

OS SABERES MATEMÁTICOS DESTINADOS AOS GRUPOS ESCOLARES PARAENSES EM 1903

*Francisca Janice dos Santos Fortaleza
Universidade Federal do Pará
janice-fortaleza@hotmail.com*

*Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará
lucia.rocha@ifpa.edu.br*

Resumo:

Ao considerar a representatividade da constituição dos saberes matemáticos primários à História da educação matemática, este texto esclarece o processo de escolarização dos saberes matemáticos nos Grupos Escolares paraenses em 1903. Para isso, tomamos como fonte de pesquisa o programa de ensino primário implementado, em 1903, no estado do Pará e elegemos como base teórico-metodológica a História Cultural e a História das Disciplinas Escolares. Os resultados apontam que o ensino primário praticado naquele ano contava com a Aritmética e com a Geometria, representando os saberes matemáticos primários, recaindo sobre a Aritmética maior notabilidade. Em 1903, os saberes matemáticos relacionavam-se com as necessidades diárias dos alunos, como as operações fundamentais e o cálculo de áreas. As observações para o ensino desses saberes matemáticos pautavam-se em exemplos que estivessem em consonância com a vida prática comum e evidenciavam a vaga intuitiva como preceitos pedagógicos.

Palavras-chave: História da educação matemática; Grupos Escolares; Aritmética; Geometria.

1. Introdução

Ainda em suas primeiras palavras em “História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre um Campo de Pesquisa”, André Chervel (1990) afirma que estudar historicamente os conteúdos que fazem parte dos ensinos primário ou secundário não costuma despertar o interesse tanto de pesquisadores quanto do público. Mas, felizmente, esta situação tem dado largos passos rumo a um novo cenário, particularmente no que se refere aos saberes matemáticos do ensino primário brasileiro.

Os saberes elementares matemáticos destinados ao ensino primário brasileiro vêm sendo objeto de estudo de pesquisas por todo o Brasil, como demonstram Costa e Valente (Org.) (2014). Estes estudos apresentam, fundamentalmente, a Aritmética, a Geometria e o Desenho como os saberes matemáticos que eram ministrados no ensino primário brasileiro, bem como as concepções pedagógicas que eram sugeridas e deveriam ser postas em prática pelos professores primários, a prevalecer o ensino intuitivo. Neste cenário, a instituição de

ensino primário Grupo Escolar, ganhou destaque. Historiadores da educação consideram que as histórias dos grupos escolares e as do ensino primário brasileiro podem ser confundidas, no sentido de serem tomadas como sinônimo (COSTA & VALENTE (Org.), 2014).

Estudos sobre os saberes elementares matemáticos no ensino primário apresentam resultados referentes a vários estados brasileiros, como São Paulo e Santa Catarina. Esses estudos podem ser consultados em Costa e Valente (Org.) (2014) e nos anais do XI Seminário Temático da Universidade Federal de Santa Catarina.

Além desses estados, há outros contemplados como *locus* de pesquisa para outros investigadores que estudam essa temática. No entanto, ainda não identificamos nenhum estudo que dispusesse sobre os saberes elementares de Matemática no ensino primário no estado do Pará, mais especificamente no ensino primário dos Grupos Escolares. Destarte este texto tem por pretensão esclarecer o processo de *escolarização*¹ dos saberes matemáticos nos Grupos Escolares paraenses em 1903.

Ao destacar como objeto de investigação estes programas específicos, cabe-nos justificar sua escolha pautada no fato de que estes programas de ensino destinados aos Grupos Escolares paraenses foram os únicos localizados que se constituíram durante o governo de Augusto Montenegro no Pará. O governador paraense costumava exaltar a eficiência destas instituições de ensino no combate ao analfabetismo e sua equivalência com os Grupos Escolares de outros estados brasileiros, em suas mensagens à Assembleia do estado do Pará (PARÁ, 1905; 1906). Somado a isto, está a concepção de que “o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17), o que nos leva a entender os saberes elementares matemáticos dos programas de ensino de 1903 como representação daquele período. Assim, passamos aos referenciais teórico-metodológicos que subsidiaram a construção deste texto.

2. Referenciais Teórico-metodológicos

O objetivo deste texto consiste na efetivação de um estudo histórico que envolve a constituição dos saberes matemáticos como componentes do ensino primário paraense em 1903, tendo como fonte empírica o programa de ensino primário concebido naquele ano.

¹ Por escolarização entendemos 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).

Como fundamento teórico-metodológico, assentamos este estudo no âmbito da História Cultural e no campo da História das Disciplinas Escolares.

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. 17). Pelo excerto, este estudo pretende contribuir para a compreensão das mudanças nos conhecimentos que compõem a representação dos saberes matemáticos, inferidos ainda nos primeiros anos de instalação dos Grupos Escolares no estado do Pará, haja vista que 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”, pelo que se depreende que trazer à tona o passado tal como aconteceu já não condiz com a escrita da história que emerge a partir de suas transformações desde a última década do século XX.

Ao se delimitar um âmbito particular da história cultural, este estudo fundamenta-se empiricamente em uma fonte que se constitui 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). Sendo assim o programa de ensino primário paraense de 1903 é uma fonte por meio da qual podemos acessar as finalidades de ensino escolar que André Chervel chama de finalidades de objetivo.

Dominique Julia (2001, p. 10), ao delinear a cultura escolar de forma sucinta, declara 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”. O autor ressalta que essas normas e práticas obedecem a finalidades variáveis ao longo do tempo (JULIA, 2001). Nesse cenário interessam as transformações pelas quais a matemática escolar passou (VALENTE, 2013).

Ao discorrer acerca da história das disciplinas escolares como um campo de pesquisa, André Chervel toma como exemplo a gramática escolar francesa, concebendo esta como um “método pedagógico” através do qual a ortografia é adquirida. Tendo isto em vista, não considerar a pedagogia ao se estudarem 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).

Consideramos essa perspectiva teórico-metodológica para a construção deste texto, porquanto ele compõe a área de estudo História da educação matemática, rubrica posta por que Valente (2013, p. 946) “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”.

3. Os Grupos Escolares no Estado do Pará

A implantação dos Grupos Escolares no estado do Pará teve início em 1899 por meio do Decreto nº 625, de 02 de janeiro daquele ano, no governo de Paes de Carvalho, que diante dos pedidos de diretores da Instrução Pública do Estado do Pará, como José Veríssimo, por prédios próprios para as escolas, que reunissem duas dessas ou mais, reconheceu a necessidade da instalação dessa instituição para que a educação primária paraense pudesse desenvolver-se, atendendo ao ideal educacional proposto pela República e igualando suas instituições de ensino às mais desenvolvidas do país (FRANÇA, 2013).

O primeiro Grupo Escolar paraense foi criado na cidade interiorana de Alenquer, ainda em 1899, por meio do Decreto nº 722, de 10 de julho (PARÁ, 1899). O primeiro grupo da capital paraense foi criado dois anos depois, em 1901, o Grupo Escolar José Veríssimo, que se estabeleceu pelo Decreto nº 935, de 07 de janeiro de 1901 (PARÁ, 1901).

Na transição do governo Paes de Carvalho para o governo de Augusto Montenegro, havia um total de oito Grupos Escolares no Estado. No governo de Montenegro houve grande propagação dos Grupos Escolares no Pará e, em 1907, o estado contava com um total de trinta e quatro Grupos Escolares, sendo anunciada a criação próxima de mais dois (PARÁ, 1907).

Montenegro afirmava que não gostava “de fazer comparações, mas não me posso furtar ao prazer de mostrar que os estados mais adiantados da União não nos levam vantagem a respeito da disseminação do ensino primário” (PARÁ, 1906, p. 36). O governador já havia se mostrado muito entusiasmado com o desenvolvimento dos Grupos Escolares no interior do estado (PARÁ, 1906). A criação desses grupos pelo estado retrocedeu após o governo de Montenegro, conforme a situação econômica paraense e os interesses de quem estava à frente do governo. Mas, até a promulgação da Lei nº 5.692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os grupos escolares paraenses receberam atenção do governo estadual.

4. O Programa de Ensino Primário do Pará em 1903

No início de 1903, o ensino primário no estado do Pará passou por reformulação. Esta reorganização deu-se por meio do Decreto nº 1.190, de 17 de fevereiro daquele 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, 1903a).

O Decreto nº 1.191, de 19 de fevereiro de 1903 aprovou os programas de ensino primário e para exames de estudos primários (PARÁ, 1903b), programas que eram implementados também nos Grupos Escolares. O programa de ensino primário 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, 1903b).

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 um dos conjuntos de saberes. Essas observações eram concisas e não abrangiam, de forma específica, os conteúdos de cada ano ou curso (PARÁ, 1903b).

5. Os Saberes Elementares de Matemática: Curso Elementar

Nos três primeiros anos do curso primário elementar, os saberes matemáticos eram constituídos apenas pela Aritmética. No quarto ano, além da Aritmética, havia também a Geometria.

Os saberes de Aritmética destinados ao primeiro ano do curso elementar não eram extensos, detinham-se 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, 1903b). 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 se ter

programas de ensino simplificados 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, 1903b).

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, 1903b).

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, 1903b).

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 se estudar os sinais e as definições das operações, parte-se do concreto para o abstrato.

A passagem do concreto para o abstrato no estudo das operações também marcava as indicações metodológicas dos programas paulistas de 1894, 1905, 1918, 1921 e 1925, com a exceção de que nos programas paulistas de 1905, 1918, e 1925 havia a ilustração das coisas como processo intermediário entre concreto e abstrato, o que demonstra outros reempregos da perspectiva empregada pela vaga intuitiva (COSTA & VALENTE (Org.), 2014).

Sobre o método intuitivo, Souza (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”. 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 “atenderá 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, 1903b, p. 101), mostra que o concreto, no ensino de Aritmética proposto por este programa, seria justamente os problemas próximos da realidade do aluno.

As Cartas de Parker eram referências constantes para o ensino de Aritmética em vários estados brasileiros, como Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e São Paulo, onde esse recurso pedagógico “seria mais uma forma da mentalidade infantil passar de intuições confusas às intuições claras” (COSTA & VALENTE (Org.), 2014, p. 198), o que evidencia a influência do método intuitivo no ensino dos Grupos Escolares desses estados. Mas no programa primário paraense de 1903 nenhuma referência é feita a essas cartas.

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, 1903b).

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, 1903b, p. 97), ao que também fazemos referência ao método intuitivo.

No quarto ano, os saberes matemáticos contavam com a Geometria. 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, 1903b, p. 97).

Em alguns grupos escolares brasileiros a Geometria e o Desenho eram muito próximos, chegando, em alguns casos, como em Minas Gerais, a comporem um conjunto de saberes denominado de Geometria e Desenho (COSTA & VALENTE (Org.), 2014). No programa paraense não era diferente, a Geometria apresentava fortes relações com o Desenho, que podem ser observadas na notação dos conteúdos 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, 1903b, 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, o que faz referência ao método intuitivo. O uso de materiais concretos para o ensino de Geometria também era indicado para o ensino primário de Minas Geais, conservando os princípios do método intuitivo, assim também como em São Paulo, por exemplo (COSTA & VALENTE (Org.), 2014). No curso complementar, essa forma de trabalhar abrangeria também flores e figuras, “feitos em cadernos e reproduzidos depois, em maior escala, no quadro preto, na presença do professor” (PARÁ, 1903b, 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 alunno” (PARÁ, 1903b, p. 102).

6. Os Saberes Elementares de Matemática: Curso Complementar

Nos dois anos que compreendiam o curso complementar, os saberes matemáticos eram representados pela Aritmética e pela Geometria. Em ambos os anos, os saberes a serem estudados sempre eram iniciados por uma recapitulação do que já havia sido estudado, no caso do primeiro ano do curso complementar, a recapitulação era referente ao ensino elementar (PARÁ, 1903b).

Após esta revisão, a Aritmética do primeiro ano do curso complementar contava com frações decimais, aqui as periódicas, especificamente. Seguidamente a este conteúdo, estavam “noções geraes sobre numeros complexos. – Razão e equidiferença. – Propriedades das equidiferenças. – Composição de arithmetica” (PARÁ, 1903b, p. 98).

A Geometria do primeiro ano não era muito abrangente, 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, 1903b, p. 98).

No segundo ano do curso complementar, o sistema métrico decimal voltava a ser estudado em Aritmética, 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, 1903b, 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 inteligências” (PARÁ, 1903b, 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, as observações propostas pelo programa de 1903 para o ensino de Aritmética revelam-se consonantes ao método intuitivo, o qual era tão defendido naquele período.

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. O Desenho aparece para finalizar os saberes geométricos do segundo ano complementar, sendo ele “à mão livre com reprodução

no quadro preto” (PARÁ, 1903b, p. 100), o que mostra o caráter prático empregado ao ensino de desenho em Geometria.

7. Considerações Finais

O programa de ensino para os grupos escolares paraenses de 1903 era bem definido quanto ao conjunto específico de saberes a serem ensinadas no ensino primário. No caso dos saberes matemáticos, eram representados exclusivamente pela Aritmética e pela Geometria, sendo a Aritmética um conteúdo presente em todos os anos dos cursos elementar e complementar. A Geometria compunha apenas o último ano do curso elementar e os dois anos do curso complementar.

A Aritmética primária contava com estudos relacionados aos algarismos e aos números. Eram estudadas as operações fundamentais, acompanhadas dos seus respectivos sinais e definições. Divisibilidade dos números, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum, números primos e frações, também eram saberes que a Aritmética primária paraense indicava, cabendo às frações classificações em ordinária, decimal e periódica. Sistema métrico decimal também compunha esta Aritmética e, ainda, números complexos, razão, potenciação, radiciação, proporção, regra de três, regra de juros simples e noções cambiais.

O programa estudado não indica metodologias específicas para cada saber aritmético, mas as observações gerais para o ensino de Aritmética estão coerentes com a proposta do método intuitivo, principalmente no que se refere ao ensino das operações fundamentais.

A Geometria destinada ao ensino primário mantinha fortes relações com Desenho. Eram desenvolvidos estudos sobre corpo, superfície, linha e ponto, sendo realizados exercícios práticos de desenhos, que eram feitos, inicialmente, no caderno e, posteriormente, reproduzidos no quadro negro. Ângulos e posições relativas das retas também eram estudados, com desenho à mão livre no caderno e, ainda círculo e circunferência, polígonos, problemas gráficos, áreas e sólidos, sendo realizados desenhos a mão livre, que seriam reproduzidos no quadro.

As observações para o ensino de Geometria no ensino primário paraense de 1903 consistiam no fato de que o professor poderia utilizar ornatos que despertassem o interesse do aluno para desenvolver desenhos a mão livre, indicados após os estudos especificamente geométricos.

A discussão dos saberes matemáticos destinados aos grupos escolares paraenses em 1903 nos serve de incentivo para estudos futuros acerca dessa temática, nos estimulando a discutir os saberes matemáticos destinados ao ensino primário paraense em outros períodos, podendo assim contribuir para a construção da trajetória da Matemática na escola primária do estado do Pará, como já está havendo em outros estados, conforme Costa e Valente (Org.) (2014).

8. Referências

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>. Acesso em: 23 out. 2015.

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.

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.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

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.

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.

PARÁ. **Decreto** nº 935, de 07 de janeiro de 1901, cria nesta cidade sob a denominação de José Veríssimo, um grupo escolar. Imprensa Oficial: Belém, 1901.

_____. **Decreto** nº 722, de 10 de julho de 1899, cria na cidade de Alenquer, um grupo escolar. Imprensa Oficial: Belém, 1899.

_____. Governador, 1901 – 1908 (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará**. Belém: Imprensa Oficial, 1905. Disponível em: <www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial>. Acesso: 12 jan. 2015.

_____. Governador, 1901 – 1908 (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará**. Belém: Imprensa Oficial, 1906. Disponível em: <www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial>. Acesso: 12 jan. 2015.

_____. Governador, 1901 – 1908 (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará**. Belém: Imprensa Oficial, 1907. Disponível em: <www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial>. Acesso: 12 jan. 2015.

_____. **Programa de Ensino Primário do Estado do Pará**, aprovado pelo decreto nº 1.191A, de 19 de fevereiro de 1903. Typ do Diário Oficial: Belém, 1903b.

_____. **Regulamento Geral do Ensino Primário**, reorganizado pelo decreto nº 1.190, de 17 de fevereiro de 1903. Typ do Diário Oficial: Belém, 1903a.

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.

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: 07 jan. 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://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/28246/S0101-32622000000200002.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015

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/article/viewFile/3735/3145>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

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. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n47/12.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.