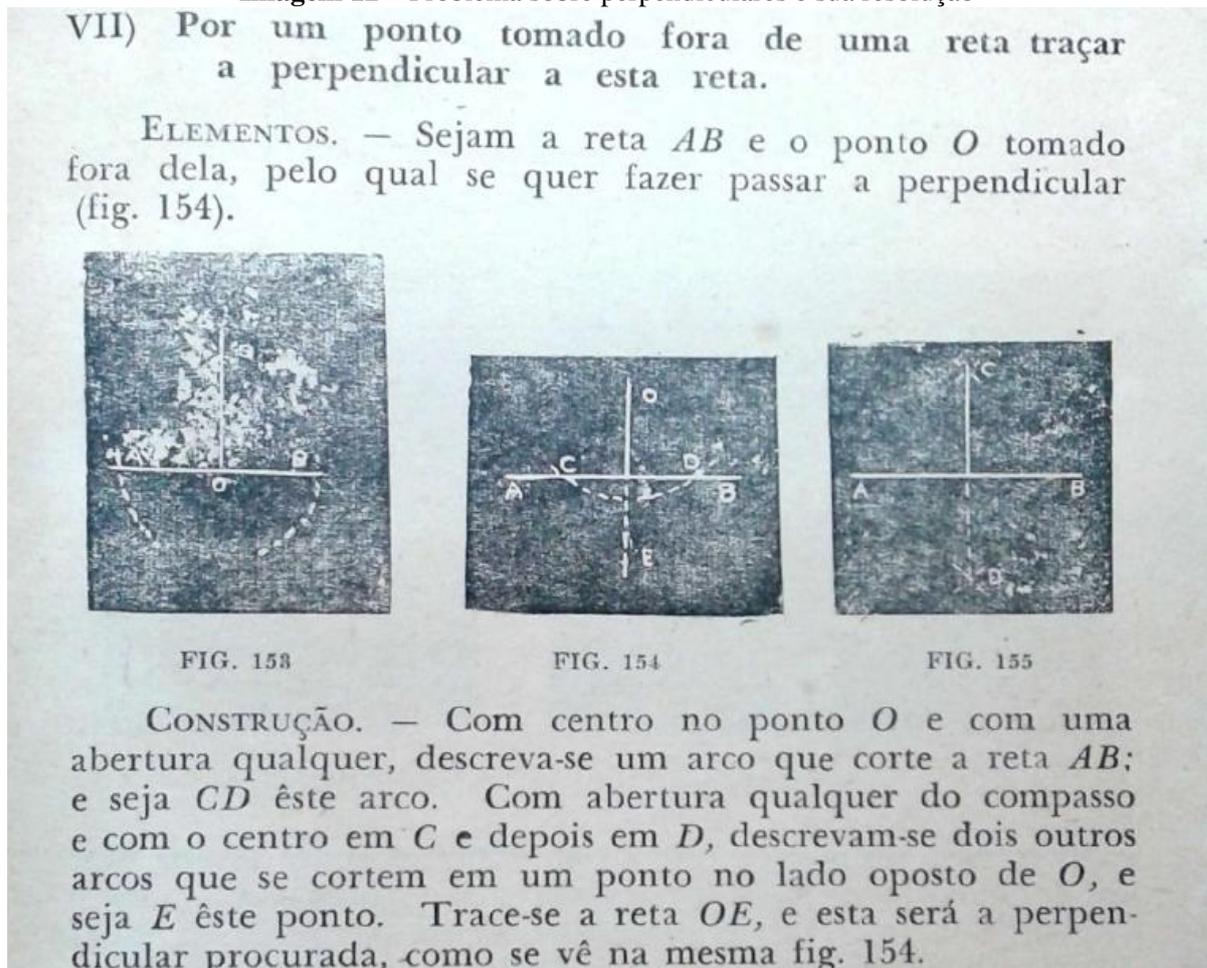
**Fonte:** Oliveira, T. (1957)

Diante destas colocações, entendemos que a possibilidade de que essa obra tenha sido usada no ensino primário dos Grupos Escolares paraenses naquele período é muito grande. Considerando também que, no prefácio da quarta edição, de 1919, é dito que esta foi feita para que a obra pudesse se adequar ao novo programa de ensino primário, fato que evidencia a utilização de *Geometria Primária* para ensinar Geometria nos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930.

A primeira parte do livro inicia-se com conteúdos indicados como preliminares, os quais abrangem espaço, corpo, extensão, volume, linha, ponto e definições gerais. Em

seguida, é apresentado o estudo de ângulos, posições relativas das retas: perpendiculares, oblíquas e paralelas, círculo e circunferência, e polígonos em geral. Problemas gráficos davam seqüência aos estudos geométricos. Como o próprio nome sugere, esta seção dispõe de problemas que indiciam a construção de elementos geométricos, cujos conceitos haviam sido abordados pela obra em páginas anteriores. Esses problemas são acompanhados das respostas, como podemos ver na Imagem 12 abaixo, retirada do tópico de problemas referentes a perpendiculares:

**Imagem 12** – Problema sobre perpendiculares e sua resolução

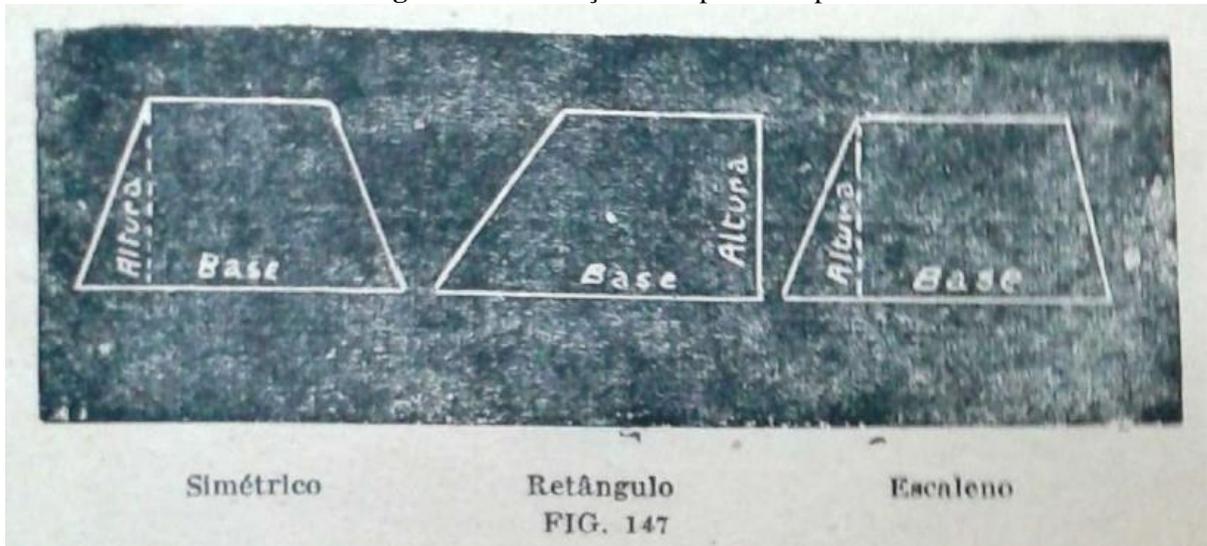


**Fonte:** Oliveira, T. (1957).

Áreas em geral é uma seção que dispõe sobre o estudo referente à área de diversas figuras geométricas planas: triângulo, paralelogramo, retângulo, losango, quadrado, trapézio, polígonos irregulares e irregulares, círculo, e setor circular. O estudo das áreas de todas essas figuras geométricas é muito explicativo, acompanhado de exemplos e exercícios, para que se pudesse praticar o que estava sendo estudado. Nesta parte do livro, não há ilustrações. Atribuímos tal ocorrência ao fato de que, quando o assunto estudado, todas essas figuras

geométricas foram apresentadas com suas respectivas ilustrações para cada caso que cada uma pode aparecer, como na situação do trapézio, que está ilustrada a imagem 13 que segue:

**Imagem 13** – Ilustração dos tipos de trapézio



**Fonte:** Oliveira, T. (1957).

A seção seguinte é intitulada Geometria no espaço, onde são abordados os conteúdos relativos a sólidos: prismas, paralelepípedos, pirâmide, sólidos redondos: cilindro, cone, e esfera. É importante ressaltar que esta seção apresenta diversas imagens ilustrativas dos conteúdos estudados no momento, o que possibilita a visualização do que está explicado no texto, facilitando, assim, a compreensão dos conceitos abstratos apresentados.

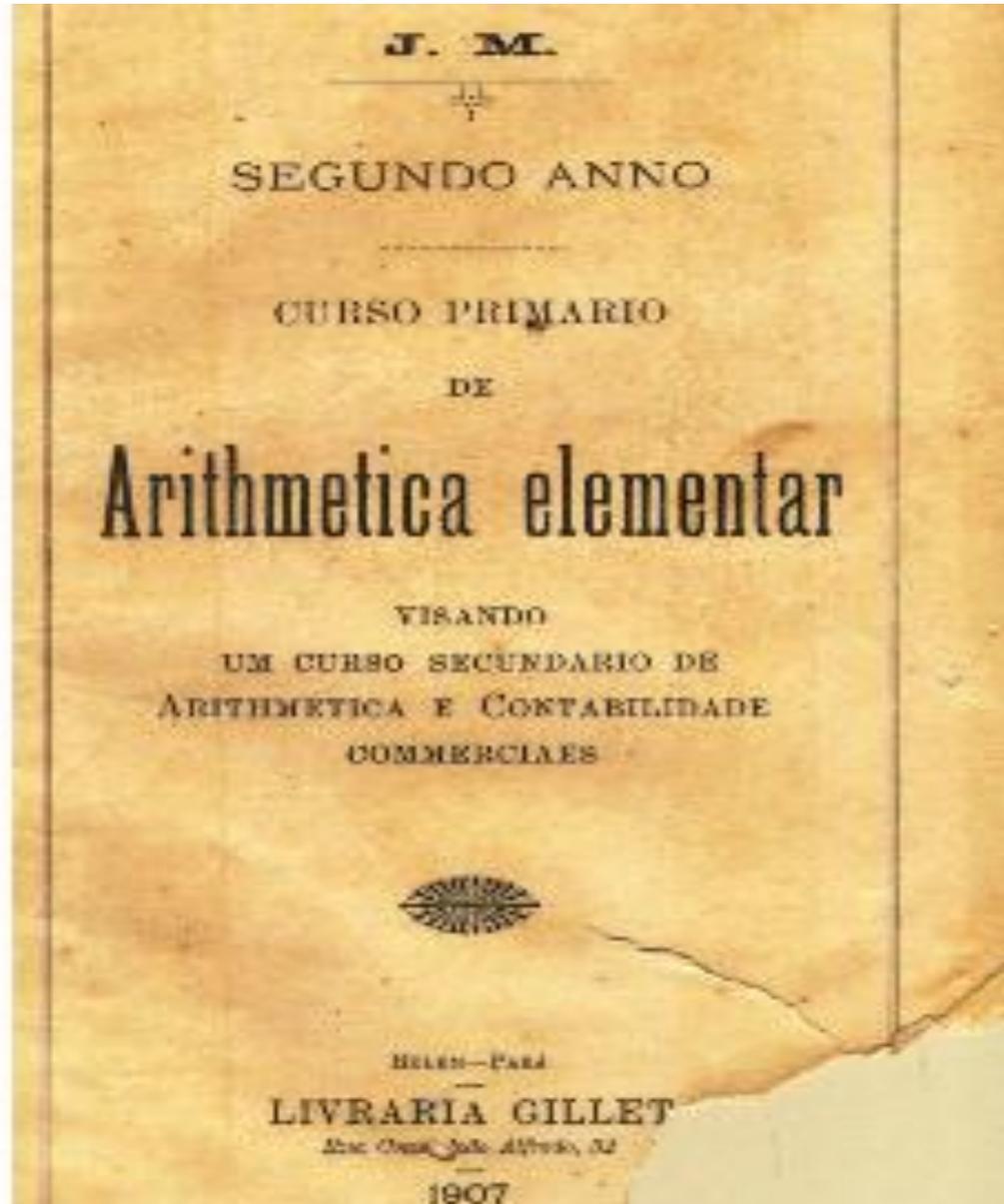
A primeira parte da obra *Geometria Primária* apresenta os saberes geométricos primários de forma detalhada, nunca abordando conceitos que exijam definições ainda não foram tratadas no texto da obra. Ademais, as explicações apresentados estão sempre acompanhadas de ilustrações e de exemplos. Destarte, entendemos, de fato, as palavras de Tito Cardoso de Oliveira no início da obra - “os alunos encontrarão neste pequeno compêndio todos os elementos necessários para o estudo de geometria” As palavras do autor podem ser tomadas como verdadeiras para o ensino primário que estava sendo disposto em 1905.

A segunda parte da obra dispõe de vinte pontos de exercícios, os quais são compostos por questionários segmentados conforme o conteúdo da obra. Ao observarmos esses questionários, notamos que a partir de sua resolução o professor, ou o aluno, poderiam recapitular sumariamente o que o livro propunha de Geometria para o ensino primário.

*Curso Primário de Arithmética Elementar: Visando um Curso Secundário de Arithmética e Contabilidade Comerciais*, cuja capa está ilustrada na imagem 14 a seguir, é

uma obra que dispõe de 175 páginas direcionadas à Aritmética. Essas páginas são compostas por oitenta lições de Aritmética, as quais abrangem diversos temas da Aritmética primária do segundo ano, e são acompanhadas de questionários e vários tipos de exercícios.

**Imagem 14** – Capa do livro Aritmética Elementar de J.M.

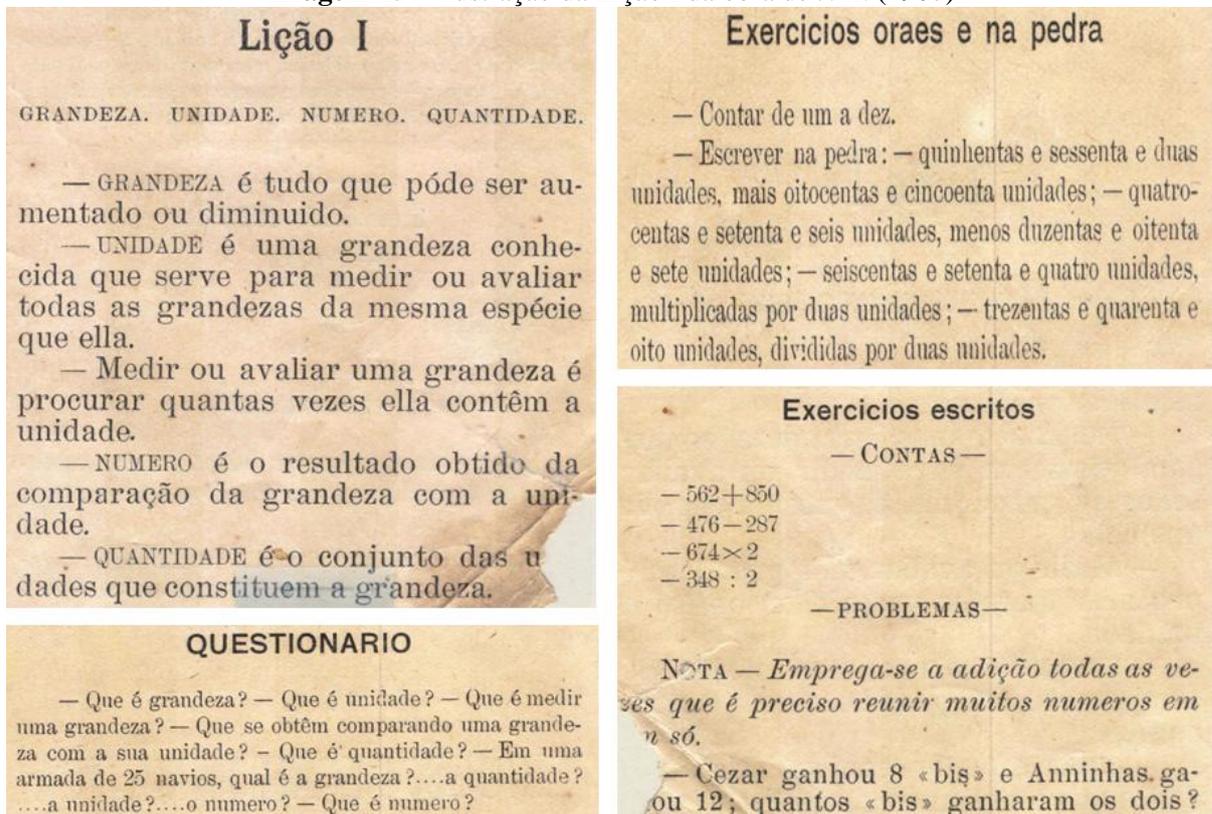


**Fonte:** J.M (1907)

A Lição I trata de grandeza, unidade, número e quantidade. Nesta lição, são traçadas definições desses quatro temas aritméticos e também são apresentados vários questionamentos acerca desses temas, individual e comparativamente. Após esses questionamentos que compõem o tópico chamado de *Questionário* (grifo nosso), são propostos exercícios orais e na pedra, em um tópico de mesmo nome, e a Lição I finaliza com

o tópic *Exercícios escritos* (grifo nosso) que desenvolvem contas e problemas. Essa configuração da obra pode ser notada na Imagem 15, a seguir:

**Imagem 15** – Ilustração da Lição I da obra de J.M. (1907)



Fonte: J.M. (1907)

Todas as demais setenta e nove lições de Aritmética são organizadas seguindo esta mesma sistematização: primeiramente, é realizada uma sucinta explicação sobre determinado saber aritmético, seguidamente são apresentados questionamentos referentes a essa explicação e, posteriormente, são indicados exercícios orais e na pedra, além de exercícios escritos, sempre separando contas e problemas.

A Lição II tem como título Espécie de Números. Esta lição destaca os números inteiros, fracionários e mistos. Quanto à Lição III, esta trata de numeração, cálculo e Aritmética, explicando seus conceitos de forma a articular esses três saberes aritméticos, definindo numeração, conceituando a habilidade de calcular a partir de numeração, e relacionando esses dois conceitos para conceituar a Aritmética.

Da Lição IV até a Lição XXI, os conteúdos abordados dão destaque majoritário aos números inteiros. Da Lição XXII à Lição XXIX, enfatiza-se a abordagem sobre os números fracionários. Após dispor conteúdos referentes aos números inteiros e aos números

fracionários, as Lições XXX e XXXI dispostas no livro reportam-se aos números mistos e aos números decimais, respectivamente; assuntos que exigem o conhecimento do conteúdo tratado preliminarmente.

Na sequência, são abordadas unidades de medidas específicas, o metro na Lição XXXII, o litro na Lição XXXIII e o gramo na Lição XXXIV. As lições seguintes, a Lição XXXV e a Lição XXXVI apresentam conteúdos relacionados à unidade monetária vigente no país e as suas formas de representação: réis, moedas e notas, além de tratar de quais valores poderiam ser encontrados em notas ou em moedas.

A Lição XXXVII apresenta cálculo como título e afirma a existência de quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão. Assim, o intervalo da Lição XXXVIII até a última lição, a Lição LXXX, remete discutir as quatro operações fundamentais, destacando-se a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão entre números inteiros e frações decimais, além das especificidades de cada operação, sendo que, ao final do estudo de cada operação fundamental, exceto o da divisão, é discutida sua prova.

Diante do exposto, podemos notar que esta obra é conteudista e que as operações fundamentais são os conteúdos que se destacam na obra, integrando cinquenta e três das oitenta lições que compõem a obra. Com isso, entendemos que o ensino das operações fundamentais representava a preocupação mais latente para o escritor do livro - mesmo considerando que a obra era voltada para o segundo ano, confirmando a importância desse conteúdo aritmético para a formação do aluno paraense, uma vez que embora a utilização deste por professores da instrução primária paraense não fosse fato, o livro era direcionado para o público do estado.

Quanto às obras que identificamos que, de fato, foram indicadas para serem usadas no ensino primário paraense, estas estão elencadas no Quadro 09, seguinte:

**Quadro 09** – Panorama Geral dos Livros que Foram Adotados Para Uso no Ensino Primário Paraense (1899 - 1930)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Editora</b>
Aritmética Elementar	Inácio Moura	1900	Pinto Barbosa & Cia.
<i>Arithmética Primária</i>	<i>Cezar Pinheiro</i>	<i>1902</i>	<i>Livraria Moderna</i>

**Fonte:** Quadro 09 elaborado pela autora.

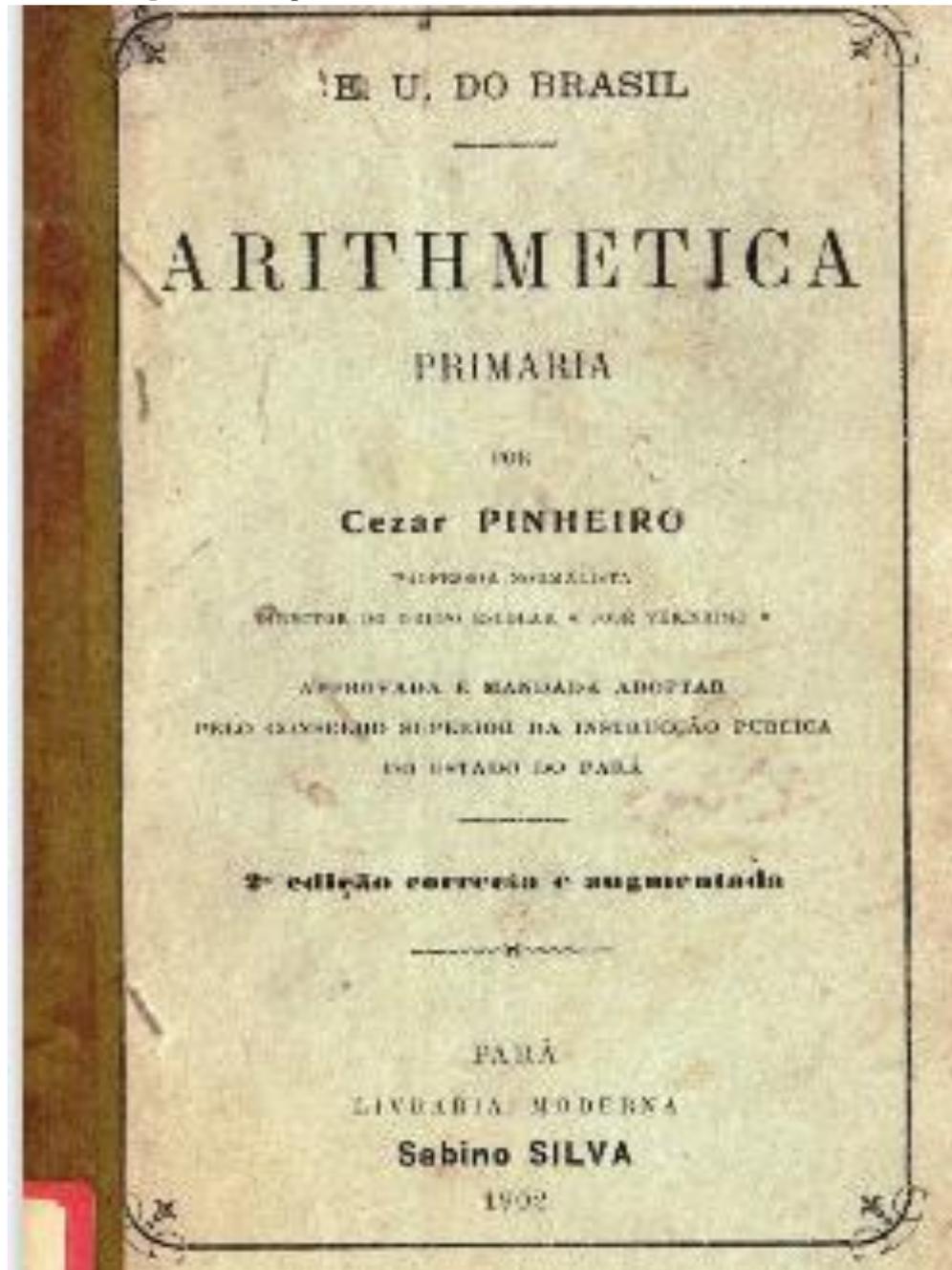
Sobre a primeira obra elencada no quadro anterior, Moreira (1989) afirma que o Conselho Estadual de Instrução Pública determinou que todas as escolas do Estado a

adotassem. Como Moreira (1989), também não tivemos a oportunidade de compulsar a obra de Inácio Moura citada no quadro anterior. Assim, não podemos apresentar mais detalhes desta. Moreira (1989, p. 43) destaca que muito devemos a Inácio Moura no campo do ensino, “na bibliografia escolar da Matemática entre nós, Inácio Moura é portanto um dos nomes que assinalam a transição do século passado (XIX) para o atual (XX)”.

No Quadro 09, acima, o destaque dado à *Arithmética Primária* de Cezar Augusto de Andrade Pinheiro, professor normalista que foi o primeiro diretor do Grupo Escolar José Veríssimo (PARÁ, 1987), deve-se ao fato de termos podido compulsar a segunda edição de tal obra, e assim pudemos escrever mais caracterizações desta.

A segunda edição de *Arithmética Primária*, cuja capa está ilustrada na imagem 16 a seguir, foi impressa em Paris pela Tipografia de Jablonski, Vogt e Cia. Na carta dirigida ao leitor, datada de 1886, Cezar Pinheiro afirmava que esta obra “reune o que é necessario para o menino aprender sem difficuldade ou fadiga”, assim, esperamos que esta obra seja dinâmica e disponha os conteúdos de forma a atender às necessidades dos professores primários para o ensino de Aritmética.

**Imagem 16** – Capa do livro *Arithmética Primária* de Cezar Pinheiro



**Fonte:** Pinheiro (1902)

A obra em questão contém setenta e oito páginas que distribuem em onze capítulos conteúdos de Aritmética destinados ao ensino primário paraense. A introdução apresenta conceitos elementares para o ensino de Aritmética, tal como o conceito da própria. Os dez capítulos que seguem são, realmente, muito esclarecedores, apresentam os conceitos acompanhados de exemplos e explicações para facilitarem o ensino por parte do professor que se utilizava desta obra.

Esses capítulos tratavam, respectivamente, de Numeração; Operações Fundamentais, em que a potenciação e a radiciação eram incluídas; Frações; Sistema Métrico Decimal; Números Complexos; Proporções; Regra de Três; Regra de Companhia; Regra de Juros; e Progressões. Com exceção do último capítulo, todos os demais eram extensos e dispunham dos conceitos e dos casos específicos de cada conteúdo, como no caso da multiplicação, conteúdo do capítulo Operações Fundamentais, que pode ser notado na Imagem 17 seguinte:

**Imagem 17** – Exemplificação de como realizar a multiplicação

**3º caso**

*REGRA. — Escreve-se o multiplicador por baixo do multiplicando, tudo como no 2º caso, e multiplica-se cada algarismo do multiplicador por todo o multiplicando, começando a escrever os productos parciaes em baixo do algarismo pelo qual se multiplica; sommam-se os productos parciaes e tem-se o producto total. Exemplo :*

$\frac{2}{4}   8$	2 1 5 3. . . Multiplicando.		
Prova dos noves fóra	3 6 4. . . Multiplicador.		
	8 6 1 2	}	
	1 2 9 1 8		. . . Productos parciaes.
	6 4 5 9		
	7 8 3 6 9 2. . .	Productos total.	

**Fonte:** Pinheiro (1902).

De modo geral, a obra *Arithmética Primária* dispõe os conteúdos de maneira a discriminá-los a partir de exemplos cujas resoluções são acompanhadas de suas respectivas explicações, facilitando a compreensão do próprio professor e, conseqüentemente, permitindo que os conteúdos sejam dispostos para o aluno de forma clara e objetiva.

Considerando a forma como Pinheiro (1902) organizou os conteúdos aritméticos em seu livro, entendemos que, em se tratando dos conteúdos abordados no livro a denotação

empregada pelo autor através da fala que citamos anteriormente faz-se verdadeira, isto é, a obra contribuía para que o aluno do ensino primário, particularmente o dos Grupos Escolares, aprendesse com mais facilidade e interesse.

Os Grupos Escolares foram instalados no estado do Pará para atender às demandas educacionais que emergiram na sociedade brasileira a partir do estabelecimento do regime republicano no país. Mais que isso, a implantação de Grupos Escolares, neste estado, aconteceu para que o Pará se integrasse à classe dos estados brasileiros que dispunham de um modelo educacional que, naquele momento, havia se tornado referência para o ensino primário do Brasil.

Os primeiros incentivos para que a instrução pública do estado fosse modernizada, acompanhando o que vinha acontecendo em outros estados, partiram de diretores gerais da Instrução Pública, como José Veríssimo, que já, em 1890, apontava a forma deficitária como a instrução pública paraense, em particular a instrução primária, estava sendo proposta, e sugeria um novo modelo organizacional educacional que instrísse a população do estado, acreditando ele que para que a sociedade crescesse era necessário que seus integrantes fossem instruídos, e tudo começava pela instrução primária.

Os esforços de José Veríssimo para que a instrução pública paraense fosse renovada foram reconhecidos logo que o primeiro Grupo Escolar da capital paraense foi criado, quando o governador do estado, Paes de Carvalho, determinou que este estabelecimento de ensino primário fosse designado com o nome de José Veríssimo. Diferentemente do que ocorrera nos outros estados da federação, a implantação dos Grupos Escolares no Pará iniciou-se pelo interior do estado, na cidade de Alenquer em 1899.

Os Grupos Escolares tiveram grande representatividade para a instrução primária paraense. Em se tratando de governadores, sua importância foi reconhecida principalmente por Augusto Montenegro, o qual costumava enaltecer a eficiência dessa instituição de ensino. A importância significativa dos Grupos Escolares para a educação primária paraense pode ser constatada pelo grande número desses estabelecimentos construídos por todo o estado.

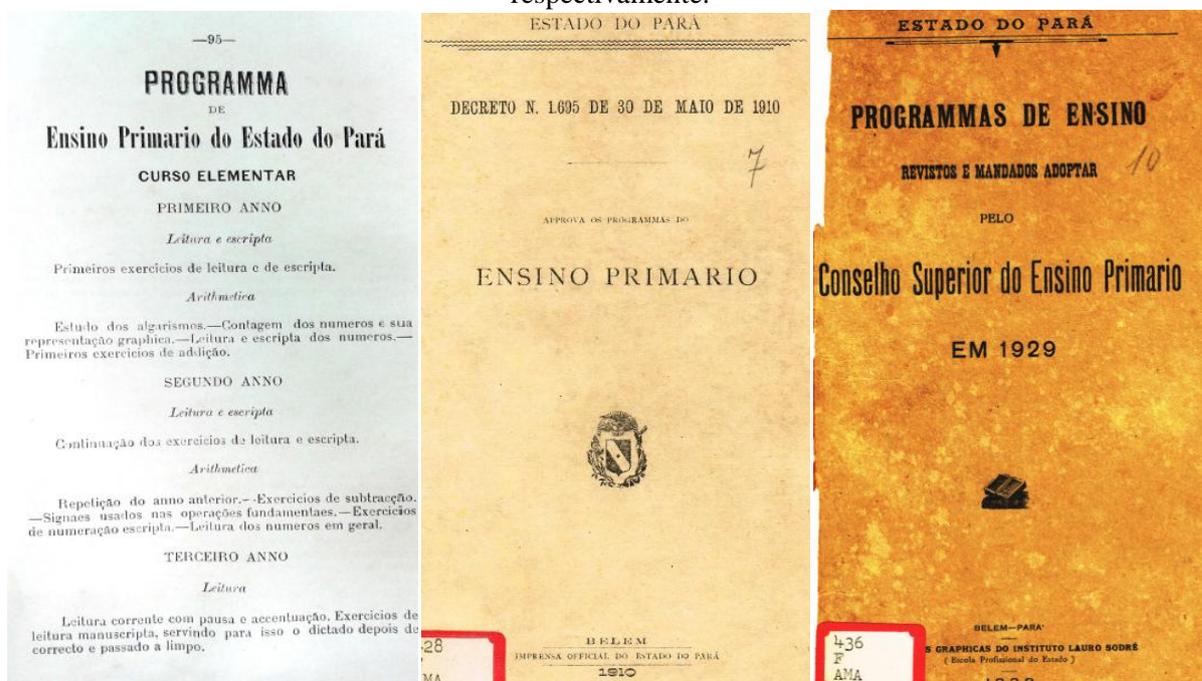
Logo que os Grupos Escolares foram implantados notamos que o Conselho Superior de Instrução Pública do Estado exigia que determinados livros, em particular de matemática, fossem adotados pelas escolas. Nesta Dissertação indicamos as obras *Aritmética Elementar*, (de Inácio Moura) e *Arithmética Primária* (de Cezar Pinheiro), como exemplo dessas obras, com a ressalva de que há outras que conjecturamos terem sido usadas pelos professores primários, em particular dos Grupos Escolares, conforme discorreremos neste capítulo.

Destacamos ainda que as áreas da Matemática que tinham mais livros publicados nesse período eram Aritmética, Geometria e Desenho.

Considerando a importância que os Grupos Escolares tiveram para o desenvolvimento da instrução primária brasileira, particularmente da instrução primária paraense, vamos tomar um período específico de sua história para discutirmos acerca da escolarização da Matemática nessas instituições de ensino, o que será discorrido no capítulo seguinte.

### 3 A ESCOLARIZAÇÃO DA MATEMÁTICA NO ENSINO PRIMÁRIO DOS GRUPOS ESCOLARES PARAENSES A PARTIR DOS PROGRAMAS DE ENSINO

**Imagem 18** – Capa dos Programas de Ensino Primário Paraense de 1903, 1910 e 1929, respectivamente.



**Fonte:** Programas de Ensino Primário Paraense de 1903, 1910 e 1929, respectivamente.

Este capítulo apresenta uma história escrita, principalmente, a partir dos programas de ensino primário, ilustrados na Imagem 18 acima, usados nos Grupos Escolares paraenses entre os anos de 1899 e 1930, perpassando pelo Regulamento Geral do Ensino Primário de 1903 e 1910, bem como por mensagens de governadores paraenses. Esta história foi construída com o objetivo de identificar o processo de escolarização da Matemática no ensino primário nos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930. Com o intuito de enriquecer nossa história, este capítulo também discute o *fenômeno de vulgata* relacionado à escolarização da Matemática primária paraense no período citado.

Este capítulo é composto por quatro seções. Na primeira, a seção 3.1, apresentamos as considerações referentes ao programa de ensino primário paraense de 1903, onde procuramos inferir reflexões sobre os saberes matemáticos estabelecidos por esse programa, as recomendações metodológicas e a vaga pedagógica a que estão relacionadas, de forma a identificar o processo de escolarização dos saberes matemáticos nos Grupos Escolares paraenses. A segunda e a terceira seções deste capítulo, 3.2 e 3.3, abrangem os programas de ensino primário de 1910 e 1929, momento em que a construção da história deu-se por meio dos mesmos princípios descritos na seção 3.1. A quarta seção comporta uma discussão sobre

o *fenômeno de vulgata*, a partir da qual conduzimos reflexões comparativas entre os programas estudados de maneira a identificar a ocorrência desse fenômeno descrito por André Chervel (1990).

### 3.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE EM QUE EMERGIU O PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO DE 1903 PARA OS GRUPOS ESCOLARES

Desde 1901 e 1902, as mensagens do governador paraense Augusto Montenegro ressaltavam seu descontentamento para com a formação dos professores primários, considerando que a deficiência do professorado acarretava má execução do programa por parte desses, não ensinando ou ensinando mal. Além disso, o governador considerava que os programas vigentes na época estavam além do ensino primário, sobrecarregando o aluno. Assim, ele sugeriu a simplificação daquele programa, de forma que, na escola primária, permanecesse somente o ensino do que fosse restritamente necessário, mas que se desse de forma efetiva (PARÁ, 1901f; 1902a).

Diante disso, o governador nomeou uma comissão de professores para reformular o programa de ensino primário do Estado. Esse programa deveria ser exequível pelos professores primários paraenses, e nele algumas matérias sofreram generalizações e outras foram extintas (PARÁ, 1902a).

No início de 1903 o ensino primário do estado do Pará passou por reforma. Esta reorganização deu-se por meio do decreto nº 1.190, de 17 de fevereiro deste ano. O Regulamento Geral do Ensino Primário resultante deste decreto determinava por meio de seu artigo 28 que o ensino público primário do Estado seria ministrado em Grupos Escolares ou em escolas isoladas, nesta ordem. Considerando o ensino ministrado, o Artigo 31 classificou as escolas em complementares e elementares, com a especificação de que as escolas complementares seriam exclusivas dos Grupos Escolares (PARÁ, 1903d).

Dois dias depois da aprovação deste Regulamento Geral do Ensino Primário, foi instituído o Decreto nº 1.191, de 19 de fevereiro de 1903, o qual aprovou os programas de ensino primário e para exames de estudos primários (PARÁ, 1903e), os quais se dirigiam também aos Grupos Escolares, compreendendo os ensinos elementar e complementar.

O programa de ensino primário do estado do Pará de 1903 não apresentava uma introdução antes de adentrar nos saberes que deveriam ser ensinados. Eram elencados

primeiramente os saberes que compunham os quatro anos do curso elementar, em seguida os saberes do curso complementar eram discriminados (PARÁ, 1903e). A estrutura deste programa pode ser compreendida a partir do Quadro 10 apresentado a seguir, ressaltando que, no programa, cada matéria está acompanhada de seus respectivos conteúdos.

**Quadro 10** – Estruturação do Programa de Ensino Primário Paraense de 1903

<b>CURSO ELEMENTAR</b>
<b>PRIMEIRO ANNO</b>
<i>Leitura e escrita</i>
<i>Aritmética</i>
<b>SEGUNDO ANNO</b>
<i>Leitura e escrita</i>
<i>Aritmética</i>
<b>TERCEIRO ANNO</b>
<i>Leitura</i>
<i>Escrita</i>
<i>Português</i>
<i>Aritmética</i>
<b>QUARTO ANNO</b>
<i>Leitura</i>
<i>Escrita</i>
<i>Português</i>
<i>Aritmética</i>
<i>Geometria</i>
<i>Geografia</i>
<i>Historia</i>
<b>CURSO COMPLEMENTAR</b>
<b>PRIMEIRO ANNO</b>
<i>Leitura</i>
<i>Escrita</i>
<i>Português</i>
<i>Aritmética</i>
<i>Geometria</i>
<i>Geografia</i>
<i>Historia</i>
<b>SEGUNDO ANNO</b>
<i>Leitura</i>
<i>Escrita</i>
<i>Português</i>
<i>Aritmética</i>
<i>Geometria</i>
<i>Geografia</i>
<i>Historia</i>
<b>OBSERVAÇÕES: (sobre os procedimentos de ensino)</b>
I. (Litura, Escrita e Português).
II. (Aritmética)
III. (Geometria).
IV. (Geografia).
V. (História).

**Fonte:** Quadro 10 elaborado pela autora a partir de Pará (1903e).

Como é possível observar no Quadro 10, após a exposição dos saberes a serem ensinados nos cursos elementar e complementar, o programa apresentava algumas observações que davam indicações dos procedimentos pedagógicos que os professores deveriam ter em vista ao ensinar cada conjunto de saberes. Estas observações eram concisas e não abrangiam de forma específica os conteúdos de cada ano ou curso (PARÁ, 1903e).

### **3.1.1 A Aritmética**

O ensino público não estava acontecendo de forma satisfatória, o que era ocasionado pela precária formação do professorado que não executava os programas de ensino, que se aproximavam do ensino secundário, de maneira a proporcionar uma formação consistente aos alunos primários. Diante disso, as escolas não estavam desenvolvendo o potencial dos alunos, e esses passavam a ocupar cargos públicos inúteis, “onerando o thesouro, sem vantagens para o povo” (PARÁ, 1901f, p. 32). Retomando: para o programa de 1903 algumas disciplinas sofreram generalizações e outras foram extintas, na busca por um ensino efetivo com elementos que de fato eram de interesse para os alunos da educação primária e para a sociedade. Dessa forma, entendemos que a Aritmética era um conjunto de saberes matemáticos que era de extrema valia para o aluno e para as possíveis funções que ele poderia exercer na sociedade, que estimulasse o crescimento do tesouro e fosse vantajoso para o povo, uma vez que ela fazia parte de todos dos cursos elementar e complementar dos Grupos Escolares.

#### **3.1.1.1 Curso Elementar**

Os saberes aritméticos destinados ao primeiro ano do curso elementar não eram extensos. Estes se detinham ao estudo dos algarismos, passando pela contagem dos números, seguindo com a leitura e a escrita destes e terminando com exercícios iniciais de adição (PARÁ, 1903e). A seguir, a Imagem 19 comprova nossa declaração sobre os conteúdos do primeiro ano no curso elementar:

**Imagem 19** – Programa de Aritmética para o primeiro ano

Estudo dos algarismos.—Contagem dos numeros e sua representação graphica.—Leitura e escripta dos numeros.—Primeiros exercicios de addição.

Fonte: Pará (1903e, p. 95).

As observações acerca do ensino de Aritmética indicavam que o professor deveria restringir-se o máximo possível aos limites da disciplina, não excedendo os conteúdos determinados. Esse fato pode ser atribuído à pretensão de Augusto Montenegro em instituir programas de ensino simplificados, mas que fossem exequíveis pelos professores. Dessa forma, não há evidências para conjecturas que tratem de possíveis extensões desses saberes.

No segundo ano, a Aritmética ensinada começava por uma recapitulação do que havia sido estudado no ano anterior. Posteriormente, eram realizados exercícios de subtração, seguidos pelo estudo dos sinais usados nas operações fundamentais. Exercícios de numeração escrita e leitura dos números em geral fechavam os saberes que continham na Aritmética do segundo ano elementar (PARÁ, 1903e). A seguir, a Imagem 20 atesta os conteúdos do segundo ano no curso elementar.

**Imagem 20** – Programa de Aritmética para o segundo ano

Repetição do anno anterior.—Exercicios de subtracção.—Signaes usados nas operações fundamentaes.—Exercicios de numeração escripta.—Leitura dos numeros em geral.

Fonte: Pará (1903e, p. 95).

A Aritmética prescrita para o terceiro ano era mais abrangente. Como no ano anterior, havia inicialmente uma revisão do que já havia sido estudado. Os exercícios das operações fundamentais avançavam e, agora, eram estudados exercícios de multiplicação e de divisão. Após a realização de exercícios das quatro operações fundamentais; adição no primeiro ano, subtração no segundo ano e multiplicação e divisão no terceiro ano; estudavam-se as definições das operações fundamentais (PARÁ, 1903e).

Quanto às observações para o ensino de Aritmética, recomendava-se que o caráter prático das operações deveria receber especial atenção do professor, em busca de empregar utilidade ao que era ensinado por meio de exercícios e problemas que estivessem em harmonia com o contexto no qual aqueles alunos estavam inseridos (PARÁ, 1903e).

Sobre o método intuitivo, Souza, R. (2000, p. 12) afirma que por meio deste “pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato”. Embora nenhuma referência explícita tenha sido feita ao método intuitivo no programa estudado, a sequência como os saberes referentes às operações fundamentais são apresentados, aliada às recomendações descritas anteriormente, evidencia estreitas relações com este método de ensino, uma vez que, realizando-se exercícios práticos para depois serem estudados os sinais e as definições das operações, parte-se do concreto para o abstrato.

Pinheiro e Valente (2013, p. 06) acreditam que os livros de Aritmética, de Antônio Bandeira Trajano, que tinham como destino o ensino primário são passíveis de:

fornecer uma ideia de quais eram as inovações metodológicas intuitivas no ensino de aritmética defendidas por ele. [...] O concreto no livro de Trajano era representado pela figura ou via aplicação de problemas variados, usuais e o mais próximos do cotidiano dos alunos, pois deles emergiriam as situações vividas na prática (PINHEIRO & VALENTE, 2013, p. 08).

Diante desta perspectiva do que vinha a ser o concreto no ensino de Aritmética por meio do método intuitivo, a observação que o programa de 1903 destinava ao ensino de Aritmética: o professor “attenderá especialmente o lado pratico das operações, de modo que o ensino se torne util pelos exercicios e escolhas de problemas consoantes á vida comum” (PARÁ, 1903e, p. 101), mostra que o concreto, no ensino de Aritmética proposto por este programa seria justamente os problemas próximos da realidade do aluno.

Ao estudar as definições das operações fundamentais no terceiro ano, os conteúdos seguiam com máximo divisor comum e com mínimo múltiplo comum, com noções básicas acerca de números primos e com estudos iniciais de frações ordinárias (PARÁ, 1903e). A imagem 21, abaixo, consta nossa afirmação.

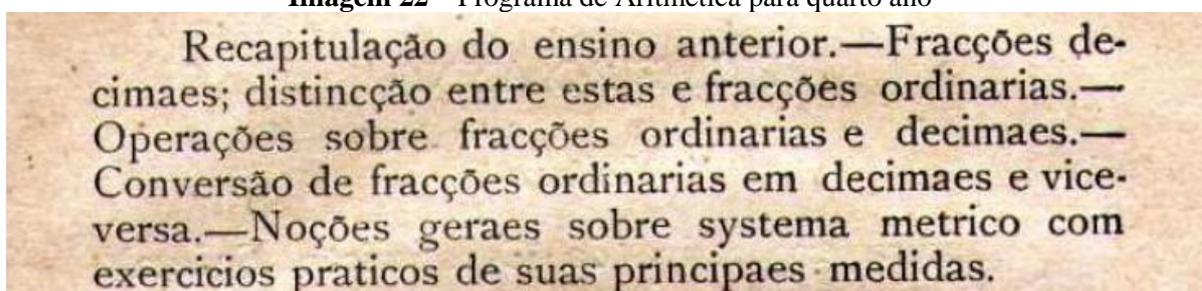
**Imagem 21** – Segunda parte do programa de Aritmética para o terceiro ano  
 — Divisibilidade dos numeros e principaes caracteres.— Máximo commum e minimo multiplo commum divisor.— Noções elementares sobre numeros primos.— Preliminares de fracções ordinarias.

**Fonte:** Pará (1903e, p. 96).

O ensino de Aritmética destinado ao quarto ano iniciava-se com a revisão do que já havia sido ensinado anteriormente, cujo último conteúdo correspondia às frações ordinárias.

Seguidamente, deveriam ser estudadas as frações decimais, compreendendo as diferenças entre estas e as frações ordinárias. De posse desse conhecimento, os alunos deveriam realizar operações entre estes dois tipos de fração e convertê-las uma na outra. Os saberes de Aritmética do quarto ano eram finalizados com algumas noções acerca de sistema métrico decimal, com a ressalva de que essas noções gerais deveriam ser acompanhadas de “exercícios práticos de suas principais medidas” (PARÁ, 1903e, p. 97), ao que também fazemos referência ao método intuitivo. A seguir, apresentamos a Imagem 22 para atestar nossa declaração acima:

**Imagem 22** – Programa de Aritmética para quarto ano



**Fonte:** Pará (1903d, p. 49).

Observemos que os saberes aritméticos destinados ao curso primário elementar paraense em 1903, de modo geral, não eram abrangentes ou possuíam um grau de dificuldade elevado. Os conteúdos que representavam esses saberes estavam atendendo aos preceitos atribuídos por Augusto Montenegro de simplificação do programa de ensino, que tinha por pretensão que os professores o executasse integralmente e que os alunos aprendessem efetivamente o que lhe fosse ensinado.

Por outro lado, embora os alunos aprendessem significativamente esses saberes aritméticos no curso primário elementar, estes não se revelavam suficientes para que esses alunos ocupassem cargos que exigissem um grau de conhecimento matemático mais elevado, assim, os alunos não teriam condições de exercer funções na sociedade que fossem além de cargos públicos sem nenhuma representatividade, como fala Augusto Montenegro quando critica a forma de ensino dada anteriormente ao programa de 1903.

Portanto, entendemos que, embora os saberes matemáticos ministrados no curso primário elementar revelem-se oportunos para serem aprendidos efetivamente, não eram suficientes para proporcionar ao aluno uma formação matemática que lhe provesse alguma função que politicamente, economicamente e socialmente fosse tida como de destaque naquela época e que demandasse conhecimentos matemáticos além do básico, aliás, com esse

programa o governo pretendia formar os alunos para ocuparem cargos que não onerassem ao tesouro e fossem vantajosos para o povo, mas pretendia ensinar apenas o que fosse estritamente necessário (PARÁ, 1901f).

Sob outra perspectiva, o estritamente necessário poderia ser voltado às necessidades práticas da vida em sociedade, como é mencionado nas observações sobre o ensino que deveria ser dado de acordo com o programa de 1903. De fato, aprender os algarismos; a contar, a ler e escrever os números; máximo divisor e mínimo múltiplo comum; ter noção de frações e do sistema métrico decimal; e acima de tudo aprender as quatro operações fundamentais, que eram os saberes aritméticos prescritos pelo programa de 1903, constituíam-se, e ainda se constituem, de fundamental importância para o bom desempenho nas atividades mais básicas em sociedade, e até mesmo para acontecimentos familiares e individuais, de forma que o aluno, que também era e é um cidadão republicano, pudesse entender os eventos em sua volta que exigiam certo grau de conhecimento matemático, e não fosse burlado quando precisasse da matemática, pois ele a conheceria, mesmo que a básica.

Diante disso, entendemos a indiscutível significativa importância da Aritmética para a formação integral do aluno. Isto era pretendido pelo, então, novo regime político brasileiro, a República, que incumbia à escola primária a tarefa de formar um aluno/cidadão capaz de contribuir para a construção e firmamento da nova sociedade brasileira (BERGOZZA, 2008). Isso era pretendido a partir da disseminação do ensino primário, embora nesse momento “a questão da educação das massas populares ainda não se colocava” (SAVIANI, 2004, s/p.).

### 3.1.1.2 Curso Complementar

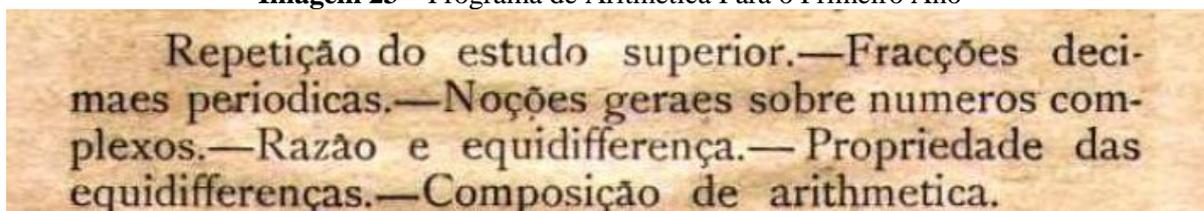
Quando falamos do curso primário complementar, entendemos este como uma extensão do curso primário elementar, o que é percebido no Regulamento Geral do Ensino Primário que rege o programa de ensino de 1903. A essa extensão nem todos os alunos que terminavam o curso primário elementar tinham acesso, uma vez que o curso complementar era ministrado exclusivamente nos Grupos Escolares. Nesse curso, especialmente no segundo ano, os saberes aritméticos já apresentavam um grau de dificuldade maior, em relação aos saberes do curso elementar, que exigiam mais do aluno e possivelmente instigavam o desenvolvimento do potencial, em particular o matemático, dos alunos republicanos, como pretendia o governo de Augusto Montenegro.

Nos dois anos que formavam o ensino primário complementar, os saberes a serem estudados sempre eram precedidos por uma recapitulação do que já havia sido estudado. No

caso do primeiro ano, a recapitulação era referente ao ensino elementar; no segundo ano a revisão era baseada no ensino precedente, assim, entendemos que aquela compreendia pontos de todos os conteúdos dos quais os alunos já haviam tomado conhecimento, incluindo todos os assuntos do curso elementar (PARÁ, 1903e).

Após essa revisão, a Aritmética específica do primeiro ano do curso complementar contava com frações decimais, aqui as periódicas, especificamente. Seguidamente, os alunos deveriam estudar números complexos<sup>26</sup>, mas era indicado que fossem ensinadas apenas as noções gerais sobre esse tipo de número (PARÁ, 1903e). Como era indicado que o professor não fosse além dos limites da matéria que era especificada, não acreditamos que em algum momento os professores tenham ido além dessas noções gerais. Ainda no primeiro ano deveriam ser ensinados saberes aritméticos referentes à “Razão e equidiferença. – Propriedades das equidiferenças. – Composição de arithmetica” (PARÁ, 1903e, p. 98), conforme demonstra a Imagem 23, a seguir.

**Imagem 23** – Programa de Aritmética Para o Primeiro Ano



Fonte: Pará (1903d, p. 50).

No segundo ano, o sistema métrico decimal voltava a ser estudado, desta vez, desenvolvido. Em seguida, vinham: potenciação; radiciação; proporção, com a especificação de “propriedade fundamental e determinação de seus termos desconhecidos”; regra de três, em particular “seus respectivos termos, divisões e subdivisões” e regra de companhia simples. Os dois saberes que findavam a Aritmética do curso complementar eram: juros simples e estratégia para encontrar seus elementos e noções cambiais (PARÁ, 1903e, p. 99).

A respeito das orientações para o ensino de Aritmética, o programa de 1903 pregava também que “o decorar no estudo de arithmetica deve ser com escrúpulo regulado pelo professor, que antes de tudo e de preferencia, incutirá no espirito do alumno a compreensão das lições por meio de exemplos e explicações no quadro preto, ao alcance das tenras

<sup>26</sup>Entendemos que os números complexos a que se refere o programa são aqueles que se aplicam a definição de Pinheiro (1902, p. 48): “chama-se *números complexos* aquellos que exprimem unidades diversas dependentes d’uma principal”. Como exemplo o autor cita braça, mas também podemos citar o segundo como unidade padrão de tempo.

inteligências” (PARÁ, 1903e, p. 101). Baseando-se em Valdemarin (1998), Kuhn (2015, p. 104-105) afirma que o método intuitivo teria sua origem relacionada a uma “concepção de conhecimento, em que se usa menos a memória e mais a razão, e que valoriza a observação e o julgamento próprio como meios de construção do conhecimento e implantação das atividades produtivas”. Destarte, essas observações propostas pelo programa de 1903 para o ensino de Aritmética revelam-se consonantes ao método intuitivo, o qual tinha sua prática tão evidente naquele período.

Notemos que os saberes aritméticos envolvidos no curso complementar eram mais abrangentes que do curso elementar, além disso, possuíam um grau de dificuldade mais elevado. Ter conhecimento sobre números complexos; razão; proporção; potenciação; radiciação; regra de três; juros e noções cambiais, por exemplo, tornava real a possibilidade de que o aluno tivesse acesso a uma função considerada de destaque na sociedade na época, como um cargo de chefia na indústria emergente na época ou em setores financeiros. De destaque no sentido de que a possível função exercida por ele era vista como detentora de status pelas massas populares e entendida pela sociedade em geral como função capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e social, fortificando a sociedade republicana.

Com isso, destacamos a magnitude que os Grupos Escolares representavam para a formação do aluno/cidadão paraense, haja vista que o ensino primário complementar nesse período era ministrado exclusivamente nessas instituições de ensino primário, conforme era estabelecido pelo Regulamento Geral do Ensino Primário em vigência.

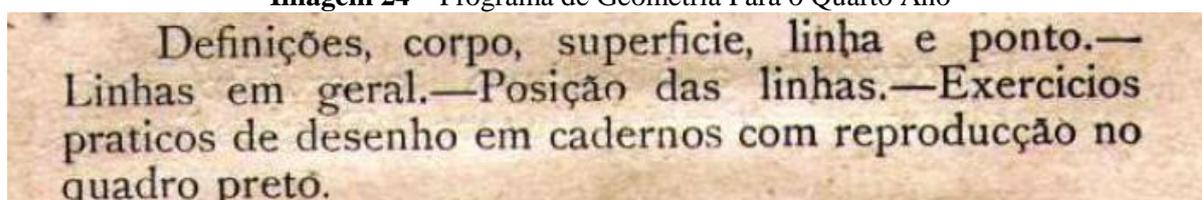
### **3.1.2 Geometria**

Considerando que o governo considerava os Grupos Escolares “como complemento indispensável e racional a uma preparação primária integral” e atribuía aos Grupos Escolares o papel de eixo de organização do ensino primário (PARA, 1903b, p. 31), a Geometria era componente importante para a formação integral do aluno que cursava o ensino primário nos Grupos Escolares, visto que esse conjunto de saberes constava em três dos seis anos do ensino primário que era dado pelos Grupos Escolares, fazia-se presente no último ano do curso elementar e nos dois anos do curso complementar.

#### **3.1.2.1 Curso Elementar**

No curso elementar, os saberes matemáticos contavam com a Geometria apenas no quarto ano. Os saberes geométricos iniciavam-se com “definições, corpo, superfície, linha e ponto”. O estudo das linhas prosseguia com linhas em geral e as posições das linhas. Para encerrar, eram recomendados exercícios práticos caracterizados pelo “desenho em cadernos com reprodução no quadro preto” (PARÁ, 1903e, p. 97). A disposição desses saberes consta na Imagem 24 que segue:

**Imagem 24** – Programa de Geometria Para o Quarto Ano



Fonte: Pará (1903e, p. 49).

A forma como essa estruturação dos conteúdos está posta está condizente com a estruturação sugerida pelo método intuitivo. Isso considerando a afirmativa de Frizzarini et al. (2014, p. 218) de que a estruturação de conteúdos que propõe o ensino de geometria “partindo primeiramente dos sólidos geométricos para, posteriormente, tratar de figuras bidimensionais, e unidimensionais além de suas medidas” está de acordo com a propagada por esse método de ensino. Considerando que os sólidos geométricos são o corpo; as figuras bidimensionais são a superfície; e as figuras unidimensionais são a linha e o ponto.

No programa de ensino primário paraense de 1903 a Geometria apresentava fortes relações com o Desenho, as quais podem ser observadas na notação dos saberes geométricos e nas observações destinadas ao ensino de Geometria. Estas observações indicavam que “o ensino de Geometria deve também, na pratica, ser modelado pelo de aritmética, especializando-se o desenho á mão livre, o qual, além de superficial, será restrictamente pratico” (PARÁ, 1903e, p. 101).

No curso elementar, o Desenho deveria estar relacionado a “algumas figuras da geometria plana ou simplesmente combinações lineares”. Era sugerido ao professor, desenvolver essas figuras com o auxílio de ornatos, caso estes viessem desenvolver o interesse do aluno (PARÁ, 1903e), o que faz referência ao método intuitivo, o qual se propagou como método de ensino, praticamente unanime, entre os Grupos Escolares brasileiros.

### 3.1.2.2 Curso Complementar

No curso complementar, o trabalho com ornatos abrangia também flores e figuras, “feitos em cadernos e reproduzidos depois, em maior escala, no quadro preto, na presença do professor” (PARÁ, 1903e, p. 101). O uso de cadernos e álbuns era recomendado para os cursos elementar e complementar, os quais serviriam “de simples ornamentos nos exames finais do aluno” (PARÁ, 1903e, p. 102), assim, o uso cadernos e álbuns eram tomados apenas para a prática, não como critério avaliativo.

A Geometria do primeiro ano do curso complementar, que está disposta na Imagem 25 abaixo, não era muito extensa, contava com o estudo de ângulos, de posições relativas das retas: perpendiculares, oblíquas e paralelas. O Desenho era indicado para ser desenvolvido “à mão livre em cadernos” (PARÁ, 1903e, p. 98). Esse desenho, “além de superficial, será restrictamente prático” (PARÁ, 1903e, p. 101).

**Imagem 25** – Programa de Geometria Para o Primeiro Ano

Recapitulação da materia estudada.—Angulos.—  
Perpendiculares, obliquas e paralelas.—Desenho á  
mão livre em cadernos

**Fonte:** Pará (1903d, p. 50).

A ênfase da Geometria do último ano do curso complementar recaía sobre a geometria plana, iniciando com círculo e circunferência, seguindo com ângulos e com problemas gráficos. Problemas gráficos eram retomados após o estudo de polígonos em geral e triângulos. Em seguida, apareciam quadriláteros e áreas em geral. Após estes conteúdos, eram indicadas noções gerais e elementares dos sólidos.

**Imagem 26** – Programa de Geometria Para o Segundo Ano

Recapitulação de todo o estudo feito.—Circulo  
e circumferencia.—Medida dos angulos.—Problemas  
graphicos.—Polygonos em geral.—Triangulos.—Pro-  
blemas graphicos.—Quadrilateros.—Áreas em geral.  
—Noções geraes e elementares sobre os solidos.—  
Desenho á mão livre com reproducção no quadro  
preto.

**Fonte:** Pará (1903d, p. 52).

Como podemos observar na Imagem 26, ilustrada anteriormente, o Desenho aparece para finalizar os saberes geométricos do segundo ano complementar, sendo ele “à mão livre com reprodução no quadro preto” (PARÁ, 1903e, p. 100), o que mostra o caráter prático empregado ao ensino de desenho em Geometria.

Nesta seção, elencamos considerações acerca dos saberes matemáticos que compunham o programa de ensino primário de 1903 utilizados nos Grupos Escolares paraenses, bem como direcionamos reflexões sobre os processos de ensino que eram indicados para estes saberes. Notamos que a Aritmética e a Geometria eram os saberes matemáticos dispostos para o ensino primário, sendo a Aritmética detentora de maior notabilidade.

A partir da estruturação dos saberes de Aritmética referentes às operações fundamentais e das observações dirigidas ao ensino desses saberes entendemos que o método intuitivo estava presente no ensino de Aritmética. Este método de ensino também foi relacionado ao modo indicado para ensinar Geometria, onde a maior ênfase consta na sugestão para uso de ornatos e a determinação para a realização de exercícios práticos.

### 3.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE EM QUE EMERGIU O PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO DE 1910 PARA OS GRUPOS ESCOLARES

Na mensagem de João Coelho dirigida ao Congresso Legislativo do Pará em setembro de 1909, o governador afirma que a escola pública primária paraense estava bem organizada naquele momento, ressaltando a existência de 36 Grupos Escolares funcionando no Estado. O governador também se mostrava satisfeito com os programas de ensino da época. O que lhe preocupava era a qualidade da formação dos professores primários, segundo ele, ainda não possuíamos “o professor como os novos processos de ensino o conhecem e o querem, o professor amando sua escola, vivendo pela dedicação, todo consagrado ao seu nobre sacerdócio” (PARÁ, 1909, p. 23).

Diante dessas considerações João Coelho indica o concurso como meio de provimento dos cargos do professorado, e com isso sugeriu que se o Congresso concordasse com suas colocações o governo poderia autorizar a reorganização escolar do estado (PARÁ, 1909). Esta reorganização aconteceu no ano seguinte, e atingiu também o programa de ensino primário do Estado, mesmo o governador tendo demonstrado satisfação com o vigente no ano anterior.

Em abril de 1910 o decreto nº 1.689, de 28 deste mês, atribuiu uma nova organização para o ensino primário do estado do Pará. A partir da nova organização estabelecida por este decreto, os Grupos Escolares permaneceram entre as instituições por meio das quais o Estado disponibilizava o ensino primário. Este nível de ensino permaneceu dividido em dois cursos, o elementar e o complementar, conforme determina o Art. 1., sendo o curso complementar mantido exclusivamente nos Grupos Escolares (PARÁ, 1910a).

As mudanças fundamentais proposta por esta reforma para o ensino primário<sup>27</sup> consistiam na “distribuição das materias, sua extensão e methodo a pôr em prática” (PARÁ, 1910b, p. 48). O governador do Estado da época tomou essas mudanças como praticamente radicais. Na mesma mensagem o governador ressalta que após observação anual constatou-se que os programas de ensino que pareciam satisfatórios precisavam ser revisados, a fim de simplificá-los e adaptá-los a “outros processos no seu ensinamento” (PARÁ, 1910b, p. 48).

Nesse sentido o governador considerava que a substituição do método mnêmico que se fazia presente no ensino primário deveria ser urgentemente substituído pelo método intuitivo, uma vez que segundo ele “o esforço excessivo da memoria prejudica o cerebro; seu exclusivo desenvolvimento enfraquece a inteligência” (PARÁ, 1910b, p. 48). Com isso o professor primário deveria entender e tomar para sua prática a reflexão de que o livro não mais seria o único elemento por meio do qual ele ensinaria. “A reforma, dando novos moldes ao ensino, estabelecendo o methodo intuitivo, visou fazer comprehendere ao professor que o livro deve servir-lhe de auxiliar, pouco ou quasi nada usando d’elle o alumno” (PARÁ, 1910b, p. 49).

O Regulamento do Ensino Primário de 1910 determinou um novo programa escolar para o ensino primário. Sendo este programa posterior ao regulamento citado, o ensino das matérias foi reformulado sob outras bases de ensino (PARÁ, 1910b). Este programa foi consolidado por meio do artigo nº 1.695, de 30 de maio de 1910 e dispunha em um mesmo documento as matérias dos cursos elementar e complementar, sendo o programa do curso complementar dirigido apenas aos Grupos Escolares, os quais contavam em 1910 com 8.959 alunos matriculados, entre os quais somente 6.812 frequentavam a escola nesses grupos por todo o Estado.

---

<sup>27</sup>Outra mudança fundamental diz respeito ao provimento dos cargos professores, valorizando o magistério de forma a tornar atraente a carreira do professorado a partir da realização de concursos para provimento efetivo do magistério e a asseguarção de promoções e vantagens àqueles que prestarem anos de bom serviço ao ensino. Além disso, as escolas públicas foram classificadas em primeira, segunda e terceira entrância para funcionarem como escalas de graduação na carreira do magistério (PARÁ, 1910b). A discriminação de quais escolas pertenceriam a cada uma das entrâncias determinadas está descrita nos parágrafos um, dois e três do decreto nº 1.689, de 28 de abril de 1910

Sobre a qualidade do ensino disponibilizado pelos Grupos Escolares do Estado, a partir do cumprimento do programa de 1910, o governador paraense João Coelho escreveu em 1911 que sob a perspectiva pedagógica estas instituições de ensino primário representavam, irrefutavelmente, um grande progresso na organização do ensino (PARÁ, 1911).

Já na mensagem de João Coelho de 1911 ele alega que o método intuitivo, o qual deveria ser adotado pelas escolas primárias, em particular os Grupos Escolares, estava demonstrando resultados vantajosos para os alunos, e também para os professores. Segundo ele, “a propria cultura mental do mestre vae nelle (método intuitivo) encontrando factor importante” (PARÁ, 1911, p. 27).

O programa de 1910 não apresentava introdução antes de adentrar as matérias e seus respectivos conteúdos. Após o título Programmas do Ensino Primário, iniciava-se imediatamente o programa do curso elementar, sendo que as matérias que compunha o programa estavam divididas em partes, assim como no programa do curso complementar, que era introduzido na sequência da discriminação da última matéria do programa do curso elementar.

A estrutura do programa de ensino primário paraense estabelecido em maio de 1910 pode ser observada por meio do Quadro 11, que segue, com a ressalva de que cada matéria era acompanhada de seus respectivos conteúdos:

**Quadro 11** – Estruturação do Programa de Ensino Primário Paraense de 1910 Para o Curso Elementar

<b>CURSO ELEMENTAR</b>	
<b>PRIMEIRO ANO</b>	
	Língua portuguesa
	Aritmética
	Geografia
	Desenho
	Trabalhos manuais e de agulha
	Ginástica escolar
<b>SEGUNDO ANO</b>	
	Língua portuguesa
	Lição de coisas
	Aritmética
	Noções de Zoologia e Botânica
	Geografia
	Desenho
	Trabalhos manuais e de agulha
	Ginástica escolar
<b>TERCEIRO ANNO</b>	
	Língua portuguesa
	Lição de coisas

Continua

	Conclusão
	Aritmética
	Noções de Zoologia e Botânica
	Geografia
	Desenho
	Trabalhos manuais e de agulha
	Ginástica escolar
<b>QUARTO ANNO</b>	
	Língua portuguesa
	Aritmética
	Noções de Zoologia e Botânica
	Geografia
	História do Brasil
	Instrução moral e cívica
	Desenho
	Trabalhos manuais e de agulha
	Ginástica escolar
<b>CURSO COMPLEMENTAR</b>	
<b>PRIMEIRO ANNO</b>	
	Língua portuguesa
	Aritmética
	Noções de Zoologia
	Geografia
	História do Brasil
	Instrução moral e cívica
	Desenho
	Trabalhos manuais e de agulha
	Ginástica escolar
<b>SEGUNDO ANNO</b>	
	Língua portuguesa
	Aritmética
	Noções de Física
	Geografia
	História do Brasil
	Instrução moral e cívica
	Desenho
	Trabalhos manuais e de agulha
	Ginástica escolar

**Fonte:** Quadro 11 elaborado pela autora a partir de Pará (1910c).

Além dos conteúdos atribuídos a cada uma dessas matérias, elas eram acompanhadas em cada ano, praticamente em todos os casos, de indicações metodológicas que orientavam como o professor deveria proceder ao ensinar determinado saber, quais materiais utilizar e como manusear tais materiais ao ensinar determinado conteúdo. Como ilustração desta afirmação veja a Imagem 27, a seguir:

**Imagem 27** – Programa de Geografia Para o Primeiro Ano do Curso Elementar

A Terra; sua configuração; seus movimentos. Os pólos e a linha equatorial. Nascente e Poente. Norte e Sul.  
 Águas e terras.  
 Os habitantes; os antípodas.  
 O Continente americano; —o *Brasil*; — o *Pará*.

( Obs.—O professor transmittirá estas noções exclusivamente por meios concretos, servindo-se do globo geográfico e dos mappas. Fará que o alumno se oriente praticamente pela direcção do nascer do sol ).

Fonte: Pará (1910c, p. 07).

A partir da imagem 27 podemos notar a forma como o programa de ensino primário paraense de 1910 apresentava as matérias a serem ensinadas neste nível de ensino nas escolas públicas do Estado.

### 3.2.1 Aritmética

Como podemos notar no Quadro 11, apresentado anteriormente, a Aritmética integrava os seis anos que compunham o ensino primário disponibilizado nos Grupos Escolares paraenses a partir do programa de ensino primário estabelecido em 1910. Na mensagem do governador em 1910 era sugerido que a revisão dos programas de ensino buscava simplificá-los e adequá-los a novos métodos de ensino. No programa de Aritmética, antes de iniciar os saberes aritméticos que deveriam ser ensinados no primeiro ano do curso elementar eram especificados para serem adotados para os seis anos do curso primário os *cadernos aritméticos*<sup>28</sup>, edição <<American Book Company>>, e julgamos essa novidade como sendo um meio de atingir tais objetivos.

#### 3.2.1.1 Curso Elementar

Para o ensino de Aritmética no primeiro ano, era indicado o caderno nº 1, cujos saberes a serem abordados não eram extensos, contavam com a soma e a subtração de números considerados como simples pelo programa (PARÁ, 1910c). A disposição desses saberes

<sup>28</sup>Consideramos que esses cadernos têm grande potencial para enriquecer o conteúdo desta dissertação, no entanto não conseguimos localizá-los.

aritméticos dada pelo programa de ensino primário de 1903 está ilustrada na imagem 28, que segue:

**Imagem 28** – Programa de Aritmética Para o Primeiro Ano do Curso Elementar

*Caderno n. 1 :—Sommar e diminuir números simples, adoptando as instruções prescriptas ao início das operações.*

Fonte: Pará (1910c, p. 07).

Notemos na imagem 28, acima, que após especificar os conteúdos é determinado que para ensiná-los dever-se-ia adotar no início das operações as instruções que eram prescritas. Estas instruções estabeleciam que “as operações devem ter por base números representativos de objetos concretos” (PARÁ, 1910c, p. 07). Diante do direcionamento de tais instruções constatamos a presença do método intuitivo no ensino de Aritmética no primeiro ano do curso elementar, como era determinado. Considerando que o método intuitivo propunha que a interação entre os sentidos e as coisas que estão presentes no mundo fornece informações aos sentidos, as quais estruturam a vida mental (ZANATA, 2012). Assim, os objetos concretos que representariam os números iniciando o ensino das operações possibilitaria que as lições desses saberes partissem “do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato”, princípios do método intuitivo (ZANATA, 2012, p. 106).

Os saberes aritméticos apareciam em cinco momentos entre os seis dias que eram apresentados pelo horário de aulas do curso elementar. A Aritmética era estudada em dias alternados, a partir da terça-feira. Neste dia eram estudados exercícios orais de Aritmética das 09:00h às 10:00h, sendo que esse horário ainda era dividido com leitura. No último horário do mesmo dia, o qual também era destinado à lição de coisas, eram realizados exercícios escritos de Aritmética. Essa sequência de exercícios orais e exercícios escritos era retomada na quinta-feira, nas mesmas condições de horário da terça-feira, sendo que o último horário da quinta-feira, a Aritmética dividia o tempo com Trabalhos manuais e de agulha. No sábado, de 09:00h às 10:00h, era realizados exercício oral de Aritmética, após declamação (PARÁ, 1910c).

Ao observarmos as condições do horário de aulas de Aritmética notamos que os exercícios orais tinham uma frequência maior dentro do horário em relação aos exercícios escritos de Aritmética. Além disso, percebemos que os exercícios orais sempre apareciam antepostos aos exercícios escritos. Recordemos que a indicação metodológica estabelecia que as operações deveriam basear-se números representativos de objetos concretos, nesse sentido

os exercícios orais mostram-se como o meio que possibilitava aos alunos entenderem as operações, aqui apenas a adição e a subtração, a partir de objetos concretos que representavam a quantidade dos números que estavam sendo operados. Nessas condições, o processo de aprendizagem desencadeado pelo professor estava partindo do concreto para o abstrato, conforme os fundamentos gerais do método intuitivo.

Considerando também que “referenciar os números primeiramente na forma oral, para depois serem estudados na sua forma escrita (usando os algarismos), caracteriza e identifica as ideias de Pestalozzi [...]” (COSTA, D., 2011, p.746), o que evidencia o emprego do método intuitivo ao partir de objetos concretos representando os números por meio de atividades orais. Nesse sentido, o aluno poderia também ter conhecimento dos grupos dos números por meio do golpe de vista, do qual já falamos desta Dissertação.

No segundo ano os saberes aritméticos estavam divididos em duas partes, sendo indicado para este ano o caderno nº 2 dos quais já falamos. Para a primeira parte era prescrita uma revisão do programa anterior. Adição e subtração eram estudadas novamente, mas agora ingressava nos estudos mais uma operação fundamental, multiplicação, com a especificação de que esta deveria ser por um algarismo. A segunda parte contava com outros saberes os quais eram relativos ao metro, seus múltiplos e submúltiplos, e a balança. A explicação sobre o metro deveria ter caráter prático, bem como a explicação referente ao uso desta unidade de medida (PARÁ, 1910c).

Sobre o uso do metro, os exercícios eram direcionados para o emprego deste nas determinações das distâncias e também das superfícies. Já o estudo da balança era dirigido ao seu uso como instrumento de peso. O gramo era a unidade de medida indicada para ser estudada juntamente com as explanações sobre o uso da balança (PARÁ, 1910c).

As indicações metodológicas que orientavam o ensino desses saberes firmavam que ao realizar as explicações referentes a esses saberes do segundo ano do curso elementar o professor deveria “servir-se das próprias medidas ensinando praticamente o emprego delas” (PARÁ, 1910c, p. 11). Assim, notamos que o professor deveria utilizar os próprios instrumentos de medida do metro e seus múltiplos e submúltiplos, e a balança como instrumento de peso, tomando o gramo como referência deste para ensinar na prática o emprego das medidas, o que denota o caráter prático e a utilização de materiais concretos para ensinar Aritmética no segundo ano do curso elementar, entendendo o método intuitivo como um “caminho metódico para a educação dos sentidos e para a educação pelas coisas e pela experiência” (VALDEMARIN, 2006, p. 171).

Neste ano a Aritmética era ensinada em três dias dos seis que constavam no horário de aula. No primeiro ano os exercícios orais apareciam em um momento do horário e os exercícios escritos em outro. Já no segundo ano isso acontece apenas no horário do sábado, às terças-feiras e às quintas-feiras os exercícios orais continuavam sendo realizados anteriormente aos exercícios escritos, mas isso era realizado no mesmo horário de aula, o qual continuava sendo dividido com leitura (PARÁ, 1910c). Diante disso, notamos que o tempo destinado à Aritmética no segundo ano era mais reduzido em relação ao primeiro ano. Atentamos que os exercícios orais realizados antes dos exercícios escritos oportunizam a utilização de materiais concretos para ensinar os saberes na prática.

O ensino intuitivo da Aritmética, da numeração, levará em conta as *Lições de Coisas*<sup>29</sup>. Assim, cada número, tratado inicialmente de modo oral, será gravado nas mentes infantis, associando-o sempre às coisas. As coisas darão lições sobre os números, sobre as operações, sobre o modo como devem ser resolvidos os problemas aritméticos (VALENTE, 2013c, s/p.).

O terceiro ano tinha o estudo dos saberes aritméticos divididos em duas partes, sendo que para a primeira eram recomendados os cadernos nº 3 e nº 4. O caderno nº 3 iria subsidiar o professor no ensino das operações fundamentais. A adição e a subtração continuavam sendo estudadas, e a multiplicação ensinada no terceiro ano deveria ser por dois ou três algarismos. Tratando-se da divisão eram indicadas apenas que fossem dadas instruções sobre esta. Além das operações fundamentais, ainda sob orientação do caderno nº 3, eram estudados números romanos (PARÁ, 1910c). Partindo do caderno nº 4 era realizada a recapitulação do caderno nº 2, sendo que nesta situação eram realizados vários exercícios de diferentes formas (PARÁ, 1910c).

À segunda parte era destinada a revisão da segunda parte do segundo ano, sendo também realizadas explicações minuciosas sobre as medidas de comprimento, de peso, de capacidade e superfície. Neste momento do estudo o litro e o aro ganham destaque. Para finalizar os saberes aritméticos do terceiro ano eram prescritos exercícios referentes às abreviaturas do sistema métrico. Sobre os horários de aula destinados ao ensino de Aritmética este estava de acordo com o já comentado para o primeiro ano (PARÁ, 1910c).

---

<sup>29</sup>Entendida aqui como forma pela qual o método de ensino intuitivo foi vulgarizado, isto é, como sinônimo do método intuitivo. Disponível em:<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_licoes\\_das\\_coisas.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoes_das_coisas.htm)>. Acesso: 12 set. 2016.

O programa de Aritmética para o último ano do curso elementar também estava dividido em duas partes. À primeira parte, que consta na Imagem 29, abaixo, era dirigida o caderno nº 5 e à segunda o caderno nº 6. Os saberes que partiam do caderno nº 5 eram referentes às regras fundamentais de Aritmética, sem especificar quais eram as regras que deveriam ser abordadas; e divisão por um número de algarismos superior a dois. Além disso, o estudo sobre o dinheiro que circulava no país; conta de gêneros e introdução às frações eram de competência do caderno nº 5, destacando que conta de gêneros não era acompanhada de nenhuma explicação que pudesse determinar do que se tratava (PARÁ, 1910c).

**Imagem 29** – Primeira parte do programa de Aritmética Para o Quarto Ano do Curso Elementar

*Caderno n. 5: — Regras fundamentaes de arithmética. Divisão por mais de dois algarismos. Dinheiro nacional. Conta de gêneros. Introducção às fracções.*

**Fonte:** Pará (1910c, p. 18).

A segunda parte, ilustração da Imagem 30, que segue, contava com os saberes aritméticos relacionados aos números inteiros, com a especificidade de estudar também os fatores múltiplos. Para finalizar a Aritmética do quarto ano elementar, e conseqüentemente do curso primário elementar, era estudado redução e adição de frações.

**Imagem 30** – Segunda parte do programa de Aritmética para o quarto ano do curso elementar

*Caderno n. 6: — Números inteiros; factores múltiplos, -- Redução e adição de fracções.*

**Fonte:** Pará (1910c, p. 18).

As observações metodológicas para o ensino desses saberes propunham que o professor expusesse as regras das frações à medida que o aluno fosse praticando-as no quadro preto (PARÁ, 1910c). Nesse sentido entendemos que o professor não deveria ensinar uma nova regra das operações antes que o aluno compreendesse a anterior, assim a memorização teria grandes chances de ser descartada, considerando que o aluno aprenderia as regras a partir da prática no quadro negro sem acumular dúvidas sobre as regras anteriores, aprendizagem que possivelmente seria necessária para a compreensão da próxima regra.

### 3.2.1.2 Curso Complementar

O programa de Aritmética para o primeiro ano do curso complementar dividia os saberes aritméticos em duas partes. À primeira era indicado o caderno nº 7 e à segunda o caderno nº 8. Na primeira parte do curso elementar as operações entre frações continuavam sendo estudadas, além da adição, para esta etapa do curso eram prescritas as demais operações fundamentais entre frações, bem como a simplificação destas (PARÁ, 1910c).

Para a segunda parte era indicado o estudo de decimais, sem especificações para este estudo. Embora a especificação de frações ordinárias e decimais não tenha aparecido nos anos anteriores do ensino primário, os saberes que findavam a Aritmética do primeiro ano complementar consistiam na redução de frações ordinárias a decimais (PARÁ, 1910c). As observações metodológicas dirigidas ao ensino desses saberes eram as mesmas que direcionadas ao quarto ano do ensino elementar, sobre as quais mantemos nossas considerações.

**Imagem 31** – Programa de Aritmética Para o Primeiro Ano do Curso Complementar

*Caderno n. 7: — Frações: sommar, diminuir, multiplicar, dividir e simplificar frações.*  
*Caderno n. 8: — Decimaes. — Reduzir frações ordinárias a decimaes.*  
 (Obs. Vêr a do anno anterior)

**Fonte:** Pará (1910c, p. 23).

A Imagem 31, elencada acima, ilustra a disposição dos saberes aritméticos fixados pelo programa de ensino primário paraense para o primeiro ano do curso complementar que era disponibilizado nos Grupos Escolares paraenses. Sobre a colocação da Aritmética no horário de aulas deste ano escolar, podemos notar que esta se dava em três momentos: uma hora exclusiva na terça-feira e no sábado, e uma hora na quinta feira que era compartilhada com declamação. Em todos os casos era indicada a sequência de exercícios orais e escritos (PARÁ, 1910c).

Para o segundo ano do curso elementar eram indicados os cadernos nº 9 e nº 10, sendo que cada um era destinado a uma das duas partes que compunham o programa deste ano. A primeira parte estabelecia redução métrica, dinheiro estrangeiro, unidade de peso e de tempo, além de frações de números complexos, reduções, latitude e longitude, como os saberes aritméticos a serem estudado naquele momento de ensino (PARÁ, 1910c). Notemos que latitude e longitude são saberes que atualmente não integram mais os saberes matemáticos.

A segunda parte já compreendia saberes aritméticos mais abrangentes para o dado nível do ensino primário, tais como porcentagem, juros simples e juros compostos. Além desses saberes, também eram ensinadas comissões, redações de letras de cheques, vales e recibos, bem como câmbio e regra de três simples. Para o segundo ano do curso complementar não eram estabelecidas observações em que constassem direcionamentos metodológicos para serem adotados quando do ensino desses saberes (PARÁ, 1910c).

### **3.2.2 Desenho**

Tratando-se da presença dos saberes relativos ao Desenho no programa de ensino primário paraense de 1910, esta constava nos mesmos anos que Aritmética, isto é, o Desenho também se fazia presente nos seis anos que compunham o ensino primário.

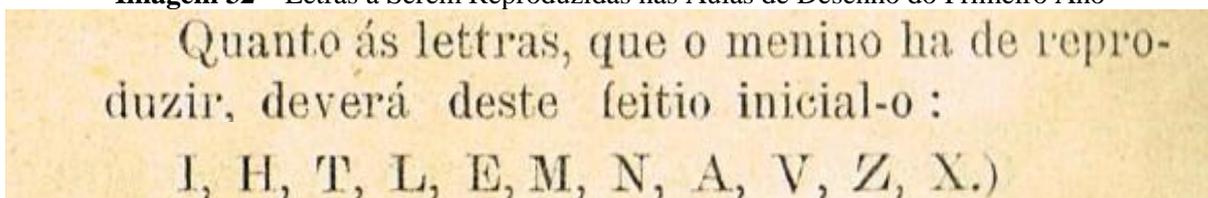
#### **3.2.2.1 Curso Elementar**

No primeiro ano do curso elementar, o programa de desenho estava dividido em duas partes. A primeira delas estava relacionada com a reprodução de figuras. O programa estabelecia que deveriam ser realizadas cópias na ardósia ou em papel quadriculado ou ponteadado, sendo que essas cópias deveriam reproduzir figuras simples que fossem formadas por linhas horizontais, verticais, cruzadas em diagonal, e demais posições entre as linhas (PARÁ, 1910c).

A segunda parte delimitava essas reproduções, determinando que com o auxílio de retas fosse realizada composição de determinados caracteres do alfabeto. As observações metodológicas dirigidas ao ensino de desenho no primeiro ano do curso elementar mostravam-se preocupadas com que o aluno dominasse a técnica adequada para reproduzir bem as figuras determinadas. Era dito que “o professor exercitará o alumno nos primeiros ensaios do desenho, no manejo do lapis, na collocação da pedra ou do papel, de forma a não deixar adquirir vícios de posição” (PARÁ, 1910c, p. 08).

Além disso, eram especificadas quais letras do alfabeto deveriam ser reproduzidas pelo aluno nesse momento da aula. A ilustração dessas letras pode ser notada na Imagem 32, a seguir:

**Imagem 32** – Letras a Serem Reproduzidas nas Aulas de Desenho do Primeiro Ano



Fonte: Pará (1910c, p. 08).

A disposição dos saberes relativos ao Desenho no horário das aulas era um tanto tímida. Desenho aparecia apenas em dois momentos de 40 minutos de duração, em que ainda era compartilhado com exercício escrito de português.

No segundo ano o programa de Desenho não estava dividido em partes. Inicialmente era realizada uma revisão da primeira parte do ano anterior, em seguida eram realizados desenhos de estampas fáceis e de objetos simples. Era indicado que sempre que possível o professor procurasse exercitar o entendimento do aluno “no surprehender e marcar os traços característicos do objeto no espaço, desenvolvendo-lhe assim as faculdades da observação e da inventiva” (PARÁ, 1910c, p. 13). Nesse sentido, assim que o aluno compreendesse os primeiros passos do desenho, ele abandonaria as cópias e adentraria nos modelos da natureza (PARÁ, 1910c).

Diante disso entendemos que a partir do ensino de Desenho o aluno não se limitaria ao que estava determinado para ser estudado, pois a prática do desenho possibilitaria ao aluno do ensino primário compreender, ter a percepção e a abstração, não apenas daquele objeto específico, mas também de outros elementos que fossem desenhados.

No terceiro ano os saberes de desenho limitavam-se ao desenho de grupos de objetos a lápis e a cópias de sólidos geométricos, primeira situação neste programa em que notamos uma relação direta entre o Desenho e a Geometria. Tanto no segundo quanto no terceiro ano o espaço que Desenho tinha dentro do horário de aulas de curso elementar detinha-se à mesma situação do primeiro ano (PARÁ, 1910c).

Também tendo a mesma estrutura de horário no quarto ano, os saberes de Desenho mantinham-se restritos. O aluno deveria desenhar a lápis copiando do natural, objetos e plantas. Além disso, desenhos decorativos simples e de aplicação industrial faziam parte do programa (PARÁ, 1910c).

### 3.2.2.2 Curso Complementar

No primeiro ano do curso complementar, os saberes destinados a Desenho limitavam-se à recapitulação do programa anterior, com o acréscimo de desenhar a lápis paisagens simples e fáceis, conforme mostra a Imagem 33, abaixo:

**Imagem 33** – Programa de Desenho Para o Primeiro Ano do Curso Complementar

Recapitulação do programma anterior.  
Desenhar a lapis paisagens simples e fáceis.

**Fonte:** Prá (1910c).

À aparente escassez de saberes discriminados na imagem acima atribuímos ao fato de que neste ano deveria ser feita a revisão do programa de Desenho estudado do curso elementar, contando também que ao Desenho era destinado apenas duas horas e vinte minutos semanais (PARÁ, 1910).

No segundo ano, além do que constava na recapitulação do ano anterior, Desenho contava com desenho de diversos elementos da natureza, tais como paisagens, animais, plantas, flores e frutos. Ademais, composições decorativas e desenho aplicado à indústria voltavam a ser estudados (PARÁ, 1910).

### 3.2.3 A Geometria Presente na Matéria Lição de Coisas

Ao discriminar as matérias que integrariam o ensino primário a partir de então, o Regulamento do Ensino Primário de 1910 determinava que a matéria Lição de Coisas compreenderia noções práticas de Geometria, conforme mostra a Imagem 34, que segue:

**Imagem 34** – Matéria que Intregou o Programa de Ensino de 1910

Art. 3.—O ensino primario comprehenderá :  
d) Lições de cousas, comprehendendo noções praticas de geometria ;

**Fonte:** Pará (1910a, p. 04).

Lição de coisas integrou o programa de ensino primário paraense de 1910, mas esta matéria não esteve presente em todos os anos do curso elementar, e também em nenhum dos dois anos do curso complementar. Lição de Coisas apresentava-se no segundo e no terceiro anos do curso elementar (PARÁ, 1910c), e os conteúdos que a ela eram dirigidos que consideramos que compreendem saberes geométricos aparecem na subseção a seguir.

### 3.2.3.1 Curso Elementar

No segundo ano do curso elementar, o programa de Lições de Coisas estava dividido em três partes. Foi na segunda parte que identificamos saberes relativos à Geometria. Era indicado o estudo posicional das linhas: inclinada, vertical, horizontal e paralelas. Além disso, eram indicados estudos sobre ângulos e figuras ou formas planas (PARÁ, 1910c).

As indicações metodológicas determinavam que o professor deveria utilizar a régua para mostrar aos alunos as diferentes posições das linhas, e em seguida traçá-las no quadro preto. Ademais, o professor deveria utilizar-se de todas as formas práticas para mostrar as diferentes posições das linhas. Como exemplo de forma prática o programa sugeria que o professor colocasse os alunos em pé e dissesse a eles que eles estavam em posição vertical. Para explicar sobre os ângulos o programa indicava que o professor se utilizasse do esquadro (PARÁ, 1910c).

No terceiro ano era novamente na segunda parte do programa de Lição de Coisas que os saberes geométricos estavam inseridos. Dessa vez os estudos geométricos voltavam-se para conversação acerca de espaço e corpos; triângulos; figuras quadriláteras e circulares; sólidos, que o programa especifica como esfera, hemisfério e esferoide; cilindro e cubo; prismas e pirâmides (PARÁ, 1910c).

As observações metodológicas direcionadas a estes saberes indicavam que o professor deveria procurar apresentar constantemente aos alunos a imagem de um objeto que seja de seu conhecimento e que caracterize a abstração da Geometria, ou então levar os alunos a recordarem uma imagem que figure um desses objetos (PARÁ, 1910c). Assim, referenciamos tais indicações metodológicas aos princípios do método intuitivo, entendendo que este método de ensino “tem os objetos como suporte didático e os sentidos como atributos humanos que possibilitam a produção de ideias – a princípio concretas e que ascendem à abstração – e que a educação deve focalizar elementos presentes no dia a dia” (VALDEMARIN, 2006, p. 173).

## 3.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE EM QUE EMERGIU O PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO DE 1929 PARA OS GRUPOS ESCOLARES

Ao discorrer sobre os progressos alcançados pelo estado do Pará durante o seu governo, Dionysio Bentes destaca na sua mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do estado em setembro de 1928 que, durante o período em que ele governou o Estado, a área que visivelmente progrediu mais foi o ensino, cujas “cifras de estatísticas mostram numa evidencia animadora e feliz” (PARÁ, 1928, p. 64).

Mesmo o então governador reconhecendo que ainda havia falta de estabelecimentos de ensino pra atender a vasta população do estado, ele também exalta que foram realizados grandes investimentos para o aprimoramento do ensino. As condições de trabalho do professor; festas e premiações para as crianças e a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino receberam investimentos do governo Bentes. Segundo este, o Regulamento de ensino e os programas de ensino estavam sendo cumpridos, embora seja relatado que estes programas estavam em rigorosa observância (PARÁ, 1928).

O ensino primário oferecido pelo Estado do Pará era disponibilizado em Grupos Escolares, escolas agremiadas, escolas isoladas, que contavam com as diurnas e as noturnas, e nos institutos Gentil Bittencourt e Lauro Sodré (PARÁ, 1928, p. 65). Nesta mensagem de Bentes destacamos também a presença de considerações que nos levam a entender que o Desenho detinha grande relevância para a sociedade da época. “Em Val-de-Cães, foi criado pelo Decreto n. 4.389, de 17 de fevereiro ultimo, uma escola de desenho profissional, destinada aos operários, que alli trabalham, nas oficinas de serralheiro” (PARÁ, 1928, p. 66). Além disso, as escolas, em particular os Grupos Escolares, deveriam realizar exposição de desenho, em que os alunos competiam entre si (PARÁ, 1928).

Em 1929, o então governador, Eurico de Freitas Valle, ressaltou que dentro das possibilidades econômicas de que o Estado dispunha era necessário que este se dispusesse a preparar-se para a realização do ideal educativo que perpassava por uma organização pedagógica de qualidade, que, atendendo os preceitos de uma educação moderna, ligasse “a escola á pequena oficina onde o aluno recebe os primeiros rudimentos praticos das cousas mais uteis á vida diuturna, augmentando-os depois nas escoas profissionais e technicas” (PARÁ, 1929a, p. 107).

Segundo este governador, a base do ideal educativo mencionado “é alliar ao ensino intellectual o profissional, preparando o homem para ser um factor economico apreciavel na soma immensuravel dos intereses da comunhão social” (PARÁ, 1929a, p. 107). Assim, o ideal educacional pretendido para o Estado do Pará, neste momento, pretendia proporcionar aos estudantes uma formação profissional que tivesse baseada em aspectos intelectuais, a qual

pudesse prepará-lo para contribuir para o desenvolvimento da economia. Sobre os professores o governador destaca o quanto estes são dedicados e competentes, e que estes estão no mesmo nível dos professores de mais destaque em outros estados. Em particular tomamos os elogios aos professores do ensino primário, tomados como competentes, zelosos e dedicados (PARÁ, 1929a).

Eurico Valle relata que as visitas que foram feitas aos Grupos Escolares mostraram que os prédios em que alguns grupos se encontravam instalados não dispunham de condições pedagógicas, e que havia a falta de equipamentos escolares e de “elementos para o desdobramento dos programmas” (PARÁ, 1929a, p. 108), e que esse fato exigia do governo uma intervenção imediata, que se não fosse para criar ou edificar, fosse para “melhorar, suprir e conservar a grande obra que nos veio do passado” (PARÁ, 1929a, p. 108). Aliado a isso, o governador revela que “um plano geral de reforma do ensino público temos em estudo, achando-se pendente sua realização de uma situação financeira mais favorável” (PARÁ, 1929a, p. 108). Mesmo diante de tal assertiva, Eurico Valle declara com orgulho que “decorridos tantos annos, o Pará é ainda um dos Estados da Federação que mais têm realisado em matéria de instrução” (PARÁ, 1929a, p. 108).

Não identificamos nas mensagens governamentais, bem como em outros documentos consultados, menções ao programa de ensino mandado adotar em 1929 pelo Conselho Superior do Ensino Primário. Também não localizamos o Regulamento Geral do Ensino Primário que o regia, bem como seus decretos de criação. No entanto, diante do próprio programa de ensino podemos inferir algumas considerações sobre ele.

O programa de ensino primário mandado adotar em 1929 não possuía introdução. Após sua identificação iniciavam-se as matérias que o compunha, em que cada uma delas era seguida dos conteúdos que lhes correspondiam nos cursos elementar e complementar, os quais formavam o ensino primário. Era recorrente ao longo do programa, considerações sobre como o professor deveria proceder ao ensinar determinado conteúdo (PARÁ, 1929b). Vejamos o Quadro 12, a seguir:

**Quadro 12** – Estruturação do Programa de Ensino Primário Mandado Adotar em 1929

<b>PORTUGÊS</b>
<b>Curso elementar</b>
1º ANO; 2º ANO; 3º ANO; 4º ANO.
<b>Curso complementar</b>
1º ANO; 2º ANO.
<b>ARITMÉTICA</b>

Continua

Conclusão

<b>Curso elementar</b>
1º ANO; 2º ANO; 3º ANO; 4º ANO.
<b>Curso complementar</b>
1º ANO; 2º ANO.
<b>GEOGRAFIA</b>
<b>Curso elementar</b>
1º ANO; 2º ANO; 3º ANO; 4º ANO.
<b>Curso complementar</b>
1º ANO; 2º ANO.
<b>HISTÓRIA DO BRASIL</b>
<b>Curso elementar</b>
2º ANO; 3º ANO; 4º ANO.
<b>Curso complementar</b>
1º ANO; 2º ANO.
<b>GEOMETRIA PRÁTICA</b>
<b>Curso elementar</b>
2º ANO; 3º ANO; 4º ANO.
<b>Curso complementar</b>
1º ANO; 2º ANO
<b>LIÇÃO DE COISAS</b>
<b>Curso elementar</b>
1º ANO; 2º ANO; 3º ANO; 4º ANO.
<b>Curso complementar</b>
1º ANO; 2º ANO.
<b>EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E ELEMENTOS DE HIGIENE INDIVIDUAL</b>
(indicações de que essas matérias integrariam do primeiro ao último ano do curso primário, seguida de extensas observações metodológicas acompanhadas dos conteúdos).
<b>DESENHO</b>
<b>Curso elementar</b>
2º ANO; 3º ANO; 4º ANO.
<b>Curso complementar</b>
1º ANO; 2º ANO
<b>CALIGRAFIA</b>
<b>Curso elementar</b>
1º ANO; 2º ANO; 3º ANO; 4º ANO.
<b>Curso complementar</b>
1º ANO; 2º ANO.
<b>GINÁSTICA SUÉCIA</b>
(não há indicações de quais anos devem receber essa matéria, apenas há indicações de que os exercícios de ginástica deveriam ser feitos em duas turmas, a primeira com alunos de 7 a 11 anos, e a segunda com alunos de 11 a 14 anos. No entanto, o professor poderia atribuir seu próprio critério).
<b>CANTO ORAL</b>
(não há indicações de quais anos devem receber essa matéria)
<b>PRENDAS</b>
<b>TRABALHOS MANUAIS</b>
<b>PARA MENINAS</b>
<b>Curso elementar</b>
1º ANO; 2º ANO; 3º ANO; 4º ANO.
<b>Curso complementar</b>
1º ANO; 2º ANO.

Fonte: Quadro 12 elaborado pela autora a partir de Pará (1929b).

O Quadro 12 esquematiza a estruturação do programa de ensino primário paraense mandado adotar em 1929 pelo Conselho Superior do Ensino Primário, ressaltando que cada matéria era seguida de seus respectivos conteúdos.

### 3.3.1 Aritmética

A Aritmética era o saber matemático mais recorrente no ensino primário. No programa de ensino primário mandado adotar em 1929, não era diferente. Como podemos notar ao observar o Quadro 12, a Aritmética estava presente em todos os seis anos que compreendiam o ensino primário paraense naquele período.

Antes de adentrar nas especificações dos cursos elementar e complementar, o programa de Aritmética apresentava observações que se dirigiam ao professorado de maneira a determinar como este deveria proceder ao ensinar os saberes aritméticos, qual método de ensino utilizar. Essas observações deixavam explícito que o método de que o professor deveria lançar mão era o método intuitivo, seguindo com indicações características deste método, como, por exemplo, recorrer ao ensino que utilize o concreto como ponto de partida para a generalização e abstração de determinado conhecimento (PARÁ, 1929b).

De acordo com o programa de 1929 o professor deveria evitar que os alunos simplesmente decorassem os saberes aritméticos. De acordo com Valente (2013c), o método intuitivo pregava que a decoração mecânica das tabuadas deveria ser definitivamente esquecida. Tratando-se particularmente do ensino da tabuada, o programa de 1929 pregava que este deveria acontecer de maneira experimental, tendo como meio para isso exercícios que objetivassem a promoção da compreensão das operações por parte dos alunos, sendo que esses exercícios deveriam ser “indicados em lugar conveniente” (PARÁ, 1929b, p. 10).

Sobre esta última afirmativa, entendemo-la como indicativo da ordem em que os exercícios seriam apresentados, em relação ao conteúdo abstrato, ou como sugestão de que os exercícios deveriam abordar assuntos que fossem convenientes à compreensão do aluno, tratando-se de assuntos relacionados às suas atividades cotidianas. O que nos leva a essa compreensão, em ambas as possibilidades, é o fato de o método intuitivo ser indicado para o ensino de Aritmética, e este considera que o conhecido deve preceder o desconhecido, bem como o concreto o abstrato, e a visão intuitiva a compreensão geral (ZANATA, 2012).

Também era dever do professor fazer com que os conhecimentos ministrados sempre pudessem ser vistos pelo aluno como uma derivação daqueles que haviam sido ensinados, e aqueles já ensinados deveriam ter sido compreendidos pelos alunos da classe, pois o professor só poderia abordar um novo conhecimento quando a classe já tivesse compreendido suficientemente o explicado anteriormente. Consonante a isso, o professor deveria tomar proveito das “noções adquiridas pelo menino ao contato permanente com as realidades da vida, procurando esclarece-las e consolida-las” (PARÁ, 1929b, p. 10). O que se relaciona ao método intuitivo no sentido de que este promove uma educação em que os elementos que fazem partes das atividades rotineiras das crianças devem ser tomados como foco para que a criança compreenda as “coisas comuns” (VALDEMARIN, 2006).

Os problemas eram muito valorizados pelo programa de 1929, com o argumento de que estes prenderiam a atenção do aluno, despertando seu interesse e curiosidade por descobrir as respostas. Primeiramente deveriam ser utilizados problemas orais, sendo que inicialmente suas repostas deveriam ser elaboradas mentalmente, posteriormente far-se-ia uso do quadro. Sobre a natureza destes problemas o programa determinava que o professor deveria priorizar a praticidade, no sentido de que os problemas deveriam abordar situações que de fato pudessem acontecer na prática na vida dos alunos (PARÁ, 1929b).

#### 3.3.1.1 Curso Elementar

O programa de Aritmética para o primeiro ano do curso elementar iniciava-se com ideia de unidade e de quantidade. Para que o aluno compreendesse essa ideia, o professor deveria fazer uso de objetos ou pessoas, de forma a mostrar ao aluno um grupo desses e um desses isolado, para que através do contraste entre um grupo de objetos e um objeto isolado o aluno pudesse compreender a ideia de unidade e quantidade (PARÁ, 1929b).

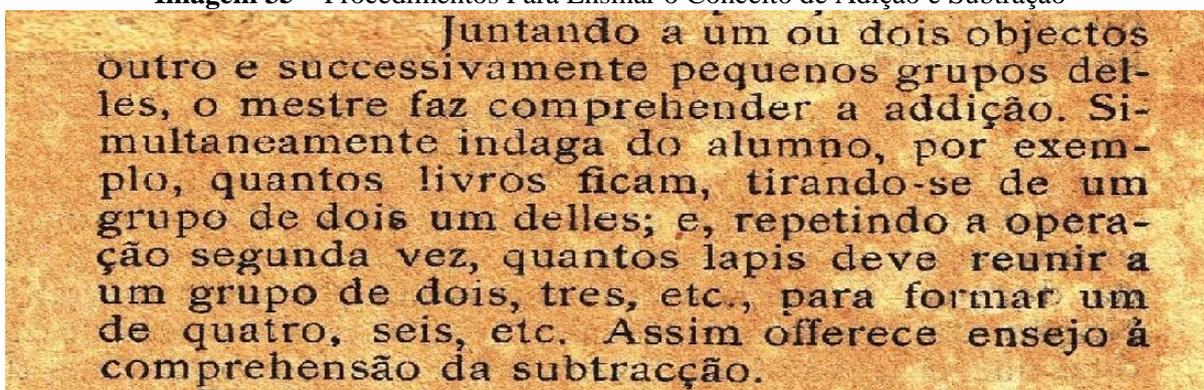
O ensino dos números deveria ser dado considerando a forma como eles são enunciados e como são representados graficamente, até 10. Para isso, deveriam ser apresentados de forma sucessiva agrupamentos de dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito e nove objetos, e conjuntamente a isso os algarismos que representam cada um desses grupos de objetos, assim como o um e o zero, deveriam ser mostrados aos alunos. Dessa maneira, relacionando o enunciado e a grafia do número à quantidade que ele representa, alarga-se a possibilidade de o aluno passar a identificar a quantidade que um grupo de objetos representa por meio de um “golpe de vista” (FRIZZARINI et al., 2014).

Tendo sido compreendido esses assuntos, a noção de dezena deveria ser apresentada, e a partir daí deveriam ser ensinados números que são formados por dezenas e unidades. Para o ensino desse saber, o professor deveria tomar um grupo de nove objetos e acrescentar a ele um novo objeto, explicando que dessa maneira forma-se uma coleção de dez, e dessa forma deve-se emergir a noção de dezena, representada também de forma gráfica. Além disso, outras dezenas deveriam ser referenciadas, aproveitando para indicar a função do zero. A partir de então, números formados por dezenas e unidades deveriam ser enunciados, de maneira evidenciar “a combinação dos termos já empregados” (PARÁ, 1929b, p. 11).

A noção de centena deveria ser ensinada após o estudo da noção de dezena e de números que são formados por dezenas e unidades. A noção de centena deveria ser introduzida da mesma forma que a noção de dezena, sendo que no seu caso, dever-se-ia acrescentar a uma coleção de nove dezenas mais uma coleção de dez. Com isso os alunos deveriam ser apresentados aos números que compreendem as três ordens estudadas - unidade, dezena e centena - de maneira a, nesse processo, compreender os procedimentos aplicados para se falar e escrever os números. A partir de então os alunos deveriam realizar exercícios para praticar a representação gráfica dos números, assim os assuntos de noções de unidade, quantidade, dezena e centena eram finalizados (PARÁ, 1929b).

Ainda no primeiro ano, considerando que os alunos já conheciam os números, eram estudados pequenos problemas através dos quais os alunos pudessem compreender as operações fundamentais. Isso poderia proceder da seguinte forma, para a adição e subtração:

**Imagem 35** – Procedimentos Para Ensinar o Conceito de Adição e Subtração



Fonte: Pará (1929b, p. 12).

A partir do conteúdo da Imagem 35, apresentada anteriormente, podemos notar que os problemas eram formados a partir de pequenas problematizações envolvendo materiais concretos que faziam parte das atividades realizadas pelos alunos, sem, no entanto, envolver

nenhuma teoria sobre o conceito das operações fundamentais. Os próprios termos usados nas problematizações, como juntando, tirando e reunir, não são técnicos da Aritmética, são expressões que podem ser usadas ocasionalmente pelos próprios alunos, aproximando-os, assim, do problema gerado.

Como já mencionado, em um primeiro momento esses problemas deveriam ser resolvidos mentalmente. A partir do conhecimento gerado pelas resoluções desses problemas o aluno poderia aprender a “indicar as operações, travando então conhecimento com os respectivos sinais e com o de igualdade” (PARÁ, 1929b, p. 12).

Lembrando que o programa de 1929 indicava que o professor não deveria começar um novo assunto sem que os alunos já tivessem compreendido o anterior, era a partir da noção de adição, que já era de conhecimentos dos alunos, que o professor deveria fazer derivar a noção de multiplicação. Para isso o aluno deveria ser apresentado a problemas em que ele precisasse reunir grupos de objetos idênticos, em que cada grupo tivesse a mesma quantidade de objetos. O aluno deveria ser levado a mencionar o termo “quantas vezes” cada um desses grupos se repetiria. Com isso, o professor deveria apresentar ao aluno como essa adição pode ser indicada de forma abreviada, surgindo dessa situação a noção de multiplicação. Então o professor deveria apresentar ao aluno o sinal da operação de multiplicação, que primeiramente foi entendido como a expressão vezes e posteriormente como “multiplicado por” (PARÁ, 1929b).

O programa determinava que o conceito de divisão deveria ser apresentado a partir de “problemas concretos e simples”, como repartir grupos de objetos, inicialmente grupos de dois, quatro e seis, por dois alunos. Com isso, e com trabalhos semelhantes, o aluno adquiriria a noção de divisão, e depois como representá-la (PARÁ, 1929b).

No primeiro ano do ensino elementar o ensino de Aritmética deveria ser estritamente de caráter oral, tomando sempre por base problemas que pudessem fazer parte da vida do aluno. Porém, no caso da adição e da subtração o professor deveria apresentar alguns exercícios escritos, começando com os de menor dificuldade para os mais difíceis. Os temas dessas subtrações deveriam ser apresentados, mas definições e regras não deveriam ser exigidas (PARÁ, 1929b).

Observando a disposição como esses conteúdos eram postos e a forma como eles deveriam ser ensinados notamos que sua apresentação acontecia de forma progressiva, partindo sempre do que já se conhecia para se chegar ao que se queria conhecer, isto é, tomando o que já era familiar para o aluno como ponto de partida para ensinar-lhe o que ainda

lhe era desconhecido, fazendo uso de grupos de objetos ou pessoas para que os alunos pudessem visualizar materialmente as ideias abstratas que lhes estavam sendo ensinadas. Considerando também a notória observação de que no primeiro ano o ensino deveria ser estritamente oral entendemos a empregabilidade do método intuitivo para o ensino de Aritmética no primeiro ano do curso elementar, considerando as posição de Valdemarin (2006) e Zanata (2012), sobre o método intuitivo, e Costa, D. (2011) e Valente (2013c) sobre a Aritmética intuitiva.

O programa de 1929 enunciava que no segundo ano o professor teria a oportunidade de revisar os conteúdos já estudados no primeiro ano, de forma a consolidar a aprendizagem desses e, simultaneamente, expandi-los. Assim, nesse ano, a leitura e a escrita dos números já se estendiam até 1.000.000, mas antes de introduzir as noções de mil ou milhar era preciso que o professor realizasse exercícios de revisão sobre leitura e escrita dos números, aproveitando a oportunidade para familiarizar os alunos quanto às ordens das unidades, das dezenas e das centenas, tornando o aluno apto a distingui-las (PARÁ, 1929b).

A noção de milhar deveria ser introduzida como um agrupamento de dez centenas, o que mostra novamente a gradação do ensino dos conteúdos, isto é, para se ensinar um novo saber aritmético sempre se partia de outro já conhecido. De acordo com o programa, ao realizar diversos exercícios de leitura e escrita dos números o professor teria promovido a aprendizagem do conteúdo desejado, leitura e a escrita dos números até 1.000.000 (PARÁ, 1929b).

Numeração romana, até 100, era o segundo saber aritmético a ser estudado no segundo ano. Para ensinar numeração romana o professor deveria iniciar o assunto apresentando aos alunos o sinal que representa a unidade, I, o V como representativo do algarismo cinco e o X como sinal do algarismo dez. Os próximos números, até 39, deveriam ser apresentados como composição destes: o quatro é formado pela junção da unidade I à esquerda do V, o seis pela junção da unidade I à direita do V, e o nove pelo acréscimo da unidade I à esquerda do X, assim sucessivamente. Com isso o professor deveria chamar a atenção dos alunos para o fato de que quando a letra é colocada à esquerda deveria ser diminuída e quando colocada à direita deveria ser acrescentada. Da mesma forma deveria proceder-se com o ensino dos demais números, sendo que ensinada a representação das demais dezenas o aluno estaria preparado para escrever qualquer número até 100 em algarismos romanos. A aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos a partir do ensino desse conteúdo poderia ser realizada no mostrador do relógio (PARÁ, 1929b).

Representação monetária era mais um saber aritmético que era estudado no segundo ano. Com este assunto o aluno deveria aprender a empregar o cifrão (\$) ao escrever quantias em dinheiro, mas estas não deveriam chegar até conto de réis. O foco maior era voltado para a aprendizagem das diferentes moedas, para que o aluno aprendesse praticamente a distinguir moedas de prata, de níquel e de cobre (PARÁ, 1929b).

As quatro operações voltavam a ser estudadas, e como era recomendado pelo programa, estes eram revestidos de maior dificuldade, assim, os exercícios envolvendo as operações já deveriam fazer uso de números de até seis algarismos. Vejamos que nessa fase do segundo ano o aluno já havia estudado numeração até 1.000.000 e assim ela já dispunha do conhecimento de números com seis algarismos. Nesse momento o professor deveria instruir o aluno quanto às formas de verificar a autenticidade das respostas encontradas para os cálculos (PARÁ, 1929b).

Era indicado que a multiplicação recebesse especial atenção. Processos gráficos deveriam ser ensinados e os problemas deveriam envolver multiplicandos com valores que compreendessem centenas de milhares, quanto ao multiplicador, este não teria mais de dois algarismos. A divisão contava apenas com pequenos trabalhos, sendo o divisor sempre números simples. Com isso era indicado que o processo gráfico e a noção de fração fossem introduzidos, tomando como ponto de partida a distribuição em partes iguais, iniciando por determinar a metade, depois o terço, ..., o décimo. Para mostrar isso na prática o professor deveria tomar como material concreto uma folha de papel e a dividiria. A partir disso o programa sugere que o aluno adquiriria conhecimento da formação do dobro, do triplo, etc. (PARÁ, 1929b).

Ainda no segundo ano o aluno deveria adquirir conhecimentos elementares e práticos sobre certas unidades de medidas: comprimento, capacidade e peso. O professor deveria ensinar ao aluno o metro como medida usada para avaliar o comprimento, o litro para a capacidade, e o quilograma para o peso, sendo que o grama não era julgado apto a ser compreendido pelo aluno desse ano. Para ensinar essas unidades de medida deveriam ser realizadas pequenas aplicações, sendo que para o ensino de peso deveria ser utilizada a balança (PARÁ, 1929b).

No segundo ano do ensino primário elementar é notório que ao ensinar os saberes aritméticos aos alunos buscar-se-ia sempre partir do que eles já conheciam – quer sejam situações ou objetos do cotidiano, quer sejam conhecimentos aprendidos em momentos anteriores - para se chegar ao que se queria que eles conhecessem. Também destacamos o uso

das moedas no ensino de representação monetária, do relógio para empregar os algarismos romanos, da folha de papel para representar as divisões representadas pelas frações, e o uso da balança para ensinar sobre o emprego do quilograma. Diante disso contatamos vestígios da utilização do método intuitivo para ensinar Aritmética no ano em questão.

O terceiro ano iniciava as aulas de Aritmética revisando tudo o que já se havia estudado sobre as numerações arábica e romana, representação monetária, soma, subtração e multiplicação, sendo que a divisão deveria ter aqui um estudo mais aprofundado. Mas aqueles saberes também eram estendidos. Tratando-se da numeração arábica, eram estudados múltiplos e aplicados diversos exercícios para a consolidação da aprendizagem desses saberes, sendo que neste ano os números já deveriam ser enunciados separadamente de acordo com a ordem a que eles pertencem (PARÁ, 1929b).

Sobre numeração romana, era estabelecido que o aluno estudasse-a de forma mais aprofundada, sabendo escrever com clareza todos os números, sendo recomendo a não utilização frequente de exercícios que empregassem números acima de milhões, isso porque tais números não seriam de interesse prático. A leitura e a escrita de quaisquer valores monetários deveriam ser de muita familiaridade do aluno, bem como seus padrões de representação, as moedas e as cédulas (PARÁ, 1929b).

As três primeiras operações fundamentais deveriam continuar sendo aplicadas aos problemas, cuja dificuldade deveria aparecer de maneira progressiva. Os termos da adição já poderiam ser quaisquer números; na divisão, três era o número máximo de algarismos que um termo deveria possuir. As provas usuais da multiplicação e da divisão deveriam ser ensinadas concomitantemente a esse processo. A noção de divisor deveria ser introduzida por meio de divisões cujo resto fosse zero, e a noção de múltiplo deveria ser apresentada como o produto de uma multiplicação, em que a oportunidade seria aproveitada para atentar aos alunos para a ideia de quadrado e cubo, e as potências desses dois graus deveriam ser abordadas, considerando apenas os dez primeiros números, ressaltando que estes são as raízes quadrada e a cúbica das respectivas potências (PARÁ, 1929b).

O ensino de divisibilidade no terceiro ano deveria abranger somente os critérios mais fáceis, sendo indicados os critérios por 02, 05 e 10, 03 e 09, e 04. Partindo disso, o professor ensinaria noções de números primos, fazendo com que os alunos compreendessem em que consiste um número primo e quando dois ou mais números são primos entre si, recorrendo a exercícios e explicações diversas (PARÁ, 1929b).

Determinar o máximo divisor comum (m.d.c.) e o mínimo múltiplo comum (m.m.c.) também era tarefa dos alunos no terceiro ano do ensino primário, além de aprender sobre frações ordinárias e decimais, e como lê-las e escrevê-las. Ainda havia estudo do sistema métrico, o qual deveria fazer referência aos seus múltiplos e submúltiplos, considerando as relações existentes entre eles (PARÁ, 1929b).

Sobre as descrições propostas para o ensino de Aritmética no terceiro ano, destacamos a restrição da extensão numérica romana até milhões por números acima destes não serem de interesse prático, o que mostra a disposição em ensinar saberes que estivessem relacionados à vida do aluno; a utilização de moedas e cédulas par ensinar valores e padrões monetários, o que caracteriza a utilização de material concreto de interesse da vida prática do aluno; e o nível de dificuldade dos problemas deveria aparecer de maneira progressiva, o que leva a disposição dos conteúdos a acontecer do conhecido para o desconhecido; como características relacionadas ao método intuitivo, considerando Valdemarin (2006).

O programa de Aritmética do quarto ano iniciava suas atividades com uma minuciosa revisão do que havia sido estudado anteriormente, aprofundando os conteúdos, sobretudo de divisão. Os processos que eram aplicados nas diferentes modalidades do cálculo deveriam ser explicados, sempre evitando fazer com que a aprendizagem das definições e regras ocorresse por meio de decoração mecânica. Através de exercícios o professor ensinaria a multiplicar e dividir um número por uma soma ou diferença sugerida, destacando o emprego dos parênteses e explicando de que forma eliminá-los. Simultâneo a isso a criança aprenderia o processo inverso, pôr um fator comum em evidência (PARÁ, 1929b).

O estudo referente às frações, ordinárias e decimais, abrangeria transformações, alterações o operações; recíproca conversão; geratrizes e dízimas. Os conhecimentos adquiridos sobre os mecanismos das frações decimais deveriam ser aplicados ao sistema métrico, o qual deveria ser estudado de forma abrangente, devendo ser estudada a redução de múltiplos a submúltiplos e de submúltiplos a múltiplos (PARÁ, 1929b).

Como podemos notar, os procedimentos indicados para o ensino de Aritmética no quarto ano dispunha de poucas técnicas as quais podemos relacionar ao método intuitivo. É fato que o professor poderia diversificar os procedimentos metodológicos indo além do que estava previsto no programa, mas como nos restringimos a este, cabe-nos destacar apenas a observação direcionada à desconsideração da decoração mecânica no ensino dos cálculos, priorizando os exercícios como meio para o ensino destes, como característica associado à Aritmética intuitiva, segundo Valente (2013c).

### 3.3.1.2 Curso Complementar

As primeiras atividades propostas pelo programa de Aritmética para o primeiro ano do curso complementar consistiam em revisar o que se havia estudado nos quatro anos do ensino elementar. Diferentemente do primeiro ano do curso elementar, em que não se deveriam exigir definições e regras, na recapitulação o professor deveria cobrar dos alunos “clareza e precisão nas definições e na exposição dos processos empregados – aperfeiçoando os conhecimentos do aluno, que os deve revelar sob escrupulosa concatenação” (PARÁ, 1929b, p. 18).

Ao primeiro ano complementar, era direcionado o ensino de conhecimentos preliminares de números complexos, abrangendo suas diferentes formações, e a conversão recíproca de medidas antigas a medidas contemporâneas àquela época. Sobre a natureza dos problemas, o professor deveria adaptá-los de forma que eles abrangessem apenas as medidas que ainda tivessem relativo emprego, dando destaque para o comprimento, o tempo e monetária (PARÁ, 1929b). Isso nos leva a notar que o que aqui se entende por números complexos consistia na transformação de medidas dentro de uma mesma unidade de medida, como, por exemplo, a conversão de segundos em minutos.

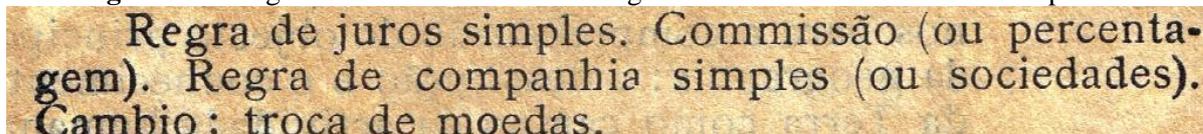
Razões e proporções eram outros saberes aritméticos dirigidos ao primeiro ano. O ensino da noção da razão entre grandezas e valores deveria ser introduzido de forma concreta por meio da comparação entre grandezas e números. Após os alunos compreenderem essa noção, o professor lhes apresentaria alguns exemplos de caráter abstrato, o que seria oportuno ao levantamento da hipótese de duas razões iguais, o que desencadearia “o conhecimento das equidiferenças e proporções propriamente ditas”. Esses assuntos deveriam ser finalizados com problemas concretos, preferencialmente (PARÁ, 1929b, p. 18-19). Como consequência imediata do estudo de razões e proporção o aluno deveria aprender sobre regra de três simples. Além disso, deveriam ser destacados conhecimentos sobre a proporcionalidade das grandezas, inversamente e diretamente proporcionais (PARÁ, 1929b).

Considerando as recomendações de como o professor deveria proceder ao ensinar a Aritmética do primeiro ano complementar, destacamos como aquelas que podem ser relacionadas ao método intuitivo, a preocupação de que os problemas abrangessem o que fosse de interesse prático e a introdução do ensino da noção de razão devendo ser de forma concreta, para posteriormente serem empregados problemas de caráter abstrato. Considerando

que o método intuitivo propunha que o que fosse ensinado na escola deveria estar vinculado à vida do aluno, aos objetos e acontecimentos que fizessem parte de sua vida (VALDEMARIN, 2006), e partindo, do concreto para o abstrato (ZANATA, 2012).

No segundo ano do curso primário complementar, por meio de resolução de problemas, o professor deveria fazer uma revisão do que já havia sido estudado, de forma a oportunizar ao aluno manifestar os assuntos de que ele tinha conhecimento. A Aritmética compreendia os conteúdos ilustrados na Imagem 36, abaixo:

**Imagem 36** – Programa de Aritmética Para o Segundo Ano do Curso Primário Complementar



Fonte: Pará (1929b, p. 19).

Ao ensinar juros, o professor deveria explicar ao aluno em que consiste tal operação bancária, ressaltando que os juros consistem em uma das diversas aplicações da regra de três, conteúdo que já havia sido estudado no ano anterior. De modo análogo, o ensino da regra de comissão deveria ser apresentado ao aluno como um caso específico da regra de juros, a qual tem o tempo como unidade. Por sua vez, a regra de companhia, que consistia em uma aplicabilidade da repetição proporcional, também deveria ser anunciada a partir da regra de três, e essa deveria ser a estratégia adotada para se explicar a troca de moedas (PARÁ, 1929b).

Para o ensino cambial era recomendado que o professor não fizesse menção a moedas de países com os quais o Brasil não mantinha relações comerciais muito próximas, restringindo-se a conversão da então moeda brasileira “em referência á da Inglaterra, França, Italia, Portugal, Estados Unidos e Allemanha” (PARÁ, 1929b, p. 19), o que denota a proximidade comercial entre o Brasil e tais países.

Observando a abordagem dada ao ensino dos saberes aritméticos do segundo ano notamos que estes aparecem de forma progressiva, partindo-se do conteúdo estudado anteriormente para ensinar o próximo, nesse caso ensinando regra de juros e regra de companhia a partir de regra de três, e percentagem a partir de juros. A esse fato associamos ao método intuitivo, pois parte-se do conhecido para o desconhecido, embora não seja por meio de objetos concretos é através de problemas que empregam situações concretas.

### 3.3.2 Geometria Prática

A Geometria proposta pelo programa mandado adotar em 1929 recebia a denominação de Geometria Prática. Esta se fazia presente nos últimos três anos do curso primário elementar e nos dois anos do curso primário complementar. De acordo com o programa em questão o ensino de Geometria deveria acontecer de forma essencialmente prática, em que o professor deveria possibilitar ao aluno conhecer as figuras geométricas e as formas dos corpos, não adentrando, inicialmente, em definições (PARÁ, 1929b).

Embora nenhuma referência direta tenha sido feita à utilização do método intuitivo no ensino de Geometria, notamos que as afirmativas que insistiam no critério prático do ensino de Geometria e na abstenção inicial de definições em detrimento deste, atrelam-se às características deste método de ensino, o qual prega um ensino pautado inicialmente no concreto para depois adentrar em questões abstratas (ZANATA, 2012).

#### 3.3.2.1 Curso Elementar

Para o segundo ano do curso elementar era estabelecido o ensino das linhas e dos ângulos, sendo que este ensino deveria ter caráter prático. Eram os conteúdos de linhas que dominavam os saberes geométricos deste ano. Aqui, o aluno aprenderia a diferença entre linhas retas e linhas curvas, e teria conhecimento de linhas quebradas e mistas, momento em que o professor deveria apresentar ao aluno “o conceito intuitivo do plano e das demais espécies de superfície” (PARÁ, 1929b, p. 31). Para cada tipo de superfície o professor deveria apresentar exemplos, sendo que os exemplos indicados pra tal tarefa eram o chão, a telha, a escada, e a garrafa (PARÁ, 1929b).

A partir da compreensão de linhas retas por parte dos alunos, o professor deveria apresentá-los a situações particulares que as linhas retas podem apresentar, a saber, as direções que estas podem assumir, e suas diferentes posições em relação a outras. Assim, o professor mostraria aos alunos as retas perpendiculares, as oblíquas e as paralelas, utilizando-se de desenhos no quadro acompanhados de exemplos concretos. Depois das posições relativas entre as linhas retas eram as direções que estas podem assumir quem ganhavam destaque no ensino de Geometria (PARÁ, 1929b).

Para facilitar a compreensão do aluno sobre a reta vertical, o professor deveria improvisar, caso fosse necessário, um fio a prumo, viabilizando a percepção da criança sobre

tal saber. Esse critério também deveria ser empregado no ensino das linhas horizontais, em que o professor utilizaria um copo de água como recurso por meio do qual o aluno pudesse reconhecer visualmente o que lhe estava sendo ensinado. Tendo conhecimento das retas verticais e horizontais, o professor argumentaria junto aos alunos que retas nessas posições são sempre perpendiculares entre si, mas atentando que a recíproca nem sempre é verdadeira. O ensino de retas inclinadas deveria ser dado pela demonstração visual através da inclinação de uma régua, ou material semelhante. (PARÁ, 1929b).

Para o ensino de ângulos o programa de 1929 estabelecia que o professor deveria apresentá-los no quadro ou até mesmo através de diedros, os quais poderiam ser apresentados com o auxílio de um livro aberto, o que o programa julgava promover um ensino mais objetivo. Os alunos deveriam ser apresentados, sem muita delonga, aos ângulos retilíneos, curvilíneos, e mistilíneos. Além disso, as classificações dos ângulos em reto, obtuso e agudo, deveriam ser apresentadas, destacando que a formação do ângulo reto dá-se por retas perpendiculares e a dos ângulos obtuso e agudo por retas oblíquas. Com isso, os alunos deveriam tornar-se áptos a distinguir esses diferentes tipos de ângulo, e então o professor atentaria, junto aos alunos, em que consiste um vértice (PARÁ, 1929b).

Atentando para o modo como esses saberes geométricos deveriam ser abordados, consideramos como característica mais evidente relacionada ao método intuitivo, a utilização de materiais concretos para o ensino desses saberes, considerando que estes poderiam despertar a percepção do aluno para o que estava sendo ensinado. Ao utilizar o chão, a telha, e a escada, para ensinar os tipos de superfície; ao lançar mão do fio a prumo para ensinar retas verticais; ao fazer uso do copo com água para despertar noções de linha horizontal; e ao utilizar o livro aberto para ilustrar ângulos diedros para que o aluno visualizasse os ângulos, o professor estava utilizando objetos concretos que são acessíveis aos alunos e, por meios da percepção relativa a esses objetos os alunos poderiam formar ideias concretas que levariam à abstração necessária à compreensão de determinado conteúdo, “de modo que passasse da intuição dos sentidos para a intuição intelectual” (VALDEMARIN, 2006, p. 173).

Os saberes geométricos destinados ao terceiro ano do curso elementar eram, antes de tudo, a revisão daqueles que já haviam sido estudados. O prosseguimento era dado com saberes relativos ao círculo e à circunferência, a qual deveria ser apresentada ao aluno como uma linha curva, a mais simples de todas. O professor deveria falar sobre o círculo, atentando que este é diferente da circunferência e explicando o que lhes faz ser diferentes (PARÁ, 1929b).

As linhas que estão relacionadas à circunferência, o diâmetro, o raio, a tangente, a secante, a corda, o arco e a apótema, deveriam ser enumeradas. Para apresentar a coroa circular aos alunos o professor deveria desenhar duas circunferências concêntricas. Além desses saberes, os alunos aprenderiam sobre setor e segmento circular, distinguindo o primeiro do segundo. Ao final do terceiro ano deveriam ser estudadas algumas noções sobre os polígonos, tendo conhecimento de sua classificação de acordo com o número de lados (PARÁ, 1929b).

O modo como o ensino de Geometria deveria ser disposto no terceiro ano não destacava procedimentos pedagógicos que, a princípio, possamos relacionar ao método intuitivo, o qual teve suas diretrizes vigorando pelas escolas brasileiras até meados da década de 1920 (CARNEIRO, 2014). Não obstante, não podemos afirmar que o professor não dispusesse em sua prática pedagógica<sup>30</sup> procedimentos, para ensinar os saberes geométricos relacionados para o terceiro ano, que considerassem princípios do método intuitivo, uma vez que o professor já possuiria familiaridade com as características desse método de ensino, a qual poderia ter sido adquirida do ensino de outros saberes geométricos, ou até mesmo pela experiência com o ensino intuitivo de Aritmética.

No quarto ano, após a recapitulação do que havia sido estudado anteriormente, deveriam ser ensinadas as classificações dos triângulos quanto à medida dos seus lados: equilátero, isósceles, e escaleno; e quanto à medida dos seus ângulos: retângulo, acutângulo e obtusângulo. Ainda se tratando dos triângulos, os alunos deveriam aprender a diferenciar uns dos outros, bem como a construí-los. Em seguida eram os quadriláteros que se destacavam. Sobre estes o ensino deveria ser pautado em suas classificações: paralelogramo, retângulo, losango, quadrado e trapézio (PARÁ, 1929b).

Após o ensino desses saberes geométricos do quarto ano, o professor deveria promover uma apresentação visual dos poliedros, em especial do prisma, do paralelepípedo, do cubo e da pirâmide. Com isso, suas faces e linhas relativas deveriam ser mencionadas rapidamente pelo professor, destacando as faces, as bases, os ângulos, as arestas, os vértices, e a altura (PARÁ, 1929b).

Considerando a maneira destacada pelo programa de ensino mandado adotar em 1929 para ensinar os saberes geométricos no quarto ano do ensino primário elementar, a recomendação que direciona o professor a apresentar os poliedros aos alunos de forma visual denota que o professor poderia utilizar, para isso, objetos que já fossem de conhecimento da

---

<sup>30</sup> Entende-se por prática pedagógica a concepção cognitivista de que fala Machado (2005).

criança ou objetos didáticos que ilustrassem na prática os poliedros, possibilitando ao aluno a transposição de uma intuição significada pela percepção sobre os objetos para a intuição intelectual (VALDEMARIN, 2006; ZANATA, 2012), isto é, para a formalização dos conhecimentos geométricos ali adquiridos.

### 3.3.2.2 Curso Complementar

O ensino dos saberes geométricos no primeiro ano do curso primário complementar iniciava-se com uma recapitulação do que havia sido estudado no ensino primário elementar. Seguia-se com a apresentação visual dos corpos redondos, o cone, o cilindro e a esfera, o que o professor deveria fazer “exemplificando concretamente, classificando quanto á forma os corpos ao alcance dos sentidos da criança” (PARÁ, 1929b, p. 33). Além disso, o aluno aprenderia como os corpos são gerados, isso por meio de exemplos concretos. Ainda no primeiro ano o aluno aprenderia a utilizar os instrumentos considerados apropriados<sup>31</sup> para desenhar linhas e figuras, e com isso realizaria na prática a divisão de linha e da circunferência em partes iguais (PARÁ, 1929b).

No segundo ano realizava-se uma revisão geral, a qual culminaria na sistematização dos saberes geométricos estudados, sendo que os elementos geométricos, linhas, ângulos, circunferências e polígonos, que no curso elementar eram desenhados à mão livre, nesse ano deveriam ser construídos com o auxílio dos instrumentos adequados (PARÁ, 1929b), o que julgamos caracterizar o nome da matéria como Geometria Prática.

Notemos que de acordo com o método intuitivo a atividade da mente estrutura-se a partir dos dados que os objetos, que estão presentes no meio em que a pessoa vive, fornecem aos sentidos. Assim, “os sentidos devem entrar em contato direto com os objetos, depois o conteúdo do objeto observado se expressa em palavras, permitindo a atividade mental” (ZANATA, 2012, p. 107). Segundo a autora, em uma linguagem pedagógica podemos dizer que na pedagogia intuitiva vale-se do concreto para que o aluno obtenha através dos sentidos os dados necessários à compreensão de determinado conhecimento que se pretende ensinar, os

---

<sup>31</sup> O programa não esclarece quais são esses materiais apropriados. No entanto, considerando que a obra *Primeiras Lições Práticas de Olavo Freire* circulou por Grupos Escolares Brasileiros, tendo como característica o emprego do método intuitivo no ensino de Geometria, e que esta obra tratava como régua e compasso como instrumentos adequados para a construção de figuras geométricas (LEME DA SILVA & VALENTE, 2012; LEME DA SILVA & FRIZZARINI, 2014), entendemos que estes sejam os instrumentos apropriados a que o programa se refere.

quais partem da percepção para as palavras, o que desencadeia a atividade mental que possibilita a formalização daquele conhecimento.

Considerando a recomendação do programa que foi mandado adotar em 1929 sobre, o ensino dos corpos e sua classificação, em particular, era da maneira descrita no parágrafo anterior que o ensino desses saberes geométricos aconteceria, assim, o método intuitivo era empregado no ensino de Geometria do curso primário complementar.

### **3.3.3 Desenho**

Os saberes matemáticos relativos ao Desenho tinham uma presença modesta no ensino primário paraense proposto pelo programa de ensino que foi mandado adotar em 1929. Desenho era parte integrante dos três últimos anos do curso primário elementar e dos dois anos que compunham o curso primário complementar. Mesmo não sendo designado a apenas ao primeiro ano do curso primário elementar, consideramos a presença dos saberes de Desenho modesta porque os conteúdos dirigidos a cada um dos anos do curso em que eles estavam inseridos eram poucos em relação aos conteúdos das outras matérias, em particular da Aritmética e da Geometria (PARÁ, 1929b).

#### **3.3.3.1 Curso Elementar**

No segundo ano do curso elementar os alunos deveriam adquirir as primeiras noções referentes ao desenho à mão livre. Esses desenhos deveriam tomar como modelos objetos que os alunos conhecessem, mais que isso, que fossem do seu uso de desenho de fácil execução. O professor deveria explicar os procedimentos corretos a serem tomados pelos alunos ao fazer o desenho dos modelos, corrigindo verbalmente e intervindo nos desenhos dos alunos indicando com o lápis as correções necessárias, e com isso os alunos deveriam compreender o efeito da correção (PARÁ, 1929b).

No terceiro ano essas noções de desenho deveriam ser estendidas. Os modelos indicados para esse ano eram objetos de uso comum, sólidos e modelos que dispusessem de baixo relevo simples. Esses modelos não deveriam ser usados simultaneamente, a indicação era para que esses fossem usados de forma alternada (PARÁ, 1929b).

No quarto ano a dificuldade dos desenhos que os alunos deveriam fazer aumentava, tanto em relação aos modelos quanto em relação à técnica empregada. Nesse ano os saberes

de Desenho compreendiam desenho esfumado e a traço, os quais deveriam ter como modelos objetos que demandassem um nível de dificuldade de execução maior que os dos anos anteriores, e também deveriam ser feitas cópias de elementos da natureza, como flores e frutas (PARÁ, 1929b).

### 3.3.3.2 Curso Complementar

As técnicas de desenho esfumado e a traço também eram destinadas ao primeiro ano do curso complementar, sendo que nesse ano deveriam ser empregadas uma e duas cores. Os modelos adotados não deveriam representar apenas objetos isolados, agora também deveriam ser inseridos grupos de objetos. Além disso, os alunos deveriam desenhar cópias de baixos relevos, sendo estes de maior dificuldade em relação aos anos anteriores (PARÁ, 1929b).

O programa do primeiro ano deveria ser desenvolvido no segundo ano, contando com desenho esfumado, a traço, a duas cores e a pena. O professor deveria direcionar os alunos para que eles realizassem cópias de objetos, de frutas e flores, de forma a combinar uns com os outros. No segundo ano os alunos também poderiam exercitar sua prática de desenho em trabalhos relacionados à decoração invertida e com frutas e flores, além de figuras geométricas e linhas de sentimento (PARÁ, 1929b).

Ao observarmos as indicações direcionadas para o ensino de Desenho nos cursos elementar e complementar notamos que os desenhos que as crianças deveriam fazer eram quase sempre baseados em objetos usuais do aluno ou em elementos da natureza, como flores e frutos, assim os alunos fariam cópias de objetos que estavam a sua vista. Também destacamos que no curso elementar o aluno aprenderia desenhar diferentes objetos individuais, mas de forma alternada, com nível de dificuldade de execução crescente, e no curso complementar já faria cópias de grupos de objetos e elementos da natureza, e de combinações destes.

Diante disso, entendemos que o ensino de desenho partia do conhecido para o desconhecido, considerando inicialmente como conhecido os modelos e como desconhecido, as técnicas necessárias para se desenhar. Posteriormente o aluno já conheceria as estratégias necessárias para desenhar objetos de fácil execução, e isso tomamos como conhecido, enquanto que o desconhecido seria copiar grupos de um mesmo objeto, o que já seria de conhecimento do aluno quando ele fosse aprender a desenhar grupos formados por combinações de diferentes objetos. Assim, associamos essa estruturação dos saberes de

Desenho ao método intuitivo, considerando também que diante dos modelos os alunos teriam a oportunidade de que seus sentidos lhe fornecessem dados através dos quais sua atividade mental se estruturaria (VALDEMARIN, 2006; ZANATA, 2012), permitindo-lhe a compreensão daquele objeto e de como proceder para desenhá-lo da melhor forma possível.

### 3.4 IDENTIFICANDO A OCORRÊNCIA (OU NÃO) DO *FENÔMENO DE VULGATA* ENTRE OS PROGRAMAS ESTUDADOS

Nesta seção levantamos considerações sobre *fenômeno de vulgata* identificando em que consiste tal fenômeno, e tecemos uma discussão comparativa entre os programas de Aritmética, de Geometria e de Desenho de 1903, de 1910 e de 1930 para averiguarmos se há ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre esses programas, ou, se nesse período aconteceu a transformação de *vulgata*.

#### 3.4.1 Considerações Sobre o *Fenômeno de Vulgata*

Em seu reconhecido artigo intitulado *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* o historiador francês André Chervel menciona e esclarece o termo *fenômeno de vulgata*, o qual é amplamente comentado e utilizado por autores como Valente (2007; 2008a; 2008b); Costa, D. (2011); Leme da Silva e Valente (2012); Oliveira Filho (2013; 2014). Em síntese, esses autores entendem o *fenômeno de vulgata*, considerando Chervel (1990), como o fenômeno que caracteriza a estabilização de um manual didático, ou similar, por um longo período, manual este que é tido como referência para a elaboração dos demais que serão utilizados para ensinar determinada disciplina naquele tempo.

De acordo com Chervel (1990):

Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas (CHERVEL, 1990, p. 203).

Assim, é a estreita proximidade entre os manuais didáticos de um determinado período destinados a uma determinada disciplina de um mesmo nível de ensino, em termos do que

ensinar e de como promover esse ensino, que caracteriza o *fenômeno de vulgata*. Então, o *fenômeno de vulgata* é considerado por Chervel (1990) como a semelhança entre os manuais didáticos que direcionam o ensino de determinado saber em determinada época.

Portanto, considerando Chervel (1990), em um determinado período, o conjunto formado por obras didáticas que apresentam estreita proximidade entre si, “destinadas ao ensino de um determinado saber, constitui uma *vulgata*” (VALENTE, 2008a, p. 39). Assim, a partir de Chervel (1990), a *vulgata* também pode ser entendida “como o padrão de referência que baliza, que norteia a produção didática quando a disciplina se estabiliza” (OLIVEIRA FILHO, 20014, p. 930).

Chervel (1990) salienta que as *vulgatas* podem evoluir ou passar por transformações. Segundo o autor, há momentos em que a instabilidade da disciplina se instala até que uma nova *vulgata* seja estabelecida. “[...] Mas pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os ‘novos métodos’, [...] e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova *vulgata*” (CHERVEL, 1990, p. 204). “Assim, o processo de constituição da disciplina escolar enseja a constituição de uma *vulgata* que, por sua vez, balizará a produção didática que virá para atender a essa nova disciplina” (OLIVEIRA FILHO, 2013, p. 416).

Um período de instabilidade em relação à *vulgata* e do estabelecimento de uma nova *vulgata* na disciplina Matemática no ensino brasileiro é notado por Pinto (2014). Segundo a autora, a partir da Reforma Francisco Campos a disciplina matemática “ainda não se encontrava constituída, por tratar-se de uma fase difusa em que os conteúdos eram instáveis” (PINTO, 2014, p. 137). A autora destaca que no momento seguinte, com a Reforma Capanema, estabeleceu-se um novo programa em que as unidades eram mais integradas e que com isso houve a circulação de uma *vulgata* de 1943 a 1961, “indicando conteúdos mais estáveis em que os autores dos livros seguiram um padrão programático para a Matemática do Colégio. Com tais indícios, o período de 1952 a 1960 ficou configurado como fase de estabilidade da disciplina” (PINTO, 2014, p. 137).

Considerando a afirmativa de Chervel (1990, p. 203) de que “a descrição e análise das *vulgatas* são a tarefa fundamental do historiador de uma disciplina escolar”, entendemos que para alcançarmos nosso objetivo de identificar o processo de escolarização da matemática destinada ao ensino primário nos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930, devemos averiguar se há a ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre os programas dos saberes

matemáticos dos programas de ensino destinados aos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930, ou se nesse período aconteceu a transformação de *vulgata*.

Para isso descrevemos os saberes matemáticos destinados aos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930 e classificamos as indicações metodológicas que estavam implícitas ou explícitas nesses programas de ensino primário, e nas subseções a seguir fizemos uma discussão comparativa em busca de um padrão de referência<sup>32</sup> que tenha balizado a elaboração dos programas dos saberes matemáticos dos programas de ensino estudados, ou seja, se há proximidade suficiente entre eles que os leve a compreender um *fenômeno de vulgata*, o que também indicará que no período estudado as disciplinas referentes à Matemática estavam estáveis.

Esclarecemos que como ao tratar do *fenômeno de vulgata* Chervel (1990, p. 203) usa a expressão “para a mesma disciplina e para o mesmo nível”, a discussão a seguir está dividida de acordo com as matérias que compreendiam a Matemática nos programas de ensino estudados, e que estas ainda estão divididas entre curso elementar e curso complementar, pois embora ambos os cursos compreendessem apenas o ensino primário, eles correspondiam a níveis diferentes.

Então, ao averiguar se há a ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre os programas dos saberes matemáticos dos programas de ensino destinados aos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930, ou se nesse período aconteceu a transformação de *vulgata*, realizamos averiguações individuais para identificar se há a ocorrência (ou não) do *fenômeno de vulgata* para a Aritmética, para a Geometria e para o Desenho.

### **3.4.2 Considerando os Saberes Referentes à Aritmética**

Para averiguarmos se há a ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre os programas de Aritmética do curso elementar destinados aos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930 convidamos o leitor a observar o Quadro 13, que virá a seguir. A partir desse quadro tecemos considerações que buscam identificar se há correspondência entre os saberes aritméticos dos diferentes programas de ensino de que esta pesquisa lançou mão, de modo que esses possam ser considerados os mesmos, ou quase isso, como fala Chervel (1990). Isto é, procuramos verificar se os saberes matemáticos referentes à Aritmética primária eram praticamente os mesmos durante o período de 1899 a 1930.

---

<sup>32</sup> Oliveira Filho (2014).

Além disso, as considerações tecidas com referência ao quadro 13 elencam questões referentes aos procedimentos metodológicos que pudemos identificar com a leitura dos programas de ensino estudados, bem como classificá-las de acordo com a vaga pedagógica a que esses procedimentos se relacionam. Ressaltamos que o embasamento teórico que sustenta as classificações dos procedimentos metodológicos para o ensino dos saberes aritméticos presentes no Quadro 13 já foi discutido e referenciado nesta dissertação em capítulos e seções anteriores a essa, e que a estrutura do quadro em questão tem a finalidade de sintetizar essas informações já discutidas para podermos, assim como os leitores, ter mais clareza quando formos comparar esses saberes, esses procedimentos metodológicos e a vaga pedagógica a que ele pertence, com o fim de averiguar se os programas que os compõem constituem um *fenômeno de vulgata*.

Também notificamos que, para identificarmos a correlação dos saberes aritméticos entre os diferentes programas de ensino, de maneira a identificar a presença de mesmos conteúdos em diferentes programas, utilizamos o sublinhado como recurso visual, em que cada cor do sublinhado denota um mesmo grupo de saberes aritméticos e, no programa em que ele aparece, o sublinhado da sua respectiva cor o identifica. Essa mesma estratégia também é utilizada com o estudo dos quadros das demais seções.

**Quadro 13 – Quatro Comparativo dos Programas de Aritmética do Curso Primário Elementar**

Programa de ensino	Saberes aritméticos	Procedimentos metodológicos	Vaga pedagógica a que se relaciona
1903	<p><u>Estudo dos algarismos.– Contagem dos números e sua representação gráfica.–</u>  <u>Leitura e escrita dos números.– Primeiros exercícios de adição.</u>  <u>Subtração.– Sinais usados nas operações fundamentais.– Numeração escrita.</u>  <u>Multiplicação e divisão.– Definições das operações fundamentais.–</u>  <u>Divisibilidade dos números e principais caracteres.– Máximo divisor comum e</u>  <u>mínimo múltiplo.– Números primos.– Frações ordinárias.</u>  <u>Frações decimais; distinção entre elas e frações ordinárias.– Operações sobre</u>  <u>frações ordinárias e decimais.– Conversão recíproca entre esses tipos de frações.–</u>  <u>Sistema métrico.</u></p>	<p>Explorar o lado prático das operações; problemas consonantes à vida comum (o que consideramos como o concreto); não utilizar a decoração.</p>	<p>Método intuitivo</p>
1910	<p><u>Somar e diminuir números simples.</u>  <u>Adição, subtração e multiplicação por um algarismo.– O metro: múltiplos e</u>  <u>submúltiplos.– A balança.– O gramo.</u>  <u>Multiplicação por dois algarismos.– Divisão.– Números romanos.– As quatro</u>  <u>operações fundamentais em conta.</u>  <u>Regras fundamentais da Aritmética.– Divisão por mais de dois algarismos.–</u>  <u>Dinheiro nacional.– Conta de gêneros.– Frações.</u></p>	<p>Utilizar números representativos de objetos concretos; ensinar as medidas de forma prática; ensinar os conteúdos gradativamente.</p>	<p>Método intuitivo</p>
1929	<p><u>Ideia de unidade e quantidade.– Leitura e escrita dos números até 10.– Noção</u>  <u>dezena. Números formados por dezenas e unidade. – Noção de centena. Números</u>  <u>compostos por centenas, dezenas e unidades. Representação gráfica.– Operações</u>  <u>fundamentais.</u>  <u>Leitura e escrita dos números até 1000000. – Numeração romana. Representação</u>  <u>de quantias. – Operações fundamentais. – Unidades métricas, comprimento e peso.</u>  <u>Emprego da balança.</u>  <u>Representação monetária.– Sistema métrico. – Divisibilidade. – Números</u>  <u>primos.– Máximo divisor comum e mínimo múltiplo. Frações ordinárias e</u>  <u>decimais; leitura e escrita.</u>  <u>Transformações, alterações e operações sobre frações ordinárias e decimais.</u>  <u>Recíproca conversão: geratriz e dízimas.– Sistema métrico em geral; redução</u>  <u>recíproca entre múltiplos e submúltiplos.</u></p>	<p>Recorrer ao ensino concretizado; evitar decoração; ensino gradativo; fazer derivar os novos conhecimentos dos já ministrados.</p>	<p>Método intuitivo</p>

Fonte: Quadro 13 elaborado pela autora.

O programa de Aritmética de 1903 iniciava com estudo dos algarismos, contagem dos números e sua representação gráfica, leitura e escrita dos números. Observamos que os termos estudo dos algarismos e contagem dos números e sua representação gráfica não aparecem nos demais programas de Aritmética, com exceção de representação gráfica para o programa de 1929. Mas notamos que para somar e diminuir números simples, conteúdo do programa de 1910, para estudar: ideia de unidade e quantidade; noção de dezena; números formados por dezenas e unidade; noção de centena; números compostos por centenas, dezenas e unidades, conteúdo do programa de 1929, é necessária a compreensão dos algarismos e de contagem dos números e sua representação gráfica, logo são termos de escrita diferente mas que se referem aos mesmos saberes aritméticos.

Assim como o programa de Aritmética de 1903, o programa de 1929 também contava com a leitura e escrita dos números, no ensino primário elementar. O programa de 1910 não apresenta os saberes aritméticos de forma detalhada, os saberes iniciavam-se com somar e diminuir números simples. Mas a partir disso entendemos que os alunos que estudavam sob a regência do programa de 1910 também estudavam números, sua leitura e escrita, uma vez que para somar e diminuir números simples é preciso conhecer os números.

Observamos que os termos: números romanos, no programa de 1910; e numeração romana, no programa de 1929, não aparecem no programa de 1903, mas elencamos esse saber aritmético neste programa, pois consideramos que o estudo dos algarismos, contagem dos números e sua representação gráfica, leitura e escrita dos números, são saberes que englobam a numeração romana.

Depois de leitura e escrita dos números, os saberes aritméticos que davam sequência ao programa de 1903 eram: primeiros exercícios de adição; subtração; sinais usados nas operações fundamentais; numeração escrita; multiplicação e divisão; e definições das operações fundamentais. Evidenciamos que esses saberes aritméticos correspondem às operações fundamentais da Matemática, ou, no caso de numeração escrita, conhecimentos necessários para realizá-las.

Esses saberes não aparecem de forma literal nos programas de Aritmética de 1910 e 1929, mas o assunto matemático que eles representam, que é operações fundamentais, aparece, embora com nomenclaturas e extensões diferentes. Os saberes aritméticos correspondentes às operações fundamentais no programa de 1910 consistem em: somar e diminuir números simples; adição, subtração e multiplicação por um algarismo; multiplicação por dois algarismos; divisão; as quatro operações fundamentais em conta; divisão por mais de

dois algoritmos. Já no programa de 1929, o tema usado para tratar dos saberes referentes às operações fundamentais se resume a operações fundamentais.

Notamos que mesmo as operações fundamentais aparecendo em todos os programas de ensino ilustrados no Quadro 13, essas aparecem com maior destaque no programa de 1910. Na realidade, as discriminações desses conteúdos ganham mais espaço no referido programa, enquanto que no programa de 1903 aparecem apenas os termos adição, subtração e divisão, e no de 1929 simplesmente operações fundamentais.

Já se tratando do estudo de frações, os programas de 1903 e 1929 são os que o apresenta de maneira mais detalhada, mas o indicativo para o estudo das frações também está presente no programa de Aritmética de 1903. O saber aritmético relacionado ao sistema métrico consta nos três programas em questão, sendo que no programas de 1929 seu conteúdo aparece de forma mais detalha, indicando sistema métrico em geral; redução recíproca entre múltiplos e submúltiplos.

Os conteúdos de Aritmética sublinhados de vermelho correspondem aos que já foram mencionados e compreendem o estudo dos algoritmos e dos números, abrangendo, além das numerações arábica e romana; as operações fundamentais da matemática; estudo das frações; sistema métrico. No Quadro 13 notamos que o grupo formado por esses saberes aritméticos está presente nos programas de ensino primário destinados aos Grupos Escolares paraenses em 1903, 1910 e 1929.

Os saberes aritméticos referentes à massa e sistema monetário foram sublinhados de amarelo, e conforme mostra o Quadro 13, eles estavam presentes apenas nos programas de 1910 e 1929. A unidade de medida massa aparecia no programa de 1910 como gramo e no programa de 1929 como peso, sendo destacado o emprego da balança em ambos os programas. Sistema monetário aparece no programa de 1910 como dinheiro nacional e no de 1929 como representação monetária.

Já os conteúdos de divisibilidade, máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum, e números primos integram o grupo de saberes que está sublinhado de azul no Quadro 13, e como podemos notar ao observarmos esse quadro, esse grupo aparece somente nos programas de ensino de 1903 e 1929. Embora não apareçam essas especificações no programa de 1910, acreditamos que elas poderiam está inseridas em regras fundamentais da Aritmética.

No que se refere aos procedimentos metodológicos indicados para o ensino dos saberes aritméticos destacados no quadro, estes afirmavam que o professor deveria explorar o lado prático das operações; problemas consonantes à vida comum (o que consideramos como o

concreto); não utilizar a decoração (PARÁ, 1903e). As indicações metodológicas do programa de 1910 convergiam para as do programa de 1903.

O que se lê explorar o lado prático das operações, problemas consonantes à vida comum, e não utilizar a decoração no programa de 1903 é equivalente a utilizar números representativos de objetos concretos e ensinar as medidas de forma prática; ensinar os conteúdos gradativamente (PARÁ, 1910c); do mesmo modo para as indicações do programa de 1929, as quais determinavam que o professor deveria recorrer ao ensino concretizado; evitar decoração; ensino gradativo; fazer derivar os novos conhecimentos dos já ministrados (PARÁ, 1929b).

Conforme discutido e fundamentado nas seções 3.1, 3.2 e 3.3, esses procedimentos metodológicos estão relacionados ao método intuitivo, vaga pedagógica predominante no ensino primário no período que esta dissertação compreende. Com isso notamos que os programas de ensino primário destinados aos Grupos Escolares paraenses em 1903, 1910 e 1929 estabeleciam uma mesma tendência pedagógica, o método intuitivo.

Diante do que está exposto no Quadro 13 e do que foi discorrido a partir dele entendemos que os programas de Aritmética do ensino primário elementar paraense de 1903, 1910 e 1929 abordam praticamente os mesmos conteúdos, assim como as formas de ensinar. Com isso podemos dizer que no período de 1899 a 1930 o ensino de Aritmética dispensado no curso primário elementar nos Grupos Escolares paraenses foi praticamente o mesmo, os programas de ensino que os norteavam continham quase as mesmas coisas, tanto no que se refere ao que ensinar como ao que diz respeito a como ensinar. Diante disso consideramos que os programas de Aritmética primária Elementar de 1903, 1929 e 1930 constituem o que Chervel (1990) chama de *fenômeno de vulgata*.

Para averiguarmos se há ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre os programas de Aritmética do curso primário complementar no período considerado por esta dissertação, procedemos do mesmo modo que realizamos a escrita das considerações que nos levaram a determinar a ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre os programas de Aritmética do curso primário elementar do período que esta dissertação considera. Assim, convidamos o leitor a observar o Quadro 14, apresentado a seguir, onde buscamos representar os saberes aritméticos destinados ao curso primário complementar de 1899 a 1930, bem como os procedimentos metodológicos determinados por ele e a vaga pedagógica a que eles se relacionam.

A partir do Quadro 14, tecemos considerações que buscam identificar se há correspondência entre os saberes aritméticos do curso primário complementar determinado

pelos diferentes programas de ensino que consideramos, e se essa correspondência pode nos levar a considerar que esses programas formam um *fenômeno de vulgata* de que fala Chervel (1990).

**Quadro 14** – Quatro Comparativo dos Programas de Aritmética do Curso Primário Complementar

Programa de ensino	Saberes aritméticos	Procedimentos metodológicos	Vaga pedagógica a que se relaciona
1903	Revisão do ensino precedente. <u>Frações decimais periódicas.</u> – <u>Noções de números complexos.</u> – <u>Razão e equi-diferença.</u> – Composição aritmética. Sistema métrico decimal.– Potenciação.– Radiciação.– <u>Proporção.</u> – <u>Regra de três.</u> – <u>Regra de companhia simples.</u> – <u>Regra de juros simples.</u> <u>Noções de câmbio.</u>	Explorar o lado prático das operações; problemas consonantes à vida comum (o que consideramos como o concreto); não utilizar a decoração.	Método intuitivo
1910	<u>Operações e simplificações de frações.</u> – <u>Decimais.</u> – <u>Redução de frações ordinárias a decimais.</u> <u>Redução métrica.</u> – <u>Dinheiro estrangeiro.</u> Unidade de peso. Unidade de tempo.– <u>Frações de números complexos.</u> – <u>Reduções.</u> – Latitude e longitude.– <u>Porcentagem.</u> <u>Comissões.</u> <u>Juros simples;</u> <u>juros composto.</u> – Redações de letras, de cheques, vales e recibos.– <u>Câmbio.</u> <u>Regra de três simples.</u>	Utilizar números representativos de objetos concretos; ensinar as medidas de forma prática; ensinar os conteúdos gradativamente.	Método intuitivo
1929	Recapitulação do ensino elementar. <u>Conhecimentos de números complexos.</u> – <u>Razão e proporção.</u> – <u>Regra de três simples</u> <u>Regra de juros simples.</u> – <u>Comissão.</u> – <u>Regra de companhia simples.</u> – <u>Câmbio.</u>	Recorrer ao ensino concretizado; evitar decoração; ensino gradativo; fazer derivar os novos conhecimentos dos já ministrados.	Método intuitivo

Fonte: Quadro 14 elaborado pela autora

O grupo de saberes aritméticos que está destacado com um sublinhado duplo verde no Quadro 14 corresponde ao estudo de números complexos; regra de três; regra de juros e noções cambiais. Como podemos observar, esse grupo de saberes aparece em todos os programas de ensino primário que constam no quadro em questão e que foram considerados por esta dissertação como objeto de estudo.

Ressaltamos que embora esses saberes constem em todos os programas, nem todos aparecem com a mesma nomenclatura nos três programas. No programa de 1903 é utilizado o termo noções de números complexos, o que corresponde às frações de números complexos e reduções no programa de 1910, e a conhecimentos de números complexos no programa de 1929. O que aparece como regra de juros nos programas de 1903 e 1929, é chamado apenas de juros no programas de 1910. De forma similar, o que consta no programa de 1903 como noções de câmbio, é equivalente aos termos dinheiro estrangeiro e câmbio que aparecem no programa de 1910, e a câmbio, como aparece no programa de 1929.

Os saberes referentes a frações aparecem apenas nos programas de Aritmética complementar de 1903 e 1910, mas como o programa indicava que fosse realizada uma revisão do ensino elementar, e o estudo de frações constava nesse nível de ensino primário, entendemos que o programa de Aritmética de 1929 para o ensino complementar também indicava o ensino de frações e os diferentes aspectos que as envolvem, como operações e classificações.

Razão e equidiferença, ou proporção, e regra de companhia simples formam o grupo de saberes aritméticos que está destacado com o sublinhado de azul no Quadro 14, e nele podemos notar que esse grupo de saberes consta nos programas de ensino primário estabelecidos em 1903 e 1929. Já o estudo das unidades de comprimento aparecem apenas nos programas de ensino de 1903 e 1910, aparecendo como sistema métrico decimal no programa de 1903 e como redução métrica no programa de 1910.

Mas como os saberes integrantes desse grupo eram indicados pelo programa de Aritmética elementar de 1929 e o programa complementar determinava a revisão do ensino elementar, constatamos que o programa de Aritmética complementar também estabelecia o estudo dessas unidades de medida, e com isso o grupo de saberes que está destacado com o sublinhado amarelo no Quadro 14 também consta de forma implícita no programa de 1929, e assim ele faz-se presente em todos os programas estudados.

Por outro lado, os saberes aritméticos que estão sublinhados da cor rosa constam apenas nos programas de ensino de 1910 e 1929, sendo que no programa de 1910 aparecem os termos porcentagem e comissão, e no programa de 1929 apenas o termo comissão, mas entendemos que para o ensino de comissão é necessário saber sobre porcentagem. Não notamos uma indicação implícita de que esses saberes constassem no programa de Aritmética complementar de 1903.

Tratando-se dos procedimentos metodológicos presentes no Quadro 14, esses são os mesmos do ensino de aritmética no curso primário elementar. Com isso as considerações sobre eles são as mesmas e a vaga pedagógica a que elas se relacionam continua sendo o método intuitivo, em todos os programas de ensino estudados.

Como podemos observar no Quadro 14 e nas considerações que o segue, o ensino de Aritmética do ensino primário complementar entre 1899 e 1930 era muito similar. Eram poucas as variações entre os programas de ensino destinados a esse nível de ensino primário nesse período, tratando-se de conteúdo e de procedimentos metodológicos. Diante disso, assim como constamos para os programas de Aritmética elementar, podemos inferir que os programas de Aritmética do curso complementar do ensino primário que foram estabelecidos entre 1899 e 1930 constituem um *fenômeno de vulgata*, segundo as considerações de Chervel (1990).

### **3.4.3 Considerando os Saberes Referentes à Geometria**

Assim como procedemos na seção anterior, para averiguarmos se há a ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre os programas de Geometria do curso elementar destinados aos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930 elaboramos o Quadro 15, a seguir, onde estão elencados os saberes geométricos, procedimentos metodológicos e suas respectivas classificações, destinados por cada programa de ensino para o curso elementar do ensino primário.

A partir desse quadro tecemos considerações que comparam os elementos acima citados entre os diferentes programas. Com isso, buscamos identificar se há correspondência suficiente entre os saberes geométricos e modo de ensiná-los, de modo que possamos afirmar se há a ocorrência do que Chervel (1990) chama de *fenômeno de vulgata*. Sustentamos que o embasamento teórico que referenda as classificações dos procedimentos metodológicos para o ensino dos saberes geométricos presentes no Quadro 15 já foi referenciado nesta dissertação, e que por isso nos detemos, nessa seção, a evidenciá-los.

**Quadro 15** – Quadro Comparativo dos Programas de Geometria do Curso Primário Elementar

Programa de ensino	Saberes geométricos	Procedimentos metodológicos	Vaga pedagógica a que se relaciona
1903	Definições, <u>corpo</u> , superfície, <u>linha e ponto</u> .– <u>Linhas em geral</u> .– <u>Posições das linhas</u> .– Exercícios práticos de desenho em cadernos com reprodução no quadro.– <u>Figuras de geometria plana</u> .	Desenho será restritamente prático; desenvolver o desenho de figuras de geometria plana por meio de ornatos, se isso instigar os alunos a aprender.	Método intuitivo
1910	<u>Posição das linhas: linha inclinada, vertical, horizontal e paralelas</u> .– <u>Ângulos</u> .– <u>Figuras ou formas planas</u> .– <u>Conversação sobre o espaço e os corpos</u> .– <u>Triângulos</u> .– <u>Figuras quadriláteras e circulares</u> .– <u>Sólidos (esfera, hemisférico e esferoide)</u> .– <u>Cilindro e cubo</u> .– <u>Prisma e pirâmides</u> .	Mostrar as diferentes posições das linhas por todos os meios práticos; apresentar ou recordar-lhes a imaginação a figura de um objeto conhecido que concretize a abstração geométrica.	Método intuitivo
1929	<u>Linhas e ângulos</u> .– <u>Classificação das linhas quanto a sua natureza intrínseca</u> . <u>Linha reta, sua direção e posição em relação a outras</u> .– <u>Os ângulos quanto a natureza de seus lados e abertura</u> .– <u>Círculo e circunferência</u> . <u>Linhas que se relacionam com a circunferência</u> . <u>Coroa, setor e segmento circular</u> .– <u>Polígonos</u> .– <u>Triângulos e quadriláteros: as suas diferentes espécies</u> .– <u>Poliedros: primas paralelepípedo, cubo, pirâmide</u> . <u>Suas faces e linhas respectivas</u> .	O ensino de geometria deve obedecer a um critério essencialmente prático.	Método intuitivo

**Fonte:** Quadro 15 elaborado pela autora

O termo corpo aparece entre os saberes geométricos do curso elementar de 1903. Consideramos que esse termo remete aos corpos geométricos, tanto os corpos poliédricos, que incluem o paralelepípedo, o cubo, o prisma e a pirâmide, quanto os corpos redondos, que correspondem à esfera, ao cilindro, e ao cone. Assim, o termo corpo que aparece no programa de 1903 corresponde aos conteúdos conversão sobre o espaço e os corpos, sólidos, cilindro, cubo, prima e pirâmides do programa de 1910, e a poliedros: prisma, paralelepípedo, cubo, pirâmide; suas faces e suas linhas, que aparecem no programa de 1929. Já o estudo das linhas e suas classificações e posições está explicitamente presente nos programas de 1903, 1910 e 1929.

Saberes relativos à geometria plana também estão presentes nos três programas de ensino em questão, mas não estão escritos literalmente da mesma forma em ambos os

programas. No programa de 1903 aparece simplesmente a expressão figuras de geometria plana, enquanto no programa de 1910 aparecem os termos: figuras ou formas planas; triângulos, figuras quadriláteras e circulares. Já no programa de 1929 os saberes de geometria plana aparecem como: círculo e circunferência; linhas que se relacionam com a circunferência; coroa, setor e segmento circular; polígonos; triângulos e quadriláteros; as suas diferentes espécies.

Esse grupo de saberes formado por corpo, linhas e suas classificações e posições, e figuras de geometria plana estão sublinhados de vermelho, e como podemos notar no Quadro 15 esse grupo de saberes está presente nos três programas de ensino primário paraense que foram considerados por esta dissertação.

O estudo dos ângulos forma o grupo de saberes geométricos que aparece sublinhado de azul no Quadro 15. Nesse quadro podemos constatar que esse grupo de saberes está de fora do programa de 1903, constando apenas nos programas de Geometria propostos para o ensino primário elementar paraense pelos programas de 1910 e de 1929.

Notamos que os saberes destinados ao programa de Geometria pelo programa de ensino primário de 1903 estavam permeados de conteúdos relacionados ao desenho, e que as indicações metodológicas dirigidas ao ensino de Geometria estavam voltadas mais especificamente para o ensino de desenho de figuras geométricas, em que era indicado o uso de ornatos para seu ensino, de forma que esse se desse de forma prática.

Tratando-se dos procedimentos metodológicos indicados pelos programas de Geometria de 1910 e de 1929 ilustrados no Quadro 15, estes indicam que o professor deveria “mostrar as diferentes posições das linhas por todos os meios práticos; apresentar ou recordar-lhes a imaginação a figura de um objeto conhecido que concretize a abstração geométrica” (PARÁ, 1910c); “o ensino de Geometria deve obedecer a um critério essencialmente prático” (PARÁ, 1929b). Assim, observamos que todas essas indicações metodológicas estão atreladas a um pilar comum, o ensino prático de geometria. Com isso, conforme o que foi discutido e referendado anteriormente, entendemos que os procedimentos metodológicos indicados para o ensino de Geometria pelos programas de 1910, 1929, e também de 1903, convergem para o método intuitivo.

Considerando o que está ilustrado no Quadro 15 e as considerações que o segue, entendemos que a correspondência entre os saberes geométricos de todos os programas do Quadro 15 e entre os procedimentos metodológicos indicados para o ensino desses saberes, que estão ilustrados nesse mesmo quadro, ocorre de maneira a indicar a ocorrência do

*fenômeno de vulgata* (CHERVEL, 1990) entre esses programas, sobretudo entre os programas de 1910 e 1929.

A discussão para evidenciar ocorrência (ou não) do *fenômeno de vulgata* entre os programas de Geometria para o curso complementar do ensino primário paraense disponibilizado pelos Grupos Escolares é averiguada a partir do Quadro 16, a seguir, a partir do qual elencamos considerações que comparam esses programas com o intuito de identificar se há correspondência entre esses saberes geométricos de maneira que possamos considerar que esses são praticamente iguais. E o mesmo se procede com os procedimentos metodológicos e sua classificação.

**Quadro 16** – Quadro Comparativo dos Programas de Geometria do Curso Primário Complementar

Programa de ensino	Saberes geométricos	Procedimentos metodológicos	Vaga pedagógica a que se relaciona
1903	<p>Recapitulação do ano anterior.– <u>Ângulos.– Perpendiculares, oblíquas e paralelas.</u>– Desenho a mão livre em cadernos.</p> <p><u>Círculo e circunferência. Medida dos ângulos.– Problemas gráficos. Polígonos em geral.– Triângulos.– Quadriláteros.– Área em geral.– Sólidos.</u> Desenho a mão livre com reprodução no quadro preto.</p>	<p>Desenho será restritamente prático; desenvolver o desenho de figuras de geometria plana por meio de ornatos, flores, figuras, etc., se isso instigar os alunos a aprender.</p>	<p>Método intuitivo</p>
1929	<p><u>Revisão da matéria ensinada.– Corpos redondos (cone, cilindro, esfera).</u>– Divisão da linha reta e da circunferência em partes iguais.</p> <p>Recapitulação geral, fazendo-se uso dos instrumentos apropriados à construção das linhas, dos ângulos, circunferências, polígonos, etc.</p>	<p>O ensino de geometria deve obedecer a um critério essencialmente prático; promover o conhecimento visual dos corpos redondos exemplificando concretamente.</p>	<p>Método intuitivo</p>

Fonte: Quadro 16 elaborado pela autora

Como podemos notar no Quadro 16, o programa de ensino primário de 1910 não possui programa de Geometria para o curso complementar. Ao observarmos o quadro em questão identificamos pelo sublinhado de vermelho que apenas os saberes geométricos referentes aos corpos redondos, considerando esses como sólidos geométricos, estão presentes simultaneamente nos programas de Geometria para o curso complementar de 1903 e de 1929. Por outro lado, ao atentarmos para a indicação de revisão, em ambos os programas, dos

saberes geométricos ensinados no curso elementar, constatamos que há a correspondência de alguns saberes geométricos entre esses programas.

O estudo dos ângulos e suas medidas, das posições relativas das linhas, do círculo e da circunferência, dos polígonos, triângulos, e quadriláteros são saberes que aparecem no programa de Geometria complementar de 1903, e por o curso complementar de Geometria proposto pelo programa de 1929 determinar a realização de revisão da matéria ensinada, e nessa matéria constar esses mesmos saberes, entendemos o estudo dos ângulos e suas medidas, das posições relativas das linhas, do círculo e da circunferência, dos polígonos, triângulos, e quadriláteros são um grupo de saberes que aparece nos programas de Geometria do curso complementar dos programas de ensino primário de 1903 e 1929.

Assim, observamos que o programa de Geometria do curso complementar estabelecido pelo programa de ensino primário de 1903 está praticamente contido no programa de Geometria do curso elementar proposto pelo programa de ensino primário de 1929. Portanto, como o programa de Geometria elementar de 1929 deveria ser revisto no curso complementar, o programa de Geometria de 1903 para o curso primário complementar era muito próximo do programa de Geometria de 1929 para esse mesmo nível de ensino primário.

Os procedimentos metodológicos diziam que o “desenho será restritamente prático; desenvolver o desenho de figuras de geometria plana por meio de ornatos, flores, figuras, etc., se isso instigar os alunos a aprender” (PARÁ, 1903e); “o ensino de geometria deve obedecer a um critério essencialmente prático; promover o conhecimento visual dos corpos redondos exemplificando concretamente” (PARÁ, 1929b). Do mesmo modo que no curso elementar, as indicações metodológicas convergem para o caráter prático do ensino de geometria. Como já sabemos, por termos tratado da classificação desses procedimentos metodológicos anteriormente, é ao método intuitivo que relacionamos tais procedimentos, e este está presente implícita ou explicitamente, nos dois programas ilustrados no Quadro 16.

Constatamos a partir do Quadro 16 e das considerações que o segue que o programa de Geometria do curso primário elementar de 1903 é muito próximo do programa de Geometria de 1929 para o mesmo curso, tanto em relação aos saberes geométricos, quanto no que se refere ao modo indicado para ensinar esses saberes. Assim, consideramos que há correspondência suficiente entre esses programas para afirmarmos que há a ocorrência do *fenômeno de vulgata* (CHERVEL, 1990) entre esses.

Podemos notar que a variação mais notória entre os programas de Geometria para o curso primário complementar que estão ilustrados no Quadro 16 é a técnica empregada para

fazer os desenhos. Enquanto o programa de 1903 indica o desenho à mão livre, o programa de 1929 estabelece que fossem utilizados “instrumentos apropriados à construção das linhas, dos ângulos, circunferências, polígonos, etc.” (PARÁ, 1929b, p. 33). De acordo com Chervel (1990) quando há a ocorrência do *fenômeno de vulgata* são essas pequenas variações entre as diferentes publicações que podem justificar o fato de novos manuais serem publicados.

### 3.4.4 Considerando os Saberes Referentes ao Desenho

Do mesmo modo como procedemos para determinar a ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre programas de Aritmética e Geometrias, dos cursos primário elementar e primário complementar, fizemos nesta seção para averiguarmos se há a ocorrência do *fenômeno de vulgata* entre os programas de Desenho do curso elementar e do curso complementar destinados aos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930. Para tratarmos do Desenho no curso elementar elaboramos o Quadro 17, a seguir, onde estão elencados os saberes de Desenho, os procedimentos metodológicos e suas respectivas classificações.

Esse quadro é seguido de considerações que tendem a comparar os elementos de cada programa que estão ilustrados no quadro em questão. A partir disso buscamos identificar se há proximidade suficiente entre os diferentes aspectos que compõem o programa elementar de Desenho, os saberes de Desenho, os procedimentos metodológicos e sua classificação, a ponto de considerarmos que há a ocorrência do que Chervel (1990) chama de *fenômeno de vulgata*.

Ressaltamos novamente que o embasamento teórico que referenda as classificações dos procedimentos metodológicos para o ensino dos saberes de Desenho presentes no Quadro 17, a seguir, já foi referenciado nesta Dissertação.

**Quadro 17** – Quadro Comparativo dos Programas de Desenho do Curso Primário Elementar

<b>Programa de ensino</b>	<b>Saberes de Desenho</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Vaga pedagógica a que se relaciona</b>
1910	Cópia da ardósia ou em papel quadriculado ou pontado, de figuras simples formadas por linhas retas em diferentes posições: horizontais, verticais, cruzadas em diagonal, etc.– Composição, mediante retas, de caracteres alfabéticos. <u>Desenho de estampas fáceis na ardósia ou</u>	O professor deve procurar desde logo exercitar a visão da criança no surpreender e marcar os traços mais característicos do objeto no espaço, de-.	Método intuitivo

Continua

			Conclusão
Programa de ensino	Saberes de Desenho	Procedimentos metodológicos	Vaga pedagógica a que se relaciona
1910	<u>no papel.</u> – Desenho de objetos simples. Desenho a lápis de grupos de objetos.– <u>Cópias de sólidos geométricos.</u> <u>Desenho, a lápis, de objetos, plantas copiados do natural.</u> Desenhos decorativos simples, de aplicação industrial.	envolvendo assim as faculdades da observação e da inventiva.	Método intuitivo
1929	Primeiras noções de desenho à mão livre. – <u>Modelos de fácil execução.</u> Continuação das mesmas noções de desenho à mão livre.– <u>Tomar como modelo sólidos e baixo relevo.</u> Desenho esfumado e a traço.– <u>Copiar do natural, flores e frutas.</u>	Os modelos devem ser objetos de uso das crianças, objetos usuais.	Método intuitivo

Fonte: Quadro 17 elaborado pela autora

O Quadro 17 mostra que dentre os três programas de ensino primário destinados ao ensino primário dos Grupos Escolares paraenses de que lançamos mão somente os programas de 1910 e 1929 apresentam o Desenho como matéria a ser ensinada. Ao direcionarmos nossa atenção para o quadro em questão notamos que o grupo de saberes de Desenho que está sublinhado de azul consta nos dois programas citados. Assim, desenhos de objetos simples, que sejam de fácil execução, desenhos de sólidos e de elementos da natureza são saberes de Desenho que constam nos programas de Desenho de 1910 e 1929 para o curso elementar, embora as expressões que os denotavam fossem diferentes.

Desenho de estampas fáceis na ardósia ou no papel e desenho de objetos simples que aparecem no programa de 1910 são equivalentes a modelos de fácil execução, como consta no programa de 1929. Os saberes relativos a cópias de sólidos geométricos propostos pelo programa de 1910 correspondem à expressão empregada pelo programa de 1929: tomar como modelo sólidos. Por fim, o desenho de elementos da natureza é indicado pelo programa de 1910 como Desenho, a lápis, de objetos, plantas copiados do natural, enquanto o programa de 1929 como copiar do natural, flores e frutas.

O programa de 1910 especificava que as figuras que deveriam ser desenhadas precisariam ser simples e formadas por linhas retas em diferentes posições. Já as primeiras noções de desenho à mão livre, estudo determinado pelo programa de 1929, deveria ter como modelos objetos de uso das crianças que fossem de fácil execução. Com isso entendemos que os saberes de Desenho do programa de Desenho de 1910 que citamos no início desse

parágrafo podem estar contidos nas primeiras noções de desenho estabelecidas pelo programa de Desenho de 1929.

Os procedimentos metodológicos indicados por esses programas estabeleciam que “o professor deve procurar desde logo exercitar a visão da criança no surpreender e marcar os traços mais característicos do objeto no espaço, desenvolvendo assim as faculdades da observação e da inventiva” (PARÁ, 1910c); e que os modelos devem ser objetos de uso das crianças, objetos usuais (PARÁ, 1910c). Como notamos, essas indicações metodológicas convergem para um ponto em comum que é a utilização de objetos concretos para despertar a percepção do aluno sobre determinados assuntos. Esses procedimentos, identificados em ambos os programas citados, relacionam-se ao método de ensino intuitivo, conforme já fundamentado.

Considerando o quadro 17 e as considerações desencadeadas sobre ele, entendemos que o ensino de Desenho praticado a partir dos programas de 1910 e 1929 para o curso primário elementar era praticamente o mesmo, havia apenas pequenas variações, sendo as mais evidentes a especificação das técnicas empregadas ao se desenhar pelo programa de 1929, bem como a preocupação desse programa em dar alguma formação sobre desenho industrial. Diante disso, entendemos que há ocorrência do *fenômeno de vulgata* (CHERVEL, 1990) entre os programas de Desenho para o curso elementar de 1910 e 1929.

A forma como dispomos as considerações que buscam averiguar se há ocorrência *fenômeno de vulgata* entre os programas de Desenho do curso complementar é a mesma que ponderamos para determinar a ocorrência desse fenômeno entre os programas de Desenho do curso elementar. Destarte, convidamos o leitor a observar o Quadro 18, a seguir e as considerações que seguem.

**Quadro 18** – Quadro Comparativo dos Programas de Desenho do Curso Primário Complementar

Programa de ensino	Saberes de Desenho	Procedimentos metodológicos	Vaga pedagógica a que se relaciona
1910	<u>Recapitulação do programa anterior.</u> – <u>Desenhar a lápis paisagens simples e fáceis.</u> <u>Desenho de paisagens; de animais; plantas; flores; folhas e frutos.</u> – <u>Composições decorativas</u> e desenho aplicado à indústria.	O professor deve procurar desde logo exercitar a visão da criança no surpreender e marcar os traços mais característicos do objeto no espaço, desenvolvendo assim as faculdades da observação e da inventiva.	Método intuitivo

Continua  
Conclusão

Programa de ensino	Saberes de Desenho	Procedimentos metodológicos	Vaga pedagógica a que se relaciona
1929	<p>Desenho esfumado e a traços, a uma e duas cores.– <u>Tomar como modelos objetos isolados e grupos de objetos, desenvolvendo nos alunos o gosto pela composição, especialmente de frutas e flores, sempre do natural.</u> Copiar baixos relevos de maior dificuldade que nos anos anteriores.</p> <p>Desenho esfumado e a traço, a duas cores e à pena.</p>	Os modelos devem ser objetos de uso das crianças; objetos usuais.	Método intuitivo

**Fonte:** Quadro 18 elaborado pela autora

Ao observarmos o Quadro 18 notamos que os programas de Desenho estabelecidos pelos programas de ensino primário de 1910 e 1929 indicam praticamente os mesmos modelos a serem desenhados. O desenho de elementos da natureza, como flores, frutos e animais, bem como paisagens, formam o grupo de saberes cujo sublinhado é vermelho. Então, podemos verificar, no Quadro 18, que esse grupo de saberes de Desenho consta nos programas de ensino do curso primário elementar de 1910 e de 1929.

Desenhar objetos isolados e grupos de objetos aparece apenas no programa do curso complementar de Desenho de 1929, mas como o programa de Desenho para o curso primário complementar de 1910 determina uma recapitulação do programa de Desenho do curso elementar, e nesse programa há a ocorrência de desenho de objetos isolados e grupos de objetos, consideramos que esses saberes relativos ao Desenho constam no programa de ensino primário de 1910 e 1929.

No Quadro 18 também podemos constatar que há algumas variações entre o ensino que deveria ser dispensado pelos professores que teriam como base para seu ensino o programa complementar de Desenho de 1910 ou o de 1929, mas entendemos que essas variações são aquelas que Chervel (1990) afirma que justificam a publicação de novos manuais, quando há a ocorrência do *fenômeno de vulgata*. Diante disso, consideramos que há proximidade suficiente entre os saberes de Desenho e a forma de ensiná-los determinados pelos programas de Desenho do curso primário complementar de 1910 e 1929, para afirmarmos a ocorrência do *fenômeno de vulgata* ente esses programas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos a desenvolver uma pesquisa concernente à História da Educação Matemática sabíamos que precisaríamos adentrar em um universo de pesquisa que demandaria a identificação e localização de diversos documentos, dentre os quais elegeríamos aqueles que tomaríamos como fonte para elaborarmos uma história que indiciasse quais eram os saberes matemáticos ensinados no Grupo Escolar José Veríssimo e quais os procedimentos metodológicos que eram adotados para ensinar esses saberes, no período de 1960 e 1970.

Diante disso nos dispusemos a realizar o levantamento de documentos que se mostrassem promissores a serem tomados como fonte de pesquisa para a elaboração da história que comporia esta dissertação, tais como programas de ensino destinados aos Grupos Escolares nesse período, bem como cadernos de alunos e apontamentos de professores, sendo que o Grupo Escolar José Veríssimo seria o *locus* inicial e principal da pesquisa.

No entanto, deparamo-nos com adversidades que nos impossibilitaram de realizar a pesquisa da forma e no período pretendido inicialmente. Isso nos conscientizou do quanto é difícil localizarmos documentos que possam tornar-se fontes consistentes para a elaboração da História da Educação Matemática no estado do Pará. Mas, essa tomada de consciência não nos desmotivou. Ao contrário, ela nos incentivou a contribuir para a construção da História da Educação Matemática do nosso estado. Destarte, consideramos como fonte de pesquisa os programas de ensino que havíamos localizado durante nossas visitas ao Arquivo Público do Pará e ao CENTUR, o que nos levou a tomar o período histórico de 1899 a 1930.

As questões que empregamos a esses programas de ensino, as quais os levaram à condição de fonte desta pesquisa, interrogam sobre os saberes matemáticos que eram destinados aos Grupos Escolares paraenses e sobre a proposta pedagógica empregada para o ensino desses saberes. Assim, a partir dos programas de ensino primário destinados aos Grupos Escolares paraenses em 1903, 1910 e 1930, acompanhado da legislação que o regulamentava, pudemos elaborar uma história que revela o processo escolarização da matemática nos Grupos Escolares paraenses entre 1899 e 1930, o que cumpre o objetivo desta dissertação.

Procuramos escrever a história que compõe esta Dissertação, de modo a explorar ao máximo as fontes que tínhamos a nossa disposição, mas, antes disso, precisamos compreender o significado dos Grupos Escolares para o ensino primário brasileiro, quais saberes matemáticos eram ensinados nesses grupos e de que modo esse ensino era disposto. Com isso,

o primeiro capítulo mostra o contexto educacional brasileiro em que os Grupos Escolares emergiram, o funcionamento dessas instituições de ensino primário e os saberes matemáticos ensinados neles.

Os Grupos Escolares foram instalados no Brasil logo nos primeiros anos que sucederam a implantação do regime republicano no país. Esses grupos eram vistos como um meio de propagação da instrução primária pelo país, através da qual os cidadãos seriam instruídos e passariam a estar em consonância com a civilidade pretendida pelo regime republicano para seus cidadãos, embora grande parte das camadas populares tenham se mantido alheias à instrução primária.

Modernas instalações eram construídas para receberem os Grupos Escolares, os quais contavam também com uma forma de funcionamento diferente das escolas isoladas e reunidas, as quais também atendiam o ensino primário naquela época. Nos Grupos Escolares os alunos eram divididos de acordo com seu nível de conhecimento, e cada turma de nível de conhecimento similar era assistida por um professor, o qual deveria dispor de um ensino que atendesse o caráter prático das coisas em detrimento de um sistema onde os alunos passavam por um processo simplesmente decorativo, e assim o método de ensino intuitivo, que já estava em destaque na França e em outros países europeus, bem como nos Estados Unidos da América, tiveram destaque nos Grupos Escolares brasileiros.

O capítulo II trata dos Grupos Escolares no estado do Pará e dos livros que possivelmente foram utilizados nesses grupos. Nesse capítulo fizemos um mapeamento desses grupos do estado, dividindo entre interior e capital. O que pudemos contar sobre essa história, através principalmente das mensagens governamentais de 1899 a 1930, nos revela que os Grupos Escolares tiveram significativa importância para o desenvolvimento do ensino primário paraense, tanto no que se refere aos aspectos infraestruturais quanto no que diz respeito à qualidade do ensino desenvolvido.

O primeiro Grupo escolar Paraense foi instalado na cidade interiorana de Alenquer, na virada do século XIX para o século XX, quando José Paes de Carvalho era governador do Estado. A criação desse Grupo Escolar, que veio a ser denominado de Fulgêncio Simões, consolidou as investidas do educador paraense José Veríssimo em modernizar o ensino primário paraense de forma a superar a decadência em que se encontrava o ensino disponibilizado nas escolas isoladas.

Com o intuito de inserir o Pará no, então, moderno cenário educacional brasileiro, Paes de Carvalho efetivou a criação desse Grupo Escolar, e depois dele foram sendo instalados

diversos outros pelo interior do estado e também na capital, sendo que o primeiro Grupo Escolar dessa cidade foi nomeado em homenagem àquele que tanto lutou pelo ensino primário do estado, José Veríssimo.

O governador paraense que mais investiu e mais divulgou a eficiência dos Grupos Escolares para com o ensino primário do estado foi Augusto Montenegro. Ele costumava expressar em suas mensagens governamentais o quanto o Estado estava satisfeito com o progresso que os Grupos Escolares estavam trazendo para desenvolvimento e propagação da instrução primária no estado. Além disso, eram notórias as comparações realizadas por esse governador entre os Grupos Escolares paraenses e os grupos dos demais estados da Federação, enaltecendo essas instituições de ensino primário do seu estado. Cabe ressaltar que o fato de no período do governo de Montenegro a quantidade de Grupos Escolares ter crescido significativamente pode dever-se à ascensão econômica em que o comércio da borracha proporcionava ao estado naquele período.

Montenegro entregou após seu governo 36 Grupos Escolares em funcionamento. Entre seu governo e o governo de Eurico de Freitas foram criados novos Grupos Escolares por todo o Estado, incluindo a capital, mas também, devido à crise econômica pela qual o estado passou com o declínio do comércio da borracha, foram desativados alguns grupos pelo estado, estando em funcionamento, em 1930, 10 Grupos Escolares na capital, Belém, e 12 desses distribuídos pelo interior do estado.

A história que escrevemos no terceiro capítulo está disposta de forma a possibilitar ao leitor a compreensão do processo de escolarização da matemática nos Grupos Escolares paraenses, entre 1899 e 1930. Nesse capítulo fizemos a descrição dos saberes matemáticos que eram ensinados nessas instituições de ensino primário nesse período, associando constantemente a forma como esses saberes eram ensinados ao método de ensino intuitivo, o qual se propagou pelo ensino primário brasileiro desde a época do império, quando Ruy Barbosa o propôs.

A primeira, a segunda e a terceira seções desse capítulo consideram os programas de ensino primário destinados aos Grupos Escolares paraenses, respectivamente, em 1903, 1910 e 1929. Mais especificamente, consideramos os programas dos saberes matemáticos que estavam dispostos nesses programas de ensino primário. Os saberes matemáticos que constam nesses programas são a Aritmética, a Geometria e o Desenho, e esses saberes são descritos conforme deveriam ser ensinados no ensino primário, em particular nos Grupos Escolares.

A partir disso notamos que a Aritmética era o saber matemático ao qual era denotado maior atenção por parte de todos os programas de ensino primário de que lançamos mão. Ele deveria ser ensinado nos seis anos que compunham o ensino primário, entre o curso primário elementar e o curso primário complementar. Entre os saberes aritméticos destacados por esses programas estão o estudo dos números, as operações fundamentais, múltiplos e divisores, frações, unidades de medida, números complexos, proporção, regra de três e juros. Esses saberes deveriam ser ensinados de forma a relacionar o que estava sendo ensinado com a vida prática do aluno, explorando esses aspectos nos problemas propostos.

A esses problemas atribuímos à função do que seria o concreto no ensino de Aritmética, e com isso, considerando também a disposição dos saberes, partindo dos exercícios concretos para a teoria, relacionamos o ensino de Aritmética do ensino primário proposto pelo programa de ensino de 1903 ao método de ensino intuitivo, o qual tinha entre seus princípios a utilização de objetos concretos que estivessem associados ao que estava sendo ensinado para que através do despertar dos sentidos do aluno ele chegasse à abstração exigida para a compreensão da sistematização dos saberes ensinados. Também relacionamos o método intuitivo às indicações metodológicas postas pelos programas de 1910 e 1929, conforme notamos ao longo do capítulo III.

A Geometria destinada ao ensino primário pelo programa de ensino de 1903 constava apenas no quarto ano do curso primário elementar e nos dois anos que formavam o curso primário complementar. Os saberes geométricos propostos pelos programas de ensino de 1903 contavam com o estudo dos corpos redondo e poliédricos, posição das linhas, desenho de figuras geométricas planas, círculo e circunferência e ângulos.

No programa de 1910 a Geometria aparece apenas no segundo e no terceiro ano do curso primário elementar, sendo que os saberes geométricos estão inseridos na matéria lição de coisas. O programa de 1929 apontava a Geometria para os três últimos anos do curso elementar e os dois anos que formavam o curso complementar, sendo que os saberes geométricos estabelecidos por esses programas são muito próximos dos saberes descritos para programas de 1903.

O desenho das figuras geométricas deveria ser realizado de forma prática, com o auxílio de ornatos, ao ensinar sobre os corpos dever-se-ia promover ao aluno o conhecimento visual através de exemplos concretos, ou levar o aluno a recordar de um objeto que pudesse concretizar a abstração necessária à compreensão da geometria. A disposição desses saberes e a indicação desse procedimento metodológico nos fizeram entender que o ensino de

Geometria dispensado pelo programa de ensino de 1903 está atrelado ao método de ensino intuitivo.

O Desenho era um saber matemático que aparecia, independente da geometria, nos seis anos que compreendiam o ensino primário proposto pelo programa de 1910; nos três últimos anos do curso elementar, e nos dois anos que compunham o curso primário complementar determinado pelo programa de 1929. Esses programas determinavam que, em Desenho, deveriam ser tomados como modelos objetos simples, e composição de objetos, objetos que fossem do conhecimento da criança, sólidos geométricos e elementos da natureza, sendo para alguns casos específicos indicada a utilização das técnicas de desenho esfumado e a traço. Esses saberes deveriam ser ensinados de forma a desenvolver no aluno o interesse pela observação dos objetos, o que desenvolveria na criança maior facilidade quando do processo de abstração, e por isso associamos o ensino de Desenho posto pelos programas de ensino de 1910 e 1929 ao método de ensino intuitivo.

Ao fazermos um contraste entre os saberes matemáticos propostos pelos programas de ensino primário de 1903, 1910 e 1929 com a descrição dos livros de matemática que circularam nesse período no estado do Pará, realizada na seção 2.3, evidenciamos que estes livros, sobretudo o Aritmética Primária de César Pinheiro, para Aritmética, e o de Geometria primária de Tito Cardoso de Oliveira, para Geometria, poderiam ser utilizados pelos professores dos Grupos Escolares paraenses para preparem e aprimorem, suas aulas, uma vez que esses apresentam conteúdos muito similares aos dos programas de ensino. Mas ressalvamos que esses livros não deveriam ser tomados como único guia pelos professores, principalmente em 1910 quando o regulamento geral do ensino primário fazia essa especificação, indicando o método intuitivo.

Como constatamos na seção 3.4 do capítulo três, os programas de Aritmética para o curso primário elementar de 1903, 1910 e 1929 constituem um *fenômeno de vulgata*, isto é, o ensino promovido pelos professores a partir deles era praticamente o mesmo, no que concerne a conteúdo e aos procedimentos metodológicos. O mesmo ocorre com os programas de Aritmética para o curso complementar. O *fenômeno de vulgata* também é evidenciado quando comparamos os programas de ensino em questão, para o curso elementar e o curso complementar de Geometria. Do mesmo modo com os programas de Desenho dos cursos elementar e complementar propostos pelos programas de 1910 e 1929.

Diante dessa constatação entendemos que a escolarização da matemática nos Grupos Escolares paraenses, entre 1899 e 1930, obedeceu aos mesmos direcionamentos. Com as

alterações dos programas de ensino os conteúdos se mantinham praticamente os mesmos e o método de ensino intuitivo persistia em todos os programas, embora apenas o Regulamento Geral do Ensino primário de 1910 explicitasse a determinação da utilização desse método de ensino na instrução primária paraense, bem como o programa de Aritmética de 1929.

Com isso, evidenciamos que entre 1899 e 1930 a matemática destinada ao ensino primário desenvolvido nos Grupos Escolares do estado do Pará manteve-se estável, e a isso atribuímos o fato de termos identificado apenas três programas de ensino que foram estabelecidos durante esse período, embora não possamos garantir que não houve a publicação de outros.

Ao escrevermos a história que compõe esta dissertação nos deparamos com adversidades que nos motivaram a persistir pela História da Educação Matemática, e este texto inicia uma trajetória nessa área de pesquisa que pretendemos que seja de muito sucesso e incentive pesquisas que enriqueçam a História da Educação Matemática paraense. Orgulhamos-nos da história que aqui conseguimos escrever, mas conscientes de que ela apresenta limitações, terçemos para que pesquisas futuras venham a preenchê-las.

## 5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. **Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública**. Rio de Janeiro: Ministério Typographia Nacional, 1883. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>>. Acesso em 25 out. 2015.

BARROSO, D. S. Família e imigração: o casamento, em Belém, no início do século XX. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 17., 2010, Caxambu- MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2010. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs\\_pdf/tema\\_1/abep2010\\_2165.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs_pdf/tema_1/abep2010_2165.pdf)>. Acesso em 02 dez. 2016.

BERGOZZA, R. M. História da educação: uma forma de aprender. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 255-260, 2009. Resenha de: SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008. 319 p.

BRASIL. Constituição (1834). **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. In: Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 15, v. 1. 1834.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. In: Coleção de Leis do Brasil, p. 1, v. 1. 1891.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. In: Coleção de Leis do Brasil, p. 3474, v. Fasc.XI. 1890.

CABRAL, T. E. M.; AZEVEDO, D. S. de. A gestão pedagógica nos primeiros anos de funcionamento do Grupo Escolar Silveira Brum (1912-1930). **Revista Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CANCELA, C. D. Casamento e relações familiares na economia da borracha (Belém – 1870 1920). 2006. 343 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARDOSO, W. C. R. Literatura Cívico Patriótica: República, Educação e Manuais Didáticos no Pará Republicano (1900-1920). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28, 2015, Florianópolis. **Lugares do Historiadores: velhos e novos desafios**. Disponível em: <<http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CARNEIRO, R. dos S. **Aritmética primário no túnel do tempo**. Vassouras, 2014. 35p. Disponível em: <[http://www.uss.br/arquivos;jsessionid=136F9347E3BF6D3DD252D6ED4E5F81E5/posgraduacao/strictosensu/educacaoMatematica/produto/2014/Rogério\\_Carneiro\\_produto\\_Fim.pdf](http://www.uss.br/arquivos;jsessionid=136F9347E3BF6D3DD252D6ED4E5F81E5/posgraduacao/strictosensu/educacaoMatematica/produto/2014/Rogério_Carneiro_produto_Fim.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da instrução pública In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 606 p.

CARVALHO, M. M. C. Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1 p. 111-120, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Historia da Educação**. Campinas, v. 6, n. 1[11], 2006, p. 169-96. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/162/171>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27896/29668>>. Acesso em: 29 out. 2015.

CHAQUIAM, M.; GASPAR, E. da S.; BORGES, G. F. L. Fragmentos Históricos Da Educação Paraense. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador. **Educação Matemática, Cultura e Diversidade**. Disponível em: <<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CHARTIER, R **A história cultura: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002. 244 p. (Memória e sociedade).

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p.177-229,1990. Disponível em: <[http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2015.

CLARAS, A. F., & PINTO, N. B. A Aritmética do Ensino Primário nos Grupos Escolares do Paraná-(1903-1931). In: SEMINÁRIO TEMÁTICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 11, 2014. Florianópolis. **A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970**. Santa Catarina: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://seminariotematico.ufsc.br/category/resumos/>>. Acesso em 30 ago. 2015.

COELHO, M. de O. A escola primária no Estado do Pará (1920 - 1940). 2008. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, D. A da. Alguns elementos da história da educação matemática no Estado de Santa Catarina, Brasil, no século 20: a aritmética nos grupos escolares. **História da Educação**, v. 18, n. 44, p. 27-43, 2014. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/49770/pdf\\_42](http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/49770/pdf_42)>. Acesso em: 04 ago. 2015.

COSTA, D. A da. Aritmética escolar pelos livros didáticos dos Grupos Escolares de São Paulo: fim do século XIX e início do século XX. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 731-750, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/revista.oa?id=1891>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

COSTA, R. P. da. **O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no estado do Pará: institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

DE ALMEIDA, J. S. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 76, n. 184, 1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1106/1080>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

DUATE; A. R. S. et al. Os Saberes Elementares da Matemática: um estudo das normas para o ensino normal de Minas Gerais – 1899 a 1970. In: COSTA, D. A. da; VALENTE, V. R. (Org.) **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?** 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 118, de 11 de julho de 1908**. Aprova o Programa de Ensino para Escola Modelo e Grupos Escolares. Vitória: Diário da Manhã, 1908. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121642>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

ESPÍRITO SANTO. **Programa de ensino da Escola Modelo anexa à Escola Normal, dos Grupos Escolares e das Escolas Reunida**. Decreto nº 2.876. Aprova os programas de ensino das escolas públicas do Estado. Vitória: Diário da Manhã, 1917. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122321>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

ESPÍRITO SANTO. **Programa de ensino dos grupos escolares e da escola modelo anexa à escola normal**. Decreto nº 43, de 05 de março de 1910. Dá regulamento aos diversos ramos da administração do Estado. Vitória: Diário da Manhã, anexo nº 2, 1910. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122315>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 375, de 03 de março de 1927**. Adota programas de ensino para uso das escolas primárias do Estado. Vitória: Diário da Manhã, p. 2, 1927. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122506>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. S. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 606 p.

FRANÇA, M. do P. S. G. de S. A. de. A Implantação Dos Grupos Escolares No Estado Do Pará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, 07, 2013, Cuiabá. **Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

FRANÇA, M. do P. S. G. de S. A. de. **José Veríssimo (1857-1916) e a educação brasileira republicana: raízes da renovação escolar conservadora**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FRIZZARINI, C. R. B.; LEME DA SILVA, M. C. Grupos Escolares Paulistas (1893-1971): as transformações dos saberes geométricos nos programas de ensino primário. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 11, 2014. Santa Catarina. **A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A**

**Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970.** Santa Catarina: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://seminariotematico.ufsc.br/category/artigos/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

FRIZZARINI, C. R. B. et al. Os Saberes Elementares Matemáticos e os Programas de Ensino, São Paulo (1894-1950). In: COSTA, D. A. da; VALENTE, V. R. (Org.) **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?** 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

GOMES, E. C. R. Vida material: entre casas e objetos, Belém 1920-1945. 2009. 183 p. Dissertação (Mestrado em História): Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

GONÇALVES NETO, W. Repensando a História da Educação brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise. In: LOMBARDI, J. C. **Navegando na História da Educação Brasileira.** Campinas: Faculdade de Educação-UNICAMP, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_primeira\\_republica.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica.html)>. Acesso em: 23 out. 2015.

GONÇALVES, I. A. **Cultura escolar, práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918).** 2004. 283 p. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GUIMARÃES, M. D.; LEME DA SILVA, M. C. Os Saberes Elementares Matemáticos, Geometria e Desenho, nos Programas Oficiais: um estudo dos documentos de São Paulo, Sergipe e Goiás contidos no repositório virtual. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 11, 2014, Florianópolis. **A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970.** Disponível em: <<http://seminariotematico.ufsc.br/category/artigos/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

J.M. **Arithmetica.** Belém – Pará: Livraria Gillet, 1907.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad. Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas, v.1, n.1, p.08-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

KANG, T. H. Educando a Elite para Garantir o Progresso Nacional: políticas educacionais e ensino primário no Brasil, 1930-1964. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA [Proceedings of the 41th Brazilian Economics Meeting], 41, 2014, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://econpapers.repec.org/paper/anpen2013/default4.htm>>. Acesso em: 23 out. 2015.

KUHN, T. T. **Aproximações da geometria e do desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses.** 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LACERDA, F. G. & VIEIRA, E. R. C. “O celeiro da Amazônia”: agricultura e natureza no Paá na virada do século XIX para o XX. *Topoi (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 157-181, 2015. Disponível em: <<http://www.revistatopoi.org/>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

LACERDA, F. G. **Migrantes cearenses no Pará**: fases da sobrevivência (1889 - 1916). 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2006.

LEME DA SILVA, M. C.; FRIZZARINI, C. R. B. Primeiras Noções de Geometria Prática de Olavo Freire: um compêndio inovador?. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 14., 2014, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Pampulha, 2014. Disponível em: <<http://www.14snhct.sbhct.org.br/>>. Acesso em: 19 out. 2016.

LEME DA SILVA, M. C.; VALENTE, W. R. A geometria dos grupos escolares: Matemática e Pedagogia na produção de um saber escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, p. 559-571, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/index>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LEME DA SILVA, M. C.; VALENTE, W. R. **Na oficina do historiador da educação matemática: Cadernos de Alunos como fontes de pesquisa**. Organizado por: MENDES, I. b & CHAQUIAM, M. – Belém: SBHMT., 2009. (coleção História da Matemática para professores, v. 19). Disponível em: <[http://www2.unifesp.br/centros/ghemat/paginas/livros\\_CDs.htm](http://www2.unifesp.br/centros/ghemat/paginas/livros_CDs.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

LOBATO, A. M. L. “**Templos de civilização**” no Pará: a institucionalização dos grupos escolares (1890-1910). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAGALHÃES, L. D. R. A educação na Primeira República. . In: LOMBARDI, J. C. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_primeira\\_republica.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica.html)>. Acesso em: 23 out. 2015.

MATO GROSSO. **Regimento Interno para os Grupos Escolares do Estado de Mato Grosso**. Decreto nº 258 de 20 de agosto de 1916. Cuiabá: APMT – Livro 23, 04 nov. 1916. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MENDES, I. A.; ASSIS, M. M. A. de. A matemática do ensino primário na escola normal de Natal (Brasil): alguns fragmentos de história. **Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC**. Cuiabá, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/un/ppgecem>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 6.758, de 01 de janeiro de 1925**. Aprova os Programas do Ensino Primário. In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1926. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

MINAS GERAIS. **Programa de Ensino Público Primário no Estado de Minas Gerais**. Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1906a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

MINAS GERAIS. **Regulamento da Instrução Primária e normal do Estado de Minas Gerais**. Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1906b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

MOREIRA, E. O livro didático paraense. In: MOREIRA, E. **Obras reunidas de Ediorfe Moreira**, v. 7. Belém: CEJUP, 1989.

OLIVEIRA FILHO, F. de. A disciplina escolar matemática e o ensino e aprendizagem de matemática: uma estreita e importante relação. In: **Acta Latinoamericana de Matemática Educativa**, v. 26. México: 2013. Disponível em: <<http://www.clame.org.mx/documentos/alme26v.2.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

OLIVEIRA FILHO, F. de. O processo de constituição da disciplina Matemática do Colégio no período 1943 – 1961. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2, 2014, Bauru – SP. **Fontes, temas, metodologias e teorias: a diversidade na escrita da história da educação matemática no Brasil**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2014 1283 p. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/enaphem/anais/>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

OLIVEIRA, M. A. de. Apropriações do método intuitivo para ensinar aritmética em escolas Primárias: analisando a legislação educacional brasileira – (1879-1930). **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 219-232, 2014. Disponível em <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1438/895>>. Acesso em 19 set. 2016.

OLIVEIRA, T. C. de. **Geometria primária: para os cursos primário e comercial: contendo geometria teórica e prática, problemas gráficos e pontos para exames**. 38. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. 149 p.

PALMA FILHO, J. C. A República e a Educação no Brasil: primeira república (1889-1930). In: **Cadernos de Formação: Formação de Professores: Educação, Cultura e Desenvolvimento**, v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

PARÁ. Decreto nº 1.689, de 28 de abril de 1910. Dá nova organização ao Ensino Primário do Estado. **Regulamento Geral do Ensino Primário** Belém: Imprensa Oficial do estado do Pará, 1910a.

PARÁ. Decreto nº 1.695, de 30 de maio de 1910. Aprova o programa do ensino primário. **Programa de Ensino Primário do Estado do Pará**. Belém: Imprensa Oficial do estado do Pará, 1910c.

PARÁ. **Decreto nº 722, de 10 de julho de 1899**. Manda que as escolas de Alenquer funcionem em grupo escolar. Imprensa Oficial: Belém, 1899.

PARÁ. **Decreto nº 90, de 02 de janeiro de 1931.** Muda por outras as designações dos vários estabelecimentos público de ensino do Estado. Belém: Arquivo Público do Pará, 1931a.

PARÁ. **Decreto nº 941, de 23 de janeiro de 1901.** Cria um grupo escolar na cidade de Óbidos. Imprensa Oficial: Belém, 1901b.

PARÁ. Governador (Antonio Emiliano de Sousa Castro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Oficinas Gráficas do Instituto <<Lauro Sodré>>, 1921. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Antonio Emiliano de Sousa Castro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Oficinas Gráficas do Instituto <<Lauro Sodré>>, 1922. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1905c. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2015.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1906a. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1907. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1908. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1902a. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1903b. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1901f. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1904h. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1902a. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Dionysio Ausier Bentes). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1926. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Dionysio Ausier Bentes). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1927. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Dionysio Ausier Bentes). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1928. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Enéas Martins). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1916. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Eurico de Freitas Valle). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Oficinas Gráficas do Instituto <<Lauro Sodré>>, 1930. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Eurico de Freitas Valle). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1929a. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (João Antonio Luiz Coelho). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1909. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jun. 2016.

PARÁ. Governador (João Antonio Luiz Coelho). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1910b. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jun. 2016.

PARÁ. Governador (João Antonio Luiz Coelho). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1911. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (José Paes de Carvalho). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1901a. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (José Paes de Carvalho). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Typ. do Diário Oficial, 1900f. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. Governador (Lauro Sodré). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1919. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

PARÁ. **Programa de Ensino Primário do Estado do Pará.** Decreto nº 1.191A, de 19 de fevereiro de 1903. Belém: Typ do Diário Oficial, 1903e.

PARÁ. **Programas de Ensino Revistos e mandados adotar pelo Conselho Superior de Ensino Primário do Estado do Pará.** Decreto nº 1.191A, de 19 de fevereiro de 1929. Belém: Oficinas Graphics do Instituto Lauro Sodré, 1929b.

PARÁ. **Regulamento Geral do Ensino Primário.** Decreto nº 1.190, de 17 de fevereiro de 1903. Belém: Typ do Diário Oficial, 1903d.

PARÁ. **A Educação no Pará.** Documentário, Secretaria de Estado de Educação, 1987.

PARANÁ. Conselho Superior de Ensino primário do Estado. **Programas de Ensino e sua execução nos Institutos Públicos do Curso Primário.** Curitiba, 1916. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123959>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

PARANÁ. **Programa de Ensino para os Grupos Escolares.** Portaria nº 86. Curitiba: Irmãos Guimarães & Cia, 1921. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105310>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

PARANÁ. **Regimento Interno do Grupo Escolar Modelo e Similares.** Curitiba: Typ. d'A República, 1917. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117115>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

PARANÁ. **Regulamento orgânico do ensino público do Estado do Paraná.** 1909. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99855>>. Acessado em: 09 jan. 2016.

PINHEIRO, C. **Arithmetica Primária.** 2. ed. Pará: Livraria Moderna – Sabino Silva, 1902. 81 p.

PINHEIRO, N. V. L. **Escolas de práticas pedagógicas inovadoras: Intuição, escolanovismo e matemática moderna nos primeiros anos escolares.** 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2013.

PINHEIRO, N. V. L.; VALENTE, W. R. Romper com a tradição e instalar o ensino intuitivo de matemática: os documentos dos arquivos da pioneira escola americana. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, 07, 2013, Cuiabá. **Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil: anais eletrônicos...** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

PINHO, F. A. S. Paris, Rio de Janeiro, Belém: circulação de ideias e práticas na modernização das cidades brasileiras na virada do século XX. In: XVI Semana de Planejamento Urbano e Regional, 16., 2010. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: < [http://www.ippur.ufrj.br/download/semana\\_pur\\_2010/completos/Semana%20PUR%202010%20-%20Fernando%20Pinho.pdf](http://www.ippur.ufrj.br/download/semana_pur_2010/completos/Semana%20PUR%202010%20-%20Fernando%20Pinho.pdf)>. Acesso em: 02 dez 2016.

PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14,

n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

PINTO, N. B.; PORTELA, M. S.; CLARAS, A. F. A Aritmética nos Programas do Ensino Primário do Estado do Paraná. In: COSTA, D. A. da; VALENTE, V. R. (Org.) **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?** 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

REIS FILHO, C. de. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981. 214 p. (Coleção Educação Contemporânea. Serie Memória da Educação).

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas – SP: Autores Associados, 1995 (Coleção memórias da educação).

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8 .ed. Petrópolis: Vozes, 1978. 267 p.

ROSSI, E. R. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929). In: ROSSI, R. E.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. M. (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

SANTA CATARINA. **Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina**. Decreto nº 796, de 02 de maio de 1914. Joinville: Typ. Boehm, 1914. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/10510>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

SANTA CATARINA. **Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina**. Decreto nº 587, de 22 de abril de 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D' <O dia>. 1911b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 08 já. 2016.

SANTA CATARINA. **Regimento Interno dos Grupos Escolares no Estado de Santa Catarina**. Decreto nº 588, de 22 de abril de 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D' <O dia>, 1911a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

SANTANA, A. M. de. Civilizar, modernizar, legitimar: a matemática nos grupos escolares em Sergipe. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6, 2012, São Cristovão. **Anais eletrônicos...** São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: <[http://educonse.com.br/2012/eixo\\_07/PDF/1.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_07/PDF/1.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2015.

SANTOS, I. B dos. Em busca do ensino de Aritmética, Geometria e Desenho nos Grupos Escolares sergipanos (1911 - 1935). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, 07, 2013, Cuiabá. **Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil: anais eletrônicos...** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

SANTOS, I. B dos. Os Saberes Elementares Matemáticos Nos Grupos Escolares: Um Primeiro Balanço (Sergipe, 1911–1930). **Caminhos da Educação Matemática em Revista**

(On-line), v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/index>>. Acesso em: 24 de ago. 2015.

SANTOS, P. S. dos. **A Escolarização da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller (1950-1970)**. 2014. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Florianópolis, 2014.

SANTOS, P. S. dos; FLORES, C. R. Uma História da Matemática no Grupo Escolar Lauro Müller. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2, 2014, Bauru. **Fontes, temas, metodologias e teorias: a diversidade na escrita da História da Educação Matemática no Brasil**. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/enaphem/>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 1.281, de 24 de abril de 1905**. Approva e manda observar o programma de ensino para as escholas modelo e para os grupos escholares. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p.1033 26 abr. 1905.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892**. Approva o regulamento da instrucção pública. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 5359, 12 jan. 1893a.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893**. Approva o Regulamento da Instrucção para execução das leis ns. 88, de 8 de Setembro de 1892, e 169, de 7 de Agosto de 1893c. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 8718, 02 dez. 189.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 1.253, de 28 de novembro de 1904**. Approva e manda observar o regimento interno dos grupos escholares. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 2451, 01 dez. 1904.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 2.025, de 29 de março de 1911**. Converte as actuaes Escolas Complementares do Estado em Escolas Normaes Primarias e dá-lhes regulamento. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 1332, 30 mar. 1911b.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 2.944, de 8 de agosto de 1918**. Approva o Regulamento para a execução da Lei nº 1.579, de 19 de Dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobre a Instrucção Publica do Estado. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 4101, 17 ago. 1918.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894**. Approva o regimento interno das escolas publicas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 11105, 16 ago. 1894b.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917**. Estabelece diversas disposições sobre a instrucção publica do Estado. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 5856, 28 dez. 1917.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920.** Reforma a Instrução Pública do Estado. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 7657, 11 dez. 1920.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 12.241, de 27 de janeiro de 2006.** Revoga as leis e resoluções que especifica, relativas ao período compreendido entre os anos de 1891 e 1894. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, Seção 1, v. 116, n. 19, p. 1, 28 jan. 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893.** Addila diversas disposições á lei n.88, de 8 de Setembro de 1892. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Legislativos, São Paulo, p. 7629, 13 ago. 1893b.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 295, de 19 de julho de 1894.** Modifica as leis ns. 88, de 8 de Setembro de 1892, e 169, de 7 de Agosto de 1894a, e seus regulamentos. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Legislativos, São Paulo, p. 10849, 02 jul. 88884.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892.** Reforma a instrução publica do Estado. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Legislativos, São Paulo, p. 4101, 15 set. 1892.

SALVADOR, H. H. de F. et al. Discussões teórico-metodológicas da História da Educação Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades.** Disponível em: < [http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8256\\_4250\\_ID.pdf](http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8256_4250_ID.pdf) >. Acesso em: 18 jul.. 2016.

SAVIANI, D. A escola pública brasileira no longo século XX (1890 - 2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Educação escolar em perspectiva histórica.** Disponível em: < <http://sbhe.org.br/>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo do século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. (Org.) **O Legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 203 p. (Educação contemporânea).

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo:** Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32 – 55, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013400003>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SCHUELER, A. F. M.; RIZZINI, I. “Tradições inventadas” de uma Belle Époque Paraense: expansão da escola primária e modernidade republicana no Estado do Pará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória. **Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação no Brasil.** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SEIXAS, et al. Jornal *Folha do Norte* e suas publicações sobre a Amazônia, o Pará e a cidade de Belém. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 9., 2013, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto: UFOP, 2013. Disponível em: <

<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/>>. Acesso em: 02 dez 2016.

SERGIPE. **Programa para o curso primário elementar e curso primário superior**. Decreto nº 892. Aprova programa para os cursos elementar e superior. Aracaju: Diário Oficial do Estado de Sergipe, 1924b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SERGIPE. **Programa para o Ensino Primário** – especialmente para os grupos escolares do estado de Sergipe. Aracaju: Typ. d'O Estado de Sergipe, 1912. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SIQUEIRA FILHO, M. G. . Índícios da Matemática Ensinada no Grupo Escolar Capixaba Gomes Cardim. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 11, 2014. Florianópolis. **A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970**. Santa Catarina: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://seminariotematico.ufsc.br/category/resumos/>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

SOARES, F. S. Fontes para a História da Educação Matemática: Imprensa e a Matemática Moderna. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 65-77, maio./ago. 2006. Disponível em: < <http://www.repositorio.uff.br/jspui/> >. Acesso em: 21 abr. 2016.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 20, n. 51, p. 9-28, 2000. Disponível em: < <http://repositorio.unesp.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SOUZA, R. F. de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D. (Org.) **O Legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 203 p. (Educação contemporânea).

SOUZA, R. F. Lições da Escola Primária: um estudo obre a cultura escolar paulista ao longo do século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. **A Educação Escolar em Perspectiva Histórica**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

SOUZA, T. S. ; COSTA, D. A. da . A Aritmética Escolar nos Documentos Oficiais do Estado de Santa Catarina: os programas de ensino primário de 1928 e 1946. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2, 2014, Bauru. **Fontes, temas, metodologias e teorias: a diversidade na escrita da História da Educação Matemática no Brasil**. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/enaphem/>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

VALDEMARIN; V. T. & CAMPOS, D. G. dos S. Concepções pedagógicas e método de ensino: O manual didático *Processologia Escola Primária*. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 343–356, 2007. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/home.oa> >. Acesso em: 29 ago. 2016.

VALDEMARIN; V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 203 p. (Educação contemporânea).

VALENTE, L. I. **O Grupo Escolar de Alenquer**. Alenquer, 2009. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1073885/08---o-grupo-escolar-de-alenquer>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

VALENTE, W. R. A Matemática Escolar: perspectivas históricas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004a, Curitiba. **A Educação Escolar em Perspectiva Histórica**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

VALENTE, W. R. Considerações sobre a matemática escolar numa abordagem histórica. **Cadernos de História da Educação**; EDUFU, Uberlândia, n. 3, p. 77-82, 2004b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/363>>. Acesso em: 12 set. 2016.

VALENTE, W. R. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do Professor de Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 23, n. 35A, p. 123-136, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/index>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

VALENTE, W. R. Lourenço Filho, as Cartas de Parker e as transformações da aritmética escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 07, 2013c, Cuiabá. **Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

VALENTE, W. R. Oito temas sobre História da educação. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Natal (RN), ano 08, n.12, p. 22-50, Jan.-Jun. 2013b.

VALENTE, W. R. Osvaldo Sangiorgi, um *best-seller*. In: VALENTE, V. R. (Org.). **Osvaldo Sangiorgi: um professor moderno**. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Osasco: GHEMAT, 2008a, 250 p.

VALENTE, W. R. O Lugar da Matemática Escolar na Licenciatura em Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 939-953, dez. 2013a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n47/12.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2007. p. 28-49. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/12990/12091>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

ZANATA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/index>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

## 6 FONTES CONSULTADAS

MACHADO, V. M. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande do Norte, v. 1, 2005. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/redsis/article/viewFile/1192/482>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 4.930, de 06 de fevereiro de 1918**: Aprova o programa de ensino primário do estado. In: Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1918. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122286>>. Acesso em 11 jan. 2016

PARÁ. **Decreto nº 1.029, de 08 de julho de 1901**. É criado nesta cidade um grupo escolar. Imprensa Oficial: Belém, 1901d.

PARÁ. **Decreto nº 1.057, de 37 de julho de 1901**. Cria um grupo escolar na cidade de Vigia. Imprensa Oficial: Belém, 1901c.

PARÁ. **Decreto nº 1.009, de 04 de Maio de 1901**. Cria um grupo escolar na cidade de Maracanã. Imprensa Oficial: Belém, 1901g.

PARÁ. **Decreto nº 1.067, de 12 de agosto de 1901**. É criado nesta cidade um grupo escolar. Imprensa Oficial: Belém, 1901e.

PARÁ. **Decreto nº 1.133, de 22 de março de 1902**. Cria dois grupos escolares nesta capital: extingue escolas isoladas e dá outras providências sobre o ensino público. Imprensa Oficial: Belém, 1902c.

PARÁ. **Decreto nº 1.180, de 22 de dezembro de 1902**. Cria um grupo escolar em Marapanim. Belém: Imprensa Oficial, 1902b.

PARÁ. **Decreto nº 1.190, de 07 de fevereiro de 1903**. Reorganiza o ensino primário do Estado (Art. 43). Belém Typ. do Diário Oficial, 1903c.

PARÁ. **Decreto nº 1.195, de 09 de março de 1903**. Cria um grupo escolar em Abaetetuba. Belém: Imprensa Oficial, 1903a.

PARÁ. **Decreto nº 1.276, de 06 de fevereiro de 1904**. Cria um grupo escolar em Castanhal. Belém: Imprensa Oficial, 1904c.

PARÁ. **Decreto nº 1.288, de 18 de março de 1904**. Cria um grupo escolar em Baião. Belém: Imprensa Oficial, 1904d.

PARÁ. **Decreto nº 1.294, de 06 de abril de 1904**. Cria um grupo escolar em Igarapé-Mirim. Belém: Imprensa Oficial, 1904e.

PARÁ. **Decreto nº 1.295, de 08 de abril de 1904**. Cria um grupo escolar em Pinheiro. Belém: Imprensa Oficial, 1904a.

PARÁ. **Decreto nº 1.299, de 23 de abril de 1904.** Cria um grupo escolar em Muaná. Belém: Imprensa Oficial, 1904f.

PARÁ. **Decreto nº 1.319, de 04 de julho de 1904.** Cria um grupo escolar em Mosqueiro. Belém: Imprensa Oficial, 1904b.

PARÁ. **Decreto nº 1.345, de 24 de dezembro de 1904.** Cria um grupo escolar em Mocajuba. Belém: Imprensa Oficial, 1904g.

PARÁ. **Decreto nº 1.370, de 06 de abril de 1905.** Cria um grupo escolar em Santa Izabel. Belém: Imprensa Oficial, 1905a.

PARÁ. **Decreto nº 1.378, de 08 de junho de 1905.** Cria um grupo escolar na cidade do Faro. Belém: Imprensa Oficial, 1905b.

PARÁ. **Decreto nº 1.409, de 09 de janeiro de 1906.** Cria um grupo escolar nesta Cidade. Belém: Imprensa Oficial, 1906b.

PARÁ. **Decreto nº 805, de 11 de janeiro de 1900.** Manda que as escolas públicas de Bragança funcionem em grupo escolar. Imprensa Oficial: Belém, 1900b.

PARÁ. **Decreto nº 806, de 22 de janeiro de 1900.** Manda que as escolas públicas de Curuçá funcionem em grupo escolar. Imprensa Oficial: Belém, 1900a.

PARÁ. **Decreto nº 82, de 02 de janeiro de 1931.** Manda mudar várias denominações de estabelecimentos público de ensino. Belém: Arquivo Público do Pará, 1931b.

PARÁ. **Decreto nº 820 de 10 de fevereiro de 1900.** Nomeia os grupos escolares que funcionam nas cidades de Alemquer, Curuçá e Bragança. Imprensa Oficial: Belém, 1900g.

PARÁ. **Decreto nº 832 de 03 de abril de 1900.** Manda que as escolas da cidade de Santarém funcionem em grupo escolar. Imprensa Oficial: Belém, 1900c.

PARÁ. **Decreto nº 867 de 28 de junho de 1900.** Cria um grupo escolar na cidade de Soure. Imprensa Oficial: Belém, 1900d.

PARÁ. **Decreto nº 896 de 19 de setembro de 1900.** Manda que as escolas públicas de Cametá funcionem em grupo escolar. Imprensa Oficial: Belém, 1900e.

PARÁ. Governador (Lauro Sodré). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1920. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>. Acesso: 12 jan. 2016.

SANTA CATARINA. **Programa dos Grupos Escolares.** Decreto nº 1.322, de 29 de janeiro de 1920. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1920. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105102>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 2.004, de 13 de fevereiro de 1911.** Approva o Regimento Interno das Escolas Modelos Isoladas, anexas á Escola Normal de S. Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 611, 15 fev. 1911a.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921.** Regulamenta a Lei nº 1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrucção Publica. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 3591, 05 jun. 1921.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925.** Reforma a Instrucção Pública. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Actos Poder Executivo, São Paulo, p. 4569, 23 jun. 1925.

SERGIPE. **Decreto nº 563, de 12 de agosto de 1911.** Dá nova organização ao Ensino do Estado. Coleção de Leis e Decretos de 1911. Aracaju: Typ. d'O Estado de Sergipe, 1911. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103582>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SERGIPE. **Programa para o curso primário nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do estado de Sergipe.** Aracaju: Typ. d'O Estado de Sergipe, 1916. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/124882>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SERGIPE. **Programa para o curso primário nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do estado de Sergipe.** Aracaju: Imprensa Oficial, 1917. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103591>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SERGIPE. **Regulamento da Instrucção Pública.** Decreto nº 867, de 11 de março de 1924. Aracaju: Imprensa Oficial, 1924a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104709>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

VALENTE, W. R A era dos *tests* e a pedagogia científica: um tema para pesquisas da Educação Matemática. Acta Scientiae, Canoas, v.16, n.1, p.11-26, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/637>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

VALENTE, W. R. Livro didático e educação matemática: uma história inseparável. **ZETETIKÉ** – Cempem – FE – Unicamp, Campinas, v. 16, n. 30, p. 139 – 162, 2008b. Disponível em: < <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/viewFile/2518/2277>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

## **ANEXOS**

# PROGRAMMA

DE

## Ensino Primario do Estado do Pará

### CURSO ELEMENTAR

#### PRIMEIRO ANNO

##### *Arithmetica*

Estudo dos algarismos.—Contagem dos numeros e sua representação graphica.—Leitura e escripta dos numeros.—Primeiros exercicios de addição.

#### SEGUNDO ANNO

##### *Arithmetica*

Repetição do anno anterior.—Exercicios de subtracção.—Signaes usados nas operações fundamentaes.—Exercicios de numeração escripta.—Leitura dos numeros em geral.

#### TERCEIRO ANNO

##### *Arithmetica*

Recordação da materia estudada.—Exercicios de multiplicação e divisão.—Definições das operações fundamentaes.—Divisibilidade dos numeros e principaes caracteres.—Maximo commum e minimo multiplo commum divisor.—Noções elementares sobre numeros primos.—Preliminares de fracções ordinarias.

#### QUARTO ANNO

##### *Arithmetica*

Recapitulação do ensino anterior.—Fracções decimaes; distincção entre estas e fracções ordinarias.—Operações sobre fracções ordinarias e decimaes.—Conversão de fracções ordinarias em decimaes e vice-versa.—Noções geraes sobre systema metrico com exercicios praticos de suas principaes medidas.

### *Geometria*

Definições, corpo, superfície, linha e ponto.—Linhas em geral.—Posições das linhas.—Exercícios práticos de desenho em cadernos com reprodução no quadro preto.

## CURSO COMPLEMENTAR

### PRIMEIRO ANNO

#### *Arithmetica*

Repetição do estudo superior.—Fracções decimaes periodicas.—Noções geraes sobre numeros complexos.—Razão e equidifferença.—Propriedade das equidifferenças.—Composição de arithmetica.

#### *Geometria*

Recapitulação da materia estudada.—Angulos.—Perpendiculares, obliquas e parallelas.—Desenho á mão livre em cadernos.

### SEGUNDO ANNO

#### *Arithmetica*

Revisão do ensino precedente.—Systema metrico decimal desenvolvido.—Potenciação ou elevação á potencia.—Radiciação ou extracção de raiz.—Proporção; propriedade fundamental e determinação de seus termos desconhecidos.—Regra de tres; seus respectivos termos, divisões e subdivisões.—Regra de companhia simples.—Regra de juros simples e fórmula para achar seus elementos.—Noções de cambio.

#### *Geometria*

Recapitulação de todo o estudo feito.—Circulo e circumferencia.—Medida dos angulos.—Problemas graphics.—Polygonos em geral.—Triangulos.—Problemas graphics.—Quadrilateros.—Áreas em geral.—Noções geraes e elementares sobre os solidos.—Desenho á mão livre com reprodução no quadro preto.

## OBSERVAÇÕES

## No ensino das materias que constituem este programma dever-se-ha observar o seguinte :

II. No ensino de arithmetica o professor deverá ser o mais restricto possivel nos limites da materia, evitando assim excesso de extensão e difficuldades. Attenderá especialmente o lado pratico das operações, de modo que o ensino se torne util pelos exercicios e escolhas de problemas consoantes á vida commum.

O decorar no estudo de arithmetica deve ser com escrupulo regulado pelo professor, que, antes de tudo e de preferencia, incutirá no espirito do alumno a comprehensão das lições por meio de exemplos e explicações no quadro preto, ao alcance das tenras intelligencias. De accôrdo com estes preceitos, o professor evitará a fadiga e confusão do alumno, aproveitando o que de mais utilidade julgar das materias do programma por meio de compendios resumidos e claros em suas definições.

Uma vez por semana deverá o alumno do curso complementar fazer uma composição theorica e pratica correspondente ás materias estudadas.

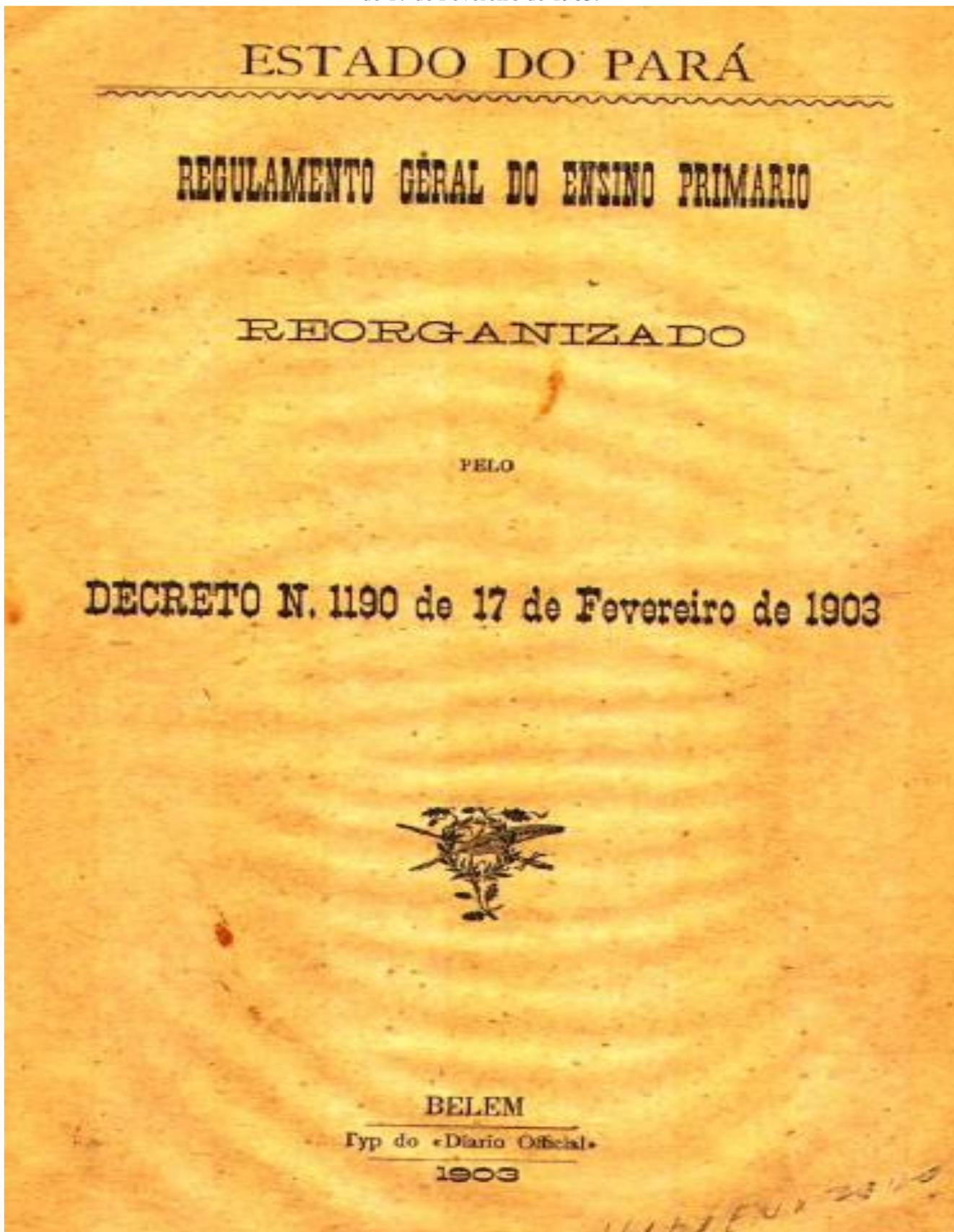
III. O ensino de geometria deve tambem, na pratica, ser modelado pelo de arithmetica, especializando-se o desenho á mão livre, o qual, além de superficial, será restrictamente pratico.

No curso elementar versará elle sobre algumas figuras de geometria plana ou simplesmente combinações lineares, podendo o professor desenvolvê-las por meio de alguns ornatos, se o permittirem a vocação e o gosto do alumno.

Esse trabalho no curso complementar poderá abranger ornatos, flôres, figuras, etc., feitos em cadernos e reproduzidos depois, em maior escala, no quadro preto em presença do professor.

Em ambos os cursos os alumnos usarão de cadernos ou albums, servindo-se, sendo possivel, de collecções de traslados, entre as quaes indicaremos as de Olavo Freire, como mais methodicas. Esses cadernos ou albums servirão de simples ornamentos nos exames finaes do alumno.

ANEXO 02 - Capa do Regulamento Geral do Ensino Primário<sup>33</sup> Paraense Determinado Pelo Decreto Nº 1.190, de 17 de Fevereiro de 1903.



<sup>33</sup> Disponível em: <<http://fcp.pa.gov.br/consulta-do-acervo/obras-raras>>.

ANEXO 03 - Capa do Programa de Ensino Primário<sup>34</sup> Paraense Determinado Pelo Decreto N°1.695, de 30 de Maio de 1910.

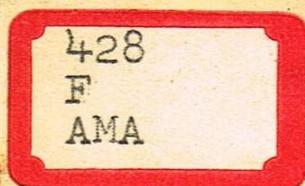
ESTADO DO PARÁ

DECRETO N. 1.695 DE 30 DE MAIO DE 1910

7

APPROVA OS PROGRAMMAS DO

ENSINO PRIMARIO



BELEM  
IMPRESA OFFICIAL DO ESTADO DO PARÁ  
1910

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://fcp.pa.gov.br/consulta-do-acervo/obras-raras>>.

ANEXO 04 - Regulamento Geral do Ensino Primário<sup>35</sup> Paraense Determinado Pelo Decreto Nº 1.689, de 26 de Abril de 1910.

# DECRETO N. 1689

DE

28 DE ABRIL DE 1910

DÁ NOVA ORGANIZAÇÃO

AO

Ensino Primario do Estado



BELEM  
IMPRESA OFFICIAL DO ESTADO DO PARÁ  
1910

<sup>35</sup>Disponível em: <<http://fcp.pa.gov.br/consulta-do-acervo/obras-raras>>.

ANEXO 05 - Capa dos Programas de Ensino Revistos e Mandados Adotar Pelo Conselho Superior de Ensino Primário em 1929<sup>36</sup>.



<sup>36</sup> Disponível em: <<http://fcp.pa.gov.br/consulta-do-acervo/obras-raras>>.



# Estado do Pará

DECRETO Nº 82, de 2 de Janeiro de 1931.

-MANDA MUDAR VARIAS DENOMINAÇÕES DE ESTABELECIMENTOS PUBLICOS DE ENSINO-

O SR. CAPITÃO INTERVENTOR FEDERAL NO ESTADO DO PARÁ, por nomeação legal do Governo Provisorio da Republica, usando de suas attribuições, e,

Considerando que os principios revolucionarios condemnam a denominação de estabelecimentos publicos com os nomes de pessoas vivas pelo fundamento de que a iniciativa das denominações desta natureza geralmente parte de individuos que buscam, com a lisonja aos detentores dos poderes publicos, obter vantagens illicitas e favores condemnaveis em beneficio proprio;

Considerando que o exemplo desta degradação de caracter foi um dos maiores factores da dissolução dos costumes politicos que desarticularam legal e moralmente a estrutura juridica e politica do Brasil;

Considerando que Macedo Costa lembra o nome do chefe da Igreja Paraense que maior e mais remota iniciativa teve na fundação dos institutos de ensino tecnico profissional; Paulino de Brito, o do philologo e gramatico paraense, cuja intelligencia projectou o nome do Pará, em livros e escriptos sobre a lingua patria, para além das fronteiras nacionaes; Vilhena Alves, do gramatico que professou o seu saber em verdadeiro apostolado nesta capital; Philippe Pinto Marques autor de numerosos livros didacticos, preciosos ao tempo em que seu autor os publicou para instrução nas escolas; dr. Freitas, o do director da Instrução Publica que deixou lembrança indelevel pelos seus serviços ao Estado;

## DECRETA :-

ART.1º - Ficam substituidas as seguintes denominações de estabelecimentos publicos de ensino do Estado:- Instituto Lauro Sodré, por Instituto D. Macedo Costa; Gymnasio Paes de Carvalho, por Gymnasio Paraense; Grupo Escolar Arthur Bernardes, por Grupo Escolar Paulino de Brito; Grupo Escolar Paulo Maranhão, por Grupo Escolar Vilhena Alves; Grupo Escolar Epitacio Pessoa, por Grupo Escolar Pinto Marques; Grupo Escolar Wenceslau Braz, por Grupo Escolar Dr. Freitas.

ART.2º - Revogam-se as disposições em contrario.



# Estado do Pará

DECRETO Nº 90, de 7 de Janeiro de 1931.

-MUDA POR OUTRAS AS DESIGNAÇÕES DOS VARIOS ESTABELECIMENTOS PUBLICOS DE ENSINO DO ESTADO

O SR. CAPITÃO INTERVENTOR FEDERAL NO ESTADO DO PARÁ, por nomeação legal do Governo Provisorio da Republica, usando de suas atribuições, e,

Considerando a necessidade já justificada da substituição dos nomes de pessoas vivas na designação dos estabelecimentos publicos de ensino;

Considerando a conveniencia para o serviço publico de designar os grupos escolares do interior do Estado pelos nomes das villas ou cidade em que os mesmos funcionam;

## DECRETA:-

ART.1º- Ficam mantidas as denominações, já adoptadas pelo uso, dos grupos escolares de Santarém, Castanhal e Santa Izabel.

ART.2º- O grupo escolar Bezerra de Albuquerque passa a denominar-se grupo escola do Pinheiro; o grupo escolar Corrêa de Freitas passa a denominar-se grupo escola do Mosqueiro; o grupo escolar Vilhena Alves passa a denominar-se grupo escolar da Vigia; o grupo escolar Julio Cesar passa a denominar-se grupo escolar de Soure; o grupo escolar Deodoro de Mendonça passa a denominar-se grupo escolar <sup>de</sup> Igarapé-ass; o grupo escolar Monsenhor Mancio passa a denominar-se grupo escolar <sup>de</sup> Bragança; o grupo escolar Basilio de Carvalho passa a denominar-se grupo escolar <sup>de</sup> Abaeté; o grupo escolar Gonçalo Ferreira passa a denominar-se grupo escolar <sup>de</sup> Curuçá; o grupo escolar Fulgencio Simões passa a denominar-se grupo escolar <sup>de</sup> Alenquer.

ART.3º- As escolas isoladas da capital denominadas:-Paulino de Brito, Vilhena Alves e Pinto Marques, passam a denominar-se:-Bezerra de Albuquerque, Julio Cesar e Monsenhor Mancio.

ART.4º- A escola nocturna que funciona no grupo escolar Pinto Marques, desta capital, denominada Raymundo Vianna, passa a denominar-se Gonçalo Ferreira; a que funciona no grupo escolar do Mosqueiro passa a denominar-se Bernardino Pinto Marques denominada José Damas passa a denominar-se Basilio de Carvalho.

ART.5º- Revogam-se as disposições em contrario.

O dr. Secretario da Educação assim o faça executar.

Palacio do Governo do Estado do Pará, 7 de Janeiro de 1931.

*J. Cayz...*  
*Cf. interm...*  
*Supervisor da Educação*