

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA CHIARINI BALBINO FERNANDES**

**O ENSINO DE PRIMEIRO ANO PRIMÁRIO EM TEMPOS DE  
ESCOLA ATIVA: os saberes elementares geométricos nos  
programas brasileiros**

**POUSO ALEGRE  
2015**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA CHIARINI BALBINO FERNANDES**

**O ENSINO DE PRIMEIRO ANO PRIMÁRIO EM TEMPOS DE  
ESCOLA ATIVA: os saberes elementares geométricos nos  
programas brasileiros**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente, como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosimeire A. Soares Borges

**POUSO ALEGRE  
2015**

FERNANDES, Juliana Chiarini Balbino. O ensino de primário ano primário em tempos de escola ativa: os saberes elementares geométricos nos programas brasileiros / Juliana Chiarini Balbino Fernandes. Pouso Alegre: 2015, 160. f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, 2015.

Orientador: Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges.

1. Estudo Histórico-comparativo. 2. Programas de Ensino. 3. Saberes Elementares Geométricos. 4. Ensino Primário. 5. Movimento da Escola Ativa.

CDD: 370

*Dedico este trabalho ao meu  
esposo e minhas filhas, por  
todo amor, carinho, incentivo  
e compreensão.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pelo dom da vida e por me concederem força e fé para superar os momentos difíceis.

Ao meu esposo Huddson, meu grande amor e companheiro, por ser meu porto seguro em todos os momentos de minha vida. Meu amor, essa vitória não seria possível se você não estivesse presente, lhe serei eternamente grata.

Às minhas filhas, Gabriela e Giovana, presentes de Deus em minha vida, que sempre tão carinhosas souberam entender e compreender minha ausência. Meus eternos amores. Sem vocês, eu nada seria.

Aos meus pais, Francisco e Edna, exemplos de perseverança, me auxiliando e guiando, agradeço pelo amor incondicional.

Ao meu irmão Rodrigo, que mesmo distante, se fez presente, incentivando e acreditando no meu sucesso.

À Professora Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges, minha orientadora que, como uma Mãe, segurou em minhas mãos e me auxiliou, conduzindo na realização deste trabalho. Não tenho palavras para descrever minha eterna gratidão, sem você este trabalho jamais seria possível.

Às Famílias Chiarini, Balbino e Fernandes, que perto ou longe, incentivaram, torceram e acreditam que eu seria capaz. Em especial, ao Dr. Túlio Chiarini de Faria, além de primo, exemplo de profissional, me apresentou o caminho da ciência e da pesquisa.

Às professoras Dra. Denise Medina e Dra. Carla Helena Fernandes, participantes da banca de qualificação, obrigada pelas sugestões e contribuições carinhosamente oferecidas.

Ao professor Dr. Wagner Rodrigues Valente, participante da banca de defesa, referência profissional e pessoal, que gentilmente fez parte deste trabalho desde o início, apontado os caminhos e contribuições. Agradeço o apoio e a partilha do saber.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação e funcionários da secretaria de pós-graduação da Univás, pelo carinho, atenção, ensinamentos e conhecimentos gentilmente compartilhados. Ainda à direção e aos integrantes da Univás Virtual, que estiveram presentes com palavras acolhedoras e souberam incentivar este trabalho.

Aos colegas de Mestrado, pelo apoio, companheirismo e amizade compartilhados nesses dois anos.

*Só aprendemos quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido. Não se aprendem apenas ideias ou fatos, mas também atitudes, ideais e senso crítico – desde que a escola disponha de condições para exercitá-los. Assim, uma criança só pode praticar a bondade em uma escola onde haja condições reais para desenvolver o sentimento.*

Anísio Teixeira

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Conteúdos de Trabalhos Manuais para o primeiro ano primário.....	100
Figura 2:	Conteúdos de Trabalhos Manuais para o primeiro ano primário.....	102
Figura 3:	Orientações para Desenho no ensino primário.....	109
Figura 4:	Orientações para o curso primário.....	112
Figura 5:	Programa de Desenho para o ensino primário.....	116
Figura 6:	Conteúdos de Matemática para o primeiro ano primário.....	117
Figura 7:	Conteúdo de Trabalhos Manuais para o primário.....	123
Figura 8:	Objetivos específicos do Programa de Matemática.....	127
Figura 9:	Conteúdos de Desenho sugeridos ao primeiro ano primário.....	136
Figura 10:	Conteúdos sugeridos para Trabalhos Manuais.....	137

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação

BIE - Bureau International d'Éducation

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda

GHEMAT - Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

FERNANDES, Juliana Chiarini Balbino. **O ensino de primário ano primário em tempos de escola ativa**: os saberes elementares geométricos nos programas brasileiros. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.

## **RESUMO**

Este estudo histórico comparativo teve por objetivo analisar a conformação das prescrições oficiais para o ensino dos saberes elementares geométricos no primeiro ano do curso primário em tempos da pedagogia da Escola Ativa. Como objetivos específicos, pretendeu-se analisar os conteúdos de ensino e orientações pedagógicas prescritos para o ensino dos conceitos geométricos nos programas do primeiro ano primário em diferentes estados brasileiros. A delimitação temporal deste estudo é entre a década de 1920 e 1940, período em que estava vigente o Movimento da Escola Ativa, que propunha renovações educacionais e um modelo de ensino em que o aluno deveria ser o centro do processo educativo. Para tanto, o trabalho fundamentou-se nas ideias de Detienne (2004), Valente (2015), Chervel (1990), Chartier (1991), Goodson (1997), dentre outros. Esta investigação permite afirmar que esses programas, embora publicados em diferentes estados brasileiros, com diferenças regionais, prescreveram os conceitos geométricos e apresentaram sugestões de metodologias de ensino semelhantes para o primeiro ano da escola primária. Outro ponto a ser destacado é que esta investigação mostra que os saberes elementares geométricos participaram de diferentes matérias de ensino e deveriam ser ensinados de forma intuitiva e relacionados com o cotidiano das crianças. Como sugeridas, as metodologias utilizadas dar-lhes-ia a liberdade para pensar, manipular, observar e agir espontaneamente, para somente depois terem contato com os conceitos. Essas metodologias envolveriam situações reais voltadas para uma ação educativa de ordem social e cultural, características presentes nas propostas da Escola Ativa.

**Palavras-chave:** Estudo Histórico-comparativo. Programas de Ensino. Ensino Primário. Saberes Elementares Geométricos. Movimento da Escola Ativa.

FERNANDES, Juliana Chiarini Balbino. **First grade teaching in active school days: geometric elementary knowledges in Brazilian programs.** 2015. 160 f. Dissertation (Master of Education), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.

## **ABSTRACT**

This comparative historical study aimed to analyze the conformation of official regulations for the teaching of elementary geometric knowledge for the first year of primary school in the times of the Active School pedagogy. The specific objectives were to analyze the teaching content and teaching guidelines prescribed for the teaching of geometric concepts in the first grade programs in different states. The temporal boundaries of the study is between the 1920s and 1940s, a period when the movement of the Active School, which proposed educational renovations and an educational model in which the student should be the center of the educational process, was in force. To this end, the work was based on the concepts of Detienne (2004), Valente (2015), Chervel (1990), Chartier (1991), and Goodson (1997), among others. This research allows us to state that these programs, although published in different Brazilian states, with regional differences, prescribed geometric concepts and made suggestions of similar teaching methodologies for the first year of primary school. Another point to note is that this research shows that the geometric elementary knowledge participated in various areas of education and should be taught intuitively and be related to the daily lives of children. As suggested, the methodologies used would give them the freedom to think, manipulate, observe and act spontaneously, only to have contact with the concepts at a later stage. These methodologies involve real situations, facing an educational activity of social and cultural nature, characteristics that are present in the proposals of the Active School.

**Keywords:** Historical Study-comparative. Education programs. Primary school. Geometry. New School movement.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>26</b>
2.1	HISTÓRIA COMPARATIVA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	28
2.2	A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO ALVO DE ESTUDOS.....	31
2.3	A REPRESENTAÇÃO E A APROPRIAÇÃO.....	42
2.4	DOCUMENTOS OU MONUMENTOS?.....	50
2.5	OS PROGRAMAS DE ENSINO: currículos prescritos.....	58
<b>3</b>	<b>O MOVIMENTO DA ESCOLA ATIVA EM FOCO.....</b>	<b>62</b>
3.1	O MOVIMENTO DA ESCOLA ATIVA NO BRASIL: INDÍCIOS (1920 - 1931).....	65
3.2	O MOVIMENTO DA ESCOLA ATIVA NO BRASIL: O AUGE (1932 - 1941).....	74
3.3	O MOVIMENTO DA ESCOLA ATIVA NO BRASIL: REFLEXÕES (1942 - 1956).....	81
3.4	O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA.....	87
<b>4</b>	<b>SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS BRASILEIROS.....</b>	<b>97</b>
4.1	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO DISTRITO FEDERAL (1923).....	98
4.2	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO RIO GRANDE DO NORTE (1923).....	100
4.3	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE MINAS GERAIS (1925).....	103
4.4	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DA BAHIA (1925).....	105
4.5	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE GOIÁS (1930).....	106

4.6	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE SERGIPE (1931).....	111
4.7	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO PARANÁ (1932).....	114
4.8	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO PARÁ (1933).....	116
4.9	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE SÃO PAULO (1934).....	118
4.10	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO ESPÍRITO SANTO (1936).....	120
4.11	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE ALAGOAS (1937).....	124
4.12	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO RIO GRANDE DO SUL (1939).....	126
4.13	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO MATO GROSSO DO SUL (1942).....	131
4.14	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO RIO DE JANEIRO (1946).....	132
4.15	SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE SANTA CATARINA (1946).....	134
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No início do século XX, no Brasil, ocorreram diversas modificações importantes apontadas por Lemme (2005), como a atuação das Forças Armadas na história política da nação, as mudanças sociais e econômicas observadas nas zonas rurais e urbanas, o aumento da população e fortalecimento dos processos de industrialização e urbanização. Todas essas mudanças foram aceleradas após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Com o fim dessa Grande Guerra, a estrutura educacional e a cultura entraram em um processo acelerado de transformações. Com o desenvolvimento e diversificação da indústria, surgiu a necessidade de mão de obra especializada que, de certo modo, interferiu na escola e passou a priorizar a quantidade de alunos atendidos e a qualidade do ensino. De acordo com Lemme (2005), com a chegada dos imigrantes no Brasil foi necessária uma revisão da estrutura do ensino, pois detentores de um conhecimento profissional, equivalente ao nível secundário, passaram a pressionar a estrutura de ensino brasileira, exigindo sua melhoria. A intensificação da urbanização e novas categorias de empregados, também exigiram um ensino eficaz, de caráter profissional e amplo, tanto para o primeiro grau<sup>1</sup>, quanto para o segundo grau<sup>2</sup>.

Esse desejo de mudanças que pulsava na população do Brasil repercutiu na educação. Os educadores brasileiros criticavam os métodos e processos de ensino e a organização escolar vigentes no início do século XX. A partir dessas inquietações foi instaurado um período de reformas (LEMME, 2005).

Em decorrência da urbanização, essa exigência da expansão e melhoria na área educacional refletiu em reformas educacionais ocorridas em vários estados brasileiros, quais sejam: a reforma Sampaio Dória<sup>3</sup>, em São Paulo

---

<sup>1</sup> Crianças com idades entre sete a dez anos (SAVIANI, 2005).

<sup>2</sup> Crianças com idades entre dez a quatorze anos (SAVIANI, 2005).

<sup>3</sup> A Reforma Sampaio Dória ocorrida na década de 1920 foi uma das reformas estaduais que propôs encontrar uma fórmula para solucionar o problema do analfabetismo, a partir disto, instituiu-se uma escola primária cuja primeira etapa seria obrigatória e gratuita para todo cidadão, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças em idade escolar. Essa reforma teve como resultado "um tipo de escola primária, aligeirada e simples" (SAVIANI, 2008, p.175).

(1920); “Carneiro Leão<sup>4</sup> no Rio de Janeiro (1922), de Lourenço Filho<sup>5</sup> no Ceará (1923), Anísio Teixeira<sup>6</sup> na Bahia (1924); José Augusto<sup>7</sup> no Rio Grande do Norte (1925), Francisco Campos e Mário Casassanta<sup>8</sup> em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo<sup>9</sup> no Distrito Federal (1928) e Carneiro Leão<sup>10</sup> em Pernambuco (1928)” (SAVIANI, 2003, p.4). Como se nota, essas reformas educacionais restringiram-se aos estados da federação, em uma época em que as modalidades de ensino, pré-primário, primário, normal, profissional, etc., estavam conferidas às Unidades Federadas.

Lemme (2005, p.167) aponta que as diretrizes e ideais buscados para efetivar essas reformas não foram gerados pelos educadores brasileiros, mas foram estimuladas, de um lado, pelas “condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais”; de outro lado, chegavam da Europa “um conjunto de ideias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino”.

No ano de 1922, o Exército, considerado o maior e mais atuante setor das forças armadas, rebelou-se contrário ao domínio das oligarquias que

---

<sup>4</sup> Tornou-se reconhecido através de suas concepções sobre a educação e organização do sistema de ensino.

<sup>5</sup> Foi considerado o grande formulador das “bases psicológicas” do movimento escolanovista.

<sup>6</sup> É reconhecido como o articulador das “bases filosóficas e políticas da renovação escolar” e ainda, ficou conhecido por ser um dos principais participantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

<sup>7</sup> Adepto da Escola Nova, foi um dos integrantes. Na época em que exercia o mandato de Deputado Federal pelo Rio Grande Do Norte. Em torno do tema da escolarização e da renovação da educação procurou sensibilizar a opinião pública, tanto da situação de atraso geral do país, quanto da ausência de um projeto nacional de educação. Em vista disso, estabeleceu uma rede de relações e de práticas sociais, priorizando os segmentos com poder de opinião e preocupados com a mudança social. Sob essa perspectiva, priorizou a publicação de artigos na imprensa brasileira, livros e revistas, fundação de associações de professores e ligas de ensino, promoção de conferências e cursos. Tal movimento, pelos seus objetivos, oportunizou a perspectiva da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) assim como, através do incentivo dessa, as reformas estaduais de Ensino que, no Rio Grande do Norte, tiveram repercussões pela forma empreendida durante o Governo (ARAÚJO, 1997, p.136).

<sup>8</sup> Surgiu justificada pela precariedade das escolas estaduais e pela modernidade que a implantação desses estabelecimentos traduziria. Ela pôs a educação pública no centro do debate político e abrangeu assuntos como organização de suas esferas e competências, verbas para educação e definição dos contornos da educação mineira contemporânea e futura. Sua finalidade era instituir uma política educacional segundo princípios e bases modernos (CARVALHO, 2012, p.188).

<sup>9</sup> Ficou conhecido como o mentor das “bases sociológicas” na reforma escola nova.

<sup>10</sup> Impunha-se organizar a República, mediante uma educação que atendessem às exigências de uma nova sociedade industrial e urbana, evoluindo para uma democracia social e econômica. Para Carneiro Leão, a educação tornaria o povo brasileiro uma força criadora, neutralizando a carga nociva e vergonhosa advinda de nossas raízes étnicas. Uma educação cívica e profissionalizante minimizaria essa herança danosa (ARAÚJO, 2009, p.119).

comandavam a política brasileira, conhecidas como: “‘coronelismo’, o ‘capanguismo’, o ‘voto de cabresto’, as eleições ‘a bico-de-pena’, as atas falsas, o manipulado reconhecimento de poderes’, uma justiça tardia e tendenciosa” (LEMME, 2005, p.166). Desse modo, em julho de 1922, no Rio de Janeiro, ocorreu uma das primeiras manifestações militares, contrárias ao governo, denominada “Epopéia dos 18 do Forte”.

Em 1924, na cidade de São Paulo, continuou a ser publicada a insatisfação dos militares, “que teve sequência na chamada ‘Coluna Prestes’, que percorreu vinte e quatro mil quilômetros do território nacional, sempre perseguida por forças governamentais superiores” (LEMME, 2005, p.166). Também nesse ano, ocorreu a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) composta por educadores brasileiros atuantes e distintos, que assumiram a liderança de todos os movimentos de renovação da educação, ocorridas no país. A ABE apoiava esses educadores e promoveu debates, cursos, conferências e palestras ministrados por especialistas e autoridades nacionais e internacionais.

A partir de 1927, a ABE promoveu conferências em âmbito nacional, em diferentes capitais dos estados, com debates relativos à educação, ao ensino e à cultura do país. Ainda nesse ano foi cessado o período de revoltas e ocorreu a posse de Washington Luís como novo presidente do Brasil (LEMME, 2005). Esse cenário modificou-se após a Revolução de 1930, quando o governo federal passou a ter concentração de poderes, fator esse que contribuiu para a redução da influência das oligarquias que antes dominavam a política nacional.

A Revolução de 1930 fez-se vitoriosa em 24 de outubro, com a destituição do presidente da República. Desse modo, encerrava o período da Primeira República, também conhecida como “República Velha” e a validade da 1ª Constituição Republicana de 1891. Em novembro de 1930, Getúlio Vargas assumiu o cargo de chefia do Governo Revolucionário Provisório, dando início a Segunda República, também conhecida como “República Nova”.

Esse novo governo, cedeu às influências dos movimentos educacionais e fez com que os diversos estados brasileiros atendessem à essas reformas, pelo “Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930 e cria o Ministério da Educação e Saúde, antiga reivindicação dos educadores brasileiros” (LEMME,

2005, p.170). Em 1931, o ministro da educação elaborou e submeteu ao chefe do governo três decretos, ambos ratificados em 11 de abril, sendo eles:

[...] o de nº 19.850, criando o Conselho Nacional de Educação, como “órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde nos assuntos relativos ao ensino”; o de nº 19.851, “que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras”; e o de nº 19.852, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Em 18 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.890, é totalmente reorganizado o ensino secundário, em moldes modernos, terminando assim o antigo regime dos “exames parcelados” ou dos “preparatórios”. Era essa também uma das reivindicações mais insistentes dos reformadores do ensino brasileiro (LEMME, 2005, p.171).

Por último, o decreto de 30 de junho de 1931, que alterou o plano do ensino comercial e criou o curso superior de finanças e administração. Essas providências tomadas pelo Governo Revolucionário foram necessárias, porém, o ensino continuava fragmentado e adotava antigos critérios, fazendo com que o governo se mantivesse ausente dos problemas do ensino, especificamente no primeiro e segundo graus, igualmente na Constituição Brasileira de 1891. Diante dessa situação, os educadores associados a ABE solicitaram uma Conferência Nacional para que o governo federal fosse pressionado e adotasse “uma posição mais afirmativa e abrangente em relação aos problemas globais de educação e ensino, definindo uma verdadeira política nacional” (LEMME, 2005, p.171).

Essa foi a quarta edição da Conferência Nacional de Educação, convocada pela ABE e foi realizada em dezembro de 1932, na cidade do Rio de Janeiro e teve como tema central: *As grandes diretrizes da educação popular*. Getúlio Vargas, o então chefe do Governo Revolucionário Provisório, investiu nos trabalhos desenvolvidos na referida conferência e convidou os educadores presentes que descobrissem, “uma ‘fórmula feliz’ com a qual fosse definido o que ele denominou de ‘o sentido pedagógico’ da Revolução de 1930, que o Governo se comprometia a adotar na obra em que estava empenhado de reconstrução do País” (LEMME, 2005, p.171).

A partir dessa Conferência e declarações apresentadas pelo chefe do governo ocorreram duas ações: a assinatura de um Convênio Estatístico entre os estados e o governo federal, para que adotassem normas para aperfeiçoar e padronizar, no país, as estatísticas de ensino, antes consideradas “precárias, o que dificultava a elaboração de estudos e pesquisas mais sérios e profundos

sobre a situação da educação e do ensino no País” (LEMME, 2005, p.171). A segunda ação consistiu na elaboração de um documento que atendesse o pedido do chefe do Governo Revolucionário e que representasse os educadores brasileiros, com o intuito de “traçar as diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis” (LEMME, 2005, p.171). Entretanto, ocorreu uma série de desacordos entre os participantes da Conferência, que causou a saída do grupo de educadores católicos, pois discordavam da primeira edição do documento, nos seguintes aspectos: “prioridade outorgada ao Estado para a manutenção do ensino, ensino leigo, escola única, coeducação dos sexos, etc.” (LEMME, 2005, p.171).

Foi nesse cenário que iniciou no Brasil, um movimento de renovação educacional conhecido como “Escola Ativa” ou “Escola Nova”, fundamentado pelo desenvolvimento da psicologia infantil, o qual solicitava liberdade às crianças e a importância dada “às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o ‘interesse’ como o principal motor de aprendizagem”. John Dewey, educador e filósofo norte-americano, defendia que o centro das atividades escolares e da educação deveria ser as crianças, “com suas características próprias e seus interesses e não mais à vontade imposta do educador” (LEMME, 2005, p.167).

Esse movimento de renovação educacional considerou a educação como o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 2009). Dessa forma, o importante não era aprender, mas “aprender a aprender”. Nessa perspectiva, o professor estimularia, mas a iniciativa seria dos alunos, “a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (SAVIANI, 2009, p.8-9).

A Escola Nova empreendeu um novo debate na educação,

[...] a pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República sendo que, na década de 1920, [...] ganha corpo o movimento da Escola Nova que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na

tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica (SAVIANI, 2003, p.9).

O escolanovismo objetivou transformar a sociedade e o país, por meio de novos métodos de ensino, voltados para uma elite intelectual e política brasileira. As ideias foram difundidas para o magistério, através dos periódicos pedagógicos, impressos de leitura e manuais didáticos, fazendo parte de uma cultura pedagógica cada vez menos centrada na discussão de princípios e finalidades educacionais e mais voltada para as técnicas e métodos de ensino (OLIVEIRA, 2006).

O Movimento Escola Nova ocorreu em diversos países com professores como lideranças, os quais inspiraram os educadores brasileiros por meio de suas obras que chegaram ao Brasil, traduzidas ou não, podendo destacar como autores principais: Claparède<sup>11</sup>, Decroly<sup>12</sup>, Ferrière<sup>13</sup>, Montessori<sup>14</sup>, Kerschenstein<sup>15</sup> e Dewey<sup>16</sup> (LEMME, 2005).

No Brasil, esse Movimento foi liderado por educadores otimistas e compromissados com a educação brasileira e representantes de uma elite intelectual e política que redigiram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, “publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932” (VIDAL, 2013, p. 579), na tentativa de

---

<sup>11</sup> Edouard Claparède, nasceu na Suíça no ano de 1873. Ficou conhecido por abordar concepções de que a educação deveria ser deslocada para a aprendizagem, sendo priorizados não mais os conteúdos e sim as crianças e o seu desenvolvimento (MARENDINO, 2009).

<sup>12</sup> Ovide Decroly, nasceu na Bélgica em 1871. Ficou conhecido por estudar o desenvolvimento infantil. Na concepção de Decroly, a criança deveria resolver as dificuldades compatíveis ao momento de suas vidas. O método de estudo criado por Decroly, conhecido como Centros de Interesse, a criança aprenderia observando, associando e expressando. E ainda, modificou a forma de ensinar e aprender, adaptando-as à psicologia infantil (NASCIMENTO, 2001).

<sup>13</sup> Adolphe Ferrière nasceu 1879 em Genebra. Em 1918 foi responsável por divulgar a necessidade de evitar o formalismo, preocupando-se com as novas experiências, relacionadas aos métodos e programas de ensino. Aponta que as atividades deveriam ser produtivas, pessoais e espontâneas (CASTRO, 1991).

<sup>14</sup> Maria Montessori nasceu na Itália em 1870. Foi a primeira mulher a concluir o curso de medicina na Universidade de Roma e dedicou sua carreira e estudos para crianças que possuíam anomalias. A educação pensada por Montessori está voltada para o próprio educando, e tem por objetivo levar o indivíduo ao conhecimento consciente do real (COSTA, 2001).

<sup>15</sup> Georg Kerschensteiner nasceu na Alemanha em 1854. As propostas pedagógicas apontadas por ele, no início do século XX, fizeram parte dos ideais da Escola Nova e estruturou esses novos ideais baseados no contexto educacional alemão, onde tinha como perspectiva a escola do trabalho (BUENO *et al*, 2012).

<sup>16</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, produziu diversos escritos acadêmicos nas áreas da educação, política, sociologia, filosofia, psicologia e arte. Suas ideias eram pragmatistas e seus pensamentos eram compreendidos como humanista naturalista (SOUZA, 2010).

responder ao Governo Provisório, a “fórmula feliz”, a ser implementada na política educacional brasileira, de modo que resolvesse os problemas que o país enfrentava na educação (ROCHA, 2005). Esse documento foi concluído e aprovado pela IV Conferência de Educação ocorrida nesse ano de 1932. Esse Manifesto era voltado “Ao Povo e ao Governo” e com uma proposta de “Reconstrução educacional no Brasil”, redigido em sua maioria, por Fernando de Azevedo (LEMME, 2005, p.171).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerado um “líder da mais profunda das reformas que se realizaram, nesse setor, no País”; e expressava a posição e contribuição de um grupo de 26 educadores, que figuraram em “nomes de outros tantos educadores, cientistas e intelectuais, diretamente ligados ao movimento de modernização da educação, do ensino e da cultura no Brasil” (LEMME, 2005, p.172). De acordo com Vidal (2013, p.580), esses 26 signatários que participaram do Manifesto dos Pioneiros foram:

Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Esse Manifesto trouxe um discurso defendendo uma escola nova, vista por outro ângulo: que apresentasse uma educação que permitisse às crianças um ambiente vivo e natural, com dinamicidade e conectada a comunidade. Deveria também, beneficiar uma troca de experiências entre os alunos, com atividades espontâneas como base para todas as atividades, de maneira a satisfazer todas as necessidades dos alunos. Defendeu ainda, que o aluno fosse estimulado constantemente para que pudesse buscar os recursos disponíveis (AZEVEDO *et al*, 2010).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha a realização de uma reconstrução social através de uma reconstrução educacional, partindo da hipótese

[...] de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de

um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2006, p.33).

No que tange ao ensino primário, de acordo com esse Manifesto de 1932, deveria ser gratuito e obrigatório, o que refletiu na Constituição de 1934, que determinou um ensino gratuito e obrigatório. Desse modo, ao Estado caberia a formação de base na escola pública para todas as crianças na faixa etária de sete aos quinze anos (AZEVEDO *et al*, 2010).

Em 1937 ocorreu um golpe de estado, Getúlio Vargas implantou um novo governo, chamado Estado Novo. Com isso, o Congresso Nacional fechou suas portas e o país passou a ser governado por meio de Leis e Decretos. Nesse mesmo ano foi criado o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) que era responsável por intervir em qualquer manifestação cultural que ocorresse no país (PALMA FILHO, 2005). Nesse mesmo ano foi elaborada uma nova Constituição Federal no Brasil. Porém segundo Romanelli (2014, p.155) “estava longe de dar ênfase que dera, à de 1934 ao dever do Estado como educador”. Pois, na Constituição de 1934 era o Governo quem determinava a União, Estados e Municípios o dever de assegurar e defender as artes, ciências, cultura e educação.

No início da sessão “Da Educação e da Cultura”, artigo 128 da Constituição de 1937, observou-se que anteriormente havia uma “fórmula suave de tratar o problema, proclamando a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, quanto ao que respeitava o ensino” (ROMANELLI, 2014, p.155). O artigo 130 dessa Constituição de 1937 instituiu o ensino primário gratuito e obrigatório, entretanto, essa gratuidade do ensino não eliminava a obrigação de reciprocidade “dos menos para com os mais necessitados” e assim, no ato da matrícula seria exigida uma contribuição mensal para a caixa escolar (PALMA FILHO, 2005, p.14).

Em 1946, após a queda de Getúlio Vargas, foi promulgado o Decreto-lei nº 8.259, que dividia o ensino primário em duas classes, a primeira era o ensino primário fundamental e a segunda era o ensino primário supletivo. E ainda, o ensino primário fundamental era subdividido em “primário elementar com a duração de quatro anos e primário complementar com a duração de um

ano. Ambos, destinavam-se a crianças de 7 a 12 anos” (PALMA FILHO, 2005, p.14). Nesse período a necessidade era de um sistema de ensino primário ou elementar que atendesse, no mínimo, às necessidades colocadas pelo desenvolvimento social e pelas reivindicações da população (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Esse era o contexto político e social em que ocorreu o Movimento da Escola Nova no Brasil. Para Chervel (1990), o contexto político e social influencia os movimentos de reforma educacional e gera alterações no direcionamento das disciplinas escolares. Assim, o peso específico dos conteúdos apresentados em cada disciplina estudada constitui-se em uma variável histórica, cujo estudo tem fundamental papel na história das disciplinas escolares. Esses períodos de reforma são momentos privilegiados para o historiador, pois de acordo com os novos objetivos atribuídos pela conjuntura política ou em função da renovação do sistema educacional, uma massa documental é produzida, como por exemplo: livros didáticos, manuais de didática, revistas pedagógicas, legislação escolar, programas de ensino, decretos e leis, atas de reuniões, etc. (CHERVEL, 1990).

A história das disciplinas escolares é de fundamental importância para a compreensão de como os saberes escolares foram sendo constituídos no decorrer dos tempos. Quando são confiadas finalidades novas à escola, ou quando essas finalidades evoluem, desordenando o curso das disciplinas já consolidadas, as mudanças ocorrem no seu núcleo. Nessa direção, as disciplinas escolares que tomam parte dos currículos de todos os níveis de ensino são determinadas pela cultura escolar que recebe influência das imposições do legislativo educacional, e do contexto político e social de uma época, por meio de suas finalidades e de seu ensino.

Para Valente (2010) é importante que se desenvolvam pesquisas na área da história da educação matemática nas séries iniciais, com o intuito de acrescentar contribuições para esse campo científico, especialmente nacionais. Nessa direção, este estudo terá abordagem histórico-comparativa. Os estudos comparativos são constituídos por discussões amplas relacionadas à história. A abordagem histórica é utilizada como um modo de firmar o passado, problematizando-o e consolidando-o (VALENTE, 2010). Com esse olhar,

considerando a Geometria uma matéria de ensino<sup>17</sup> presente nos currículos nacionais brasileiros, pode ser um tema privilegiado em estudos comparativos, nos quais se busca uma análise das relações entre os fenômenos globais, admitindo a história global “como a dos contatos, dos encontros, das aculturações e das mestiçagens” (VALENTE, 2009, p. 230).

A importância do estudo histórico comparativo também é referida por Nóvoa (1998) que enfatiza que esse tipo de estudo pode orientar as ações e os pensamentos educacionais, constituindo-se um meio de compreensão do outro. A comparação na área da Educação consiste em “uma história de sentidos e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo” (NÓVOA, 1998, p. 82). Para esse autor, o pesquisador deve ter um olhar comparativo entre os acontecimentos históricos e as relações contemporâneas, buscando a compreensão de como os discursos tomam “parte dos poderes que partilham e dividem os homens e as sociedades, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir” (NÓVOA, 1998, p.82).

Considerando as diversas mudanças impulsionadas pelo Movimento da Escola Nova, que aos poucos foram modificando os currículos escolares das matérias, a questão que norteará o presente estudo é: como os saberes elementares geométricos participaram da iniciação à matemática do curso primário brasileiro no período 1920-1940?

Essa delimitação temporal se justifica por esse período no Brasil, ter sido o período de emergência do Movimento da Escola Nova e um momento de ocorrência de várias reformas educacionais estaduais. Trata-se de um período que:

[...] merece atenção especial dos historiadores da educação, tendo em vista os novos padrões de racionalização escolar instituídos e as rupturas e continuidades operadas em relação aos processos pedagógicos, isto é, a forma pela qual as formulações doutrinárias da escola nova foram apropriadas e incorporadas na cultura escolar (SOUZA, 2009, p.182).

---

<sup>17</sup> As matérias englobam os conteúdos do curso primário, no caso desse estudo, a década de 30, e serão: Geometria, Desenho, Aritmética, Iniciação Matemática, Formas, Matemática, Trabalhos Manuais, Lição de Coisas e Modelagem.

Foram selecionados somente os programas do primeiro ano primário para viabilizar o estudo de diferentes programas e por ter como objetivo analisar em que condições saberes elementares geométricos participaram da primeira iniciação matemática.

Considerando esses pressupostos, o objetivo geral desta investigação é analisar a conformação das prescrições oficiais para os saberes elementares geométricos do primeiro ano do curso primário em tempos da pedagogia da escola ativa. Pretende-se analisar os conteúdos de ensino e orientações pedagógicas prescritos para o ensino dos saberes elementares geométricos no primeiro ano do ensino primário.

A relevância deste estudo se justifica por serem “muito raros os estudos relativos à história da educação matemática que abordam os primeiros anos escolares” (VALENTE, 2015, p.3). São diversificadas as hipóteses para explicar à pequena quantidade de investigações sobre esse tema, que pode não atrair pesquisadores da educação, por considerar saberes que não pertencem ao conjunto de domínio desses pesquisadores. Para Valente (2015, p.3)

Por mais elementar que seja essa matemática, ela não atrai investigações de quem não tenha tido em sua formação de graduação disciplinas matemáticas. De outra parte, aqueles que têm a matemática como sua formação graduada parecem não estar interessados em tratar de conteúdos considerados tão rudimentares.

O percurso da educação matemática nos primeiros anos escolares é o núcleo do projeto<sup>18</sup> “A constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970” que está sendo desenvolvido no Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT), do qual sou integrante. Esse projeto de caráter nacional envolve pesquisadores de cerca de vinte estados brasileiros que se encontram periodicamente em seminários para discussões e

---

<sup>18</sup> O Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT, foi criado em 2000. Esse grupo é coordenado pelo professor Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP - Campus Guarulhos) e está cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq. Além disso, desenvolve constantes projetos de pesquisas com o intuito de produzir história da educação matemática, buscando na História, seus referenciais teóricos, para a elaboração de objetos e incentivos de manuseios com a documentação a serem transformadas em fontes de pesquisas. O Grupo utiliza um repositório virtual para armazenar diferentes documentos de diversas partes do país, com o objetivo de contribuir para os estudos sobre a história da educação matemática brasileira.

reflexões acerca da matemática nos primeiros anos escolares (VALENTE, 2015).

Como fontes essenciais para esse estudo, elegeu-se programas de ensino, publicados nessa época, que abordaram os saberes elementares geométricos para o primeiro ano do ensino primário, em diferentes estados brasileiros, presentes e disponíveis no Repositório<sup>19</sup> da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na comunidade denominada “História da Educação Matemática” (*l'Histoire de l'éducation mathématique*), organizado pelo professor Dr. David Antônio da Costa. De acordo com Valente (2014, p.2), os programas de ensino são uma “documentação normativa privilegiada para leitura dos saberes a serem ministrados na escola”. Para Goodson (1997), os programas escolares são dispositivos de prescrição e ordenação do conhecimento escolar, testemunham publicamente o processo de organização e configuração pedagógica. Trazem em seu cerne as escolhas, objetivos, valores e concepções pedagógicas características de cada época, constituindo-se em instrumentos que auxiliam na concretização das finalidades sociais e culturais da escola. Para a área educacional indicam uma diversidade de apropriações, referindo às intenções regulamentadas pela legislação, tornando-se, portanto, uma referência para os professores (GOODSON,1997). Nessa direção, é necessário

[...] desconstruir a parte do ensino que mais aparece envolta numa ideologia de ‘naturalidade’ (e/ou de inevitabilidade), isto é, o currículo. Na verdade, enquanto construção social, o currículo foi concebido para surgir como um elemento ‘natural’, de tal modo que não é sujeito ao escrutínio do pensamento e da crítica. O mesmo se passa com o modelo escolar que consagra o currículo existente. Mas trata-se, num e noutro caso, de discursos que constroem as nossas possibilidades (e impossibilidades) e que marcam, sempre, a predominância de certos pontos de vista (e interesses) sobre pontos de vista (e interesses) concorrentes (GOODSON,1997, p.15).

A história do currículo auxilia o pesquisador a observar o conhecimento escolar “como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal” (NÓVOA, 2001, p.145). De outra forma, é fundamental identificar, que o objetivo principal da história do currículo não está na descrição de como organizava o conhecimento escolar no passado

---

<sup>19</sup>O repositório da UFSC pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

e sim, em entender “como é que uma determinada - construção social - foi trazida até ao presente, influenciando as nossas práticas e concepções do ensino” (NÓVOA, 1997, p.10). Ainda, a história do currículo, segundo Nóvoa, não dever contemplar

[...] o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo natural e inocente, através do qual académicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens (NÓVOA, 1997, p.9).

Nessa direção, estudar os saberes elementares geométricos para o primário, em tempos do Movimento da Escola Nova, significa desconstruir o processo de constituição desses programas, de tal forma que apresentem os interesses e as alternativas subjacentes na sua produção. Para tanto é preciso atentar para a dimensão social, visto que o currículo é pensado e elaborado para ter efeito sobre as pessoas, contribuindo assim em processos de inclusão ou exclusão e para a legitimação de determinados grupos e ideias, conforme defende Goodson (1997).

Este estudo pode contribuir para a constituição dessa história, mediante abordagem, pelos programas de ensino, sobre os conceitos geométricos e metodologias de ensino prescritos para o ensino dos saberes geométricos na escola primária, nesse período do Movimento da Escola Nova.

Em sequência a essa introdução, a dissertação está organizada em 4 capítulos. No Capítulo II, constam as considerações teóricas e a metodologia utilizada nesta investigação.

O Capítulo III apresenta um esboço, fundamentando nos estudos realizados, de que forma ocorreu o Movimento da Escola Nova, no mundo e no Brasil e contempla o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No Capítulo IV, é apresentada uma análise descritiva das características dos programas de ensino do primeiro ano do ensino primário de diferentes estados brasileiros.

Por fim, nas considerações finais, as interseções dos estudos realizados nos programas de ensino e outras fontes que abordaram o Movimento da Escola Nova. Além disso, as reflexões sobre esta investigação e sugestões de investigações futuras.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Os teóricos da história comparativa e da história da educação orientam investigar, pensando comparativamente, realidades distintas, especificamente em relação a um tema, num determinado período de tempo. Valente (2006) acredita que, quando se trata de uma produção comparativa nacional, os historiadores têm enormes dificuldades, pois são obrigados a adicionar um juízo de valor inerente à ação de confrontar.

O estudo histórico comparativo aqui será entendido em um contexto com necessidade de comparar culturas escolares de diferentes estados brasileiros, a partir dos programas de ensino elaborados em cada um desses estados, visando produzir novos conhecimentos no âmbito da história da educação.

Outra base teórica trazida para esta investigação aborda a cultura escolar, visto que estudar a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel relevante na história da educação e auxiliar na compreensão da cultura produzida pela escola (CHERVEL, 1990). As disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar. Estudar as disciplinas escolares tem sido de interesse dos historiadores, visto que, a sociedade impõe suas finalidades, à escola que, por sua vez, busca na sociedade apoio para criar as suas disciplinas. Desse modo, é em torno dessas finalidades que se estabelecem as políticas educacionais, os planos e os programas de ensino, fontes essenciais deste estudo.

Toma-se como fundamento ainda, as contribuições da história cultural. O deslocamento de territórios considerados pelos historiadores e a ampliação do universo temático coloca novos questionamentos, análises e conceitos. Chartier (1991) afirma que na elaboração de questionamentos, o pesquisador se utiliza do conceito de representação, cuja perspectiva, vê o mundo real representado de acordo com as determinações dos grupos sociais.

Pode-se pensar uma história cultural, que considere a compreensão das representações do mundo social, as quais refletem as posições e interesses dos atores, que quando confrontadas pelo historiador podem delinear a sociedade objeto de seu estudo (CHARTIER, 1990). Nesse contexto, a prática da apropriação pode ser considerada como prática de transformação de produtos culturais. A construção do sentido ocorrerá por meio de textos

escritos nesse período e pelo cruzamento da história das práticas sociais com a história das representações contidas em um mesmo contexto.

Para Chartier (1991, p.180), a apropriação destina-se a “uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Desse modo, o autor sugere que o pesquisador esteja atento

[...] as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1991, p.180).

A noção de representação, segundo Chartier (2002, p.23), pode ser estabelecida através dos antigos significados, pois esse conceito é considerado um dos “mais importantes utilizados pelos homens do Antigo Regime, quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo”.

As representações inscritas nos programas de ensino, publicados nesse período, podem trazer as interpretações que seus elaboradores fizeram das propostas do movimento escolanovista, para alcançar os professores, saberes técnicos que constituem um recurso específico para a história das apropriações, segundo Chartier (1991).

Para esta investigação, que tem como fontes essenciais os programas de ensino, serão consideradas as ideias de Le Goff (1992), para quem, a leitura dos documentos não pode ser realizada com ideias pré-concebidas. Para esse autor, a leitura do historiador deverá tirar dos documentos o que esses documentos contêm e não pode acrescentar a esses documentos o que não contêm.

O historiador deverá se manter sempre o mais próximo possível desses textos. Os programas de ensino serão concebidos como documentos que não existem por si próprios, devendo ser confrontados com outros documentos. Para Le Goff (1992) um documento não tem sentido sem considerar o contexto em que foi produzido e o que influenciou a sua produção. Esses aportes teóricos serão apresentados nas próximas sessões deste capítulo.

## 2.1 HISTÓRIA COMPARATIVA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Os estudos históricos comparativos compõem uma particularidade na discussão mais ampla a respeito do tema educação comparada, porém é necessário identificar para esses estudos uma relação com o passado. Valente (2015) aponta que para a compreensão desse tema, pode-se reconhecer uma filiação, em finais da década de 1920, quando Marc Bloch evidencia a relevância desse tipo de pesquisa, afirmando que “praticar o método comparativo é para as ciências humanas pesquisar, a fim de explicá-las, as semelhanças e contrastes que têm séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais diferentes” (BLOCH *apud* VALENTE, 2015, p.8).

Segundo Detienne (2004), uma das atividades mais corriqueiras do espírito humano é a comparação. Na ação de comparação existe algo do comparativo utilizando a apreciação que pode ser considerada como “uma estimativa, um julgamento de postura e, de imediato, um primeiro julgamento de valor como o que se aloja na fórmula quase proverbial, ‘só se pode comparar o que é comparável’”. Nesse sentido, o autor lança o seguinte questionamento: como definir previamente o que é comparável, “a não ser por um julgamento de valor implícito, que parece já afastar a possibilidade de construir o que pode ser ‘comparável’?” (DETIENNE, 2004, p.9).

O campo para o comparativismo pode ser considerado amplo, sob o olhar de Detienne (2004, p.14). O primeiro deles, direcionado aos historiadores e filósofos, gira em torno do questionamento: “o que é um lugar, o que é um sítio? Como se estabelece um território?” Para essas perguntas serem satisfeitas seria necessário relacionar, em torno das sociedades para encontrar as divergências de uma cultura para a outra e iniciar os questionamentos, entre os antropólogos e historiadores; o que se deseja estabelecer, relatar, determinar um caminho, possuir vínculos ou instituir um local de um não-local.

O segundo ponto está relacionado com a historicidade e seus regimes. Segundo Detienne (2004, p.14), “a historicidade de uma cultura dominada pelo saber divinatório não se compõe necessariamente dos mesmos elementos que a de uma sociedade que valoriza as rupturas e as mudanças radicais”. Dessa forma, o domínio do comparativismo, além de oferecer liberdade para construir, se abre as sociedades e culturas, onde cada uma delas propõe uma

experiência já realizada e determinado número de variáveis, dentre as quais é possível diminuir ou juntar as variáveis de mesmas espécies.

Outro ponto apontado por Detienne (2004), é a impossibilidade de estabelecer comparáveis sem experimentar, pois, os poderes precisam se estabelecer por meio de conjuntos de lugares. O importante é focar nos gestos, objetos e relatos que poderão ser utilizados como estimulantes entre os poderes, às vezes em pares ou em grupos e às vezes agrupados de acordo com a ocasião da manipulação.

O fundamental, segundo Detienne (2004, p.16), “é fazer reagir um poder, isolado ou coordenado, a uma série de objetos concretos, de gestos significativos ou de situações agrupadas no espaço cultural de uma sociedade”. O fazer reagir seria para encontrar um aspecto ainda não conhecido, uma propriedade oculta e não ter receio de desorganizar a história. O comparativista experimentador se constitui através do prazer e da liberdade de reformar e desconectar lógicas do pensamento, onde o historiador e o antropólogo tiram proveito.

Na realização de um estudo histórico comparativo, no contexto da história da educação, alguns obstáculos podem ser enfrentados no decorrer da pesquisa. Nunes (2001) apresenta esses desafios:

[...] os aspectos da comparação; após a escolha, a de lidar com uma grande massa de dados primários quase sempre desequilibrados, como registram vários relatos, para os casos estudados; a necessidade de manusear uma enorme bibliografia secundária construída com diferentes objetivos e posturas teóricas; a de estabelecer, ou não, colaboração com parceiros (NUNES, 2001, p.58).

Conhecer esses desafios implica estabelecer uma questão norteadora para a tarefa do historiador que realizará esse tipo de estudo: “Em que sentido e de que forma o novo conhecimento produzido pela comparação afetaria e modificaria o conhecimento já existente?” (NUNES, 2001, p.58).

Valente (2015, p.8) aponta que o pesquisador deve reconhecer que a produção histórica conduz a tradição de ser concebida nacionalmente. Os estudos históricos comparativos “colocam a questão do trânsito entre países, entre culturas, permitindo que determinados problemas sejam compreendidos para além do que poderiam ser os seus determinantes regionais”.

A história comparada, segundo Nunes (2001), é capaz de propor um novo entendimento do território, distinguindo-o

[...] não como território nacional, mas como descontinuidade espacial, o que levou Pierre Furter a se perguntar se as diferenças regionais (e, portanto, intranacionais) não seriam tão significativas como qualquer comparação entre nações. Afirma ele que o território não pode ser a priori tratado como uma unidade homogênea, já que é um espaço percebido, modelado, vivido. Por este motivo, uma mesma organização escolar, um mesmo currículo, as mesmas opções pedagógicas e didáticas podem ser interpretadas de maneira diferente e ter impactos distintos num espaço que vai aparecer como descontínuo, heterogêneo e estruturado sobre elementos diferenciados (*apud* VALENTE, 2015, p.8).

O interesse pela história comparativa está relacionado com a produção de conhecimento não dependente de uma compreensão de espaço adotado como território local. Assim, os estudos de educação comparada possuem características como: a reorganização do espaço mundial, o desafio de relacionar pesquisas, que sem limitantes regionais e locais, concebida com descontinuidade, passa tomar parte na compreensão histórica de problemas transnacionais. Desse modo, Valente (2015) acredita que esse possa ser o significado maior dessas investigações histórico-comparativas.

Os historiadores em estudos comparativos nacionais tendem a comparar somente o que é comparável e o que se pode comparar. Nesse sentido, em vez dos historiadores realizarem estudos particulares preliminarmente, em que seriam buscados elementos para serem comparados num segundo momento, é necessário construir comparáveis. Nessa direção, para a construção de novos conhecimentos a partir da comparação é necessário extrair dados a *priori*, que permitam avaliar o que poderá ser comparado e em seguida o que será descartado, o que não será comparável (DETIENNE, 2000).

Segundo Valente (2006) a compreensão de normas e práticas postas nos ambientes escolares, configurando-se em uma cultura escolar, constitui-se em ponto de partida para realizar estudos comparativos. Nesse sentido, Detienne (2000), evidencia que no campo de exercício e de experimentação se dá a construção de *comparáveis*, que implica na consideração entre o conjunto das representações culturais e as sociedades do passado, próximas e distantes.

O estudo histórico comparativo pode ser utilizado para entender especificamente um único objeto analisado, entretanto, essa é apenas uma das

etapas de um processo em um contexto mais abrangente, onde o principal objetivo não é a comparação. Nunes (2001) acredita que a história comparativa pode proporcionar amplo sentido no campo da observação. Nesse sentido, as considerações a respeito do estudo histórico comparativo devem ser atendidas num programa de pesquisas, no contexto que haja a necessidade de comparar culturas escolares, com vistas à produção de novos conhecimentos históricos, devendo, assim, proceder à construção dos comparáveis.

Assim, o ato de investigar a cultura escolar, de estudar historicamente os processos de sua constituição e desenvolvimento vem se transformando no cerne dos estudos históricos da educação, numa perspectiva que poderíamos denominar “nova história da educação”. Isso leva a considerar que, no âmbito dessa abordagem teórica, os estudos históricos comparativos da educação impõem ao pesquisador a tarefa de comparar culturas: culturas escolares (VALENTE, 2006, p.24).

Nessa direção, acredita-se que as diferentes formas de apropriação das propostas da Escola Ativa pelos programas do primeiro ano primário para o ensino dos saberes elementares geométricos, nesse período, podem ser um comparável importante a construir.

## 2.2 HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO ALVO DE ESTUDOS

Uma inquietação com o pouco interesse que havia, por parte dos pesquisadores, pelo estudo histórico dos conteúdos dos ensinos primário ou secundário ao longo da história, foi apresentada por Chervel (1990). Entretanto, esse autor reconheceu que essa preocupação já estava diminuindo, visto que percebia uma tendência dos pesquisadores em estudar a história das disciplinas escolares. Para esse autor, disciplina se trata de “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte” (CHERVEL, 1990, p.180). Algumas questões relacionadas à história das disciplinas escolares são colocadas:

[...] a noção de história das disciplinas escolares tem sentido? A história das diferentes disciplinas apresenta analogias, traços comuns? E, para ir mais longe, a observação histórica permite resgatar as regras de funcionamento, ver um ou vários modelos disciplinares ideais, cujo conhecimento e exploração poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos atuais ou do futuro? (CHERVEL, 1990, p.177).

Discutindo essas questões, Chervel (1990) apresenta que ao longo dos anos, a noção do termo disciplina, apresentou vários sentidos, de tal forma a não ser um objeto de estudo aprofundado na educação, pois “disciplina” era considerada apenas como algo ensinado. Desse modo, a tarefa do historiador é determinar a noção de disciplina em paralelo à construção da história. O termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar”, não designam até o final do século XIX “mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudicadas à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso”. No que diz respeito a “conteúdo de ensino”, o termo não se faz presente nos dicionários desse período, em que eram utilizadas expressões equivalentes a “objetos, partes, ramos, ou ainda, matéria de ensino” (CHERVEL, 1990, p.178).

A palavra disciplina, oriunda de uma nova corrente de pensamento pedagógico, na metade do século XIX, se revela em estreita ligação com as renovações das finalidades do ensino primário e do ensino secundário. Essa noção é apresentada para o termo disciplina, segundo Chervel (1990), como uma forma de ginástica intelectual, fundamental para o homem culto, de maneira a se preocupar em desenvolver no aluno a competência de julgamento, combinação, invenção e razão.

No início do século XX, a palavra disciplina é apresentada com um novo significado, vem preencher uma lacuna, evidenciando as novas tendências profundas do ensino primário e secundário. De acordo com Chervel (1990), após a Primeira Guerra Mundial o termo disciplina perde a força de suas distinções e passa a ser apenas uma rubrica que classifica as matérias de ensino à parte das exigências da formação do espírito. Os conteúdos de ensino, por meio do termo disciplina, são compreendidos como entidades específicas da classe escolar, autônomas da realidade cultural exterior à escola, “desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história” (CHERVEL, 1990, p.180). O autor estima que, o domínio dos conteúdos de ensino, de certo modo são impostos à escola pela sociedade em que se insere e pela cultura dessa sociedade. Assim, a escola ensina as ciências já comprovadas em outros locais.

Ao relacionar as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, ao saber-fazer corrente na sociedade, implica conseguir métodos de ensino que permitam aos alunos assimilarem o mais rápido possível e melhor, a ciência de referência (CHERVEL, 1990). Nesse sentido, não se deve excluir a pedagogia dos estudos dos conteúdos, visto que há o risco de nada compreender do real funcionamento dos ensinos e as disciplinas se reduzem às metodologias,

[...] os pedagogos, os didáticos e os historiadores, não deixa nenhum espaço à existência autônoma das disciplinas: elas não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos. A história cultural de um lado, a história da pedagogia do outro, tem, até o presente, ocupado e esgotado a totalidade do campo (CHERVEL, 1990, p.181).

A história das disciplinas escolares é tributária de uma das duas áreas, da história da Pedagogia e da história das Ciências. Ora empresta da história das ciências, da arte, da língua todo item importante do seu ensino, enquanto da história da pedagogia solicita “tudo o que é parte integrante dos processos de aquisição, fazendo constantemente a separação entre as intenções anunciadas ou as grandes ideias pedagógicas e as práticas reais” (CHERVEL, 1990, p.181). Assim, a história das disciplinas perante essas duas concepções deve propor que a escola não fique definida apenas pela função de transmissora de saberes ou de introdução às ciências de referência. Chervel (1990, p.181) refere que o que se ensina na escola não é a expressão das ciências de referência, mas o que foi historicamente criado “pela própria escola, na escola e para a escola”.

Os métodos pedagógicos colocados em prática nas aprendizagens, segundo Chervel (1990, p.182), “são muito menos manifestações de uma ciência pedagógica que operaria sobre uma matéria exterior, do que de alguns dos componentes internos dos ensinos”. Assim, a Pedagogia é o elemento que pode transformar os ensinos em aprendizagens e excluir a Pedagogia do estudo dos conteúdos, que se faz de modo a “condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos” (CHERVEL, 1990, p.182). Para Chervel (1990), a Pedagogia não deve ser apenas compreendida como práticas de metodologias, todavia, um espaço onde possa ter autonomia de criação na constituição da disciplina escolar.

O entendimento de escola como apenas agente de transmissão de saberes formados fora dela é amplamente partilhado “no mundo das ciências

humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina”. Assim, por mais que a escola se esforce, dificilmente se conseguirá acompanhar todas as etapas do ensino, como difunde as ciências que lá se adentram e, quando a escola renuncia a ciência moderna, embora seu papel seja servir de reposição de ‘saberes eruditos’, se arrisca ao não cumprimento da sua missão (CHERVEL, 1990, p.182).

A história das disciplinas escolares, segundo Chervel (1990, p.183), não deverá “ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino que, depois que corrigida, viria a lhe acrescentar alguns capítulos. Pois não se trata somente de preencher uma lacuna na pesquisa”. Assim, a questão que se levanta é sobre próprio entendimento da história do ensino.

[...] toda a tradição historiográfica francesa na matéria se inspira numa concepção redutora. História das instituições educacionais, ela se comporta exatamente como toda a história das instituições, jurídicas, religiosas ou outras. História das populações escolares, nada a distingue, em seu princípio, de todos os estudos sobre os corpos de matérias ou os grupos sociais. Quanto à história das políticas educacionais ou das ideias pedagógicas, elas não fazem segredo, nenhum nem outra, de sua dependência das rubricas históricas bem conhecidas (CHERVEL, 1990, p.183).

A partir do instante em que ocorre a renúncia da identificação dos conteúdos de ensino com as vulgarizações ou adequações tudo muda, pois as disciplinas são irredutíveis por natureza a essas categorias historiográficas. O modo como a disciplina é constituída apresenta ao pesquisador três problemas imediatos, de sua gênese, de sua função e de seu funcionamento. Esses problemas levantados por Chervel (1990, p.184) se distinguem de todos os que foram apresentados até o presente na história do ensino. A história da escola ou do sistema escolar se dedica “a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica. Sua justificativa resulta da consideração da própria natureza da escola”.

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função escolar e do docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes de aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação em massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p.184).

Assim, a história das disciplinas escolares pode exercer uma função relevante na história cultural. O estudo das disciplinas escolares apresenta o lado criativo do sistema escolar, e classifica a escola com uma imagem passiva e aberta aos intuitos culturais da sociedade. Por outro lado, as disciplinas fazem jus a uma atenção diferenciada, pois são consideradas ideias originais e naturais do sistema escolar, que por sua vez, “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p.184). O sistema escolar tem duplo papel: “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p.184).

A transmissão cultural de uma geração para a outra ocorre através de processos que se distinguem de acordo com a idade dos aprendizes, tal qual provavelmente as distinções dos docentes de diferentes idades, não necessariamente serão iguais. Da mesma forma, a história das disciplinas escolares é constituída por esses aspectos e depara com o ensino que afasta as crianças dos adolescentes e dos adultos; contudo, há uma importante diferença entre o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior. De acordo com Chervel (1990), essas diferenças são referentes:

[...] às matérias ensinadas, mesmo se há alguns pontos comuns em letras e em ciências, a qualidade do pessoal docente, aos estabelecimentos de ensino, às relações que unem mestres e alunos, e à própria natureza dos públicos de alunos, ‘forçados’ num caso e livres no outro. [...] O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos de ensino (CHERVEL, 1990, p.185).

No século XIX ocorreu uma evolução sensível ao utilizar o termo aluno e, a ligação entre os termos disciplina e aluno ficaram claras, sendo que as disciplinas foram consideradas as maneiras de transmissão cultural direcionadas aos alunos. Portanto, a história das disciplinas escolares “não é obrigada a cobrir a totalidade dos ensinamentos”, e suas especificidades são encontradas nos ensinamentos da idade escolar, sendo a história dos conteúdos a componente central pela qual ela se estabelece. De fato, o papel da história das disciplinas é colocar esses ensinamentos relacionados com as finalidades, às quais estão indicados e com os resultados reais produzidos; “trata-se então

para ela de emergir a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispondo de uma autonomia completa” (CHERVEL, 1990, p.186-187).

A história do ensino se vê confrontada com o problema das finalidades da escola, e esse estudo depende, em parte, da história das disciplinas. Em determinadas épocas da história, a sociedade, a família e a religião necessitam designar a incumbência de efetivas tarefas educacionais a uma instituição de ensino. Chervel (1990, p.187) aponta como uma das tarefas da história das disciplinas escolares: “a identificação, a classificação e a organização desses objetos ou finalidades”, que podem ser: questões religiosas, sociopolíticas, psicológicas, culturais, sociais, aprendizagem, dentre outras. Essas finalidades estão relacionadas umas com as outras, e o conjunto delas está relacionado diretamente com a escola e sua função educativa.

Chervel (1990, p.188) aponta o motivo pelo qual a escola não deve se restringir ao exercício das disciplinas escolares “[...] a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, a imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”. A história das disciplinas escolares tem como objetivo pesquisar ou determinar as verdadeiras finalidades que lhe correspondem. Assim, o historiador fica frente à documentação que poderá responder a finalidade da disciplina em uma determinada época e estabelecer a diferença de uma época para outra. A primeira documentação que se abre diante do historiador é “a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios etc.” (CHERVEL, 1990, p.188-189).

Cabe ao historiador das disciplinas escolares, identificar e diferenciar as finalidades reais, das finalidades de objetivo, pois é necessário que ele saiba analisá-las com base nos textos oficiais, embora, às vezes, esses textos oficiais tenham tendência a misturar essas finalidades. Com base nesse questionamento, Chervel (1990) aconselha que o historiador não se deve fundamentar exclusivamente nos textos oficiais para identificar as finalidades do ensino. Para ele, considerar que:

[...] as finalidades são “definidas pelo Legislador” significa envolver-se na história das políticas educacionais, não na das disciplinas escolares a definição das finalidades reais da escola passa pela resposta a questão “por que a escola ensina o que ensina?”, e não pela questão a qual muito frequentemente nos apegamos: “que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?” (CHERVEL, 1990, p.190).

Chervel (1990) enfatiza a importância dos questionamentos sociopolíticos no estudo da organização de uma disciplina escolar, pois esses questionamentos são os primeiros a desempenhar o controle na preparação dos programas de ensino de uma disciplina, contudo eles nem sempre são cumpridos pelas escolas, pois às vezes esses apontamentos não coincidem com o que a escola necessita, porém, é relevante entender o que leva a escola a definir o que será ensinado. Neste cenário, é importante entender a relação entre finalidades reais e finalidades de objetivo:

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela expressa em termos positivos, corrigir um estado das coisas, modificar ou suprir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade (CHERVEL, 1990, p.190).

Chervel (1990, p.191) conceitua como finalidades reais aquelas constituídas no contexto escolar, enquanto as finalidades de objetivo as sugeridas pelos órgãos que dirigem o sistema escolar. Durante o processo de investigação de uma disciplina escolar as finalidades de objetivo são imprescindíveis, pois os estudos dessas finalidades não devem “de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois pontos e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica”. Assim, a realidade dos sistemas educacionais, segundo o autor:

[...] não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato direto com o problema das relações entre finalidades e ensinamentos. A função maior da ‘formação dos mestres’ é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionaram sem incidentes e sem surpresas, por menos que eles respeitem o seu ‘modo de usar’ (CHERVEL, 1990, p.191).

De outro modo, quando à escola são confiadas novas finalidades, ou assim como a evolução das finalidades desorganiza o curso das disciplinas antigas, ao historiador são proporcionadas vantagens, pois dessa forma, ele tem em mãos uma dupla documentação.

De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhes são aconselhadas. O turbilhão das iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas, permitem reconstruir com a natureza exata da finalidade (CHERVEL, 1990, p.192).

O ensino escolar é a parte da disciplina que coloca em ação as finalidades impostas à escola e provoca a aculturação apropriada. Cabe ao historiador da disciplina apresentar uma detalhada definição do ensino em cada uma das etapas, “descrever a evolução didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício” (CHERVEL, 1990, p.192).

A sociedade encarrega a escola de missões muito gerais, que são as finalidades do ensino. A escola recebe em troca, autorização para controlar as modalidades desse ensino. Os empecilhos colocados em sua liberdade de agir nesse contexto são impostos por outras finalidades. Assim, a história das disciplinas escolares apresenta o livre-arbítrio que a escola tem sobre a escolha de sua pedagogia e se opõem a tradição que vê nas disciplinas ensinadas.

Por meio das finalidades, que é de fato a regra imposta e de certa forma, que a escola se torna “o santuário não somente da rotina, mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior”. Contudo, esclarecer o desenvolvimento finalidade das diferentes disciplinas, implica em se juntar com os grandes pensadores da pedagogia, pois eles proporcionarão uma realidade diferente (CHERVEL, 1990, p.193).

Por um lado, a liberdade pedagógica da instituição, segundo Chervel (1990, p.193), uma meia-liberdade, exige dos indivíduos levar em conta o lugar que ocupam em um mesmo sistema de ensino ao lado de seus colegas. Por outro lado, “a liberdade teórica de criação disciplinar do mestre se exerce em

um lugar e sobre um público igualmente bem destinados: a sala de aula de um lado, o grupo de alunos do outro”. Assim, as condições materiais, em que se dá o ensino, estão intimamente relacionadas aos conteúdos disciplinares (CHERVEL, 1990, p.194).

Trata-se de implementar as específicas formas do conhecimento, do raciocínio e da expressão normatizada. O mestre trabalha em um corpo a corpo, um trabalho de tensão com o grupo, o que se “constitui como uma peça essencial do dispositivo disciplinar” (CHERVEL, 1990, p.195). Os processos de criação e desenvolvimento de uma disciplina podem ser caracterizados de acordo com a sua: precaução, lentidão e segurança. A estabilidade de uma disciplina, segundo o autor, é assim estabelecida:

[...] Não é então, como se pensa seguidamente, um efeito da rotina, do imobilismo, dos pesos e das inércias inerentes à instituição. Resulta de um amplo ajuste que pôs em comum uma experiência pedagógica considerável [...] Ela se prevalece dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas. Fidelidade aos objetivos, métodos experimentados, progressões sem choques, manuais adequados e renomados, professores tanto mais experimentados quanto reproduzem com seus alunos a didática que os formou em seus anos de juventude, e sobretudo consenso da escola e da sociedade, dos professores e dos alunos: igualmente fatores de solidez e de perenidade para os estudos escolares (CHERVEL, 1990, p.198).

As mudanças sociais e culturais dos públicos escolares, suficientemente explicam a essência dessa evolução, o que determina a adaptação das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990).

A história das disciplinas escolares se constitui por meio de mudanças importantes. A transformação social e cultural dos públicos escolares auxiliam a explicar essas mudanças. Uma constante importante para a história da educação é a transformação pelo público escolar dos conteúdos de ensino, podendo ser encontrada na origem da constituição das disciplinas, por meio de um esforço coletivo concretizado pelos mestres para criar métodos que “funcionem”, de tal forma, que a criação e a transformação das disciplinas, tenham como finalidade tornar o ensino possível.

Nesse processo de constituição disciplinar, a escola passa a construir o “ensinável”, desempenhando um papel ativo e criativo evidenciado pela história das disciplinas escolares, intervindo no campo da cultura, literatura, gramática

e conceito. Assim sendo, “a escola desempenha um papel eminentemente ativo e criativo”, que apenas a história das disciplinas escolares é capaz de evidenciar. Nesse sentido, segundo o autor:

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspetos de sua atividade. O outro é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p.200).

Em um esforço de aculturação das jovens gerações, a sociedade confere-lhes uma linguagem de acesso com funcionalidade transitória que adquire autonomia e se torna um objeto cultural que se infiltra na cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990).

A organização interna das disciplinas é produto da história, decorrência da adição de camadas sucessivas, porém nem todos os componentes das disciplinas escolares se reduzem a um esquema acumulativo. Chervel (1990) coloca uma questão, “A história é disciplinável? [...] Para que uma disciplina ‘funcione’, é necessário, com efeito, satisfazer às exigências internas que constituem aparentemente o seu ‘núcleo’. Por não levar isso em conta, o ensino fracassa, ou não atende, senão a uma parte de seus objetivos” (CHERVEL, 1990, p.201).

Em ordem cronológica ou em ordem de importância, dos diferentes componentes de uma disciplina escolar, o primeiro, é a apresentação de um conteúdo de conhecimento pelo professor ou pelo manual didático, o que a “distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade” (CHERVEL, 1990, p.202). E, para cada uma das disciplinas escolares, o peso de seus conteúdos explícitos dessa forma, compõe uma variável histórica que merece ser estudada na história das disciplinas escolares.

Desse modo, ao historiador das disciplinas escolares, cabe a tarefa de estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar, com base em “[...] uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos”. Esses documentos podem trazer “toda inovação, todo novo método chama atenção dos mestres por uma maior facilidade, um interesse

mais manifesto entre os alunos, o novo gosto que eles vão encontrar ao fazer os exercícios, a maior modernidade dos textos que se lhes submete” (CHERVEL, 1990, p.203-205).

O autor destaca como o último aspecto da arquitetura das disciplinas as provas avaliativas. Essa necessidade de avaliar os alunos gera dois fenômenos que pesam sobre o desenvolver das disciplinas ensinadas. O primeiro “a especialização de certos exercícios na sua função de exercício de controle”, e o segundo “é o peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina”. Assim, a disciplina escolar é composta por uma combinação de vários constituintes, que em cada fase da disciplina, funcionam colaborativamente, e cada um deles está estritamente ligado com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 206-207).

A evolução das disciplinas escolares se constitui um dos elementos que movimentam a escolarização, deixando sua marca em todos os níveis de ensino, da história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos professores. De modo funcional, as disciplinas escolares são responsáveis pela aculturação dos alunos de acordo com suas finalidades, “consideram em si mesmas, tornam-se entidades culturais como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza” (CHERVEL, 1990, p. 220).

As matérias de ensino, por sua vez, trabalham as finalidades que o ensino tem em tempos em que a pedagogia científica busca reorganizar os conteúdos de ensino e, especificamente neste estudo, aqueles abordados na escola primária em tempos de escola ativa. Foi um período em que foram introduzidas normativas e práticas prescritas para o estudo das matérias de ensino que integram a cultura escolar (VALENTE, 2015). Esse autor ainda considera que, diferentemente das disciplinas escolares que estão ligadas aos conteúdos científicos específicos, as matérias de ensino são rubricas presentes nesse nível de ensino que podem ser admitidas no âmbito da educação primária.

Considerando essa relevância das matérias de ensino para a construção da cultura escolar, neste estudo foram consideradas as seguintes rubricas: Geometria, Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética, Iniciação Matemática,

Geometria e Desenho, Noções de Geometria, Lição de Coisas, Desenho e Artes Aplicadas, Matemática, Desenho e Trabalhos Manuais, etc., que de algum modo se referiram aos saberes elementares geométricos nos programas para o primeiro ano primário, analisados nesta dissertação.

### 2.3 A REPRESENTAÇÃO E A APROPRIAÇÃO

No artigo “O Mundo como Representação”, publicado em 1991, Roger Chartier aponta que o historiador ao pesquisar algumas transformações que são geradas na sociedade não deve pensar que, o que ocorre em certo local, é uma prática de um conjunto sobre um certo grupo de pessoas.

O editorial *Annales* de 1988 sugere aos historiadores uma reflexão a partir de uma dupla comprovação. A primeira, “afirma a existência de uma ‘crise geral das ciências sociais’, que se nota, tanto no abandono dos sistemas globais de interpretação [...] quanto na rejeição proclamada das ideologias que lhe haviam garantido o sucesso”. E a segunda, “o texto não aplica à história, a íntegra de tal diagnóstico, pois conclui: ‘não nos parece chegado o momento da hipótese de uma crise da história, que alguns aceitam como excessiva comodidade’” (CHARTIER, 1991, p.173). Assim, a história poderia ser vista como uma disciplina que pode ser considerada vigorosa, porém, interceptada por dúvidas em função da exaustão de suas alianças tradicionais, tais como: com a geografia, a etnologia e a sociologia.

A estratégia utilizada no texto *Annales*, parece ser conduzida, segundo Chartier (1991, p.174), pelo “cuidado de conservar a distância numa conjuntura que se percebe como a marca do declínio radical das teorias e saberes sobre os quais a história tinha fundamentado seus avanços na década de sessenta e setenta”. O desafio posto na época relacionou-se com as disciplinas mais institucionalizadas e triunfantes intelectualmente: a etnologia, a linguística ou a sociologia.

Ao propor objetos de estudos, mantidos até então inteiramente estranhos a uma história dedicada por completo à exploração de econômico e do social, ao propor normas de cientificidade e modos de trabalho imitados das ciências exatas [...], as ciências sociais minavam a posição dominante ocupada pela história no campo universitário. A importância de novos princípios de legitimação no domínio das disciplinas “literárias” desqualificava o empirismo histórico, ao mesmo tempo que visava a converter a fragilidade

institucional das novas disciplinas em hegemonia intelectual (CHARTIER, 1991, p.174).

Entretanto, os historiadores atuaram numa estratégia de conquista, dispondo-se nas frentes abertas por outras áreas. Pois, havia a necessidade de novos objetos em seu questionamento: “as atitudes perante a vida e a morte, os rituais e as crenças, as estruturas de parentesco, as formas de sociabilização, os modos de funcionamento escolares, etc.”, o que incidia na construção de novos espaços do historiador, a partir da apropriação de modos de tratamento dos dados inéditos emprestados de territórios alheios (de etnólogos, sociólogos e demógrafos), tais como “as técnicas de análise linguística e semântica, os instrumentos estatísticos da sociologia ou certos modelos da antropologia” (CHARTIER, 1991, p.174).

Ao estudo da “história das mentalidades ou, por vezes, de psicologia histórica delimita-se um domínio de pesquisa, distinto tanto da velha história das ideias, quanto das conjunturas e estruturas” (CHARTIER, 1991, p.174). Entretanto, nessa captação das técnicas, das marcas de cientificidade de outros territórios, só se poderia obter vantagens, se não abdicasse do que já havia garantido à disciplina força, através “do tratamento quantitativo de fontes maciças e seriais, como por exemplo: registros paroquiais, atas notariais, cotações de mercado etc.” A história das mentalidades organiza-se ao aplicar, aos princípios de inteligibilidade, novos objetos gerados na história das sociedades e das economias:

Os traços próprios à história cultural assim definida, que articula a constituição de novas áreas de pesquisa com a fidelidade aos postulados da história social, são a tradução estratégica da disciplina que se outorgava uma legitimidade científica comprovada – garantia da manutenção de sua centralidade institucional – ao recuperar em seu proveito as armas que deveriam tê-la derrubado. A operação foi, como se sabe, um franco sucesso, estabelecendo uma aliança estreita e confiante entre a história e as disciplinas que, durante certo tempo, pareciam ser suas mais perigosas concorrentes (CHARTIER, 1991, p.175).

Dessa forma, o historiador não se baseia mais na crítica dos hábitos das disciplinas, mas em uma crítica dos postulados das ciências sociais. Contudo, a história é convidada a reestruturar seus objetivos, suas frequentações e seu princípio de inteligibilidade (CHARTIER, 1991). Era preciso separar a disciplina histórica construída, por meio de revisões das ciências sociais, anteriormente

dominante, sociologia e etnologia. Ainda nesse caminho, Chartier (1991, p.176) sugeriu três deslocamentos sob forma de renúncia que seriam as reais transformações do trabalho histórico nestes últimos anos e, de certo modo, não foram causadas “por uma crise geral das ciências sociais e nem por uma mudança de paradigma”, mas que estão relacionadas ao distanciamento tomado nas práticas de pesquisa. Neste contexto, eram fundamentais:

[...] o projeto de pesquisa de uma história global, capaz de articular num mesmo apanhado os diferentes níveis da totalidade social; a definição territorial dos objetos de pesquisa, geralmente identificados com a descrição de uma sociedade instalada num espaço particular (uma cidade, uma província, uma região) – que era a condição de possibilidade da coleta e do tratamento dos dados exigidos pela história total; o primado conferido ao recorte social considerado capaz de organizar a compreensão das diferenciações e das partilhas culturais (CHARTIER, 1991, p.176).

Portanto, este conjunto de confianças foi abalado gradualmente, deixando aberto o campo da pluralidade de modos de abordar e de compreender os acontecimentos. Ao abdicar de descrever a totalidade social, os historiadores, de acordo com Chartier (1991, p.176), “tentaram pensar o funcionamento social fora de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades (econômicas, sociais, culturais, políticas)” e ainda, sem dar “primazia a um conjunto particular de determinações (fossem elas técnicas, econômicas ou demográficas)”.

Houve assim, os ensaios para interpretar as sociedades de outro modo, aprofundando nas relações e tensões que são constituídas, a partir de um determinado ponto de entrada particular, seja ele: “um acontecimento importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas” e avaliando não existir “prática ou estrutura, que não seja produzida pelas representações contraditórias e sem confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (CHARTIER, 1991, p.177).

Por fim, ao ceder ao recorte social para suprir os desvios culturais, a história deixa claro que é impossível qualificar os objetos, os motivos ou as práticas culturais em termos sociológicos e que sua distribuição e seus usos em determinada sociedade não se organizam de acordo com divisões sociais precedentes, “identificadas a partir de diferenças de estado e de fortuna” (CHARTIER, 1991, p.177). Essas novas perspectivas são para refletir os modos de articulações entre as práticas, as obras e o mundo social,

compassivas à multiplicidade das “clivagens que atravessam uma sociedade e à diversidade dos empregos de materiais ou de códigos partilhados”. De acordo com Chartier (1991, p.178),

[...] toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico [...] de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de um lado, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contém a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzidos assim usos e significações diferenciadas.

Para Chartier (1991, p.178), o historiador busca compreender como, nas sociedades a “circulação multiplicada do escrito impresso modificou as formas de sociabilidade, autorizou novos pensamentos e transformou as relações com o poder”. Chartier (1991, p.178) destaca a atenção que o historiador deve dar à materialidade dos impressos, a qual atua no encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”. Assim, uma diversidade de documentos deve ser considerada para a pesquisa, que pode ser constituída “a partir do estudo de uma classe particular de objetos impressos, ou a partir do exame das práticas de leitura, em sua diversidade, ou ainda a partir da história de um texto particular, proposto a públicos diferentes em formas muito contrastada”.

Os impressos apoiam a operação de construção de sentidos realizada na leitura ou na escuta, como um processo histórico determinado por modelos e modos que diversificam, conforme as comunidades, lugares e tempos; as práticas de leitura admitem que as significações móveis e múltiplas de um texto estão sujeitas às formas pelas quais foram recebidas pelos seus leitores ou ouvintes. De certa forma, esses textos não se confrontam:

[...] nunca com textos abstratos ideais, separados de toda materialidade: manejam objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão partindo do texto lido. Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura (CHARTIER, 1991, p.178).

É necessário avaliar a leitura como uma “prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” e ainda que, uma história dos modos de ler deve identificar as especificidades que diferenciam as tradições de leitura e as comunidades de leitores (CHARTIER, 1991, p.178). Deve-se ainda, observar as variações dos

“dispositivos dos textos e dos objetos impressos que os sustentam” e as variações das disposições dos leitores; que de certo modo, devem ser considerados por toda história pela questão da contrastante construção do sentido. Assim, todo trabalho do historiador está no cruzamento de uma história das práticas, social e historicamente distintas, e de uma história das representações presentes nos textos ou determinadas pelos indivíduos.

De um lado, define um tipo de pesquisa que, necessariamente, associa as técnicas de análise das disciplinas pouco afeitas a semelhante proximidade: a crítica textual, a história do livro, em todas as suas dimensões, a história sócio cultural. Mais do que um trabalho interdisciplinar [...] é antes um recorte inédito do objeto que será proposto, implicando a unidade do questionário e o procedimento, qualquer que seja a origem disciplinar dos que os partilham. [...] Por outro lado, esta interrogação sobre os efeitos do sentido das formas materiais leva a conceder (ou re-conceder) um lugar central no campo da história cultural aos saberes mais classicamente eruditos (CHARTIER, 1991, p.179).

Esses apontamentos podem permitir a descrição dos dispositivos formais e materiais pelos quais os textos atingem os leitores, e esses conhecimentos técnicos, às vezes esquecidos pela sociologia cultural, podem constituir um recurso fundamental para uma história das apropriações, uma noção que parece central para a história cultural, porém poderia ser reformulada de modo a admitir a “pluralidade dos empregos e das compreensões e a liberdade criadora – mesmo regulada – dos agentes que não obrigam, nem os textos, nem as normas” (CHARTIER, 1991, p.180).

A atenção do historiador deve se voltar para os processos e condições que sustentam a produção de sentido dos textos, admitindo que as categorias consideradas como invariantes, deverão ser “construídas na descontinuidade das trajetórias históricas” (CHARTIER, 1991, p.180). Assim deverá

[...] recusar esta dependência que refere as diferenças de hábitos culturais a oposições sociais dadas a priori, tanto à escala de contrastes macroscópicos (entre as elites e o povo, entre os dominantes e os dominados), quanto à escala das diferenciações menores (por exemplo, entre os grupos sociais hierarquizados pelos níveis de fortuna ou atividades profissionais). De fato, as clivagens culturais não estão forçosamente organizadas segundo uma grade única do recorte social, que supostamente comandaria tanto a presença desigual dos objetos como as diferenças nas condutas (CHARTIER, 1991, p.180).

O historiador tem como objetivo delinear a área social “em que circulam um corpus de textos, uma classe de impressos, uma produção, ou uma norma

cultural”, pois é preciso estudar como os textos foram produzidos e como fizeram sentido para aqueles que os receberam e deles se apoderaram. Desse modo, considerar os objetos, as formas, os códigos, e não os grupos, leva a uma história sociocultural, que assentou-se sobre uma “concepção mutilada do social” (CHARTIER, 1991, p.180).

Assim para o historiador é fundamental compreender como esses mesmos textos, em diferentes formas de impressões, podem ser variavelmente compreendidos, manipulados e apreendidos. Deve-se ainda, considerar o “deslocamento atento às redes de práticas que organizam os modos, histórica e socialmente diferenciados, da relação aos textos”. Nessa direção, devem-se reconstruir as formas de ler, próprias de cada comunidade de leitores, pois “[...] uma história da leitura não se pode limitar unicamente à genealogia de nossos modos de ler, em silêncio e com os olhos, mas tem a tarefa de redescobrir os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos”. Esses apontamentos segundo o autor, são essenciais, pois podem apresentar “os agenciamentos específicos de textos compostos para os usos, que não são os de seus leitores” (CHARTIER, 1991, p.181).

A observação pode introduzir outro sentido ao texto. Em direção contrária a representação, gerada pela própria leitura, conforme a existência de um texto por si mesmo, “separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor” (CHARTIER, 1991, p.182). Assim é preciso distinguir dois dispositivos: os que advêm das estratégias de escrita e intenções dos autores e os que são resultantes de decisões editoriais ou exigências das oficinas de impressão.

A partir do contexto em que o texto é produzido, podem-se estabelecer diversas hipóteses que articulam as práticas culturais e os recortes sociais. De acordo com Chartier (1991, p.182), essas hipóteses alimentam a esperança de evidenciar os falsos debates a respeito da divisão entre a objetividade das estruturas que “seria o território da história mais segura, que, ao manipular documentos maciços, seriais, quantificáveis, reconstrói as sociedades, tais como verdadeiramente eram”; e a subjetividade das representações, que “se

ligariam uma outra história dedicada aos discursos e situada à distância do real” (CHARTIER, 1991, p.183).

Articuladas pela noção de representação coletiva estão três modalidades de relação com o mundo social:

[...] de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p.183).

Dessa forma, dois caminhos, podem se abrir: um que reflete a construção das identidades sociais, “resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma”; enquanto o outro que avalia o “recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade” (CHARTIER, 1991,p.183).

Ao cogitar sobre as lutas de representação, em que o ponto central é a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural se liberta da dependência de uma dedicada história social voltada ao estudo das lutas econômicas, entretanto, “opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra à atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constituído de sua identidade” (CHARTIER, 1991, p.183-184).

Estabelecer o conhecimento de representação como instrumento fundamental da análise cultural, implica operar um dos conceitos fundamentais manipulados nestas sociedades. Segundo as definições antigas:

[...] por exemplo, a do Dicionário universal de Furetière em sua edição de 1727, as acepções correspondentes à palavra “representação” atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa (CHARTIER, 1991, p.184).

A primeira definição, para o autor, “a representação é o instrumento de um conhecimento mediato, que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é”. Outras imagens assumem uma representação diferente, tal como a relação simbólica “é a representação de algo moral pelas imagens ou pelas propriedades das coisas naturais [...]. O leão é o símbolo do valor, a bolha o da inconstância, o pelicano o do amor materno”; portanto, uma relação decifrável “é postulada entre o signo visível e o referente significado [...], que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser” (CHARTIER, 1991, p.184).

A relação de representação, compreendida como relação entre um objeto ausente e uma imagem presente, delinea a teoria do pensamento clássico referente ao signo. De um lado, essas são as modalidades variáveis que admitem diferenciar várias categorias de signos, tais como: “certos ou prováveis, naturais ou instituídos, aderentes a ou separados daquilo que é representado, etc.” (CHARTIER, 1991, p.184) e distingue um símbolo por sua divergência com outros signos, ao diferenciar as duas categorias indispensáveis para que certa relação seja inteligível, isto é, “o conhecimento do signo como signo, no seu desvio em relação à coisa significada, e a existência de convenções, regulando a relação do signo com a coisa” (CHARTIER, 1991, p.185).

A questão das específicas condições de produção das equivalências acolhidas e compartilhadas é levantada pelas “possíveis incompreensões da representação, seja por falta de “preparação” do leitor, [...] seja pelo fato da “extravagância” de uma relação arbitrária entre o signo e o significado” (CHARTIER, 1991, p.185). A constatação do sentido das formas apresenta uma segunda proposição, que tem como intuito apontar “os desvios mais socialmente enraizados nas diferenças mais formais”, por dois motivos, que podem ser contrapostos.

Primeiro, os dispositivos formais, tais como os textuais ou materiais, “inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam, organizando-se, portanto, a partir de uma representação da diferenciação social”. Segundo, os objetos e as obras “produzem sua área social de recepção, muito mais do que as divisões cristalizadas ou prévias o fazem”. Esses dispositivos visam “inscrever o texto numa matriz cultural que

não é a dos destinatários primeiros e a permitir assim uma pluralidade de apropriações” (CHARTIER, 1991, p.185).

As diferenciações culturais resultam de processos dinâmicos. A transformação das formas de um texto, como proposto pelos seus autores, permite recepções inéditas, por meio de uma proposição textual e cria novos usos e novos públicos. A partilha dos mesmos bens culturais por diversos grupos que constituem uma sociedade ocasiona a procura de novas diferenciações, suscetíveis de assinalar os desvios mantidos.

As figuras, do poder e práticas culturais, visam associar as práticas culturais com as formas de exercício do poder. Essa concepção subentende-se um afastamento em relação ao retorno do órgão político, que se assemelha a parte da historiografia francesa, fundada sobre os princípios de liberdade do indivíduo, com o pensamento de liberdade para realização de qualquer determinação, com privilégios de ofertas de ideias e observação da reflexão na ação. Essa posição persevera em duas vias de importância: ignora as exigências que os indivíduos desconhecem e regulam as representações e suas ações; conjetura ideias e discursos eficazes apartados dos modos que os comunicam, destacados das práticas que, ao se apropriarem deles, os acometem de plurais e concorrentes significações (CHARTIER, 1991).

Desse modo, segundo Chartier (1991) a perspectiva do historiador será a de compreender a partir das mudanças nas formas de exercício do poder, as transformações das composições da personalidade, bem como as transformações das instituições e das regras que regem a produção das obras e a organização das práticas.

## 2.4 DOCUMENTOS OU MONUMENTOS?

A história, em forma de memória coletiva e sua forma científica, podem ser aplicadas em dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. De certo modo, segundo Le Goff (1992), o que sobrevive ao tempo não é o conjunto de coisas que existiram no passado, mais sim, as escolhas que são efetuadas pelas forças exercidas no desenvolvimento temporal do mundo, bem como da humanidade; efetuadas pelos historiadores. Esses materiais da memória podem ser apresentados de duas maneiras: “os monumentos,

herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF, 1992, p.535).

Segundo Le Goff (1992, p.535), *monumentum*<sup>20</sup> é “tudo aquilo que se pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos”. As características do monumento são de ligação ao domínio de perpetuação, de forma involuntária ou voluntária, das sociedades históricas, de certo modo, como uma herança à memória coletiva; e o ato de encaminhar os testemunhos, onde apenas uma pequena parte são testemunhos escritos.

Para Le Goff (1992) a palavra *documentum*<sup>21</sup> tinha como significado “ensinar” e evoluiu para a definição de “prova” e é largamente utilizada no vocabulário do poder legislativo. Para a escola histórica positivista, do fim do século XIX e início do século XX, o documento era considerado como prova histórica, mesmo que resultasse de uma decisão do historiador, fundamentaria o fato histórico. O documento com sua objetividade, vem firmar com um testemunho escrito e ao que parece opõe-se a intencionalidade do monumento (LE GOFF, 1992, p.536).

No fim do século XIX, as conotações de documento e monumento mostram-se transformadas para os historiadores. Para Le Goff (1992, p.536), a leitura dos documentos deveria ser feita pelo historiador, sem ideias preconcebidas. Sua habilidade deveria ser em tirar “dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos”. Nesse período, para uma grande parte dos historiadores, documento era o mesmo que texto e a história se fundamenta em documentos que se estabelecem por si mesmos.

De certa forma, percebe-se que havia um triunfo do *documento* sobre o *monumento*, mesmo que lento, quando no final do século XVII, com base na história científica, se permitiu a utilização do documento de forma crítica e de

---

<sup>20</sup> A palavra *monumentum*, de origem latina, possui raiz indo-européia (*men*), que traduz uma das colocações fundamentais ao espírito, em contrapartida, o verbo *monere* pode ser interpretado como “fazer recordar”, portanto, o *monumentum* é algo referente ao passado. A palavra *monumentum*, desde a antiguidade romana, destina-se a generalizar em duas direções: “uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura: arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico etc.; um monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte” (LE GOFF, 1992, p.535).

<sup>21</sup> A palavra *documentum*, de origem latina, deriva do termo *docere* (LE GOFF, 1992, p.536).

certo modo criá-lo, consistindo ainda de monumento. (LE GOFF, 1992). Em 1759, na França, o inspetor-geral financeiro do rei Silhouette, no âmbito da criação de um depósito geral de direito público de história afirma: “baseado em *monumentos* do meu depósito, empreendi a história da nossa constituição e do nosso direito público [...] o nosso direito público, uma vez fundado em fatos e *monumentos* reconhecidos, estará mais do que nunca ao abrigo das vicissitudes que produz o arbítrio” (LE GOFF, 1992, p.537). Em seguida, Bertin, sucessor de Silhouette, ortografa ao rei Luis XVI dizendo que: “a história e o direito público de uma nação são apoiados por *monumentos*”. Em 1837, Augustin Thierry refere a *monumentos* em seu relatório direcionado a Guizot nos seguintes termos:

[...] a recolha dos *monumentos* da história do Terceiro Estado deve, de certa maneira, fazer vir a luz as raízes mais profundas e mais vivas da nossa ordem social atual [...]. Porque realiza um dos votos mais queridos das grandes inteligências históricas do século XVIII [...] que viam nos *monumentos* da legislação municipal a origem mais segura e mais pura do nosso antigo direito consuetudinário (LE GOFF, 1992, p.537).

O termo “monumentos”, ainda seria utilizado no século XIX para as amplas coleções de documentos, tendo como caso mais representativo “*Monumenta Germaniae Historica*” de 1826. Em Turim, após o ano de 1836 surgiram os “*Monumenta Historiae Patriae*”, segundo a decisão do Rei Carlos Alberto. Dessa maneira, aos poucos, foram editadas nas várias províncias italianas coleções de “*Monumenti*”. O termo “documento” foi sendo colocado em primeiro plano, ao ser definido por um conjunto de palavras que buscavam reunir os métodos da história e da memória coletiva, objetivando provar cientificamente.

De acordo com Le Goff (1992, p. 538), Chateaubrian, considerado na época o profeta de uma história nova, escreveu em 1831, no prefácio do livro *Études Historiques*, que os “antigos conceberam a história de modo diferente do nosso... libertos daquelas imensas leituras sob as quais tanto a imaginação como a memória são esmagadas, tinham poucos documentos para consultar”. A partir do ano de 1835, na França, surgiu a “*Collection de documents inédits sur l’histoire de France*”.

Em 1867, são publicados na Itália os “*Documenti di storia italiana*” e foram publicados pela “*Regia Deputazione sugli Studi di Storia Patria per le*

*Provincie di Toscana, dell'Umbria e delle Marche*"; e a partir de 1876 foram publicados os "*Documenti per service alla storia di Sicilia*", pela "*Società Siciliana per la Storia Patria*" (LE GOFF, 1992, p. 538-539). No século XVIII, na historiografia institucional da totalidade de países europeus, são encontradas "as duas séries paralelas de *monumentos* (em declínio) e de *documentos* (em plena ascensão)" (LE GOFF, 1992, p.539).

No século XX, o documento triunfa juntamente com a escola positivista<sup>22</sup>, coincidindo com o sentido de texto. Segundo Le Goff (1992, p.539), "todo o historiador que trate de historiografia ou do *mister* de historiador recordará que é indispensável o recurso ao documento". Samaran, declara os fundamentos do método histórico, no prefácio da obra *L'histoire et ses méthodes*, expondo que: "Não há história sem documentos". Em seu curso, Lefebvre salientou que "não há notícia histórica sem documentos [...], pois, se dos fatos históricos não foram registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles fatos perderam-se" (*apud* LE GOFF, 1992, p.539).

Entretanto, o entendimento sobre documento foi se ampliando e sendo enriquecido. Da consideração inicial de documento como texto, passou-se a admitir que, quando há falta de monumentos escritos, "deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos [...]. Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação [...]. Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, ai está a história" (LE GOFF, 1992, p.539).

Os pioneiros de uma história nova, criadores da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929), perseveravam sobre a necessidade de ampliação da ideia de documento, enfatizando que, a história é construída por meio de documentos escritos, de fato,

[...] quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem,

<sup>22</sup> Augusto Comte (1798-1895), nascido na França, foi um dos responsáveis por iniciar a corrente positivista. A influência dessa corrente filosófica nas escolas, é percebida devido a influência exercida pela Sociologia e Psicologia. O positivismo esteve presente no ideário das escolas e contrário a escola religiosa e tradicional (ISKANDAR; LEAL, 2002).

depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (LE GOFF, 1992, p.540).

Para Le Goff (1992), o trabalho do historiador não consiste em esforços repetitivos para dar vida aos documentos, nem tirar deles algo a respeito dos homens e da sociedade que os produziu, mas em confrontá-los com outros tipos de documentos que suprem a ausência do documento escrito. Assim, a palavra "documento" pode ser considerada em um sentido mais amplo "documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira" (LE GOFF, 1992, p.540).

Todavia, a ampliação do significado do termo documento, a partir dos anos de 1960 conduziria à uma *revolução documental*, que pode ser considerada, tanto quantitativa como qualitativa. A importância da história e da memória coletiva não se estabelece apenas sobre: homens, fatos, história política, história diplomática, história militar e a história que se alastra rapidamente.

Desperta-se uma nova hierarquia de documentos e inaugura a era da documentação de massa. Os registros paroquiais são exemplos de documentação que perpetua para a memória de todos os homens, para a história moderna. Segundo Le Goff (1992, p.541), "o registro paroquial, em que são assinalados, por paróquia, os nascimentos, os matrimônios e as mortes, marca a entrada na história das "massas dormentes".

Porém, essa expansão da memória histórica seria conservada no estágio de intenção, se não tivesse ocorrido à revolução tecnológica, com a utilização do computador (LE GOFF, 1992, p.541). Passa a existir a história quantitativa, que coloca em foco a ideia de documento e de como esse documento é tratado. A história quantitativa, pretendida primeiramente pelos historiadores da área econômica, forçados a utilizar como documentos de apoio de cifras ou de dados numéricos, adentrando em seguida na arqueologia e na história cultural, essa história modifica o estatuto do documento.

O documento não tem sentido sem considerar o contexto em que foi produzido. Para Le Goff (1992, p.541): "O documento, o dado, já não existem por si próprios, mas em relação com a série que os precede e os segue, é o seu valor *relativo* que se torna objetivo, e não a sua relação com uma

inapreensível substância real". A revolução documental vem privilegiar o dado que leva o historiador a uma história descontínua, "em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva" (LE GOFF, 1992, p.542). Portanto, fazem-se imprescindíveis novos arquivos, onde o primeiro lugar seja empregado pelo corpus, no caso a fita magnética.

A memória cultural pode ser valorizada e instituída pelo patrimônio cultural. De certo modo, esse novo documento será guardado e manuseado nos bancos de dados. Segundo Le Goff (1992, p.542), esse novo documento exigirá "uma nova erudição, que balbucia ainda e que deve responder simultaneamente as exigências do computador e à crítica da sua sempre crescente influência sobre a memória coletiva".

O monumento, "recolhido pela memória coletiva e transformado em documento pela história tradicional [...], ou transformado em *dado* nos novos sistemas de montagem da história serial, o documento deve ser submetido a uma crítica mais radical" (LE GOFF, 1992, p.542-543). Segundo o mesmo autor, "a crítica do documento tradicional foi essencialmente uma procura da autenticidade. Ela persegue os falsos e, por consequência, atribui uma importância fundamental à datação" (LE GOFF, 1992, p.543). A Idade Média, inicialmente, produziu, sem intenção maliciosa, documentos falsos: cartas, textos canônicos, diplomas, etc., porém, a Igreja após o século XII, realiza uma batalha contra esses documentos falsos. Um passo importante é dado, quando Lorenzo Valla, comprova que

[...] mediante argumentos filológicos e em resposta a demanda de Afonso, o Magnânimo, rei de Aragão e de Sicília, no seu tratado *De falso credito et ementita Constantini donatione declamatio* (1440), que a famosa doação de Constantino, com a qual o imperador teria feito dom ao papa do Estado pontifício, é falsa. A *Declamatio* é publicada apenas em 1517 pelo amigo de Lutero, Ulrich von Hutten. Sublinhou-se a importância capital do *De re diplomatica* (1681) de Mabillon (*apud* LE GOFF, 1992, p.543).

É fundamental, segundo Le Goff (1992, p.543), relacionar a obra *De re diplomatica* (1681) com os de textos hagiográficos dos *Acta Sanctorum*. Em 1675, na abertura do volume II, de abril dos "Acta Sanctorum", foi divulgada uma dissertação relacionada com a percepção entre o falso e verdadeiro encontrada nos velhos pergaminhos. No ano de 1681, quando publicada o *De re diplomatica*, "uma grande data na história do espírito humano, foi

definitivamente fundada, a crítica dos documentos de arquivo”. Le Goff (1992) registra que apesar dos *Annales* terem dado início a uma análise crítica relativa à noção de documento, os historiadores ficam passivos frente a esse novo modo de ver os documentos. Marc Bloch (*apud* LE GOFF, 1992, p.544), aponta que os documentos não surgem, ali ou aqui,

[...] pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência no fundo dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações.

Todavia, era preciso ir além. Le Goff (1992, p.544), pondera que nos séculos VIII e IX, iniciou o estabelecimento de relações entre documento e monumento, em pequeno número de textos, diferenciando documentos simples e monumentos linguísticos. Comparando os testemunhos na língua burguesa da época e os textos latinos, chegou-se próximo a identificar escrito e monumento, sendo: “o escrito, o texto é mais frequentemente *monumento* do que *documento*”. E mais tarde iria admitir que “houve monumentos ao nível de expressão vulgar e oral e que existiram tradições monumentais orais”. Contudo, o que difere a linguagem documental da linguagem monumental é “esta elevação, esta verticalidade que a gramática confere a um documento, transformando-o em monumento”. Porém, de outro modo, pode –se atentar a duas observações que levem o historiador a identificar a relação entre documento e monumento:

O futuro ‘francês’ foi identificado como uma entidade linguística particular na medida em que passou [...] conforme as necessidades do verdadeiro direito do rei, ao estado monumental’. E ainda: ‘O testemunho dos monumentos mais numerosos, mais antigos e mais explícitos revela-nos quanto deve ter influído, na tomada de consciência linguística da alta Idade Média, a revolução política que então se operava nos reinos mais orgânicos. (ZUMTHOR *apud* LE GOFF, 1992, p.545)

Desse modo, se desvendaria o que modifica o documento em monumento. A utilização do documento pelo poder, mas hesitava em reconhecer um documento em monumento; pois não há documento objetivo, inocente e primário. Segundo Le Goff (1992, p.545), a concepção do documento/monumento pode ser considerada livre da revolução documental, e

dentre os seus objetivos está em evitar que o historiador despreze a necessidade de criticar o “documento - qualquer que ele seja - enquanto monumento”.

O documento, de acordo com Le Goff (1992, p.545), não pode ser considerado algo que fica no passado, mas sim, um produto da sociedade que o produziu, de acordo com as “relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento, enquanto monumento, permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”.

Le Goff (1992, p.546) apresenta uma significação de revolução documental e a nova tarefa dos historiadores. Para esse autor, a história, na sua forma tradicional, aplicava-se na memorização dos *monumentos* de tempos passados, “a transformá-los em *documentos* e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem”.

Assim a história é o agente transformador dos documentos em monumentos pois, “apresenta uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto”. O documento é constituído de elementos que “funcionam como um inconsciente cultural, que assume um papel decisivo, e intervêm para orientar uma apreensão, um conhecimento” (LE GOFF, 1992, p.547).

Existe influência do historiador que seleciona o documento e o remove do conjunto dos dados relativos ao passado, em preferência a outros documentos, “atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial, que é ainda menos ‘neutra’ do que a sua intervenção”. Segundo Le Goff (1992, p.547), o documento não é inofensivo, é antes resultante de “uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas, durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”.

O documento é algo duradouro, algo que permanece, e o testemunho e os ensinamentos por ele apresentados devem ser primeiramente analisados,

rompendo-lhe o significado aparente. Contudo, o documento é monumento e pode ser considerado com um resultado do empenho das sociedades históricas, para projetar no futuro, imagens dessas sociedades. Entretanto o historiador deveria preconceber que não há um documento-verdade, visto que, “todo o documento é mentira”, cuidando para não atuar com ingenuidade. Segundo Le Goff (1992, p.548), “qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro - incluindo talvez sobretudo os falsos - e falso, porque um monumento é, em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem”.

Assim, é necessário demolir, desmontar esta montagem, desorganizar esta construção e avaliar as condições de produção dos documentos-monumentos. Além dessas várias formas de abordagem de um documento, é fundamental não afastar os documentos dos conjuntos de monumentos, dos quais fazem parte. Segundo o autor, deve-se considerar:

[...] a superioridade, não do seu testemunho, mas do ambiente que o produziu, monopolizando um instrumento cultural de grande porte, o medievalista deve recorrer ao documento arqueológico, sobretudo àquele que faz parte do método estratográfico, ao documento iconográfico, às provas que fornecem métodos avançados, como a história ecológica que faz apelo a fenologia, a dendrologia, à palinologia: tudo o que permite a descoberta de fenômenos em situação (a semântica histórica, a cartografia, a fotografia aérea, a foto-interpretação) e particularmente útil (LE GOFF, 1992, p.548-549).

Os programas de ensino neste estudo serão concebidos como monumentos e de acordo com Le Goff (1992) serão necessários estudos aprofundados “para que possam ser articulados às suas condições de produção local e serem transformados em documentos para a pesquisa” (VALENTE, 2014, p.21).

## 2.5 OS PROGRAMAS DE ENSINO: currículos prescritos

A história do currículo, não deve ser apenas fundamentada em textos formais, faz-se imprescindível as atividades relacionais e informais, as quais explicam as diferentes formas de utilizar na prática as determinações legais. Nessa direção, destaca-se a importância da dimensão social, visto que o currículo está idealizado “para ter efeito sobre as pessoas, produzindo

processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias" (NÓVOA *apud* GOODSON, 1997, p. 10).

O conceito de currículo foi utilizado antes da década de 80. Após esse período, esse conceito foi difundido com o nome "reforma curricular". Nóvoa (*apud* GOODSON, 1997) considera que existem duas razões que esclarecem a tradução desse termo. A primeira seria a junção entre "crescente do universo anglo-saxónico na definição dos modos de pensar, das categorias de análise e das linguagens a utilizar no contexto da educação e das ciências da educação". A segunda estaria relacionada com "conflitos e lutas de poder no interior da comunidade educacional e científica, no sentido de instaurar (legitimar) certas correntes e tendências de investigação e de ação pedagógica" (NÓVOA *apud* GOODSON, 1997, p.14). Assim, o conceito de currículo foi mobilizado e descontextualizado da história como conceito educacional, tornando evidente as dúvidas que estavam próximas, pois ora buscassem compreender a partir de uma

[...] designação, o conjunto dos problemas do ensino e da pedagogia (utilização corrente junto de certos círculos norte-americanos); outras vezes, parece que o conceito serve, sobretudo, para substituir a ideia de didática ou, pelo menos, de didática geral (utilização próxima das tradições germânicas); finalmente, verifica-se, aqui e ali, que o termo é empregue em vez de metodologia e/ou de metodologia geral (utilização mais frequente no espaço francófono) (NÓVOA *apud* GOODSON, 1997, p.14).

Nesse sentido, os estudos históricos desenvolvidos sobre as disciplinas escolares ou sobre os currículos podem estabelecer um novo caminho para a renovação histórica. Entretanto, é necessário que houvesse a desconstrução da "parte do ensino que mais aparece envolta numa ideologia de naturalidade (e/ou de inevitabilidade), ou seja, o *currículo*". De fato, o currículo, como construção social, foi idealizado para ser apresentado como um elemento natural (NÓVOA *apud* GOODSON, 1997, p.15).

O currículo escolar pode ser considerado um "artefato social", criado para concretizar certos "objetivos humanos cívicos, até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito - manifestação extrema de construções sociais - tem sido tratado como um dado". E, outro ponto a ser considerado é o fato do currículo "ter sido tratado como um dado *neutro*, que se encontra integrado numa situação, essa sim, significativa e complexa". Desse

modo, ao adotar o currículo como fonte fundamental para o seu estudo histórico, o historiador passa a ter novos problemas, visto que “o currículo é um conceito ilusório e multifacetado”. Pode ser considerado como “um conceito escorregadio”, pois enquanto se “define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas”, tornando-se difícil reconhecer os pontos decisivos (GOODSON, 1997, p.17).

Outro fator que deve ser observado, são as diferenças de padrões e estruturas locais e nacionais de cada currículo, o que torna difícil determinar as bases em que determinado estudo se assenta e assim foi constituída uma nova e significativa realidade, o estudo sobre os currículos como construção social (GOODSON, 1997). Assim, o currículo é admitido como um “dado”, pois será reafirmado e reinventado e não apenas como uma articulação política. Por esse motivo que “esta reafirmação” influencia o discurso referente à “educação e relaciona-se com os parâmetros da prática” (GOODSON, 1997, p.20).

Goodson (1997, p.18) evidencia ainda que o currículo escrito pode ser considerado como um “testemunho público e visível das racionalidades, escolhida retórica legitimadora das práticas escolares”, pois “sustenta determinadas intenções básicas ao nível educativo, na medida em que são operacionalizadas em estruturas e instituições”. O currículo escrito fornece ao pesquisador “um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação” Segundo Goodson (1997, p.20), o fundamental é enfatizar que o currículo escrito, especificamente,

[...] o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico, mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas.

Nessa direção, um estudo realizado a partir do currículo escrito oferecerá uma gama de conhecimentos a respeito do ensino ao pesquisador, porém, é necessário que esse estudo esteja ligado com as constatações sobre os textos escolares, os processos educativos e a história. E perguntar-se: “a educação é composta pela matriz articulada destes e de outros ingredientes vitais. Quanto ao ensino, e ao currículo em particular, as questões centrais são: *Quem fica com o quê? e O que é que eles fazem com isso?*” (GOODSON,

1997, p.20). Entretanto, não se pode afirmar que existe uma relação entre o que foi estabelecido pelo currículo escrito com a concretização em sala de aula. Mas, de acordo com Goodson (1997, p.20), o currículo escrito é constituído para fixar os “parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas *frequentemente*)”.

Os estudos históricos relacionados com as mudanças curriculares apresenta “valiosos pontos de vista sobre os parâmetros e os objetivos do ensino”. Esses estudos, especificamente, promovem uma reflexão sobre como “o currículo é por vezes reduzido a um debate sobre a questão e a centralização disciplinares” (GOODSON, 1997, p.20). O pesquisador quando analisa o papel das disciplinas escolares, no nosso caso, os saberes elementares geométricos para o primeiro ano do ensino primário, presente nos discursos legitimadores, podemos compreender, conforme apresenta Goodson (1997, p.41) “as forças da “estabilidade e persistência”, além de estabelecer um ponto de referência para que se possa analisar as possíveis apropriações que foram feitas das propostas do Movimento da Escola Ativa para essa disciplina nos programas desse nível de ensino.

### 3 O MOVIMENTO DA ESCOLA ATIVA EM FOCO

Para a compreensão da década de 1930, limite temporal deste estudo, foi necessário remeter ao final do século XIX. A “educação nova ou escola ativa ou escola nova, advogada pelos teóricos, desde o último quartil do século XIX, representou outros tratamentos à formação das gerações vindouras”, segundo Monarcha (2009, p.23). Esses teóricos renunciavam a pedagogia clássica, cuja doutrina se baseava nos fundamentos da instrução mecânica e educativa das representações. O novo cenário tecnológico, que era vivenciado nesse período e as descobertas científicas caminhavam, de forma inesperada, para as fábricas e laboratório,

[...] ou seja, a absorção crescente do conhecimento pela lógica mercantil, com vistas à realização de objetivos imediatos; e, nele as sociedades europeias e norte-americanas adquiriram deslumbrante paisagem urbanizada, industrializada e mecanizada, e sobremaneira movimentada diariamente pelo deslocamento das massas em direção às fábricas, os escritórios e às escolas (MONARCHA, 2009, p. 30).

Nos Estados Unidos da América, nesse período, estava ocorrendo um movimento heterogêneo e controverso de renovação educacional, que com roteiro diferente e contribuições originais, foi denominado de “educação nova” tendo por referência principal, um teórico vindo da filosofia e ingressante na psicologia, John Dewey (1859-1952), segundo Monarcha (2009).

Na obra de John Dewey (*apud* MONARCHA, 2009, p.37), intitulada, “Meu credo pedagógico” apontou que a educação poderia ser considerada como um método fundamental da reforma e do progresso social. Ao professor caberia ser digno em sua profissão e auxiliar a manter a ordem e a regularidade do crescimento social. A obra de John Dewey abrangeu a concepção de educação, tal como um processo pelo qual os grupos sociais imprimiram os ideais e as capacidades adquiridos. A escola foi definida como instituição social apta a reunir os meios dinâmicos, que levassem a criança a utilização de sua capacidade “para fins sociais como recurso à ação moral”. Para que essa filosofia pudesse ser concretizada de fato, a verdade do conhecimento não deveria se referir apenas à coincidência do real com o ideal, porém a tudo que se mostrasse eficaz para a exigência e servisse para conduzir e manter a ação.

As ideias de Dewey foram difundidas em cursos e conferências em capitais dos países que possuíam diferentes formações sociais, tais como: Cidade do México, Istambul, Pequim, Tóquio, Nanquim e Moscou; nesta última cidade ele “conviveu com Lunatcharsky, conforme relatou em *Impressions of soviet Russia and the revolutionary world: Mexico, China, Turkey (1932)*” (MONARCHA, 2009, p.59). Suas ideias foram difundidas por meio da assiduidade de alunos e professores de diferentes nacionalidades, ao Teachers College da Universidade de Columbia. Os estudantes estrangeiros, nessa universidade, conquistavam o título de *Master os Arts*, conhecimento este, que representou para os brasileiros, segundo Monarcha (2009, p.59) “uma jornada de autoconhecimento e autopercepção, tal como relatam Isaías Alves, Anísio Teixeira e Noemi Marques da Silveira”.

Com o fim da pedagogia clássica, ocorreu o surgimento da *Scienzia Nova*<sup>23</sup> em educação, gradualmente institucionalizada e disposta, em forma de conhecimento autônomo e científico, direcionado a adequação do homem às ordens sociais de massas. Dessa forma, inúmeras pessoas divulgavam o “novo” em educação, tendo em vista libertar da tradição, com o auxílio de: Claparède, Ferrière, Kerschensteiner, Dewey, Luzuriaga<sup>24</sup> e Montessori (MONARCHA, 2009).

A *Scienzia Nova*, em 1920, vivenciou uma grande evolução e, se constituindo em princípio impessoal, dinâmico e infinito, capaz de direcionar a humanidade ao progresso e a paz. Para os teóricos dessa época, segundo Monarcha (2009), as questões postas em discussão envolviam a modernidade, em que se almejava conciliar educação com liberdade e autoridade para fins de instrução da sociedade. O enfoque estava em “estudar ‘as molas da vida do espírito’ e possibilitar a ‘expansão vital’ da pessoa” desta forma era imprescindível submeter “a educação escolar às regras do método experimental, com recurso à ciência e à sua objetividade própria”

---

<sup>23</sup> A *Scienzia Nova* observava a técnica ao invés da excelência individual. Nesse período era consolidado as políticas de “desbarbarizar o banco escolar” (MONARCHA, 2009, p. 35). Desse modo, a partir da *Scienzia Nova* que a *Educação Nova* pode figurar.

<sup>24</sup> Lorenzo Luzuriaga nasceu em 1889 em Valdepeñas, província de Ciudad Real, na Espanha. Ficou conhecido por acreditar que era necessário o estudo individual e psicológico de cada aluno, levando em consideração a vida real do aluno e a função que a família exerce sobre ele; e valorizada, no ensino, a importância da valorização da ação e da vontade sobre a contemplação e reflexão (PALMA FILHO, 2005).

(MONARCHA, 2009, p.45). De acordo com Claparède, o “espírito científico” era definido como: “essencialmente o senso do fato, como fonte, regra, medida e controle de todo o conhecimento” (*apud* MONARCHA, 2009, p.45).

Com a incorporação dos conhecimentos oriundos da psicologia de base fisiológica, estatística e biológica, tinha-se o desejo de caracterizar melhor a infância e logo o adulto. Ao estabelecer as constantes relacionadas ao desenvolvimento, dentre eles, os estágios de maturação e a identificação das diferenças individuais, buscava-se a renovação das técnicas de ensino; e com “a incorporação da explicação sociológica, firmava-se a tese da influência da sociedade na formação dos sentimentos e da personalidade humana”. Em síntese, o estudo do comportamento humano era o alvo (MONARCHA, 2009, p.45).

Havia a consolidação de uma configuração pertencente à pedagogia, “um saber constituído por diferentes discursos triunfantes no século seguinte sob o rótulo de ‘ciências da educação’”. No ambiente científico, contrário ao ato de repetição constante, brotava o princípio que postulava “o homem como ser inteiramente natural e cuja vida espiritual era dirigida por impulsos e instintos. Em poucas palavras, armada com método experimental, a ciência psicológica enfrentava a escola existente e a barbárie do banco escolar” (MONARCHA, 2009, p.45).

É importante ressaltar que, a característica da escola nova estava relacionada com a ‘revolução copernicana na educação’, em que a psicologia funcionalista cabia “todas as honras e glórias”. A partir do sucesso possibilitado pela ciência, saber moralmente neutro e positivo, confirmava-se a concepção de educação como uma “atividade pessoal, espontânea e ativa” e, sobretudo, como base necessária para reestruturar o mundo, quando a ciência fundamentava o bem-estar da humanidade (MONARCHA, 2009, p.46).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, o movimento de reforma da educação passou a incorporar os assuntos relacionados à estabilidade política, reconstrução social e paz social. Nesse contexto, a reforma da educação assumiu um modelo de movimento por meio de renúncia à situação sombria pós-guerra e passou a ter uma voz de paz. Segundo Monarcha (2009, p.48),

[...] os teóricos do Espírito Novo, ao colocarem como escopo comum a cooperação, lealdade e sentido de justiça entre as pessoas, almejavam oferecer uma ‘segunda chance’ à humanidade. Evocava-

se a urgência de uma 'escola nova', como antídoto ao traumatismo e sublimação do egoísmo interesseiro supressor do sentido de solidariedade.

Nesse período, a confiança no poder de restaurar a educação e a escola, foi amplamente difundido com aprofundamento da revisão de seus fundamentos, de maneira a tornar a escola atuante na estabilização das nações e classes sociais. No período pós-guerra houve um incentivo para a construção de um homem novo, de um novo tempo. Foi um momento em que o mundo se apresentava unificado pelas convocações de capital e emergiram organizações que centralizavam e coordenavam o movimento reformador.

Em 1921, Ferrière e Decroly, organizaram a criação da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, uma liga considerada como uma "federação de instituições com seções em diversos países" (MONARCHA, 2009, p.55). As diretrizes dessa Liga foram expandidas por intermédio dos disputados congressos internacionais, que eram realizados em forma de conferências bienais na Europa, em que eram reunidos 400 a 1000 delegados, e esses congressos agregavam intelectuais de diversas filiações políticas, unidos pelo intuito de uma educação referenciada na ciência.

Assim, o Movimento favorável à Escola Ativa se ramificou e se estendeu mundialmente, era o nascer de um saber experimental que alcançava o mundo. Os "ideais de educação funcional e seus métodos assumiram crescente caráter de internacionalização e cosmopolitismo, o léxico e as fórmulas internacionalizavam-se, configurando um mercado planetário de ideais" (MONARCHA, 2009, p.57).

### 3.1 O MOVIMENTO DA ESCOLA ATIVA NO BRASIL: INDÍCIOS (1920-1931)

Em se tratando do Brasil, para a compreensão desse Movimento da Escola Nova, foi preciso remeter aos finais do século XIX, quando o método intuitivo de ensino ou lição de coisas, era o modelo educacional adotado no Brasil. Este modelo de ensino era experimental, resgatando a educação dos sentidos e aplicação das leis da natureza, de tal forma que o ensino deveria partir de uma compreensão sensível. O fundamento da intuição exigiu "o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno.

Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (REIS FILHO, 1995, p. 68).

No final do século XIX, no cenário político educacional, Lemme (2005) apontou que haviam poucas escolas públicas nas cidades e os alunos que as frequentavam eram de classe média. As famílias ricas “contratavam preceptores, geralmente estrangeiros”, que ensinavam as crianças em casa, ou os enviavam à algum colégio particular, “leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato” (LEMME, 2005, p.166). No interior do país, existiam nessa época, algumas escolas rurais. Os professores que lecionavam nessas escolas rurais não tinham formação profissional.

No ano de 1909, o pernambucano Antônio Carneiro Leão, iniciou o ciclo de reformas no país com a publicação de um livro chamado “*Educação*”. Nesse livro foram apresentadas as novas concepções sobre a renovação escolar. Entre os anos de 1912 a 1919, Carneiro Leão percorreu o país, realizando conferências educacionais e continuou a publicar seus pensamentos relacionados à educação, dentre eles, “O Brasil e a educação e Pela educação profissional” (1917), “Pela educação” (1919) e “Os deveres das novas gerações brasileiras” (1923) (LEMME, 2005, p.168).

No Estado de São Paulo, em 1920, Sampaio Dória, realizou a primeira reforma educacional do país, ano em que assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. Foi um momento de muitos debates causados pelas reformas educacionais promovidas por essa diretoria, quais sejam:

[...] a redução do ensino primário para dois anos, criação dos 3º e 4º anos do curso primário, redução da obrigatoriedade da frequência escolar, redistribuição de professores para as classes de alfabetização, incentivo à educação moral e cívica e criação de delegacias de ensino para inspeção escolar (SOUZA, 2009, p.120).

Ainda pode-se mencionar, que essas reformas promoveram inúmeros debates, não apenas em São Paulo, mas em todo Brasil, especialmente na questão que estava diretamente ligada a reforma das escolas rurais, onde estudava a maior parte das crianças analfabetas. Devido aos desagradados causados por essa reforma, com o governador, professores e opinião pública, Sampaio Dória pediu exoneração de seu cargo em abril de 1921, porém suas

ideias fundamentaram as primeiras reformas educacionais em vários estados do país (VIDAL, 2013).

Entre os anos 1922 e 1923, o paulista Lourenço Filho foi chamado pelo Estado do Ceará para desenvolver a Reforma da Instrução Pública, uma reforma educacional ocorrida de 1922 a 1923 nesse estado. Lourenço Filho dirigiu e representou “a base psicológica do movimento renovador” (SAVIANI, 2010) e ficou sob a sua responsabilidade distinguir a era do ensino intuitivo, pregada pelos renovadores paulistas (no início da República) e a nova pedagogia do “escolanovismo” (VALENTE, 2010). O que se sabe foi que na década de 1920, especificamente na área da Educação, o método intuitivo, ao contrário da escola tradicional, propôs um modelo de ensino onde o aluno deveria ter a liberdade de pensar e a metodologia deveria estar voltada para uma ação educativa de ordem social e cultural (SILVA, 2009).

Em 1924, Anísio Teixeira, após retornar do curso de educação que realizou nos Estados Unidos da América do Norte, curso esse que foi ministrado por John Dewey, na Universidade de Colúmbia, sistematizou uma reforma educacional na Bahia, de 1924 a 1929 (LEMME, 2005). Anísio Teixeira, era o diretor da Instrução Pública e Inspetor Geral de Ensino nesse estado. Essa reforma consistiu na reestruturação da escola pública inspirada nas escolas norte-americanas, seguindo os conceitos de Fröebel (pedagogo alemão que propôs à educação pela ação) (AQUINO, 2007). Ainda nesse mesmo período,

Anísio Teixeira realizou uma viagem à Europa (1925) e duas viagens aos Estados Unidos (uma em 1927 e outra em meados do ano de 1928). Em ambas as viagens têm a chance de observar diversos sistemas escolares. Nos Estados Unidos trava contato com a obra do filósofo americano John Dewey que marcou decisivamente sua trajetória intelectual (NUNES, 200, p.10-11).

Esse movimento de reformas na educação foi expandido por todos os estados brasileiros. Entre 1925 e 1928, no Estado do Rio Grande do Norte, José Augusto Bezerra de Menezes, assim como no Distrito Federal, entre 1922 e 1926 e no Estado de Pernambuco, em 1928, com Antônio Carneiro Leão (LEMME, 2005).

Nesse período, a República Velha no Brasil já apresentava indícios de desgaste devido às revoltas militares, ocorridas durante o governo Artur

Bernardes (1922-1926). No ano de 1925, esse Governo, através da Reforma Rocha Vaz<sup>25</sup> formou acordo entre a União e os Estados, intentando promover o ensino básico, porém, esse acordo não entrou em vigor (OLIVEIRA, 2004).

A reforma educacional no Estado do Paraná foi realizada por Lisímaco Costa, entre os anos de 1927 e 1928. Ainda entre esses anos, em Minas Gerais Francisco Campos e Mário Casassanta, reformularam os Ensinos Primário, Técnico-Profissional e Normal, triplicaram o número de escolas primárias, fundaram dezenove escolas normais. Além de reformar as antigas, realizaram a revisão dos currículos escolares e implementaram a formação de professores no estado (VIDAL, 2013). A Reforma Francisco Campos em Minas Gerais organizou o ensino secundário, “estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 1998, p.135).

Nesse mesmo período, Francisco Campos cultivou a renovação do ensino público nesse estado e criou na cidade de Belo Horizonte “a Escola de Aperfeiçoamento para professores diplomados pelas escolas normais comuns” (LEMME, 2005, p.168). Para que esse estabelecimento de ensino pudesse ser organizado foi necessário trazer para o Brasil uma equipe de educadores europeus, liderada por Claparède.

Em 1927, Fernando de Azevedo, o terceiro membro dessa tríade da Escola Nova no Brasil, que se expressava com Lourenço Filho e Anísio Teixeira, assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Após incompatíveis propostas do governo da Bahia, Anísio Teixeira pediu demissão do cargo, em seguida, em 1928, foi nomeado docente da Escola Normal de Salvador para lecionar as matérias Filosofia e História da Educação. Ainda nesse período, ele publicou o livro “Aspectos americanos da Educação”, que apresentava observações sobre as viagens realizadas e o primeiro estudo a respeito das ideias de John Dewey, que discutia: a necessidade de estabelecer no Brasil uma democracia no ensino, a

---

<sup>25</sup> A Reforma Rocha Vaz transformou os estudos fragmentários para os seriados, o que pode ser considerado como meio de evolução da escola secundária brasileira (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p.8).

importância de o educador saber o seu papel no ensino e apontava os principais problemas da escola considerada tradicional (NUNES, 2000).

Lemme (2005, p.168) aponta que a reforma liderada por Fernando de Azevedo no Distrito Federal (na época Capital da República), entre os anos de 1927 e 1930, foi considerada a principal para esse movimento educacional, que o país estava passando. Essa reforma estimulou o surgimento de uma literatura educacional especializada, até então considerada inexistente e insuficiente, desde os autores estrangeiros até os brasileiros. Desse modo, Fernando de Azevedo reuniu em um volume intitulado “Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil”, os diversos trabalhos que foram publicados durante essa reforma. Outros textos foram publicados nesse período, dentre eles,

De Jônatas Serrano tivemos *A Escola Nova*, em que, de acordo com sua filosofia católica de vida, expõe os princípios dessa nova corrente da pedagogia. Um pouco mais tarde, entre muitos outros trabalhos de valor, apareceram: *Técnica de pedagogia moderna*, de Everardo Backheuser; *A educação e seu aparelhamento moderno*, de Francisco Venâncio Filho; e ainda *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, obra considerada como um verdadeiro marco na divulgação de todas as correntes renovadoras da educação que nos chegavam da Europa e dos Estados Unidos e também sobre as realizações brasileiras na matéria (LEMME, 2005, p.169).

Ainda nesse período, começaram a ser divulgadas revistas especializadas em educação, que tinham o mesmo enfoque das reformas educacionais propostas pelos estados. A Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal distribuiu o “Boletim da Instrução Pública” que se constituía em um repertório e registro das iniciativas das diversas Reformas que estavam ocorrendo no Brasil (LEMME, 2005, p.169).

Um grande marco desse período, que gerou uma crise econômica mundial foi a “quebra” da Bolsa de Nova Iorque, em outubro de 1929. O principal motivo dessa quebra foi à superprodução das indústrias norte-americanas, após a Primeira Guerra Mundial, de tal forma que, o mercado estava produzindo além das necessidades de compra do mercado interno e externo. As ações dessa Bolsa perderam praticamente todo o valor financeiro, o que levou as empresas e bancos à falência e ainda afetou não só os Estados Unidos, como todos os países que dependiam da sua exportação, que foi o caso do Brasil, que deixou de vender milhares de sacas de café. Diante dessa

realidade, os cafeicultores queimaram as sacas de café com o intuito de segurar os preços, porém, foi impossível conter essa crise econômica no país, afetando diretamente a estrutura da República Velha, também conhecida como "República do Café com Leite" (FAUSTO, 2000).

Foi um período em que idolatravam o moderno e o novo, havendo a diferenciação “entre o velho e o novo, o antigo e o moderno”. Os reformadores tinham consciência de ruptura, percebendo as demandas temporais e históricas (MONARCHA, 2009, p. 68). Nesses anos revolucionários, surgiram diversos manifestos, quais sejam: “Manifesto Pau Brasil<sup>26</sup> (1924), Manifesto de Cataguases<sup>27</sup> (1927), Manifesto Antropofágico<sup>28</sup> (1928), Manifesto Verde-Amarelo<sup>29</sup> (1929), Manifesto Revolucionário<sup>30</sup> (1930), Manifesto aos Mineiros<sup>31</sup> (1931) e Manifesto Integralista<sup>32</sup> (1932)”. Deu-se início a outro tempo, que foi capaz de promover aliança entre o bem público e o interesse individual, assim como no documento histórico-cultural “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo” assinado por:

Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Roquete Pinto, Antonio de Sampaio Doria, Anísio Teixeira, M. Bergström, Lourenço Filho, Mario Casassanta, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Carlos Delgado de Carvalho, J. P. Fontenelle, Antonio

---

<sup>26</sup> O Manifesto Pau-Brasil foi assinado por Oswald de Andrade e anunciado por Paulo Prado, em maio do ano de 1924. Nesse manifesto estava presente a importância da origem “estética pau-brasil, como afirmação do nacionalismo que daria fim à dependência brasileira com relação a uma Europa ‘decadente e esgotada’” (FARIA, 2006, p.263).

<sup>27</sup> O Manifesto de Cataguases, também conhecido como Manifesto do Grupo Verde, foi lançado no ano de 1927, na cidade de Cataguases. Participaram desse Manifesto: Guilhermino César, Henrique de Resende, Rosário Fusco, Christophoro Fonte-Boa, Martins Mendes, Oswaldo Abritta, Camillo Soares, Ascanio Lopes e Francisco Ignácio Peixoto (CUNHA, 2012).

<sup>28</sup> Oswald de Andrade, em 1928, lançou o Manifesto Antropófago, onde era proposto que a modernidade brasileira deveria ser caracterizada “por saber ingerir e digerir criativamente o que vem de fora”. Além disso, Oswald de Andrade apontava que os brasileiros se dedicavam a esse costume desde o começo da história do país. “E de uma maneira alegre e intuitiva: ‘antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade. A alegria é a prova dos nove’” (OLIVEN, 2001, p.6).

<sup>29</sup> O Manifesto Verde-Amarelo de 1929, foi redigido por Cassiano Ricardo, Menotti del Picchia, Plínio Salgado e Guilherme de Almeida. Esse manifesto apresentou “o maniqueísmo que assumira o debate nacionalista, identificando os adversários ‘intolerantes’ com o modelo negativo do tapuia inassimilável e representando a si próprios com a figura amistosa, aberta aos cruzamentos e influências dos Tupis” (PINTO, 2001, p.451).

<sup>30</sup> O Manifesto Revolucionário foi publicado em 1930, na cidade de São Paulo e foi assinado por João Alberto, Mendonça Lima e Miguel Costa. Esse manifesto convocava os paulistas para promulgar o ato revolucionário (GUIMARÃES, 1981).

<sup>31</sup> O Manifesto aos Mineiros foi assinado por Francisco Campos, Gustavo Capanema e Amaro Lanari. Esse documento relatava os períodos ruins que o país havia enfrentado antes de 1930 e a participação do estado de Minas Gerais na revolução de 30 (SCHWARTZMAN *et al*, 2000).

<sup>32</sup> O Manifesto Integralista de 1932 reuniu em torno de 800 militares com a intenção de estabelecer no país o Estado Integral. Um dos principais dirigentes desse manifesto foi Plínio Salgado.

Ferreira de Almeida Júnior, Roldão Lopes de Barros, Noemi Marques da Silveira, Pascoal Lemme, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Süsserkind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha (MONARCHA, 2009, p.68)

No âmbito educacional, em finais da década de 1920, a imprensa periódica brasileira e a produção editorial em massa tornaram trivial o programa desenvolvido pela *Ligue Internationale*, junto ao público, mobilizando-o. A rede de publicações, conferências e contatos pessoais, conservavam a população a par dos avanços e conquistas das “ciências da educação”. Segundo Monarcha (2009, p. 58), “graças à tarefa pastoral dos teóricos da infância e do princípio de interesse livre, o ideal de reconstrução social e moral pela educação escolar repercutiu largamente”.

A revista *Educação*, editada pelo órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, veiculava constantemente as ações do *Bureau International d'Éducation* e da *Ligue Internationale*. Lourenço Filho fazia parte do comitê de redação em São Paulo desse BIE. Francisco Venancio Filho, em “*Notas de educação* (1933), traduziu artigos originalmente veiculados na *Revista Pedagogia*, *Progressive Education*, *La Nouvelle Education*, *La Renovation Scolaire*, *New Era* e *Schola*” (MONARCHA, 2009, p. 58).

Foi um período em que se estabeleceu a educação no centro da vida cultural, política e social brasileira. Monarcha (2009, p. 59) apontou que, de certo modo, inseridos em um momento histórico, em um tempo de apreensão e esperança, Decroly, Kerschensteiner, Dewey, Claparède, Montessori, Ferrière e Luzuriaga viajaram pelo mundo todo, pregando uma educação nova para um novo tempo. No ideário de reconstrução, a escola surgiu como primeiro agente da sociedade do amanhã.

Para as eleições do ano de 1930, sob a bandeira da Aliança Liberal (união das oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba), foram lançados como candidatos a presidente e vice-presidente, Getúlio Vargas e João Pessoa. Esse processo eleitoral foi fraudado, elegendo Júlio Prestes como presidente (STEFFENS, 2008). De acordo com Fausto (2000), sem prestígio o governo Júlio Prestes foi facilmente derrotado e Getúlio Vargas

assumiu o governo, em caráter provisório, em novembro de 1930, pondo um fim à República Velha.

Em 1930, durante a Revolução de Outubro, Claparède visitou o Brasil passando por Belo Horizonte, prendendo-se no laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal; e ainda, no Rio de Janeiro, então Capital Federal, visitou o Laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro e proferiu a conferência: “O complexo de inferioridade na criança” na Associação Brasileira de Educação. Nesse período de visita entrou em contato com educadores brasileiros como Mário Casassanta, Lourenço Filho, Francisco Venâncio Filho (MONARCHA, 2009, p.60).

Em favor da escola ativa, Monarcha (2009, p.60) aponta que Ferrière viajou pelos países: “Bélgica, França, Grã-Bretanha, Iugoslávia, Itália, Hungria, Romênia, Áustria, Alemanha, Tchecoslováquia, Polônia, Espanha”. No final da década, conduziu-se à América do Sul como um “representante da Liga junto ao *Bureau International d'Éducation*, visitou Equador, Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil”, no mesmo período em que ocorria a revolução outubrista de 1930, por esse motivo, a visita ao Brasil teve que ser adiada.

Sem condições de adentrar no país, Ferrière se manteve na baía do estado do Rio de Janeiro, “onde recebe documentos sobre as reformas em andamento no Espírito Santo e Capital Federal; do Rio de Janeiro seguiu para Portugal e Espanha. Logo publicaria suas impressões, em *L'Amérique Latine adopte l'école active*” (MONARCHA, 2009, p. 61). Desse modo, observou-se como foi difundido o “mito de origem da Escola Nova, situada nas nascentes de um extenso rio luminoso que trazia nas águas uma educação branda, centrada no contato com a natureza, no trabalho coletivo, na autonomia individual e no princípio de interesse” (MONARCHA, 2009, p.61). Esse mito de origem remete a um conjunto de experiências referentes às supostas leis naturais do progresso educacional. Em suma, a educação nova (ou escola nova ou escola ativa) associou uma trama de conhecimentos a um conjunto de experiências e surge sobrecarregada de tradição e legitimada pelo passado.

No Brasil, esse mito de origem foi legitimado por Lourenço Filho, que o tomou como ponto inicial de argumentação na obra “Introdução ao estudo da Escola Nova”. Nesse período, o acreditar no novo “fez seus percursos de

diferentes modos, mas nem sempre vencendo a animosidade dos opositores, para esses a 'educação nova' representava o caos e a anarquia escolar, em suma: a demissão dos adultos da educação da infância". Em um contexto de valorização do capital produtivo e de massas humanas com o trabalho coletivo, os adeptos do "Espírito Novo", confiando nas ciências da natureza, pensavam na ampliação "das práticas positivas nos domínios culturais, visando ao melhoramento do homem inserto numa ordem idealizada senão extraordinária" (MONARCHA, 2009, p.63).

Nessa direção, seria realizada em 1932, a IV Conferência Nacional de Educação. As conferências de educação no Brasil aconteceram entre 1927 e 1935, em: São Paulo, Belo Horizonte, Fortaleza, Distrito Federal e Niterói, reunindo inspetores-escolares, professores, diretores-gerais da instrução, engenheiros, médicos, escritores, políticos e jornalistas, muitos desses pertencentes ao poder administrativo ou com ampla expressão política. Em âmbito federal, o então ministro da educação e saúde pública, Francisco Campos:

[...] tecia planos e reformava o ensino em escala nacional, além de implantar uma teia de agências reguladoras da esfera educacional [...] assistia-se à passagem do estado de revolução para o estatismo impulsionado e controlador de mudanças; de um momento para outro o Estado trouxera para si a legislação, a administração e o controle do sistema de ensino com o intuito de dar forma e conteúdo à educação nacional, insigne garantia de um futuro renovador para o país (MONARCHA, 2009, p.72).

Monarcha (2009, p. 72) explicou que esses fatos "inter-relacionados, redes de sociabilidade, reformas de ensino, conferências nacionais", textos com caráter de manifesto e impulsos editoriais foram possíveis devido à união das ideias destinadas às reformas de costumes para disseminar novo. O intenso crescimento industrial e a diversidade da economia nacional, simultâneos ao movimento de reconstrução social pela educação ou 'Escola Nova' estavam integrados aos mais diversificados discursos.

No discurso do escolanovismo estava presente a intensão de instituir na sociedade uma educação nova, segundo Monarcha (2009, p.73) e apontava indícios de um vasto programa a ser continuado, como exemplo, na fala de um inspetor-escolar, na Capital Federal: "[...] surge a Escola Nova, cujo lábaro, de harmonia com as leis físiopsíquicas da criança, abre campo vastíssimo às

observações e experiências”. As características da Escola Nova se contrapunham às da escola tradicional como explicitadas no livro *Transformemos a escola*:

A criança adora a natureza: encerram-na em salas fechadas. A criança gosta de brincar: obrigam-na “trabalhar”. Pretende saber se a sua atividade serve para qualquer coisa: fez-se com que sua atividade não tivesse nenhuma finalidade. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de manejar objetos: ei-la em contato com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: obrigam-na ao silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Gostaria de buscar a ciência de motu próprio: é-lhe servida já feita. Gostaria de seguir sua fantasia: fazem-na vergar sob jugo do adulto. Gostaria de se entusiasmar: inventaram os castigos. Gostaria de servir livremente: ensinaram-lhe a obedecer passivamente (FERRIÈRE *apud* MONARCHA, 2009, p.73).

No período pós-Revolução de 1930, um grande destaque foi atribuído aos assuntos educacionais em vários setores da sociedade, com a finalidade de adotar uma política educacional brasileira; pois “[...] pela educação, se formariam o caráter moral e a competência profissional dos cidadãos, e que isto determinaria o futuro da Nação” (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p.19).

### 3.2 O MOVIMENTO DA ESCOLA ATIVA NO BRASIL: O AUGES (1932-1941)

Durante o governo de Getúlio Vargas, diversas iniciativas foram adotadas no campo da educação, uma delas foi a criação Ministério da Educação e da Saúde Pública, em novembro de 1930. Palma Filho (2005, p.2), apontou que esses anos em que Vargas esteve no Governo Federal podem ser divididos em duas etapas, sendo elas: “1930-1937, que corresponde ao que se convencionou chamar de 2ª República; e 1937-1945, conhecida como 3ª República”.

No período de vigência da 2ª República, os principais fatos que marcaram e repercutiram na educação do Brasil foram: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931), a publicação do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932) e da Constituição Federal (1934) (PALMA FILHO, 2005).

Essa reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior foi regulamentada pelo decreto nº 19.851, em abril de 1931, pelo Ministro da

Educação Francisco Campos, que delineou os novos rumos para o ensino secundário e superior. Essa reforma tinha por intuito, a exclusividade do ensino secundário e não apenas a inscrição nos cursos superiores. Porém, teria como finalidade “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito, todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos” que pudessem habilitá-lo para as tomadas de decisões (ROMANELLI, 2014, p.136).

Nesse período, foi intensificado o sistema capitalista industrial no país que a revolução de 1930 havia representado determinava:

[...] conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1999, p.59).

A preocupação em reestruturar o ensino por parte do Estado ficou exclusiva para o ensino secundário e superior, pois Francisco Campos tinha como foco o processo de industrialização que o país estava vivendo. Entretanto o governo, na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1932, que teve como tema geral “As grandes diretrizes da educação popular no Brasil”, solicitou que fossem elaboradas novas diretrizes para uma nova política nacional de educação, porém

[...] a polêmica em torno do ensino leigo e da escola pública se tornou tão acirrada, que não houve clima, nem condições para atender o pedido do Governo, com o que ficou configurada a falta de uma definição objetiva do que era e do que pretendia o movimento renovador. Foi então que os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado “Ao Povo e ao Governo”. Surge, pois, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (ROMANELLI, 1999, p.144).

A partir dessa IV Conferência Nacional de Educação, rompeu-se o equilíbrio e surgiram duas grandes correntes: os “pioneiros” que defendiam a obrigação do Estado em assumir sua função educadora e tinham como proposta descentrar o ensino do professor para centrá-lo no aluno, a fim de melhor prepará-lo para uma sociedade em transformação; e, os “católicos”, que apoiavam a orientação religiosa no ensino e observavam a intromissão do Estado na educação com certa desconfiança, uma vez que o ensino

secundário era monopolizado com o intuito de formar as elites dirigentes, por meio de uma educação humanista (ROCHA, 2005).

Os católicos, no campo da pedagogia, travaram uma batalha com as novas ideias adotadas pelo movimento escolanovista. Em 1931, Alceu de Amoroso Lima, em seu livro “Debates Pedagógicos” reuniu artigos que expunham a visão católica de educação e, conseqüentemente, críticas ao movimento renovador. Nesse livro ele apontava as supostas ameaças e perigos à pedagogia: “o modernismo agnóstico. Considera que há ‘um grande sopro de renovação’ a percorrer ‘toda a pedagogia universal’, o que tem levado a se confundir o moderno com o verdadeiro” (SAVIANI, 2005, p.11). E ainda, que a pedagogia, sendo ela a formação do homem, um modo de preparar para a vida, devia-se considerar, que para organizar era necessário saber para que foi importante, que se tenha uma finalidade previamente definida, um ideal, um objetivo a ser atingido. Nesse sentido, os católicos criticavam o escolanovismo, pois para eles, a criança deveria estar no centro da escola, porém, não se pode “confundir centro com ideal. Este era o objetivo a atingir, o fim para onde se quer levar a criança por meio da pedagogia” (SAVIANI, 2005, p.12).

Monarcha (2009, p.76) se refere às doutrinas que originaram as ideias da Escola Nova, reconhecidas em tempos passados, como a “necessidade de moldar a educação, por um lado à própria fórmula do desenvolvimento natural da criança, por outro, à natureza de cada educando”. Essa geração de 1920, com base na cultura de seu tempo atualizava antigas aspirações, prosseguindo esse movimento de renovação educacional, por esses sujeitos que, na procura pela “modernidade (de seu presente), passaram da ciência à política e à administração, para retornar à ciência e assim reafirmar lideranças pessoais e propósitos de um mundo radicalmente renovado” (MONARCHA, 2009, p.77).

Nesse período pós-revolução, juntamente com outros manifestos-programas, que tiveram a intensão de reconstruir todo o Brasil, esse Manifesto, considerado o documento-capitular, publicado em formato de livro, teve como organizador Fernando de Azevedo que conferiu “aos signatários o título de ‘pioneiros da educação nova’, título honroso outrora formulados por Ferrière, em *Trois pionniers de l’Education Nouvelle* (1928)” (MONARCHA, 2009, p.69). Em relação a esse Manifesto, Menotti Del Picchia escreveu no Correio Paulistano o seguinte comentário:

Um grupo de professores dos mais ilustres do país acaba de publicar um documento de cardeal importância para a reorganização da nossa nacionalidade, sugerindo uma necessária 'Reconstrução Educacional'. Com excelsa razão observou Laboulaye que toda Revolução provoca a fecunda fermentação de um levedo de ideais. Ideias boas e más surgem à tona das convulsões sociais, quebrando a estagnação marasmática da velha ordem, em cujo fundo sempre fica um pútrido sedimento de arcaísmo (MONARCHA, 2009, p.69).

Esse Manifesto estimulou os debates efetivados na V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, no final de 1932, e subsidiou a escrita do capítulo II, 'Da Educação e da Cultura', da Constituição Federal de 1934. Foi um período em que, gradativamente, as redes de comunicação, públicas e privadas, veicularam aspectos desse movimento de reconstrução, influenciando diversas reformas de ensino, direcionadas para a modernização, promovidas pelos presidentes dos Estados e prefeitos da Capital Federal, no período do Governo Provisório, com o apoio de interventores federais. Com essas reformas de ensino, as capitais culturais do Brasil: Belo Horizonte, Capital Federal, Curitiba, Fortaleza, Natal, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Luís, São Paulo e Vitória, realizaram planos e ações reformistas (MONARCHA, 2009).

A Constituição Federal de julho de 1934, conciliou os diversos interesses políticos, atendendo os liberais constitucionalistas, quando criou o Tribunal Eleitoral e estabeleceu que as eleições seriam livres com voto secreto e voto feminino, agradando os tenentes, que embora enfraquecidos ainda detinham parte do poder, estabelecendo um "dirigismo estatal na economia", com a criação da justiça do trabalho e da previdência social (CUNHA, 1981, p.27).

Essa constituição, adotou parte do ideário educacional e político inserido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse sentido podem ser destacados seus pontos principais: a elaboração de diretrizes e bases para a educação nacional era competência privativa da União, conforme artigo 5º; e Educação passava a ser um direito de todos, devendo ser função da família e do poder público e ter como finalidade o desenvolvimento da solidariedade humana, de acordo como artigo 149 (PALMA FILHO, 2005).

O artigo 150 da Constituição de 1934 remete às diversas competências atribuídas à União como: fixar o plano nacional de educação que deveria compreender todos os graus de ensino e coordenar a execução dessa Plano,

determinando as condições para o reconhecimento e fiscalização dos estabelecimentos de ensino. Ainda como competência, organizar e manter sistemas educativos apropriados aos territórios, suprindo as deficiências dos sistemas estaduais de ensino (PALMA FILHO, 2005).

Nessa Constituição Federal 1934, outras referências à educação como a competência dos Estados e Distrito Federal em organizar e manter os sistemas educativos nos respectivos territórios, atribuindo-lhes responsabilidade em relação ao financiamento da educação, com criação de fundos para alunos que necessitassem de auxílio e as escolas da zona rural. O ensino primário deveria ser conduzido para que fosse integral, gratuito para todos e extensivo aos adultos, com frequência obrigatória dos alunos. E a gratuidade deveria tender ao ensino posterior ao primário (PALMA FILHO, 2005).

Artigos publicados em *A República*, órgão de imprensa oficial do Estado, abordavam sobre a propaganda da Escola Nova e sua aplicabilidade, nos seguintes termos:

O problema educacional no Brasil vai tomando agora um novo rumo com o movimento sério que se está operando em muitos de seus Estados [...]. O influxo dos mais perfeitos métodos de ensino praticados experimentalmente e com os melhores êxitos obtidos no Velho Mundo ou na majestosa Norte-América vem empolgando a nossa vida atual, convidando-nos a participar da excelência de sua orientação (VIANNA *apud* MONARCHA, 2009, p.71).

A Associação Brasileira de Educação (ABE), instituição civil com sede na Capital Federal, apoiava um 'Brasil Novo' e era formada por expoentes da inteligência naturais de diversas regiões brasileiras e interessados em participar da reorientação das políticas nacionais. Os escolanovistas passaram a ter o controle da ABE, o que gerou “[...] o êxodo dos católicos que, abandonando a ABE, reorganizaram-se na Confederação Católica Brasileira de Educação, num combate sem tréguas contra os princípios firmados no Manifesto e seus defensores” (CARVALHO, 1994, p. 18-19). Essa luta entre católicos e pioneiros passaria,

[...] a partir de 1933, a ser travada na Assembleia Nacional Constituinte, instalada pelo chefe do Governo Provisório, em 10 de novembro daquele ano, caracterizada por pressões de ambas as tendências, as quais encaminharam suas teses, sugestões e anteprojetos, relativos à educação e cultura, uma vez que era a referida assembleia o instrumento habilitado para organizar-se um novo Estado de Direito. Essas disputas tornaram-se públicas, por meio de manifestos, artigos em jornais e outras publicações (ROCHA, 2005, p.202-203).

Em 16 de julho de 1934, a nova Constituição brasileira foi aprovada, e foi o equilíbrio das forças que existia entre as tendências escolanovistas e católicas, o que explicou o fato desses dois grupos se sentirem vencedores com a promulgação da Constituição. Porém, a luta continuaria por mais algum tempo, na tentativa de colocar em prática os dispositivos constitucionais referentes à política educacional brasileira. A controvérsia ocorreu na elaboração do Plano Nacional de Educação, nesse ano, pois as ideias de outro grupo, a classe militar, tentaria influenciar na elaboração de uma política educacional brasileira (ROCHA, 2005).

Nesse período, os militares dispunham de um projeto para a educação nacional que era apenas restrito aos quartéis. O desenvolvimento desse projeto educacional teve como objetivo neutralizar a “situação de indisciplina e fragmentação interna” em que se encontrava o Exército, no início da década de 1930, resultado de seu envolvimento na ação política. No Exército foi se substituindo a prática disciplinar, que era fundamentada em punições físicas e castigos, por matérias a serem ensinadas, tais como: “a educação moral, a educação cívica, religiosa, familiar e a educação nacionalista, cujos conteúdos estavam baseados nos princípios de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições” (ROCHA, 2005, p.204). Dessa forma, esses conjuntos de ideias dos militares aproximavam-se mais dos “católicos” do que dos “escolanovistas”. Ao longo dos anos 1930 o escolanovismo:

[...] foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, buscando deliberadamente hegemonizar o campo educacional. Mas os renovadores tiveram que disputar o controle do espaço pedagógico, palmo a palmo, com os educadores católicos. No campo específico da pedagogia os católicos travaram um combate sem tréguas às novas ideias abraçadas pelo movimento dos renovadores da educação (SAVIANI, 2008, p.100).

No período entre 1930 e 1945 conhecido como a Era Vargas na história do Brasil, a questão da educação e reconstrução da nação estavam inseridas em um mesmo contexto. Essa época foi marcada pelo autoritarismo e nacionalismos presentes de forma marcante no Estado Novo (1937-1945), devido à influência das Forças Armadas e da Igreja Católica (KLODZINSKI; CORRÊA, 2007).

Em dezembro de 1935, Getúlio Vargas convocou uma reunião ministerial motivada pela rebelião de novembro de 1935, conhecida por “Intentona Comunista<sup>33</sup>”, onde o ponto chave das discussões foi à criação de um Plano Nacional de Educação. Essas discussões estiveram guiadas pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, que acreditava que o plano educacional seria a “solução para a falta de orientação e de matérias existente na educação brasileira” e, em seguida, assumia a iniciativa de sair da teoria para a prática na elaboração desse plano previsto na Constituição (HORTA, 1994).

No Brasil, com o intuito de reforçar o nacionalismo no período do Estado Novo, houve destaque nos currículos dos cursos elementares e secundários da Matemática, do ensino religioso, da educação através do estudo das matérias e das festas cívicas. Essa modernização aconteceu graças a concretização “do aparelho burocrático administrativo do setor educacional. Criaram-se órgãos federais que instalaram a estrutura administrativa definitiva do ensino e passaram a estabelecer regras a serem cumpridas no plano estadual” (KLODZINSKI; CORRÊA, 2007, p.1046). Nesse processo de configuração do ensino e da educação no período da Era Vargas, não teve como evitar a junção dos escolanovistas. De fato,

[...] as figuras mais conflitantes do grupo liberal afastaram-se, ao passo que a maioria se acomodou no interior do novo quadro institucional e ideológico do período, cuidando de renovar o pedagógico. Lourenço Filho, um dos grandes nomes dentre os pioneiros liberais da Escola Nova, desenvolveu a linha da educação como questão de segurança nacional, ocupando diversos cargos na estrutura técnico-burocrática do governo (HILSDORF, 2006, p.102).

Entre os anos de 1939 e 1945, o modelo de governo populista no Brasil surgiu com a necessidade das classes populares urbanas, resultado da industrialização no país, com o término do modelo agrário-exportador. Nesse período houve a substituição pelo modelo nacional-desenvolvimentista, com o intuito político de expandir a indústria brasileira. Esse estilo de governo populista era a expressão da crise da oligarquia e do liberalismo dentro do processo de ampliação do autoritarismo institucional da ditadura de Getúlio

---

<sup>33</sup> Foi um ensaio de um golpe do Partido Comunista do Brasil contra o governo de Getúlio Vargas, em 23 de novembro de 1935 com a finalidade de arruinar o presidente e assumir o poder.

Vargas, entre 1937 e 1945; e o autoritarismo paternalista dos líderes democráticos pós II Guerra Mundial entre 1945 e 1964 (PASINATO, 2013).

### 3.3 O MOVIMENTO DA ESCOLA ATIVA NO BRASIL: REFLEXÕES (1942-1956)

Em 1942, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou um processo de reforma em algumas áreas do ensino. Essas reformas, algumas não realizadas no período de governo de Getúlio Vargas, foram nomeadas por Leis Orgânicas do Ensino. Essas leis compreendiam todas as divisões do ensino primário e médio, posteriormente foram complementadas por outras, entre os anos de 1942 e 1946. Durante o Estado Novo, foram publicados decretos-lei referentes às diferentes modalidades de ensino, como: o Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Industrial; o Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; o Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Secundário e o Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 2014).

Com a queda no governo de Getúlio Vargas (1945), foi o Governo Provisório, composto por José Linhares e Raul Leitão da Cunha (Ministro da Educação nesse período), quem presidiu o país. Em 1946 foram promulgados os decretos-lei, a partir dos quais foi reorganizado o ensino primário e o ensino médio, o Decreto-lei 8.529 de 02 de janeiro de 1946 que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Primário; o Decreto-lei 8.530 de 02 de janeiro de 1946 que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal; os Decretos-lei 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946 que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e o Decreto-lei 9.613 de 20 de agosto de 1946 que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 2014).

A partir do Decreto-lei nº 8.529, em janeiro de 1946, o ensino primário passou a receber a atenção do governo. Dessa forma, os sistemas de ensino passaram a ser ligados aos Estados e com isso estariam sujeitos às novas condições impostas para inovar e legislar. Até o ano de 1946, não havia indícios de diretrizes propostas pelo governo para o nível primário de ensino,

porém, não significa que esse nível de ensino estivesse em situação de abandono pelos poderes públicos, pois a administração estadual ficou responsável por esses assuntos (ROMANELLI, 2014).

Entretanto a ausência de uma diretriz central, gerou uma desordem no sistema, “já que cada estado inovava ou abandonava, de acordo com sua própria política”. As diversas reformas de ensino, realizadas desde a década de 1920, pelos diferentes estados brasileiros, foram reformas separadas que colaboraram para “acentuar mais ainda as diferenças regionais em matéria de educação (ROMANELLI, 2014, p.164).

Em 1946, o Governo passou a esquematizar diretrizes para o ensino primário, em âmbito nacional. O Decreto-lei nº 8.529, em janeiro de 1946 promulgou a Lei Orgânica do Ensino Primário. Através dos artigos 2º e 9º desse Decreto, foi possível determinar a estrutura do ensino primário no país. O ensino primário foi dividido em duas classes:

- a) O ensino primário fundamental, por sua vez, ainda dividido em primário elementar, de 4 anos de duração, e primário complementar, de um ano apenas, destinados a criança de 7 a 12 anos.
- b) O ensino primário supletivo, de 2 anos, destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada (ROMANELLI, 2014, p.164).

O currículo para o curso primário foi estruturado em Curso Primário Elementar com os seguintes conteúdos:

Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação à Matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; Desenho e Trabalhos Manuais; Canto Orfeônico e Educação Física (ROMANELLI, 2014, p.164).

Ao currículo anterior, para esse curso foram acrescentadas Geografia Geral e História das Américas e Ciências Naturais e Higiene. Para o Curso primário supletivo, foram estabelecidos os seguintes conteúdos:

Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil; Ciências Naturais e Higiene; Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar); Desenho; Economia Doméstica e Puericultura, só para os alunos do sexo feminino (ROMANELLI, 2014, p.164-165).

Segundo Romanelli (2014), a criação do ensino primário supletivo foi essencial para que houvesse a redução dos índices de analfabetismo no país,

entre as décadas de 1940 e 1950. De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário esse ensino deveria ser orientado segundo os seguintes princípios:

- a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo;
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento de unidade nacional e fraternidade humana (ROMANELLI, 2014, p. 165).

Com o fim do governo de Getúlio Vargas foi possível resgatar os desejos dos educadores brasileiros presentes no “Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova”. Esses anseios ficaram evidenciados pelos artigos 39 e 41 do decreto-lei nº 8.529 de 1946, que instituíram a gratuidade e obrigatoriedade escolar no primário, e, ainda, nos artigos 24 e 25 que determinaram a descentralização do sistema de ensino (ROMANELLI, 2014, p.165).

Outro avanço presente nesse decreto-lei nº 8.529 foi um esboço de um planejamento educacional para a implantação da reforma educacional, o que implicaria em uma previsão dos recursos que poderiam ser utilizados na implantação do sistema de educação primária (ROMANELLI, 2014, p.165). Nessa direção, o artigo 25 desse Decreto, determinava que os estados, territórios e Distrito Federal estabelecessem os seus sistemas de ensino e exigissem como providência:

- a) o planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça as necessidades de todos os núcleos da população (princípio da universalização do ensino elementar);
- b) a organização, para cumprimento progressivo, do plano de construções e aparelhamento escolar;
- c) o preparo do professorado e do pessoal da administração, segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica (ROMANELLI, 2014, p. 165-166).

Nos artigos 45, 46, 47 e 48 foi estabelecida a necessidade do fornecimento de recursos para o ensino primário, o que implicaria, de acordo com Romanelli (2014, p.166) em que fosse estipulada “a contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o Fundo Nacional do Ensino Primário e as normas de redistribuição desses recursos pela União”.

Houve dificuldades na aplicação decreto-lei nº 8.529, em janeiro de 1946 para o ensino primário devido à inconformidade com a realidade que se vivia nesse período. Por esse motivo, Romanelli (2014, p.167) exemplifica “que o ensino primário fundamental acabou, de fato, por resumir-se no primário elementar, por falta de condições objetivas de funcionamento do ensino complementar”. Somente resistiu “o espírito da lei, que revelando preocupações mais democráticas e princípios mais afins com os defendidos pelo Movimento Renovador, demonstrou que, afinal, o contexto político” tinha “algo a ver com a legislação escolar” (ROMANELLI, 2014, p. 167).

No ano de 1946, foi escrita a Carta Constitucional inspirada nas ideias e pensamentos democráticos e liberais. Nessa Carta havia um capítulo destinado à Educação (artigo 166 ao artigo 175). Segundo Palma Filho (2005, p. 17), no artigo 141, § 5º, inciso XV, ocorreu a integração do texto constitucional presente na Constituição de 1934, que foi “revogado pela Carta do Estado Novo que afirma ser competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (PALMA FILHO, 2005, p.17). No artigo 168, da Carta Constitucional, consta que deveriam ser adotados os seguintes conceitos educacionais:

- I – O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II – O ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes;
- V – As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (PALMA FILHO, 2005, p.17).

O Brasil durante o período de vigência dessa Carta Constitucional (1946 a 1967), sofreu diversas transformações econômicas e sociais, vivendo a evolução e desenvolvimento industrial que consolidaria as iniciativas tomadas no governo de Getúlio Vargas que termina em 1945 e volta logo no ano de 1950, quando venceu as eleições (PALMA FILHO, 2005). No começo dessa década, o governo gerou providências com a finalidade de impulsionar “o desenvolvimento econômico, com ênfase na industrialização. Getúlio Vargas criou a Petrobrás, o Plano do Carvão, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, o Banco do Nordeste do Brasil” (PASINATO, 2013, p.3-4).

Pode-se dizer que, a partir das diversas greves que aconteceram no Brasil, “[...] o aumento de 100% no salário mínimo, o fortalecimento do movimento sindical e a participação mais ativa dos trabalhadores no cenário político assustavam os setores conservadores” (PASINATO, 2013, p.4).

As escolas normais formadoras de professores primários sofreram um desenvolvimento no país e, em 1949, o número de escolas já havia multiplicado. Porém, não existia escolas organizadas de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo governo. Romanelli (2014, p.168) afirma que, o ensino normal, tal como o ensino primário, eram assuntos de responsabilidade dos Estados, ficando as reformas efetuadas, restritas aos Estados que as promoviam. Para o ensino normal, o decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, fixou as seguintes finalidades:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 2014, p.168).

Entre os anos de 1940 e 1950 ocorreu uma grande expansão dos cursos normais no país, um dos motivos foi que, depois de 1954, os cursos normais foram nivelados com os demais cursos de nível médio e ao concluí-lo o aluno poderia realizar a avaliação para concorrer ao vestibular para o ingresso em um curso do nível superior.

Após a morte de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, foi eleito no ano de 1955 e se tornou Presidente do Brasil. Os primeiros anos de seu mandato foram cercados de otimismo e com um elevado índice de crescimento econômico no país e o ideal de construir Brasília, a nova capital federal do Brasil.

*Os cinquenta anos em cinco* da propaganda oficial repercutiram em amplas camadas da população. A política econômica de Juscelino foi definida no Programa de Metas. Ele abrangia 31 objetivos, distribuídos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília, chamada de meta-síntese. Os problemas maiores do governo JK se concentraram nas áreas interligadas do comércio exterior e nas finanças do governo (PASINATO, 2013, p.4).

Nos anos seguintes, entre 1956 e 1961, foi o período: “áureo do desenvolvimento econômico, aumentando as possibilidades de emprego, mas

concentrando os lucros marcadamente em setores minoritários internos, e mais que tudo, externo” (RIBEIRO, 1998, p.154). Nos anos seguintes, durante o período de 1955 a 1964, houve uma diversificação das atividades no país, desenvolvendo “novos empregos em quantidade e qualidade, manutenção da exploração da mão-de-obra, como forma de acumulação e ampliação do setor médio, agora integrado no processo de desenvolvimento” (PASINATO, 2013, p.4).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova reaparece para a sociedade, em 1959, com o nome “Mais Uma Vez Convocados”, alguns temas posteriores foram retomados a nova discussão, porém a escola pública era o alvo da discussão recente. Os ataques à escola pública eram justificados pelos interessados que amparavam o financiamento público às instituições de ensino particulares, sobretudo as instituições religiosas.

Dessa forma, dois grupos foram formados, um grupo apoiava a escola privada (os empresários e a Igreja Católica) e o outro grupo defendia a escola pública (os principais intelectuais: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo). Existiu uma grande campanha em prol da Escola Pública assinado por Fernando Azevedo e mais 164 personalidades da época com prestígio cultural, juntamente com o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, entretanto, a legislação conjecturou os interesses dos que apoiaram a escola privada, as classes representantes no poder (PASINATO, 2013). No entanto, esses ideais de transformação educacional não obteve os resultados esperados nessa década, devido ao momento histórico político do país.

Na década de 1950, os ideais de industrialização e modernização estão relacionados, tanto com a questão política vivenciada nesse período, quando o país era governado por Juscelino Kubitschek, quanto com as propostas pedagógicas de Anísio Teixeira. A pedagogia desse momento é voltada para as práticas e técnicas, confirmando o ideal de nação que se instaurava no país (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

A batalha encadeada pela modernidade originava uma melhor compreensão da natureza e do homem, pois a modernidade não deve se reduzir apenas ao ideal do novo, pois correr-se-ia o risco de aventurar-se a excluir as gerações passadas, “mais do que uma ruptura com o passado, o

‘novo’ significava um esquecimento, uma ausência de passado” (LE GOFF, 1984, *apud* MONARCHA, 2009, p.74).

Em suma o movimento Escola Nova era contrário ao que era considerado naturalmente pedagógico para a escola tradicional. A ruptura entre o novo e o moderno estava relacionada às frentes culturais, quando se repensou a formação dos indivíduos em uma época de crescimento industrial, tecnológico e cultural e como consequência, novas formas de vida social.

### 3.4 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, expressava a posição e contribuição dos educadores que o elaboraram, trazendo em seu bojo os anseios desses professores, em relação à educação brasileira. Esse Manifesto nasceu das necessidades e inspirações de seus elaboradores por novos ideais educacionais no país, para a resolução dos problemas escolares transpondo-os do campo administrativo para os níveis político-sociais. Os motivos pelos quais esses educadores pensaram o Movimento Escolanovista foram os questionamentos referentes aos programas de ensino que estavam fixados, considerados distantes da realidade social, nessa época em que se vivia processos de desenvolvimento industrial (AZEVEDO *et al*, 2010).

Ao realizar um olhar sobre a educação pública no Brasil, o que se via era que, a ausência de um planejamento e a intenção de continuidade não tornava possível criar um sistema unificado de organização escolar que pudesse suprir as necessidades da sociedade e da nação brasileira nessa época. Para Azevedo *et al* (2010), na década de 1930, houve uma série de sucessivas reformas, difundidas sem fundamentos econômicos e sem uma visão geral do problema educacional vivenciado no Brasil nesse período.

De acordo com esse Manifesto, o país não chegou a ter “uma ‘cultura própria’, nem mesmo uma ‘cultura geral’, que convencesse os seus elaboradores que existia um problema sobre os objetivos e as finalidades educacionais dessa época (AZEVEDO *et al*, 2010, p.34). Trouxe ainda, que nesse período não se encontrava unidade e continuidade de planejamento que

se relacionassem às reformas. As instituições de ensino não possuíam esses planejamentos capazes de atrair essas reformas e direcioná-las.

Azevedo *et al* (2010) se referem ao papel do educador. Poderia ser comparado a um filósofo, onde deveria ter a sua filosofia de educação, e trabalharia nesse contexto educacional, se preocupando com as finalidades educacionais e com as formas de realizá-la. O educador deveria ainda ter uma cultura múltipla e diversificada, no patamar das necessidades da vida social e da vida humana. O educador que possuísse essa cultura geral poderia visualizar amplamente o problema da educação em um conjunto, para subordinar o problema pedagógico ao dos métodos utilizados, ao problema filosófico ou dos fins da educação. Se o professor tivesse espírito científico, poderia empregar métodos comuns às investigações científicas, utilizando técnicas elaboradas para dominar a situação, realizar experiências e medir resultados.

Apesar de não possuir diretrizes definidas, esse Movimento de renovação da educação iniciou uma sequência de discussões que corroboraram para emergência das primeiras reformas, que conduziram a educação para um novo direcionamento. Esse Manifesto intentou despertar uma consciência no sentido de comandar a obra educacional e foi reconhecida a necessidade de se prender a bases amplas e sólidas, a um conjunto de princípios gerais e ideias abstratas, de modo que se pudesse ter em vista os problemas sociais e se vislumbrasse a resolução desses problemas (AZEVEDO *et al*, 2010).

As reformas realizadas em estados brasileiros, com base científica e com um novo ideal, moldaram a imagem da vida que refletia a complexidade do momento que estava sendo vivenciado, no qual se encontrava contrários ou favoráveis a esse Movimento, fundamentado na transmissão dos fatos e na força das ideias. Esse Movimento tomou força e angariou, como adeptos, educadores de destaque na educação nacional, e levou-os ao ponto culminante, verem publicadas as suas aspirações e responsabilidades (AZEVEDO *et al*, 2010).

Foi desse modo, que os professores que lideraram esse movimento de renovação educacional, foram incumbidos de formular “em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante

o público e o governo, a posição que conquistaram” e se mantiveram, desde o início, contrários a escola tradicional (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 37). No discurso dos elaboradores desse Manifesto, assumem que se tratava de um programa brasileiro que poderia concretizar uma nova política educacional, que serviria como preparação para uma ampla reforma que tivesse como tema central a estrutura social e política do Brasil.

Nas reformas educacionais anteriores era possível observar a falta de uma visão geral do problema educacional. Nenhuma dessas reformas conseguiram adentrar no núcleo da questão educacional, distorceram as características gerais e os traços evidentes das reformas que as procederam. Para Azevedo *et al* (2010) esse Movimento foi responsável por uma renovação na educação do país e essas propostas foram divulgadas para as escolas.

De acordo com Azevedo *et al* (2010, p.39), toda a educação era modificada em função de um entendimento de vida, que refletia de acordo com cada época, a filosofia dominante que era colocada, em cada período, pela composição da sociedade. Podia-se observar que as diversas classes e grupos sociais de uma sociedade poderiam possuir diferentes opiniões a respeito “sobre a ‘concepção do mundo’, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como ‘qualidade socialmente útil’”.

A educação que se resumia em uma reforma social, não era capaz de realizar-se, sem o auxílio da ação intensiva da escola sobre o indivíduo e sobre si mesmo “do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.38-39).

Assim, as finalidades da educação se baseavam em um ideal, uma concepção de vida, e os educandos deveriam aceitar, mesmo que uns as consideravam absolutas e abstratas, outros as entendiam como relativas e concretas, variáveis no espaço e no tempo. Todavia, se fosse realizada uma análise do passado, seria possível observar, por intermédio das diversas civilizações, a evolução da educação, refletia que “o ‘conteúdo real desse ideal variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.40).

Segundo os elaboradores do Manifesto de 1932, se a educação estivesse diretamente ligada à filosofia de cada época, que lhe definia o caráter e novas esperanças ao pensamento pedagógico, a educação nova não poderia deixar de ser uma reação sistemática, categórica e intencional contrária à velha composição do serviço educacional. A educação nova, ampliando as suas intenções além da sala de aula, admitiria sua verdadeira função social, que era abrir as mesmas oportunidades de educação para todos os cidadãos. O objetivo dessa nova educação deveria ser de desenvolver e organizar meios duradouros com o objetivo de conduzir o “desenvolvimento natural e integral do ser humano”. Assim, a educação nova se propunha servir não apenas aos interesses das classes dominantes do país, mas sim, aos interesses de todos os indivíduos, fundamentada no princípio do vínculo da escola com o meio social (AZEVEDO *et al*, 2010, p.40).

Nesse Manifesto de 1932, apresentava um paralelo entre escola tradicional e escola socializada. Para seus elaboradores a escola tradicional era constituída por uma concepção burguesa, “vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social”. Já a escola socializada, era formada sobre a base da produção e da atividade, em que o trabalho era considerado a melhor forma de estudar a realidade e o trabalho propriamente dito, como fundamento da sociedade humana, que foi organizada “para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.41).

A doutrina de educação era fundamentada no “respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina”. A escola socializada não foi organizada como um meio fundamentalmente social, mas para transferir “do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.42).

Segundo Azevedo *et al* (2010), cabia ao Estado proclamar e reconhecer os direitos de cada indivíduo à educação integral e a necessidade de considerar a educação, no âmbito de suas manifestações, como uma função pública e social, que o Estado era convocado a cumprir com o auxílio de todas as instituições sociais.

A educação, uma das funções da família, se encorpava definitivamente entre as funções essenciais do Estado. A família, por sua vez, foi considerada um “quadro natural que sustentava socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.43). Para esses professores, o Estado deveria estruturar o trabalho educacional na contribuição que ele fornece a escola e na cooperação entre professores e pais, dentre os quais, tinham como dever restaurar a confiança e aproximar as relações, de maneira que associassem as duas forças sociais: a escola e a família, que agiam de formas desprendidas, às vezes em sentidos contrários.

Ao estruturar o princípio do direito de cada indivíduo a uma educação integral, ficaria a cargo do Estado, organizar meios que tornassem a escola, através de um plano único de educação, acessível a todos os cidadãos. Por intermédio desse princípio, chegou o fundamento da escola para todos, chamada de escola única ou escola comum, e não ficaria limitado a sofrer quaisquer restrições, em países nos quais as reformas pedagógicas estavam ligadas à reconstrução essencial das relações sociais (AZEVEDO *et al*, 2010). Ao afastar o julgamento de que a educação seria monopolizada pelo Estado, e esse mesmo Estado não possuía condições financeiras de gerir seus encargos, seria preciso

[...] estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a ‘escola única’ se entenderá, entre nós, não como ‘uma conscrição precoce’, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (AZEVEDO *et al*, 2010, p.44).

Nesse caminho, outros princípios assegurariam a escola unificada, dentre eles a gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e laicidade do ensino. Esses princípios eram procedentes, “tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.45). A gratuidade aplicada às instituições de ensino oficiais era o princípio que garantia a igualdade que tornaria a educação, independente de seu nível, acessível a todos os indivíduos que tinham interesse e condições de aceitá-la.

Não havia como o Estado prover um ensino obrigatório sem torná-lo primeiro gratuito. A obrigatoriedade que, devido à ausência de escolas, não saiu do papel, nem mesmo quando relacionado ao ensino primário, muito menos a idade compatível ao trabalho (no caso, 18 anos). O ensino obrigatório tornou-se necessário na sociedade então vigente, onde a industrialização e a exploração humana forçaram e sacrificaram crianças e jovens, cuja educação foi “freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.45).

A escola unificada não permitia a reunião de alunos de sexos opostos, havendo assim separações que não eram de acordo com as aptidões profissionais ou psicológicas, constituindo em todas as instituições de ensino a educação denominada comum, ou coeducação. Ao colocá-las em mesmo grau de igualdade e as relacioná-las em todo processo educacional, tornaria o ensino econômico à organização do conjunto escolar e simplificaria a graduação. Por último, a laicidade colocaria a escola acima de disputas religiosas ou crenças, alheias a “dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.45).

O conhecimento a respeito desses princípios fundamentais da gratuidade, obrigatoriedade e laicidade, foram considerados “condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas conseqüências”. Pode-se dizer que a proposta da educação era em desenvolver ao máximo a competência do indivíduo, admitindo que a função

educacional era única, e os diversos graus seriam dedicados a auxiliar as diferentes fases do crescimento, sendo elas as “partes orgânicas de um todo que biologicamente” deveria “ser levado à sua completa formação” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.46). Nesse sentido, a organização da educação brasileira, estaria fundamentada sobre os princípios do Estado, e não implicaria

[...] um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão (AZEVEDO *et al*, 2010, p.47-48).

O avanço das ciências espalhou as bases das doutrinas da educação nova, de forma a ajustar à finalidade fundamental e aos ideais que deveriam ser seguidos, aos processos apropriados para concretizá-los. Essa nova doutrina não reconhecia a função educacional como uma função de superposição, onde o educando seria visto como “modelado exteriormente”, concepção da escola tradicional. Porém, uma função de reações e ações onde o indivíduo se desenvolveria, modifica “o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transferiu para a criança e para o respeito de sua personalidade, o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.49).

A escola observada por esse novo ângulo, ofereceria o conceito funcional da educação, deveria proporcionar a criança um ambiente favorável a interação de experiências e reações e ainda, conduziria essa criança à ação e ao trabalho por meios naturais, de acordo com seus interesses e necessidades (AZEVEDO *et al*, 2010). Em reação contrária às tendências verbalistas, passivas e intelectualistas da escola tradicional, a concepção da escola nova era fundamentada nas atividades espontâneas destinadas a satisfazer as necessidades do próprio indivíduo.

Para Azevedo *et al* (2010), o que diferenciava a escola nova da escola tradicional, não era a dominância dos trabalhos de bases corporais e manuais, porém, a presença em todas as atividades dos fatores psicobiológicos do

interesse, que era o primeiro fator condicionador de uma atividade espontânea e a inspiração ao educando a procurar todos os recursos disponíveis.

A escola era rígida, formal e desintegrada do meio social, porém, passaria a ter uma estrutura social e organizada que atendesse às necessidades da sociedade e resolveria os problemas existentes. Porém a escola não deveria ser vista como uma comunidade em miniatura, e, em toda comunidade havia atividades manuais, construtoras e motoras que compunham “as funções predominantes da vida”. Com isso, colocaria os alunos em contato com um ambiente e com a vida que os cercava, para que eles fossem capazes de “possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.50). Ao determinar as finalidades da educação e estabelecer os meios de ação de que o indivíduo precisava para o seu desenvolvimento por completo, foram definidos os princípios científicos em que o sistema educacional poderia ser apoiado.

No que se referia ao plano de reconstrução da educação, Azevedo *et al* (2010, p.51) observou que procuravam corrigir o erro principal que o sistema vigente apresentava, marcado pela ausência de articulação e continuidade do ensino, nos diferentes graus, “como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais devia ter o seu ‘fim particular’, próprio, dentro da ‘unidade do fim geral da educação’ e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas”.

Efetivamente, havia uma separação entre o ensino primário e profissional e o ensino secundário e superior, concorrentes entre si, tal como, “dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.51).

A nova política de educação se romperia de maneira contrária à formação unicamente literária, passando para uma formação de caráter técnico e científico; e, contrária ao espírito de desintegração escolar, atribuindo “reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procurava reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais” (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 53).

A estrutura do novo plano educacional, no âmbito das instituições escolares, sendo elas as: “escola infantil ou pré-primária; primária; secundária

e superior ou universitária”, seria correspondente aos quatro períodos que representavam o desenvolvimento natural do indivíduo. Essa reforma seria integral, dos métodos e da organização que compunha a educação brasileira, com o intuito de substituir o ensino estático por um ensino dinâmico e contaria com o auxílio desde o jardim de infância até a universidade. A educação infantil (de 4 e 6 anos), a educação primária (de 7 a 12 anos) e a educação secundária (de 12 a 18 anos) deveriam conduzir à formação integral da personalidade do aluno e o “desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas” (AZEVEDO *et al*, 2010, p.54).

Era um momento educacional no Brasil em que os professores deviam se preparar para enfrentar os problemas colocados pela sociedade vigente. Segundo Azevedo *et al* (2010) os docentes deveriam basear-se em princípios firmes que servissem para regular os pensamentos e as ações. Deveriam ainda refletir acerca dos acontecimentos formando uma opinião consciente para responder a esses problemas de modo decidido.

As transformações educacionais deveriam acompanhar todas as profundas renovações dos princípios que norteiam a sociedade. Para o Estado, o dever que lhe exigia maior dedicação era o da educação que, propiciaria aos indivíduos a consciência de si próprios, a identidade da consciência nacional e a consciência humana na sociedade.

De acordo com Fernando Haddad, Ministro de Estado e Educação no Brasil, entre os anos de 2005 e 2010, aponta que esse Manifesto fixava as bases para uma reforma do ensino no país, predisposto à verdadeira finalidade, “utilitária nos seus objetivos, equitativa na distribuição de seus benefícios pela massa da população juvenil, constitui um depoimento digno de registro pela sua oportunidade e significação” Essas bases fixadas o foram no sentido de promover uma reforma para um novo sistema de ensino utilitário em seus objetivos, que distribuísse equitativamente seus benefícios para a população juvenil (HADDAD, 2010, p.110).

Nesse período, o país vivia o momento onde se buscava edificar a democracia de acordo com as novas diretrizes decorrentes das experiências passadas, sendo indispensáveis as condições de instabilidade em que se

encontrava a civilização no sentido de evoluir para uma transformação radical que adaptasse as forças econômicas e morais às exigências que se colocavam (HADDAD, 2010).

Com o intuito de organizar o ensino, os professores, por meio do manifesto interferiram nas orientações profissionais e conhecimentos específicos dos estudos das novas diretrizes para a educação, promovendo assim debates relacionados com os temas discutidos. Para Haddad (2010), o Manifesto dos Pioneiros, motivou reflexões acerca da nova educação para o país abordando diferentes pontos como:

[...] o papel da escola na sociedade atual, a necessidade de sua adaptação as condições da vida contemporânea a verdadeira missão do professorado, os direitos e deveres da criança, a solidariedade entre os educandos, a conveniência de melhor articulação entre os sucessivos graus do ensino, a ampliação da idade escolar, uma orientação mais eficiente e utilitária na seleção das disciplinas incluídas nos programas dos cursos complementares, o direito, enfim, de todos os jovens ao ingresso nas carreiras a que dá acesso a instrução superior, independentemente das diferenças de situação econômica que contribuem, muitas vezes, cerceando as possibilidades do mérito individual, para a má constituição das classes dirigentes, reduzidas na sua expressão numérica e, qualitativamente, na eficiência de sua composição, com evidente prejuízo do interesse coletivo (HADDAD, 2010, p.110).

Todas as ideais defendidas pelos educadores brasileiros nesse Manifesto, consagravam uma atenção voltada para um ensino patriótico, que segundo Haddad (2010, p.110) foram “uma farta messe de sugestões felizes e uma inteligente sistematização de medidas” que influenciaram para a elaboração de um plano educacional que voltado para o problema da educação no Brasil.

#### 4 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NO CURSO PRIMÁRIO

O território brasileiro já teve diversas divisões regionais, diferentes das atuais. A primeira regionalização ocorreu em 1913 e, posteriormente, outras propostas emergiram, com tentativas de divisão regional de acordo com as características culturais, econômicas, sociais e físicas dos estados. Essas demarcações auxiliaram na nova organização das regiões brasileiras.

No final dos anos 1930, a divisão regional do Brasil, era organizada segundo o Conselho Técnico de Economia e Finanças. O país era dividido em “zonas geoeconômicas”, isto é, “não se tratava de ‘regiões naturais e sim duma divisão baseada predominantemente nos fatos econômicos” (GUIMARÃES, 1942, p.36). As regiões brasileiras foram divididas sob a Resolução nº 72, de 14 julho de 1941, que fixou o quadro de divisão regional do Brasil da seguinte forma:

1ª – Região Norte, com o território do Acre e os Estados do Amazonas e Pará.

2ª – Região Nordeste, compreendendo duas partes, o Nordeste Ocidental com os Estados do Maranhã e Piauí; e o Nordeste Oriental, com os Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas;

3ª – Região Leste, compreendendo duas partes: o Leste Setentrional, com os Estados de Sergipe e Baía; e o Leste Meridional, com os Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal;

4ª – Região Sul, com os Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul;

5ª – Região Centro Oeste, com os Estados de Goiaz e Mato Grosso (GUIMARÃES, 1942, p.47).

Cabe trazer que não foram incluídos neste estudo, os programas de ensino primário, dos estados do Amazonas, Paraíba e de Roraima, por não constarem arquivos, da delimitação temporal adotada, no Repositório utilizado. No Repositório não consta nenhum arquivo na pasta do estado do Maranhão. Para os estados do Acre, Amapá, Ceará, Pernambuco e Piauí não constam pastas desses estados no Repositório. Por último, os estados de Mato Grosso do Sul, Rondônia e Tocantins não existiam no período desse estudo. O estado de Mato Grosso do Sul foi criado a partir do desmembramento de área do Estado de Mato Grosso, pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977 (GEISEL, 1977). O Estado de Rondônia, foi criado pela Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981. E o Estado do Tocantins, foi

criado em 5 de outubro de 1988, pelo Artigo 13, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição (GEISEL, 1981).

Os programas selecionados e estudados nesta investigação foram publicados no período em estudo, décadas de 1920, 1930 e 1940, estão no Repositório, e são dos estados brasileiros: Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

As análises descritivas serão apresentadas observando a ordem cronológica de publicação desses programas. Para a realização dessas análises, fundamentou-se nos estudos teóricos e buscou-se nos programas de ensino eleitos para este estudo, as matérias de ensino elencadas para o primeiro ano primário, que abordaram os saberes elementares geométricos, com vistas a conhecer os conteúdos e procedimentos de ensino estabelecidos nesses programas em tempos da Escola Ativa.

#### 4.1 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO DISTRITO FEDERAL (1923)

O programa para os estabelecimentos de ensino primário do Distrito Federal<sup>34</sup> foi publicado pela Diretoria Geral da Instrução Pública, artigo nº 63 e decreto nº 981 de fevereiro de 1923. Esse programa foi direcionado às escolas diurnas e escolas noturnas.

O programa de ensino para as escolas primárias diurnas foi dividido em curso fundamental, que contemplava do primeiro ao quarto ano do ensino primário e para as escolas noturnas o curso complementar, que abrangia do quinto ao sétimo ano. No início esse programa apresenta ao professor que, antes de iniciar qualquer matéria, deveria realizar uma leitura, atenta e cuidadosa, de todas as observações presentes nesse documento. Caso contrário, ficaria sujeito a interpretações distintas, o que poderia alterar a uniformidade das orientações essenciais ao bom êxito do ensino.

A parte desse programa destinada ao ensino primário das escolas diurnas, curso fundamental, especificamente para o primeiro ano, trouxe

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105311>

elencadas as seguintes matérias de ensino: Linguagem – ensino simultâneo da leitura e da escrita, Aritmética, Geometria, Trabalhos Manuais, Ginástica e Desenho. Dentre essas matérias de ensino, dar-se-á ênfase nas matérias de Aritmética, Geometria, Trabalhos Manuais e Geometria, os quais, de alguma forma, remetem aos saberes elementares geométricos.

Consta nesse programa que o conteúdo de Aritmética para o ensino primário seria iniciado com as observações para os professores. O ensino de Aritmética deveria ser de modo intuitivo e prático, abordaria os primeiros elementos da numeração escrita e oral, exercícios de cálculo mental de zero a dez que envolveriam as quatro operações.

Para o ensino da Aritmética do primeiro ano do ensino primário deveria ser evitada a aplicação de números abstratos. Os problemas aritméticos deveriam ser apresentados em todos os anos do ensino primário de forma prática e com referência às questões do cotidiano do aluno e deveriam ser eliminados os cálculos extensos com números grandes que poderiam aborrecer os alunos.

Os alunos não deveriam ser obrigados a decorar a tabuada, cuja aprendizagem deveria ser gradativa por meio de problemas, de acordo com o desenvolvimento intelectual dos alunos, de tal forma que vencessem os obstáculos. O professor deveria estabelecer a relação entre os estudos aritméticos e as demais matérias, especialmente os geométricos, de modo intuitivo e relacionada com o cotidiano dos alunos. Além disso, deveria abolir as definições dos conteúdos e sempre que possível utilizar problemas relacionados aos fatos concretos, nos quais os alunos pudessem identificar esses conceitos.

Para a matéria de ensino de Aritmética para o primeiro ano, foram estabelecidos os seguintes conteúdos: noções de número par e metade; noção de número ímpar; representação gráfica dos números; conhecimento prático dos sinais das quatro operações, incluindo o de igualdade; representação gráfica dos cálculos; noção de dezena; emprego do zero; contagem das dezenas de um a dez; noção concreta de centena; séries dos números de um a cem; séries dos números pares e ímpares compreendidas entre um e cem; problemas e exercícios (DISTRITO FEDERAL, 1923).

No que se refere ao conteúdo de Geometria para o primeiro ano do ensino primário deveria englobar os conhecimentos práticos que envolvessem os sólidos geométricos, conforme figura 01.

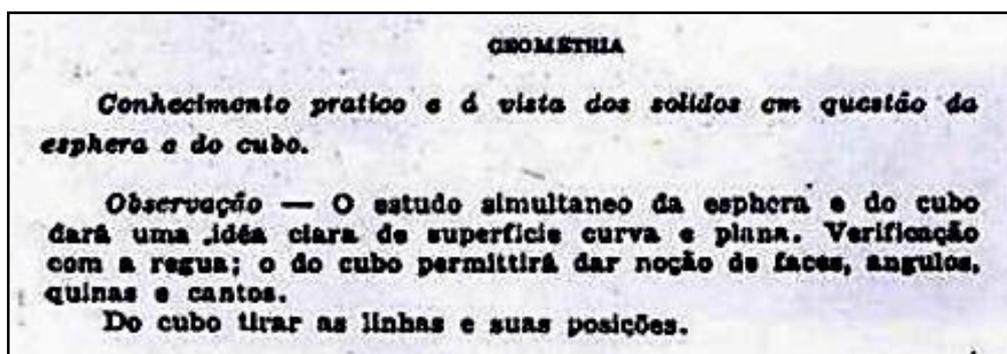


Figura 01: Conteúdos de Trabalhos Manuais para o primeiro ano primário.  
Fonte: Distrito Federal (1923, p.8).

Para o conteúdo de trabalhos manuais do primeiro ano do ensino primário foi proposta a utilização de “tecidos e trançados, trabalhos de corda (nós e laços), modelagem com massa plástica da esfera, cubo e objetos de forma aproximadamente esférica e cúbica, trabalhos manuais (de agulha), alinhavos em cartão” (DISTRITO FEDERAL, 1923, p.9).

O conteúdo de Desenho do programa de ensino para as escolas primárias não contempla o primeiro ano e deveria ser iniciado a partir do segundo ano primário, com “desenhos de imaginação e de memória, com ampla liberdade na representação dos objetos e das ideias sugeridas” que poderiam ser realizados com lápis colorido (DISTRITO FEDERAL, 1923, p.9).

#### 4.2 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO RIO GRANDE DO NORTE (1923)

O Regimento Interno dos Grupos Escolares foi publicado em 1923 pelo Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte<sup>35</sup>, em Natal pela tipografia da ‘Primeira República’. Esse regimento apresentava o programa de ensino para o Ensino Primário e abordava as seguintes matérias de ensino: Leitura e Escrita, Aritmética, Lições de Coisas, Geografia, História

<sup>35</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105316>

Pátria, Moral e Civismo, Desenho Natural, Trabalhos Manuais e Exercícios Físicos.

No que tange especificamente a Aritmética para a 1ª classe constavam os conteúdos: noções concretas de unidade e quantidade; contar de 1 a 10 e a 100; escrita e leitura simultânea dos algarismos arábicos; pequenos rudimentos do cálculo, por meio de tornos, cubos, palitos, ou do contador mecânico; uso, formação e leitura de números, por meio de tornos e/ou palitos, ou riscos no quadro negro, sinais de somar, diminuir, multiplicar, dividir e igualar; leitura dos mapas de Parker; cópia e resolução oral e escrita dos cálculos dos mapas de Parker; problemas de operações fundamentais até 1000; cálculo mental; tabuada das quatro operações, por meio de tornos ou palitos.

No conteúdo de Aritmética, os saberes elementares geométricos estão presentes em cálculos, manipulando cubos, palitos ou torsos. O uso, a leitura e formação dos números poderiam ser feitos utilizando essas figuras geométricas, tanto para somar, subtrair, multiplicar e dividir. Desse modo, os saberes elementares geométricos são evidenciados de modo intuitivo quando os alunos manuseassem os objetos, observando as características e semelhanças.

No tópico Lições de Coisas, desse programa, o conteúdo saberes elementares geométricos estão presentes e constam sugestões de exercícios frequentes para cultivar os sentidos relacionados à percepção de objetos pelos alunos, seus aspectos gerais e diferentes características. Os alunos deveriam saber diferenciar e interpretar um quadrado ou um círculo incompleto, à distância. Para a audição foram sugeridos sons dos objetos, notas musicais, ruídos e exercícios sobre as ondas sonoras e o caminho do som. Os estudos de superfícies, pesos e temperatura dos objetos foram sugeridos para o desenvolvimento do tato.

No conteúdo Lições de Coisas foram sugeridas palestras para os alunos sobre determinados objetos do cotidiano, tais como: banco, mesa, cadeira, carteira, quadro, papel, livro, mapas, réguas, lápis, tinta, pena, caneta, etc., tendo em vista exercícios rigorosos divididos em quatro momentos: “1º observação do objeto e sua denominação; 2º aspectos particulares; 3º decomposição e recomposição, se for possível, ou modo de obtê-lo; e 4º emprego ou utilidade do objeto” (RIO GRANDE DO NORTE, 1923, p.53).

No tópicos Desenho Natural observa-se indícios do emprego dos saberes elementares geométricos. Foi sugerido aos alunos, exercícios preparatórios para a elaboração de um desenho natural: “círculos em espirais para a direita e para a esquerda, com uma e outra mão, e com as duas simultaneamente” (RIO GRANDE DO NORTE, 1923, p.56). Os desenhos deveriam ser naturais, lisos e feitos à mão livre, tomando por base objetos, como: cilindro, copo, tinteiro, garrafa, cálice, bacia, folha, cubo, porta, caixa e demais objetos naturais parecidos com os citados. A sugestão desse programa era que o professor solicitasse, uma vez por semana, que os alunos fizessem desenhos de objetos, já realizados ou novos, mas com esse objeto ausente, escolhendo o que desenhar, podendo ser algo natural ou uma cópia.

Já no conteúdo referente a Trabalhos Manuais, também se pode observar os saberes elementares geométricos.

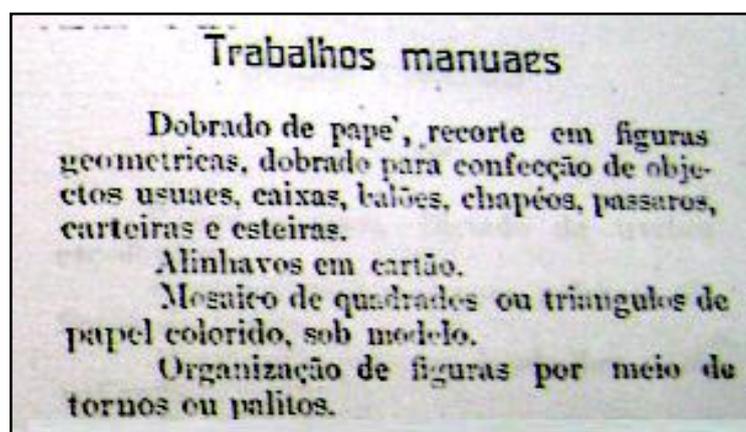


Figura 02: Conteúdos de Trabalhos Manuais para o primeiro ano primário.  
Fonte: Rio Grande do Norte (1923, p.57).

Como se observa na figura 02, os alunos realizariam dobraduras em papel e recortariam figuras geométricas, de tal forma que confeccionassem objetos do cotidiano, como balões, caixas, chapéus, carteiras e pássaros. Foi descrito também, nesse programa, a realização de alinhavos em cartões e construção de mosaicos de triângulos ou quadrados usando papel colorido.

As figuras poderiam ser organizadas utilizando palitos ou tornos. Ainda, o professor, sugeriria aos seus alunos atividades como construções em madeira ou papelão de ninhos, caixas, mobílias, cestas, etc. Para as meninas, as atividades seriam de crochê, remendos, cerzidos e caseados.

#### 4.3 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE MINAS GERAIS (1925)

O Programa de Ensino para o primeiro ano primário do Estado de Minas Gerais<sup>36</sup> foi aprovado pelo decreto nº 6.758, de janeiro de 1925, por Fernando Mello Vianna e Sandoval Azevedo. As matérias de ensino abordadas nesse programa foram: Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Geometria e Desenho, Noções de Ciências Naturais e Higiene, Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica – Urbanidade e Estatutos da Liga da Bondade.

O estudo do conteúdo de Aritmética para o primeiro ano do ensino primário exigia “o exercício das faculdades superiores da inteligência, o juízo e o raciocínio” (MINAS GERAIS, 1925, p.13). O ensino deveria ser de modo, intuitivo, prático, metódico, graduado e ensinado com clareza. O estudo da Aritmética tinha por finalidade, desenvolver no aluno a capacidade de realizar mentalmente e por escrito, com segurança os problemas do cotidiano. A sugestão era que o professor agisse de forma cautelosa, para que o aluno obtivesse um desenvolvimento satisfatório, em atividades que lhe despertasse o interesse, de modo que evitasse uma aversão ao estudo dos números. O ensino de Aritmética mereceria atenção especial quanto ao emprego de problemas de caráter prático, por meio do cálculo mental em que se utilizassem dados estatísticos relacionados aos processos agrícolas, industriais e comerciais do município, estado ou país.

Os exercícios apresentados pelo professor em forma de problemas, deveriam refletir assuntos da vida prática do aluno, evitando questões teóricas e complicadas. O aluno deveria habituar-se a analisar os elementos de um problema antes que iniciasse a resolução, em seguida, exibiria os cálculos. O professor não deveria ensinar as operações seguintes, enquanto as anteriores não fossem completamente aprendidas pelos alunos. O nível de dificuldade dos exercícios deveria ser graduado e com exercícios mais numerosos do que extensos. Os alunos seriam acostumados a realizar cálculos mentais empregando as quatro operações elementares.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122339>

A partir das operações realizadas pelos alunos, sendo por escrito ou mentalmente, o professor interviria e ensinaria aos alunos a desprezarem o número zero quando ele estivesse à direita de um número que seria considerado no final da operação Aritmética. O professor que fosse lecionar o conteúdo de Aritmética se preocuparia em tornar esse ensino agradável e atraente aos alunos.

Os exercícios de Aritmética que foram recomendados para o primeiro ano do ensino primário, tinham como um de seus tópicos: pesos, medidas e moedas. Esses exercícios consistiam em “pesar e medir pequenas quantidades de objetos comuns, figurando os alunos, entre si, transações comerciais de compra e venda, para o conhecimento dos valores das moedas nacionais” (MINAS GERAIS, 1925, p.14). Tais exercícios seriam úteis para familiarizar os alunos, desde cedo e de maneira prática, como seria utilizado o sistema métrico decimal.

O ensino de Aritmética realizado com vários exercícios práticos e simples, poderia apresentar bons resultados. A eficiência do ensino dependeria da orientação inteligente do professor composta pela “concretização constante das noções a transmitir” (MINAS GERAIS, 1925, p.15). A importância dos saberes elementares geométricos foi evidenciada por serem aplicáveis na Aritmética. Dessa forma, o professor, sempre que possível, poderia levar seus alunos aos espaços externos a sala de aula, como jardins e terreno, para efetuarem medidas de diferentes superfícies.

No programa de ensino para o primeiro ano primário de Minas Gerais os conceitos geométricos foram apresentados junto com a matéria de ensino de Desenho. Foi sugerido que fosse ensinada de maneira intuitiva com utilização de objetos presentes no ambiente escolar, de modo que o aluno pudesse aprender as linhas, ângulos, extensões lineares, quadradas e cúbicas, dentre outros aspectos.

As definições dos conceitos geométricos deveriam ser colocadas conforme as necessidades decorrentes das atividades dos alunos, relacionadas ao cotidiano. Dessa forma, conseguiriam relacionar os saberes elementares geométricos com os conhecimentos adquiridos nas demais matérias.

O estudo de linhas e figuras geométricas poderia ser subsidiado por utilização de arames, papel e fibras, e ainda com os sólidos em cartonagem. O desenho, além de satisfazer a necessidade do aluno, auxiliá-lo em caligrafia e facilitá-lo o traçado das letras, bem como na leitura de cartas geográficas e em descrições verbais de objetos pelo professor.

O Desenho foi considerado por esse programa, indispensável e fundamental para determinadas profissões. Despertaria no aluno o gosto pelo belo e colaboraria para o progresso no ensino das letras e artes. Entretanto, para que fossem obtidos esses efeitos, o ensino deveria “ser racional, exercitando, ao mesmo tempo, a vista, a mão, a inteligência, a imaginação, o gosto e o senso moral” (MINAS GERAIS, 1925, p.17).

O Desenho Geométrico seria fundamentado em objetos concretos por meio de medições e construções, que habilitariam os alunos para a relação existente entre as formas geométricas estudadas e o seu cotidiano. Os primeiros desenhos artísticos poderiam ser cópias de objetos figurados ou naturais, para que os próximos representassem imagens ou lembranças de imagens pelos alunos. Contudo, seria responsabilidade do professor apontar correções e críticas aos trabalhos dos alunos, porém a espontaneidade do aluno deveria ser respeitada, estimulando-o e guiando-o sem anulá-lo.

O ensino do Desenho para o curso primário foi instituído para que pudesse auxiliar as demais matérias e desenvolvesse e aperfeiçoasse o gosto do aluno pela matéria. O desenho não era necessário apenas para os engenheiros e artistas, pois em todas as profissões, o conhecimento de desenho seria útil e indispensável. Os exercícios de desenho mais usuais seriam representações em “planta, de um edifício, de ruas, de uma extensão de terrenos e, que figurem rios, montanhas, etc.” (MINAS GERAIS, 1925, p.18).

#### 4.4 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DA BAHIA (1925)

O programa de ensino para o curso primário do Estado da Bahia<sup>37</sup> foi publicado pela Reforma da Instrução Pública do Estado, lei nº 1.846, de agosto de 1925. O ensino primário elementar era ministrado nos estabelecimentos

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134871>

públicos, criados e mantidos pelos municípios e pelo Estado, quais sejam: escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares.

O Programa para o Ensino Elementar era direcionado às escolas urbanas e às escolas rurais. Para o primeiro ano primário das escolas urbanas foram sugeridas as seguintes matérias de ensino: Língua Vernácula, Caligrafia, Aritmética, Noções de Geometria, Geografia (do Brasil e da Bahia), Noções de História do Brasil e da Bahia, Instrução Moral e Cívica, Noções de Ciências Físicas e Naturais aplicadas a Higiene, Desenho, Trabalhos Domésticos, Trabalhos Manuais e Prendas, Exercícios de Ginástica e Canto. O programa para o primeiro ano primário das escolas rurais acresce o seguinte conteúdo “Agricultura ou Indústria Locais” e não possui “Noções de Ciências Físicas e Naturais aplicadas a Higiene”. Nesse programa de ensino não há especificações referentes aos conteúdos que deveriam ser ministrados em cada ano.

A escola primária no estado da Bahia teria a função educativa e exercitaria nos alunos o hábito de raciocinar e observar, despertando-lhes “o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de leitura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e expressão” (BAHIA, 1925, p.190).

Assim, os alunos seriam orientados a praticar atividades que utilizassem os olhos e as mãos, observariam as formas adequadas de trabalhos manuais e práticos. O professor preocuparia com o desenvolvimento físico dos alunos a partir de exercícios e jogos organizados, com o conhecimento prévio das regras básicas de higiene, procurando não esquecer a terra e o contexto em que estavam inseridos. O professor utilizar-se-ia de todos os recursos para adaptar o ensino às características desse estado (BAHIA, 1925).

#### 4.5 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE GOIÁS (1930)

O Programa de Ensino para as Escolas Primárias do Estado de Goiás<sup>38</sup> foi aprovado no ano de 1930. Abordou as seguintes matérias de ensino:

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99660>

Leitura, Caligrafia, Linguagem, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Formas, Desenho, Geografia, História, Instrução Moral e Cívica, Lição de Coisas, Música, Trabalhos Manuais e Ginástica.

No conteúdo de Aritmética apresentado no Programa de Ensino para as escolas primárias, foi sugerido que o ensino para o primeiro ano primário fosse de forma prática e intuitiva. O professor ensinaria os princípios das quatro operações que envolvessem números que não ultrapassassem a primeira centena. Ao professor caberia auxiliar os alunos, por meio de exercícios, a escrever e decorar, mecanicamente, a sequência numérica de 1 a 100, por meio de exercícios. Porém, esses exercícios, desenvolveriam as “faculdades de atenção e de reflexão” dos alunos. O professor deveria “ensinar progressivamente o valor de cada números em suas relações com os números inferiores, já conhecidos do aluno, fazendo-o observar, comparar e raciocinar” (GOIÁS, 1930, p.8).

Nessas aulas de Aritmética, o professor ofereceria aos alunos objetos que fossem fáceis de manusear, tais como: palitos, tornos, cabos, tabuinhas, pedrinhas, favas, lápis, dentre outros. Ainda trabalharia com os alunos as quatro operações fundamentais utilizando um determinado número e os conduziria à descoberta de combinações entre esses números e outros números menores.

O professor iniciaria o processo de contagem pelo método intuitivo, de tal forma que o aluno observasse os objetos sem efetuar cálculos, separando esses objetos em grupos de 2, 3, 4 e 5, colocando-os de maneira similar aos pontos de um jogo de dominó. Em seguida, os alunos representariam esses agrupamentos em estampas e desenhos. O professor poderia reunir uma das turmas ao redor de uma mesa grande e pedir aos alunos que retirassem “de um monte - um determinado número de objetos” e analisaria essa quantidade, “decompondo-a em porções iguais”. Dessa forma, os alunos encontrariam que, por exemplo, em quatro objetos havia 2 objetos somados com mais 2 objetos (GOIÁS, 1930, p.9).

Somente após terem sido estudadas diversas operações numéricas, de 1 a 10, o professor ensinaria a escrita e leitura desses números, a representação gráfica das várias formas de combinações aprendidas, de tal forma que habilitaria a leitura e cópia dos mapas de Parker. O professor

precisaria caminhar pausadamente nesses primeiros conteúdos aritméticos pois, segundo as orientações desse programa, “uma vez bem assentadas tais bases, o resto virá por si e será facilmente compreendido” (GOIÁS, 1930, p.9).

O professor apresentaria os números formulados em forma de problemas pelos próprios alunos, para que eles os resolvessem. Em um primeiro momento, esses problemas deveriam ser resolvidos oralmente e depois na forma escrita, relacionando o local onde viviam, “com os trabalhos da estação, com a profissão dos pais” e aprenderiam noções úteis “sobre o valor do trabalho diário ou o preço real das coisas e dos gêneros alimentícios” (GOIÁS, 1930, p.9).

O que se pode notar é que os saberes elementares geométricos se fazem presentes, de modo intuitivo, no conteúdo de Aritmética, quando os alunos manuseassem os objetos, observando as características semelhantes de cada grupo de objetos.

No Programa de Ensino para as Escolas Primárias de Goiás, os saberes elementares geométricos foram apresentados nas seguintes matérias de ensino: Formas, Desenho e Trabalhos Manuais. De acordo com as orientações, o estudo das Formas deveria ser o mais intuitivo e prático possível, utilizando modelos ou sólidos geométricos, de tal forma que o aluno pudesse estabelecer a comparação entre os sólidos estudados: esfera e cubo, cubo e cilindro, e assim sucessivamente.

No que diz respeito a aprendizagem dos sólidos geométricos, para que ocorresse de maneira satisfatória, era necessário o esforço do professor no sentido que o conteúdo ficasse “bem gravado no espírito das crianças” (GOIÁS, 1930, p.11). Os alunos passariam, na sequência, para o estudo das superfícies dos sólidos quadrado, retângulo e triângulo. Nessa fase, o professor não se preocuparia em ensinar-lhes as características de cada sólido, mas em conhecer e distinguir as superfícies.

Para auxiliar as lições, os alunos apresentariam exemplos de superfícies e linhas que fossem relacionadas com os objetos presentes na sala de aula ou em outros objetos conhecidos por eles, representando tais objetos, posteriormente, no papel por meio de desenho. O professor deveria “evitar os termos técnicos e o ensino teórico de noções abstratas” (GOIÁS, 1930, p.11).

Para o ensino das formas geométricas foi sugerida a construção de sólidos geométricos utilizando argila ou plastilina.

De acordo com o Programa de Ensino Primário de Goiás, o estudo de “Desenho” tinha a finalidade meramente educativa. Não poderia ser ensinada como arte, porém como uma linguagem viva, que servisse para o desenvolvimento da imaginação, observação e senso estético dos alunos. O ensino de desenho deveria ocorrer desde o primeiro dia de aula, paralelamente ao ensino da escrita e da leitura, conforme pode-se observar na figura 03.

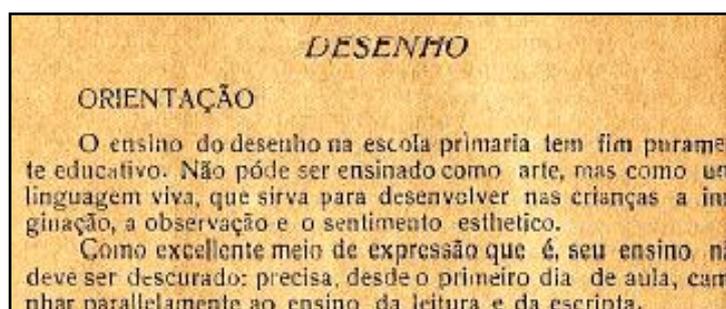


Figura 03: Orientações para Desenho no ensino primário.  
Fonte: Goiás (1930, p.12).

Caso fosse observado que a criança manifestasse interesse pelo desenho, o professor poderia induzir o aluno a representar “as coisas que mais impressionavam os seus sentidos, os objetos volumosos e de cores agradáveis, os animais domésticos, as pessoas que amava, as cenas familiares, enfim, tudo o que é vivo, tudo o que é real” (GOIÁS, 1930, p.12).

Em relação aos métodos de ensino, os alunos iniciariam seus estudos pelos desenhos espontâneos e com liberdade de interpretar, não apenas o que imaginavam ou sentiam, como também o que observavam na natureza, tais como: desenhos de casa, paisagens, automóveis, trens, brinquedos, cenas imaginadas, contos fantásticos, episódios históricos, dentre outros. Como era extenso esse programa de Desenho, competia ao professor selecionar os assuntos relacionados às lições das demais matérias.

Os desenhos livres ilustrariam os trabalhos escritos e permitiriam que a partir da execução dos desenhos, os alunos manuseassem livremente lápis coloridos. Assim, esses exercícios se tornariam atraentes aos alunos.

Ao professor foi sugerido que não desanimasse com os primeiros resultados alcançados, pois o fundamental seria o professor analisar “o desenvolvimento das faculdades mentais da criança” (GOIÁS, 1930, p.12).

Para que os alunos fossem ensinados e obtivessem, gradativamente, uma representação mais próxima do natural, era necessário que no segundo semestre letivo fosse exercitada a cópia de objetos da natureza. Guiados pelo professor observariam cuidadosamente um modelo antes de desenhar, diferenciando as formas reais das formas aparentes.

Ficaria sob a responsabilidade do professor a escolha dos métodos que seriam utilizados pelos alunos para que pudessem esboçar os desenhos com as mesmas proporções. Posteriormente, lhes seriam apresentados novos modelos e formas, tais como: as folhas, as frutas da estação, flores, raízes, etc., com a finalidade de desenvolver o gosto pelas composições decorativas, ensinando-os “a ornamentar os seus desenhos com frisos ou molduras, formados pelas combinações de linhas, pontos e arranjos”, os quais o professor representaria no quadro negro (GOIÁS, 1930, p.13).

As orientações referentes ao conteúdo de Trabalhos Manuais do Programa de Ensino para as Escolas Primárias de Goiás tinham por finalidade “desembaraçar os dedos da criança, dar-lhes destreza e habilidade manual” (GOIÁS, 1930, p.18). Para o primeiro ano do ensino primário foram sugeridos exercícios variados de tecelagem e dobradura. Para as meninas seriam exercícios relacionados com os primeiros ensinamentos de crochê e costura.

O professor deveria iniciar os estudos de dobradura com papel de baixa qualidade, como jornal ou papel de embrulho e utilizar até folhas com os borrões dos trabalhos gráficos. Os trabalhos manuais que utilizassem pontos de agulha seriam aprendidos primeiramente em tecidos grossos de algodão e as alunas aplicariam esses trabalhos em pequenas peças, como o lenço por exemplo. Durante as aulas, os alunos trabalhariam coletivamente as lições propostas pelo professor. Nas salas de aula, os meninos deveriam praticar o trabalho manual, para que não ficassem “em posição de inferioridade, em confronto com as meninas” (GOIÁS, 1930, p.18).

O programa para o estudo de trabalhos manuais propunha: dobrar o quadrado e o retângulo; construção de objetos usuais em papel (estojo, chapéu, caixa, barco, etc.); dobrar e trançar serpentinas; execução de

exercícios simples de tecelagem; modelagem em cera, barro ou plastilina das formas geométricas estudadas (cubo, cilindro e esfera) e as formas naturais que mais se aproximassem desses sólidos (laranja, maçã, pêsego, nabo, etc.).

Para as meninas, o programa de trabalhos manuais acrescia: alinhavo em cartões; pontos fáceis de agulha, com linhas coloridas e grossas; alinhavo e bainha; pontos de marca; crochê; aplicações diretas dos exercícios propostos, em trabalhos simples.

#### 4.6 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE SERGIPE (1931)

O programa de ensino para o curso primário do Estado de Sergipe<sup>39</sup> foi publicado pela Diretoria Geral de Instrução e divulgado pela Imprensa Oficial de Aracajú, pelo decreto nº 03/25 em fevereiro de 1931. Esse programa contemplava as seguintes matérias de ensino: Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, História do Brasil, Geografia, Lições Gerais, Caligrafia, Desenho, Música, Trabalho Manual e Ginástica.

Nesse programa de ensino, para o conteúdo de Aritmética, foram apresentadas as seguintes orientações: “contar pausinhos, caroços, de 1 a 5, a 10, a 20, até 100; contagem por unidades, por 2, 4, 6, 8, 10, até 20, e inversamente, depois até 100, etc.; contagem por dezenas; Parker; operações fundamentais até 100; leitura e escrita de números simples; algarismos romanos – os signos, depois as combinações; o relógio” (SERGIPE, 1931, p.4).

Observa-se que os saberes elementares geométricos se fazem presentes no conteúdo de Aritmética, de modo intuitivo, quando os alunos manipulariam e observariam as semelhanças e características de cada objetos. Como orientações, os alunos poderiam fazer, em seus cadernos, cópia ao natural de objetos.

Para o conteúdo de Trabalho Manual, as meninas deveriam aprender a utilizar a agulha, linha, etc. Aos meninos e meninas foram sugeridos corte e recorte de objetos de livre escolha em papel, cartolina e papelão, além de

---

<sup>39</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/124885>

montagem e criação de objetos tais como: bandeiras, envelopes, caixinhas, etc.

Nesse programa, após serem apresentados os conteúdos, adequados para cada ano do ensino primário, foram expostas orientações aos professores. Constava que esse era o programa mínimo da Escola Nova que dava “a liberdade de e autonomia aos professores para, dentro das linhas gerais do método intuitivo-analítico, adaptar, criar mesmo, processos mais naturais e eficientes, e aos alunos ensejos francos de expandir suas atividades e predileções” (SERGIPE, 1931, p.14), conforme figura 04.

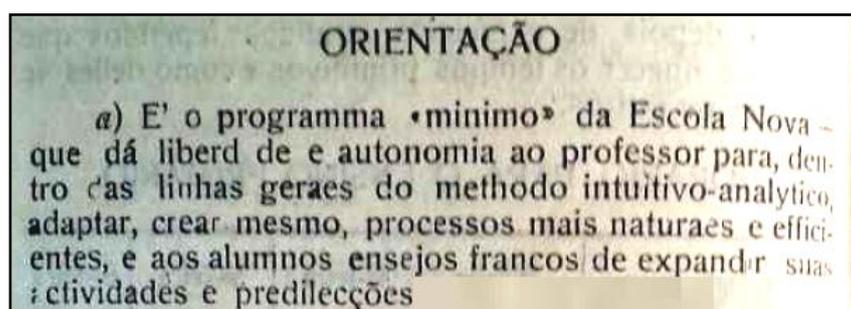


Figura 04: Orientações para o curso primário.  
Fonte: Sergipe (1931, p.14).

Dentro dessas orientações havia o horário das aulas. A primeira hora era dividida para três matérias: Aritmética, Cálculo, Geografia ou História (em dias alternados). Na terceira aula entrariam as matérias de leitura, linguagem oral e linguagem escrita. O professor estaria lecionando em uma classe enquanto as outras estariam copiando, compondo ou redigindo conforme a capacidade de cada aluno. Os alunos tinham a liberdade de escolher os assuntos que quisessem estudar e o professor auxiliaria, sugeriria e orientaria, porém jamais obrigaria.

A quarta hora era destinada às matérias de Desenho e Trabalhos. No conteúdo de desenho os alunos tinham a liberdade de escolher se queriam copiar ou inventar desenhos de objetos. O professor seria o guia, o companheiro, o conselheiro dos alunos. Caso houvesse algum aluno apático em sala de aula, o professor deveria sugerir a escolha de algum objeto e orientaria esse aluno para que trabalhasse como os outros.

No conteúdo de Trabalhos, as meninas deveriam costurar, recortar, cortar em papel, etc.; para ambos os sexos, o professor sugeriria “construções

em papel, papelão, tabuinhas, envelopes, caixas, cestas, um instrumento fácil de física, - uma balança, um pêndulo, um aeroplano” (SERGIPE, 1931, p.15), tudo o que o aluno quisesse e desejasse fazer livremente, podendo consultar à vontade os demais alunos em sala de aula. Dentre essas orientações havia a de realização de projetos que deveriam ser executados por dois ou mais alunos. Poderia ser a construção de uma casa de madeira, um trem de ferro ou um carro, utilizando papelão ou madeira. O professor deveria incentivá-los nessa empreitada, todos os dias, durante os horários de aula. Esses projetos poderiam durar semanas e meses. O importante era a iniciativa, a vontade de vencer e a perseverança dos alunos.

Esse projeto não deveria ser difícil, os alunos e o professor poderiam encontrar no comércio, gratuitamente, “rumas de papelão, tabuinhas de caixão de charuto, etc. O instrumental é bem simples: um canivete forte, uma tesoura, etc.” (SERGIPE, 1931, p.15). O professor deveria incentivar os alunos a desenharem antes de iniciar a execução dos projetos, e esse desenho acompanharia os trabalhos manuais, ou até poderia precedê-los e essas orientações também serviriam para as meninas. Com o emprego dos projetos como parte do processo de ensino, seria realizado o princípio da socialização escolar.

Ainda nas orientações para o curso primário, aos sábados não haveria lições. A primeira hora seria destinada às lições gerais, de acordo com os interesses dos alunos, seguidas de exercícios de cálculo mental rápido, que seria de interesse para toda a aula, originando questões propostas pela classe, desde as mais simples adições, subtrações, etc., até os limites do programa para o curso primário. A segunda hora seria destinada a observações e experiências, “intercalados os exercícios com alguns minutos de recreio (passeio em aula, em torno da escola, em jardim ou parque, sempre que for possível, acompanhado de um canto simples, popular ou escolar” (SERGIPE, 1931, p.16).

Aos alunos seriam entregues objetos (ou escolheriam um objeto) presentes ou ausentes, para que pudessem observar, examinar, analisar diretamente ou indiretamente. Aos principiantes deveriam ser oferecidos objetos inanimados presentes na classe. Aos mais adiantados, seriam oferecidos objetos animados, tais como uma flor, um animal, uma festa

assistida, etc. Os alunos deveriam observar, pensar e falar sobre esses objetos, quanto às suas cores, formas, qualidades e uso.

Esses exercícios seriam de interesse para toda a classe, “provocando-lhe as atividades mentais, quais sejam: percepção, concepção, análise, comparação” e raciocínio (SERGIPE, 1931, p.16). Essas experiências treinariam os alunos para a análise de medidas de carteiras, sala de aula, quadro e paredes. Os alunos verificariam essas medidas utilizando a trena, o metro, o passo, o palmo, etc. Além disso, essas experiências seriam usadas nas orientações geográficas, equilíbrio dos corpos, soluções, etc. Nesses exercícios os alunos teriam total liberdade de movimentos para examinar um quadro, uma cena, um objeto, etc.

#### 4.7 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO PARANÁ (1932)

O Regimento Interno e Programa para os Grupos Escolares do Estado do Paraná<sup>40</sup> aprovou o programa de ensino para o primeiro ano primário por meio do decreto nº 1.874, de julho de 1932, assinado pelos interventores federais do Manoel Ribas e Catão Mena Barreto Monclaro. As matérias de ensino abordadas nesse programa foram: Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História Pátria, Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Desenho, Canto e Trabalhos Manuais.

Nesse Programa, para a Aritmética, foi sugerido que o professor trabalhasse com os alunos: o método da contagem de 1 a 10 utilizando palitos, tornos, tabuinhas, etc.; o conhecimento dos grupos numéricos de 2 até 10; a contagem direta de objetos de 1 em 1, 2 em 2, 3 em 3, assim sucessivamente até o número 10 em 10; as quatro operações Aritméticas de 1 a 10 utilizando palitos ou tornos; a escrita e a leitura dos algarismos de 1 a 10.

Ainda nesse programa de Aritmética, foi proposto o estudo: da contagem direta de objetos de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, assim sucessivamente até 20 em 20; as quatro operações Aritméticas de 1 a 20 utilizando tornos; a escrita e a leitura dos números até 20; a aprendizagem e aplicação dos sinais de soma,

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104589>

subtração, multiplicação, divisão e igual; a escrita, a leitura e a contagem dos números de 20 até 100; exercícios que englobassem as quatro operações até o número 100; a leitura, a contagem e a escrita do número 100 até 1.000; aprendizagem dos algarismos romanos até XII; o ensino das horas utilizando o relógio; resoluções de exercícios orais sobre a carta de Parker, envolvendo o conhecimento das funções ordinárias.

O conteúdo de Aritmética do primeiro ano primário apresentava sugestões para um ensino que deveria ser prático, intuitivo e concreto. O mapa de Parker deveria “ter constante aplicação ao ensino dos diversos pontos desta matéria” (PARANÁ, 1932, p.38). Nota-se que os saberes elementares geométricos estão presentes no conteúdo de Aritmética, de maneira intuitiva, quando os alunos empregassem os objetos nas contagens e observassem as características e semelhanças de cada um desses objetos.

No Programa para os Grupos Escolares de Ensino Primário do Estado do Paraná, o conteúdo Geometria foi apresentado após o conteúdo Aritmética. Em forma de programa foram elencados os seguintes conteúdos geométricos: ponto, linha, ângulos, cubos, paralelepípedos, pirâmides, triângulos, quadriláteros, cilindros, esferas e hemisférios.

Ao professor foram indicadas sugestões referentes ao estudo das formas geométricas que deveriam ser ensinadas de maneira prática e intuitiva, e sempre que possível, utilizando os sólidos geométricos. Para auxiliar essas lições, o professor solicitaria aos alunos que expusessem exemplos de linhas e superfícies por meio de objetos do cotidiano, tais como, os objetos da sala de aula ou outros objetos que fizessem parte da vida do aluno, representados no papel ou no quadro negro.

O conteúdo de Desenho desse Programa do primário do Paraná recomendava que o professor permitisse que os alunos realizassem desenhos espontâneos, com o intuito de desenvolver a observação, imaginação e sentido estético. Seria proposto aos alunos que realizassem cópias de desenhos de objetos, frutas, dentre outros objetos desenhados no quadro negro pelo professor e “traçados, à mão livre, de linhas e figuras geométricas feitas pelo professor no quadro negro e baseados nas partes do programa de Geometria” (PARANÁ, 1932, p.42), conforme consta na figura 05.

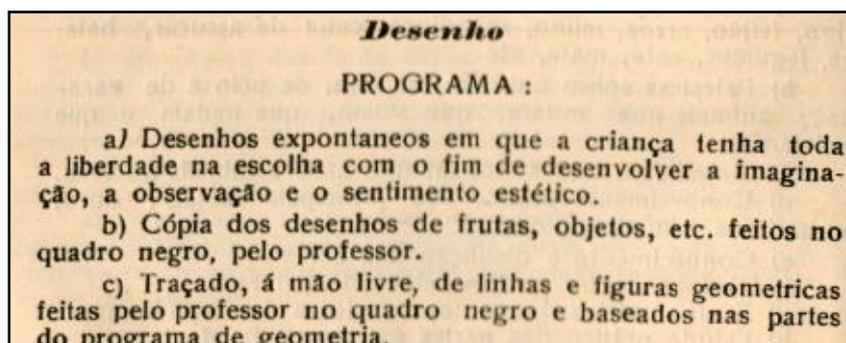


Figura 05: Programa de Desenho para o ensino primário.  
Fonte: Paraná (1932, p.42).

O conteúdo de Trabalhos Manuais desse Programa determinou que fossem orientadas pelo professor atividades em que os alunos cortassem papelão e papel para confeccionar envelopes de papel, caixas, cestas, bandeiras, barcos, caixas, etc.; “tecido de tiras de papel e papelão em cores. Nós, laçadas e pequenos trabalhos em barbante. Cortes das diversas partes que constituem a bandeira nacional e, em seguida, compô-la. Recorte de revistas, etc.” (PARANÁ, 1932, p.43).

No programa primário destinado às meninas foi proposto o estudo de alinhavos em cartão, observando um modelo; pontos simples de agulha utilizando uma linha grossa e colorida; pontos de alinhavos, haste e bainha; crochê simples e estudo da malha.

Ao professor foram sugeridas indicações sobre o ensino de Trabalhos Manuais e tinham por finalidade “desembaraçar os dedos da criança, dando-lhe destreza e habilidade manuais”. Era fundamental que o estudo dos trabalhos de dobradura fosse iniciado com exemplos fáceis e os pontos de agulha seriam aprendidos primeiramente “em tecidos de algodão, com aplicações úteis: lenços, guardanapos, panos para cozinha, etc.” (PARANÁ, 1932, p.43).

#### 4.8 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO PARÁ (1933)

Os Programas de Estudos Primários para as Escolas Noturnas<sup>41</sup> foram aprovados pela portaria de 24 de Fevereiro de 1933, pelo Major Interventor J. de Magalhães Barata e publicados pelas Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa, de Belém. Foi defendida a necessidade de alfabetização de um

<sup>41</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134339>

maior número possível de alunos que frequentavam a escola masculina no período noturno.

Esses programas abordaram as seguintes matérias de ensino: Língua Nacional - exercícios orais e exercícios escritos; Iniciação Matemática; Conhecimentos Gerais (História do Brasil, Lição de Coisas, Instrução Moral e Cívica) e Geografia. Ao final de cada uma dessas matérias foram apresentadas as orientações de como deveriam ser apresentados esses conteúdos aos alunos.

No que tange a Iniciação Matemática para o primeiro ano, constavam os seguintes conteúdos: “ideia prática da numeração falada e escrita; algarismos arábicos; numeração romana; leitura e escrita dos números até 1.000.000; noção da unidade, dezena e centena; formação de números compostos; as quatro operações fundamentais” (PARÁ, 1933, p.7), conforme figura 06.

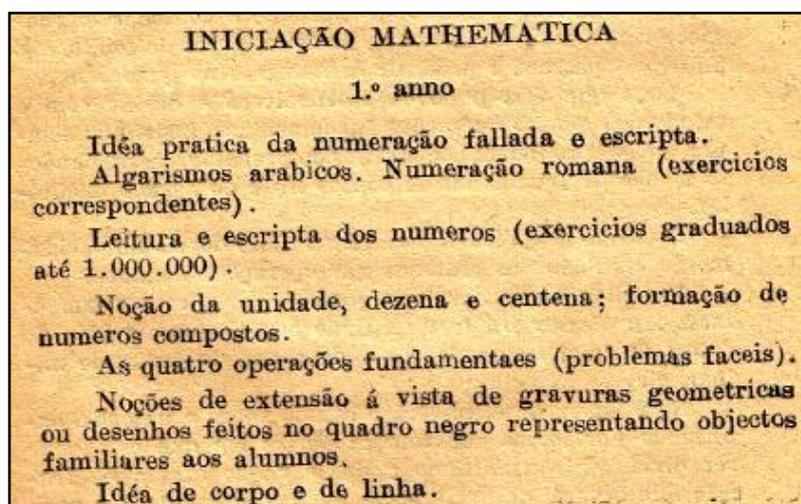


Figura 06: Conteúdos de Matemática para o primeiro ano primário.  
Fonte: Pará (1933, p.7).

Como se pode notar nesse tópico “Iniciação Matemática”, os saberes elementares geométricos constam nos seguintes termos “noções de extensão à vista de gravuras geométricas ou desenhos feitos no quadro negro, representando objetos familiares aos alunos; ideia de corpo e de linha” (PARÁ, 1933, p.7). Além desses conteúdos foram dadas algumas orientações para o professor trabalhar os conceitos com os alunos. Para o primeiro ano do ensino primário o professor deveria apresentar-lhes, de forma intuitiva, a noção de número de uma forma concreta em situações em que os alunos contassem

espontaneamente. Quando os alunos tivessem aprendido a contar objetos, coisas e pessoas, o professor ensinaria-lhes como realizar pequenas operações mentais que pudessem ser úteis para a prática cotidiana de suas profissões, manuseando o “contador mecânico ou por meio de tornos de madeira, grãos de milho, etc.” (PARÁ, 1933, p.8). Posteriormente os alunos passariam a representar os números no quadro negro.

Ainda como sugestões, o professor desenvolveria o ensino a partir do estudo das quatro operações fundamentais, escolhendo problemas de fácil compreensão, associando a ideias de frutas ou de coisas que agradassem os alunos. O ensino gráfico deveria ser realizado após os alunos terem aprendido a resolver operações mentalmente. A partir do estudo das quatro operações fundamentais, o professor transmitiria aos alunos a noção de dobro, triplo, quádruplo, etc., da dúzia, do cento, do milhar, etc.

As orientações de Iniciação Matemática para o ensino dos saberes elementares geométricos eram voltadas à explicação das figuras geométricas ou as formas de objetos do cotidiano do aluno, tais como: mesa, dado, escada, régua, dentre outros. Em seguida, o professor sugeriria aos alunos que representassem esses objetos em forma de desenho no quadro negro.

E ainda, para auxiliar na compreensão do conteúdo de linhas e suas classificações, o professor deveria apresentar “o conceito intuitivo do plano e das demais espécies, exemplificando com o chão, a telha, a escada, a garrafa, etc., e assim por diante” (PARÁ, 1933, p.9). Desse modo, manteria o ensino intuitivo e concreto, até que o aluno reconhecesse as principais figuras geométricas.

#### 4.9 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE SÃO PAULO (1934)

O Programa de Ensino para as Escolas Primárias do Estado de São Paulo<sup>42</sup> regulamentou o Programas de Mínimos para os Grupos Escolares, os quais foram publicados pela Secretaria da Educação e da Saúde Pública, em dezembro de 1934<sup>43</sup>, pelo Diretor de Ensino Luiz Mota Mercier. Esses

---

<sup>42</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99652>

<sup>43</sup> O programa de São Paulo (1925) não foi analisado por revelar-se uma cópia fiel do programa de ensino de Goiás (1930) já analisado neste estudo.

Programas Mínimos estabeleciam, como o próprio nome sugere, o mínimo de conhecimentos exigidos aos estudantes ao final do ano escolar e não havia aprovação e nem proibição caso o professor cumprisse ou não os conteúdos determinados por esse programa. Esse programa mínimo de ensino abordava as seguintes matérias de ensino: Expressão (leitura), Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Desenho, Trabalho Manuais, Música, Iniciação Matemática (Cálculo), Formas e Noções Comuns.

Para o Desenho, como sugestões, os desenhos espontâneos que poderiam ser realizados com lápis preto ou colorido. Os alunos realizariam desenhos das memórias de objetos do cotidiano, flores, folhas, brinquedos infantis, frutas da estação, etc. Ainda, desenhos livres que pudessem ilustrar os trabalhos e histórias realizados pelos alunos, por último, os alunos deveria executar “contornos de “objetos sugeridos pelo professor ou de ornatos singelos, imitando frisos, molduras, etc., com tornos coloridos, sementes, etc.” (SÃO PAULO, 1934, p.69).

Em Trabalhos Manuais, como sugestão, recortes de pedaços pequenos de papel para que fosse possível criar arranjos decorativos. O professor ensinaria exercícios simples de tecelagem, utilizando “serpentina, junco, ráfia, etc.” e dobraduras para que fossem desenvolvidos barquinhos, chapéu de papel, dentre outros objetos.

Aos alunos, seriam apresentadas atividades que envolvessem o recorte e colagem de silhuetas em papel e a criação em papel cartão de objetos, tais como: “brinquedos, objetos comuns e diferentes motivos, relacionando-os com as aulas das outras disciplinas” (SÃO PAULO, 1934, p.69). Por último, o professor sugeriria a modelagem em plastilina ou barro de flores, frutas, sólidos geométricos, folhas, etc.

Ainda no conteúdo de Trabalhos Manuais, especificamente para as meninas, foi sugerido o estudo dos pontos mais fáceis de crochê, utilizando o fio grosso, como a lã ou barbante e a agulha de osso, para que elas pudessem criar objetos úteis como cintos, golas, etc.

Em Iniciação Matemática, esse Programa Mínimo sugeriu que o professor apresentasse aos alunos exercícios “com o auxílio de tornos, tabuinhas, sementes, desenhos, estampas, etc.”, para que ensinasse as quatro operações aritméticas, envolvendo números de 1 a 10 e a noção intuitiva de metade, terço

e quarto. O professor ensinaria a contagem direta de objetos ou grupo de objetos de 1 em 1, 2 em 2, 3 em 3, até o número 20 e em ordem crescente ou decrescente.

Ainda foi estabelecido que as dificuldades dessas contagens fossem gradativas e chegassem até o número 100. Os alunos deveriam ler e escrever os números, saber como usar os sinais das quatro operações aritméticas, incluindo o sinal de igualdade, como se distribuía um calendário mensal, saber olhar as horas de um relógio e conhecer os algarismos romanos até XII.

Além desses conteúdos, o professor apresentaria aos alunos os conhecimentos práticos de medida, como o metro, quilometro e litro em forma de problemas simples. Deveriam ser propostos vários exercícios aritméticos em forma de jogos e a partir disso, eles realizariam a representação gráfica dos problemas e dos cálculos utilizados.

O que se pode observar é que os saberes elementares geométricos estão presentes no conteúdo de Iniciação Matemática, de forma intuitiva, quando os alunos utilizariam objetos para auxiliar a contagem e operações aritméticas.

No conteúdo Formas foi sugerido o estudo dos sólidos geométricos como: esfera, cubo, cilindro e prisma; e a comparação desses sólidos entre eles e com objetos do cotidiano. A construção desses sólidos deveria ser realizada com materiais concretos como o barro e o cartão.

#### 4.10 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO ESPÍRITO SANTO (1936)

O Programa de Ensino para Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas do Estado do Espírito Santo<sup>44</sup> foi divulgado pela Secretaria da Educação e Saúde Pública. Esse programa para as escolas primárias, foi aprovado pela resolução nº 892 em agosto de 1936. Eram abordadas as seguintes matérias de ensino: Língua Vernácula, Aritmética, Geografia, História Pátria (Civismo e Patriotismo), Geometria e Trabalhos Manuais.

Nesse Programa de Ensino para o primeiro ano primário, especificamente no conteúdo de Aritmética foi evidenciado a importância dos

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114992>

saberes elementares geométricos como uma de suas aplicações. O professor deveria atender as necessidades do aluno, auxiliando o seu desenvolvimento mental e os conhecimentos pré-escolares, ou seja, os alunos aprenderiam através dos aspectos de vida e ambiente natural e desprezariam o ensino mecanizado, memorizado e empírico. O professor observaria “que o espírito infantil só aprende as noções concretas e intuitivas” e passaria a associar os conteúdos abstratos com objetos reais que os interessassem (ESPÍRITO SANTO, 1936, p.21).

O ensino de Aritmética seria subsidiado por objetos, tais como: bolas de vidro, bastões, jogos de pedrinhas, sementes, cartões coloridos, figuras geométricas, tabuinhas, coleções de figurinhas, garrafas para medir, fitas métricas, etc., para que as crianças efetuassem contagens ou medições. Assim, o aluno estabeleceria uma relação entre as operações fundamentais e as grandezas, por meio de problemas do cotidiano.

O professor sugeriria aos alunos agrupamentos dos objetos em número, em ordem crescente e decrescente e comparações entre esses agrupamentos, de tal modo que os alunos pudessem compreender as noções de “mais, menos, menor, pouco, muito grande, pequeno, etc.”. Esses objetos, tabuinhas, bolinhas, caixas de fósforos usadas, varetas e figuras seriam agrupadas de 1 em 1, de 2 em 2, 3 em 3, e assim até o número 100. O professor apresentaria aos alunos a ideia “de metade, meio, dobro, ou duplo, triplo, quádruplo, meia dúzia, etc. (1 garrafa, meia, quarto, 1 litro (de líquido), meio e duplo)” (ESPÍRITO SANTO, 1936, p.21).

Os conteúdos geométricos deveriam ser relacionados com as medidas dos objetos em sala de aula, como: carteira, armário, mesa, quadro negro, comprimento e largura da sala de aula, etc. O aluno mediria as distâncias em palmos, pés e braças. Caberia ao professor sugerir aos alunos dedicação a esses exercícios de medições em casa e posteriormente que apresentassem tais exercícios em sala de aula. Para a fixação da aprendizagem, poderia ser sugerido uma série de exercícios concretos que englobassem a escrita e o desenho dos números de 1 a 10, em cartão ou que fizessem chapas para essa numeração. Em seguida, escreveriam esses números no caderno e no quadro negro.

Outras sugestões de conteúdo geométrico inserido no conteúdo de Aritmética foram outras medições. O professor poderia sugerir ao aluno que realizasse medições utilizando o metro. Poderiam medir: “o comprimento e a largura da sala de aula, quantidade de cordão e parte externa do prédio, o pátio, o muro, etc.” (ESPÍRITO SANTO, 1936, p.22). E ainda, medir distâncias em decímetros com o auxílio do metro ou da régua graduada, medindo: carteiras, lápis, varinha, mesa, quadro negro, caixas, capas de livro, dentre outros.

Outra sugestão foi que houvesse uma relação prática da divisão do decímetro, recortando tiras de papel do mesmo tamanho do decímetro. A sugestão foi que os alunos fizessem esses exercícios em casa e levassem os resultados obtidos para a escola. O professor ensinaria aos alunos a numeração até 100 por meio de objetos, com exercícios e problemas orais.

Aos alunos seria proposto que realizassem medições em centímetros, com o auxílio de uma régua graduada, medindo por exemplo: capas de livros, cadernos, varinhas, lápis, carteirase outros objetos que fossem possíveis de medir. O professor solicitaria que os alunos fizessem desenhos do centímetro e que fossem realizados recortes em tiras de papel do mesmo tamanho do centímetro.

O professor apresentaria aos alunos a série dos números pares e números ímpares, tanto em ordem crescente como decrescente, de 1 até 20, de 20 até 50, de 50 até 100. Aos alunos seriam sugeridas cópias dos exercícios que abordassem as cartas de Parker, com as suas respectivas soluções.

Ainda, foram indicados os estudos dos algarismos romanos até o numeral XII, os capítulos dos livros, horas do relógio, a leitura do relógio e a atenção aos horários de entrada e saída do recreio. Por último, o professor apresentaria problemas simples de multiplicação e divisão que estivessem relacionados com o cotidiano do aluno e com números inferiores a 100.

O conteúdo de Geometria que consta nesse programa de ensino primário do estado do Espírito Santo, especificamente para o primeiro ano, foi iniciado pelo estudo dos sólidos geométricos, utilizando-se objetos encontrados na natureza e na indústria, que fossem relacionados, tais como: “esfera (bolas,

frutas, sabonetes, etc.); cubo (dados, caixas, etc.); cilindro (lápiz, chaminés, bambus, canetas, rolos, mastros, etc.)” (ESPÍRITO SANTO, 1936, p.26).

Esses programas trouxeram, como indicações de metodologias de ensino, que o professor sugerisse aos alunos a observação das semelhanças e diferenças entre essas figuras geométricas e como os alunos deveriam desenhar e montar esses sólidos geométricos.

As orientações aos professores, para que essas atividades pudessem ser realizadas, foram no sentido de utilização de linhas para esticar cordões e afrouxá-los; estender, curvar e armar pedaços de arame em forma de uma escada ou que imitassem uma cobra ou ziguezague de um relâmpago. Assim poderiam enrolar o arame em um lápis, por exemplo. Outras possibilidades de construção de sólidos geométricos seriam possíveis caso utilizassem cordões e arames. Após os alunos terem realizado essas atividades de construção de sólidos geométricos, deveriam ser ensinadas as semelhanças das figuras construídas com as figuras da sala de aula.

Ainda como orientações desse programa, o traçado dos sólidos geométricos seria realizado com lápis ou giz em cartolina ou papel colorido, em seguida seriam recortados e colados em um álbum, chamado “Estudo das linhas em definições”. Esse álbum apresentaria os desenhos de casas, hortas, jardins e outros assuntos, relacionados com as aplicações de linhas pelos alunos. Poderiam ainda montar em papelão ou madeira as figuras geométricas estudadas e através dessas montagens armariam papagaios de papel, balões, etc., que serviriam para a aplicação em brinquedos e exercícios que os alunos poderiam realizar no pátio da escola.

Os saberes elementares geométricos também se encontram presentes nesse programa para o primeiro ano primário no conteúdo “Trabalhos Manuais” com sugestões de exercícios, conforme consta na figura 07.

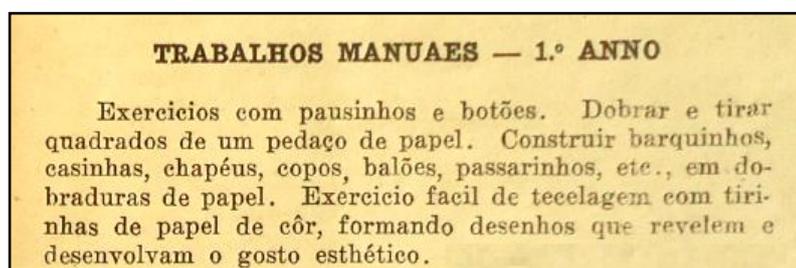


Figura 07: Conteúdo de Trabalhos Manuais para o primário.  
Fonte: Espírito Santo (1936, p.27).

Foram apresentadas nesse Programa sugestões para que o professor propusesse exercícios simples a partir de tirinhas de papel colorido, que formariam desenhos que pudessem revelar e desenvolver o gosto estético dos alunos. Poderia trabalhar com a colagem de “tirinhas de papel de cor, de formas geométricas, armando figurinhas diversas. Figuras em cartão, pano ou em outro material” (ESPÍRITO SANTO, 1936, p.27).

Os materiais concretos aparecem nas sugestões desse Programa para o ensino em trabalhos manuais, onde os saberes elementares geométricos também figuram: o alinhavo de cores que cobririam os traçados ou contornos feitos no pano ou no cartão; aplicações decorativas utilizando grãos e botões; recortes e colagem de figuras quadradas; modelagem em cera, barro ou massa plástica dos sólidos geométricos estudados e formas de objetos naturais (ESPÍRITO SANTO, 1936).

O cotidiano do aluno também deveria ser valorizado. A sugestão foi que o professor auxiliasse os alunos na construção de “jardins, estábulos, cocheiras, engenhos, monjolos, fazendas, balaios, cestos, carros de boi, redes, tarrafas, caniços ou pindaibas”, e quaisquer outros objetos que pudessem ser utilizados tanto no litoral quanto no sertão, regiões em que residiam os alunos.

#### 4.11 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS NO ESTADO DE ALAGOAS (1937)

O Almanaque do Ensino do Estado de Alagoas<sup>45</sup> foi publicado pela Secretaria do Interior, Educação e Saúde, escrito pelo Interventor Federal Dr. Osmar Loureiro de Farias e divulgado pela gráfica da Casa Ramalho. Os Programas de Ensino para as Escolas Primárias e Jardim Infantil foram aprovados pelo Conselho de Educação, em novembro de 1937 e sua circulação se fazia presente no Almanaque do Ensino do Estado de Alagoas.

No preâmbulo<sup>46</sup> desse programa, foi explicitada a preocupação com a articulação do programa de ensino com a criança e com o meio ambiente e, ainda, com as possibilidades intelectuais dos professores. Segundo esse programa, o conceito que rege um determinado programa seria “a expressão dos conhecimentos teóricos sobre educação que possuem os autores”

---

<sup>45</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114827>

<sup>46</sup> Relatório que antecede uma lei ou um decreto.

(ALAGOAS, 1937, p. 25). Nesse sentido, observou-se a necessidade de um programa de ensino que fosse atualizado, menos intelectual e formalista e que houvesse uma organização psicológica das matérias escolares.

Em relação aos alunos não foram esquecidas as instruções da Escola Nova. Assim, a efetivação, o sucesso e os frutos desse programa seriam responsabilidade do professor. Tal assertiva que poderia ser justificado pelo fato de que esse programa, sem a rigidez das orientações clássicas, seria responsabilidade do professorado (ALAGOAS, 1937, p.25).

Esse programa de ensino foi entregue aos professores do estado de Alagoas e considerado uma forma de experimentar e tentar uma “renovação dos métodos educacionais”, por meio de um programa “singelo, objetivo, mais do que nunca realizado com a firme vontade de acertar e concorrer para o crescimento do nível educacional da terra dos Marechais” (ALAGOAS, 1937, p.25). O programa de ensino para o Ensino Primário abordava as seguintes matérias de ensino: Linguagem (Leitura e Literatura), Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais e Físicas.

O estudo dos conteúdos de Matemática deveria iniciar com o estudo da forma da superfície dos objetos, a forma das frutas e do hemisfério, por exemplo. Modelar com pasta ou sabão a esfera. Contagem de objetos familiares ao aluno até 10. Em seguida, seriam ensinadas as contagens de 10 a 20, 20 a 30, etc. até chegar ao número 100.

Aos alunos seria ensinado as operações de soma e subtração, “primeiro, por meio de objetos como sementes, pausinhos, etc. e do contador mecânico, passando-se ao ensino mais generalizado” (ALAGOAS, 1937, p.35). Em seguida, o professor apresentaria o uso dos sinais de mais, menos e igual e recomendaria ao alunos, pequenos cálculos escritos e mentais que utilizassem as operações de adição e subtração.

Em relação à soma e subtração, deveriam ser indicadas pelo professor por meio de cópia e do estudo das tabuadas de soma e subtração desenvolvidas em um quadro. As noções de multiplicação e divisão deveriam ser ensinadas por meio da carta de Parker, a partir daí, seria proposto um estudo dessa carta. Aos alunos seriam ensinados os conceitos de “meio, terço, quarto, quinto, etc.” e o conhecimento monetário.

Os saberes elementares geométricos estão presentes nesse programa de Matemática para o primeiro ano do ensino primário, no que tange o estudo das linhas, que seria iniciado pelas linhas curvas, depois linha reta e quebrada e, por último, linhas mistas.

Foi proposto o estudo da esfera. O professor apresentaria as superfícies de uma esfera, formas e hemisférios desse sólido geométrico. O estudo do cubo seria realizado com o auxílio de figuras que tivessem esse formato e modelando em barro.

O professor apresentaria aos alunos o quadrado e seu estudo seria desenvolvido junto com o conteúdo ângulos. O estudo do cilindro deveria evidenciar as superfícies curvas e planas, bem como as formas desse sólido. O professor mostraria objetos do cotidiano que tivessem a forma cilíndrica. Por fim, o aluno deveria ser capaz de comparar esses três sólidos geométricos.

#### 4.12 OS SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO RIO GRANDE DO SUL (1939)

O decreto nº 8.020 da Legislação Estadual, de novembro de 1939, aprovou o programa mínimo para os estabelecimentos de ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul<sup>47</sup> elaborado por O. Cordeiro de Farias e J. P. Coelho de Souza, da Secretaria de Educação e Cultura. Esse Programa elencou, para esse nível de ensino, as seguintes matérias de ensino: Matemática, Linguagem, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Desenho, Artes Aplicadas e Música. Dentre esses conteúdos, dar-se-á ênfase ao de Aritmética, Desenho e Artes Aplicadas, que de alguma forma remetem aos saberes elementares geométricos.

O programa de Matemática, em seu início, traz um subcapítulo intitulado “Objetivos gerais da matéria” e em seguida os “Conteúdos que deveriam ser estudados no primeiro ano primário”; os “Objetivos específicos”; o subcapítulo “Mínimo essencial” e por último o subcapítulo “Normativa”.

Nos objetivos gerais consta que o professor deveria prover a criança de conhecimentos e habilidades que lhe permitissem utilizar a matéria de ensino Matemática, “como instrumento, na resolução de situações da vida” que

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122105>

envolvessem “as questões de quantidade, número, forma, extensão e posição” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.71).

Desse modo, o professor seria responsável por desenvolver determinadas capacidades que garantissem a rapidez e a precisão nos cálculos, a aplicação do pensamento voltado para a análise de problemas cotidianos, a agilidade na escolha do método mais simples de verificação dos resultados obtidos e, ainda, a inquietação dos alunos diante dos dados das questões. Além disso, cabia ao professor desenvolver nos alunos atitudes para o aperfeiçoamento da iniciativa, do raciocínio, da economia e da solidariedade.

Dentre os objetivos específicos para o primeiro ano do ensino primário, o ensino deveria revisar e ampliar os conhecimentos aritméticos que os alunos já possuíam ao ingressar na escola. Ao professor caberia orientar os alunos para que pudessem interpretar e utilizar esses conhecimentos aritméticos. Deveria ainda proporcionar-lhes o manuseio e emprego de material concreto nas abstrações Matemática e, também, iniciaria esses alunos na resolução das operações fundamentais e de problemas (figura 08).

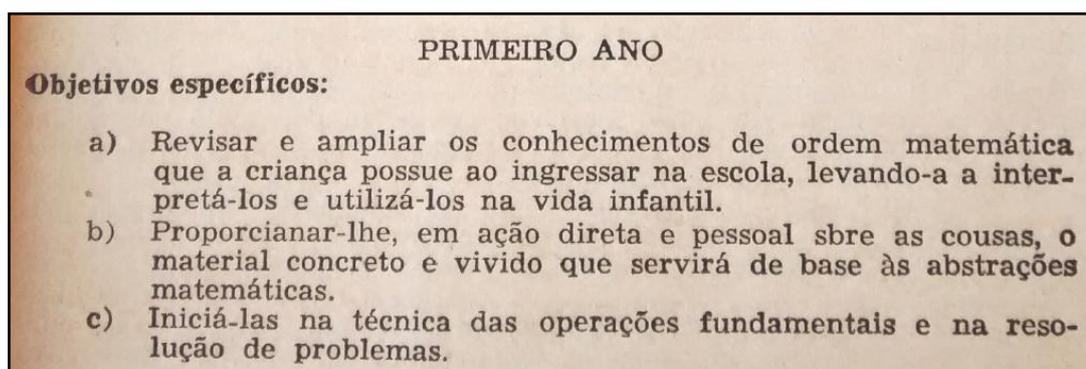


Figura 08: Objetivos específicos do Programa de Matemática.  
Fonte: Rio Grande Do Sul (1939, p.71).

No subcapítulo “mínimo essencial” do programa para o ensino primário, foram elencados os conteúdos que deveriam ser ministrados na matéria de ensino Aritmética, quais sejam: noção de unidade e coleção; noção dos números de 1 a 10, noção de ordem numérica; noção de zero; contagem em ordem crescente e decrescente até 100; experiências para integração do conceito dos números contidos no limite; noção de dezena de centena, formação de números com dezena e unidade; noção de dúzia, meia dúzia, par e ímpar; numeração romana até XII e leitura das horas; adição e subtração

utilizando números até 100; interpretação e uso dos sinais de adição, subtração e igual; compreensão e uso do vocabulário apropriado as noções adquiridas (resto, somar com, subtrair com, total, parcelas); noção de metade, metade de dúzia e de dezena; dobro; moedas, prática de troco com limite e emprego dos termos: troco, custo, venda e compra (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

Nesse subcapítulo foram apresentados conteúdos relacionados com os saberes elementares geométricos: “noção de forma – esfera e cubo. Reconhecimento dessas formas em objetos usuais” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.72). E ainda, as noções de tamanho, de posição, de ordem numérica e problemas escritos e orais relacionados com as experiências dos alunos e com o meio que os cercava.

No subcapítulo intitulado “normativa”, desse programa para o primário de Matemática, foi apresentado que a aquisição dos conceitos fundamentais que iria processar o pensamento aritmético das crianças, deveria ser preparada utilizando experiências em situações de dramatização, jogos, construções, exercícios físicos ou trabalhos manuais. Nessa fase da aprendizagem dos alunos, chamada de objetivação, o conteúdo aritmético seria estudado utilizando: grãos, bolinhas, moedas, cartões, brinquedos, etc. As imagens numéricas seriam a “representação de objetos acompanhados de número que lhe corresponde; repetições rítmicas – contagem de 1 em 1, de 2 em 2, etc. com ou sem objeções; contagem acompanhada de canto, recitação, bater de palmas, badaladas, marchas” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.72). As contagens poderiam ocorrer com a utilização de tabelas completas ou incompletas, constituindo-se indispensável ao entendimento correto das relações numéricas pelos alunos.

Ainda no subcapítulo intitulado “normativa” a sugestão para um ensino de Aritmética na escola primária que estivesse de acordo com a ordem do desenvolvimento desse programa, respeitando a sistematização e graduação das matérias imposta pela natureza e determinadas pelas oportunidades que poderiam ocorrer na sala de aula, isto é, diretamente relacionadas com as demais matérias do currículo. Dessa forma, “em todas as circunstâncias, a atividade integrada dos alunos” o professor pretendia introduzi “práticas essenciais para um domínio “das coordenações aritméticas fundamentais” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.72-73).

Nesse propósito, entrariam os jogos aritméticos, os problemas reais da vida dos próprios alunos, por meio de situações de compra e venda ou o contar de histórias que despertaria o interesse dos alunos. De tempos em tempos seriam propostos exercícios de revisão que auxiliassem os alunos no reconhecimento de suas dificuldades em conceitos não dominados, o que orientaria o professor na distribuição e revisão dos conteúdos.

Nesses programas do Rio Grande do Sul para a escola primária, o programa de “Desenho e Artes Aplicadas”, em seu início, traz os “Objetivos gerais da matéria”; os “Objetivos específicos”; o “Mínimo essencial” e a “Normativa”. Nos objetivos gerais consta que o professor desenvolveria a capacidade de expressão gráfica, induziria técnicas fundamentais para concretizar o pensamento dos alunos e formaria o senso estético dos alunos.

O subcapítulo “Objetivos específicos” apresentou a maneira como o professor desenvolveria “a capacidade de usar do desenho e das artes aplicadas, como meio de expressão”. A sugestão foi no sentido de levar os alunos a reconhecerem, apreciarem e empregarem as cores. Assim, iniciaria “a criança na composição decorativa” e proporcionaria “oportunidades para o desenvolvimento da apreciação artística” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.78).

O subcapítulo “Mínimo essencial” do programa primário de Desenho e Artes Aplicadas apresentou aos professores como sugestão, que desenvolvessem com seus alunos ilustrações de lições, frases e cenas. Além disso, foi proposto que empregassem as cores primárias e secundárias, iniciando-os na composição decorativa e ainda, “recortes, encadernação e trabalho de agulha muito simples” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.78).

No subcapítulo “Normativa” desse programa de Desenho e Artes Aplicadas foi recomendado que o desenho espontâneo e o trabalho construtivo ocupassem lugar de destaque nos primeiros anos do ensino primário, por meio de livres manifestações dos alunos. Nesse período, os trabalhos dos alunos deveriam ser pertinentes às ideias que formassem a figura de objetos, animais, natureza, pessoas, etc. Então, “as ‘garatujas’ e ‘rabiscos’, no desenho; as massas informes, no modelado e os planos incompreensíveis, no recorte” representariam a efetivação de ideias e pensamentos (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.79).

Os trabalhos realizados pela criança no ensino primário se tornariam as manifestações da inteligência refletida. O professor interviria nessa fase de transição e conduziria os alunos na observação e posterior análise do cotidiano. Os trabalhos manuais ofereceriam oportunidades para a adaptação mental dos alunos e, por conseguinte, ocorreria a representação mais próxima do real, concreto e objetiva.

O professor não deveria apresentar gravuras para serem reproduzidas ou que pudessem servir de fundamento para a construção de figuras humanas, tão pouco corrigir os trabalhos dos alunos. Entretanto, o professor seria responsável por “criar situações favoráveis à observação”, ensinando o aluno a verificar e observar as próprias produções, os possíveis erros e corrigi-los (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.79). Assim, os erros cometidos pelos alunos iriam desaparecendo aos poucos e gradativamente os desenhos atingiriam um conjunto harmônico. A perfeição dos trabalhos dos alunos surgiria com o passar do tempo. O professor deveria ainda dar atenção especial à aprendizagem das cores pela importância que tem e pela atenção que os trabalhos coloridos despertam (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

Ao professor foi sugerido que as cores deveriam ser observadas por meio de materiais variados, dentre eles: pano, papel, flores, etc., e foi recomendando o emprego de papéis transparentes com as mesmas cores e por combinações de tintas em tubos de ensaio, seriam obtidas as cores secundárias (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

Na continuação desse programa primário de “Desenho e Artes Aplicadas”, o estudo do ritmo foi considerado indispensável para a composição decorativa, pois seria interessante unir o desenho à música, assim, levaria o aluno a sentir o ritmo auditivo para que fosse capaz de aplicá-lo no ritmo visual. A partir do momento que o aluno sentisse o ritmo, iniciaria, de forma natural, os estudos das leis de alteração e repetição e da composição decorativa.

O estudo das artes aplicadas apareceria como resultado da “aplicação dos recortes de papel em frisos, para a decoração das salas de aula, feita de cartazes, capas de livros e cadernos ou dos de feltro sobre o pano ou ainda os riscos em fazendas para serem bordados com pontos de haste, de cruz ou caseados” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.80).

A utilização do cartonado apresentaria as possibilidades de construções aos alunos, como: casinha de boneca e sua mobília, carroças, automóveis, carrinhos, dentre outros. A produção de álbuns em que os alunos colecionassem “desenhos, recortes, fotografia” seriam exercícios de encadernação (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p.80). O professor proporia aos alunos que recortassem letras de revistas e jornais para que pudessem escolher tamanhos e formatos iguais para formarem palavras e cartazes, o que poderia ser iniciado no final do primeiro ano do ensino primário.

A disposição dos alunos em sala de aula, a ordem dos trabalhos, o arranjo dos exercícios nos cadernos ou das folhas de papel, tais como a harmonia presente nas cores, formas e linhas conduziria à formação do senso estético do aluno.

#### 4.13 OS SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO MATO GROSSO DO SUL (1942)

O Programa de Ensino Primário do Mato Grosso<sup>48</sup> foi divulgado pelo Regulamento da Instrução Pública do estado do Mato Grosso, boletim nº 22 em outubro de 1942. Esse programa de ensino primário foi dividido em: Escolas Isoladas, Escolas Rurais, Escolas Urbanas e Escolas Agrupadas. Em seus objetivos, trouxe as orientações gerais de ensino que exigiriam revisões para que pudesse ser adaptado “às necessidades gerais da vida do estado e às peculiaridades de trabalho em cada uma de suas distintas zonas de produção” (MATO GROSSO, 1942, p.8).

No programa de ensino para o primeiro ano primário desse estado foram estabelecidas as seguintes matérias de ensino: Leitura e Linguagem oral e escrita, Aritmética, Geografia, Ciências físicas e naturais, Educação higiênica, Instrução moral e cívica, Desenho, Trabalhos Manuais e Canto.

Nesse programa, referentes aos conteúdos que deveriam ser ministrados, não consta nenhuma instrução ou orientação. Entretanto, aos professores foram apresentadas orientações gerais do ensino para a condução do trabalho educativo que ensinaria o conteúdo de qualquer matéria, “do concreto para o

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114997>

abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido” (MATO GROSSO, 1942, p.14).

Ainda segundo essas orientações, o ensino deveria ser conduzido de forma intuitiva e a classe seria conduzida por regras que levassem ao caminho da indução. O professor conservaria a finalidade educativa do ensino e procuraria o melhor caminho que levasse ao êxito da aprendizagem.

Os educadores seriam responsáveis pela instrução e “desenvolvimento harmônico de todas as faculdades infantis”, transformariam seus alunos em colaboradores do ensino, tornariam as lições interessantes, ensinariam pelo exemplo e pela palavra, evitariam a rotina no ensino e acompanhariam as lições parte a parte, “a experiência didática e a ciência pedagógica” (MATO GROSSO, 1942, p.15).

#### 4.14 OS SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DO RIO DE JANEIRO (1946)

O Ministério da Educação e Saúde do Estado do Rio de Janeiro<sup>49</sup> regulamentou a Lei Orgânica do Ensino Primário pelo decreto – lei nº 8.529, em janeiro de 1946. O ensino primário abrangeria duas categorias de ensino, sendo elas: o ensino primário fundamental, ensino primário supletivo e jardim de infância. A primeira foi destinada às crianças de sete a doze anos e seria ministrada em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar. A segunda, destinada aos adolescentes e adultos e teria apenas um curso, que seria o supletivo.

O ensino primário tinha por finalidade “proporcionar a iniciação cultural que a todos conduzia ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantinham e a engrandeciam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana” (RIO DE JANEIRO, 1946, p.1); apresentar condições equilibradas de formação e ampliação de personalidade das crianças de sete a doze anos; e aumentar o nível de conhecimentos que seriam utilizados em suas vidas familiares, em defesa de sua saúde e introdução ao trabalho.

---

<sup>49</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116986>

O curso primário elementar compreenderia os cursos de artesanato e de aprendizagem agrícola e industrial. O curso primário complementar permaneceria com os cursos: ginásial, agrícola, industrial e de formação de regentes de ensino elementar. O curso supletivo ficaria com os cursos de aprendizagem industrial e agrícola e com os de artesanato. O curso de jardim de infância seria articulado com o curso primário elementar.

Em relação à estrutura, o curso primário elementar tinha duração de quatro anos e foram sugeridas as seguintes matérias de ensino: Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação Matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; Desenho e trabalhos manuais; Canto orfeônico e Educação física.

O curso primário complementar duraria apenas um ano e foram estabelecidas as seguintes matérias de ensino: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil, e noções de Geografia geral e História da América; Ciências naturais e higiene; Conhecimentos das atividades econômicas da região; Desenho; Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; Canto orfeônico e Educação física. As meninas aprenderiam noções de economia doméstica e puericultura.

O curso primário supletivo era destinado aos adolescentes e adultos e tinha a duração de dois anos e as seguintes matérias de ensino: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil; Ciências naturais e Higiene; Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar) e Desenho. As meninas aprenderiam noções de economia doméstica e puericultura.

Nesse programa não foi apresentado nenhuma orientação ou instrução referentes aos conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos. Especificamente, em relação às orientações gerais para o ensino primário fundamental, deveria ser desenvolvido de modo graduado e sistemático de acordo com os interesses naturais dos alunos. As atividades deveriam estar fundamentadas didaticamente nas próprias atividades dos alunos. O ensino deveria estar apoiado na realidade do ambiente em que ocorresse, servindo para uma melhor compreensão, de modo que desenvolvesse o espírito de cooperação entre os alunos e o sentimento de solidariedade entre eles.

Essas orientações ainda privilegiaram que o professor deveria relevar as tendências e aptidões dos alunos, para que dessa forma, pudesse ser mais bem aproveitadas, no âmbito do coletivo e individual. O aluno deveria estar inspirado em todos os momentos pelo sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana.

#### 4.15 SABERES ELEMENTARES GEOMÉTRICOS NOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS DE SANTA CATARINA (1946)

O programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina<sup>50</sup> foi publicado pela Secretaria da Justiça, Educação e Saúde, no âmbito do Departamento de Educação, pelo decreto nº 3.732, de dezembro de 1946.

O curso primário elementar contemplava as escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares. Esse curso era dividido em programas: Programa de Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Programa de Iniciação Matemática; Programa de Geografia e História do Brasil; Programa de Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho; Programa de Desenho e Trabalhos Manuais; Programa de Canto Orfeônico; Programa de Educação Física.

O Programa de Iniciação Matemática era iniciado com o tópico “Objetivos do Ensino”, em que é apresentado que o ensino dos conteúdos matemáticos deveria ampliar e corrigir os conhecimentos que a criança possuía em relação às posições e dimensões dos objetos, e ainda, as técnicas das operações fundamentais deveriam ser iniciadas, de modo que os alunos se habituassem a efetuar cálculos com rapidez e exatidão, bem como as análises de problemas relacionados com as experiências de vida dos alunos.

Em seguida, é apresentado nesse Programa o tópico “Sumário da Matéria”, no qual são elencados os conteúdos aritméticos a serem estudados com os alunos. Em um primeiro momento surge a matemática, que foi dividida em: numeração, operações fundamentais e moedas. O que se observa é que nos conteúdos referentes à Aritmética foram apresentados indícios dos saberes

---

<sup>50</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99620>

elementares geométricos, de modo intuitivo, quando os alunos manuseavam diferentes objetos.

O segundo item, a matéria Geometria, apresentava as orientações para o estudo de “corpos de forma esférica, cúbica e cilíndrica. Comparação de objetos com essas formas, pelo tamanho, posição e distância (maior, menor, igual, em cima, em baixo, atrás, ao lado, à direita, perto, longe)” (SANTA CATARINA, 1946, p.12). O terceiro item que deveria ser desenvolvido foi “Problemas e Exercícios”, que propunham exercícios relacionados com os saberes elementares geométricos. Na matéria de Geometria poderia o professor desenvolver a modelagem, o desenho, o recorte de corpos com o formato de cilindro, esfera e cubo.

Por último são apresentadas as “Sugestões Práticas” para o Programa de Iniciação Matemática. Essas sugestões evidenciam que a iniciação ao estudo da Aritmética deveria ser feita de forma intuitiva e se utilizando dos processos ativos, pois toda criança trazia para a escola algumas ideias sobre formas e números, porém, a escola deveria rever esses conhecimentos para que eles pudessem ser corrigidos de modo a orientar a aprendizagem dos alunos.

O ensino da Aritmética deveria ser iniciado a partir de comparações de coleções, realizadas de forma concreta (utilizando palitos, tornos de madeira, diferentes grãos, etc.) tal como a criança faz antes de possuir uma representação mental dos números. Com o passar do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos convinha que se solicitasse dos alunos a representação do número utilizando as figuras, desenho, quadrado e círculos.

Após o aluno ter aprendido esses conteúdos, poderiam ser introduzidos exercícios de comparação dessas coleções, com o intuito de estudar as noções de menor, maior e igual e relacioná-los com a representação numérica. Deveria aliar sempre a quantidade expressa ao seu símbolo numérico concretamente, levando a criança reconhecer se aquele número era maior ou menor do que os números que ela já conhecia e ainda, quais eram os números maiores e menores (SANTA CATARINA, 1946).

Esse método poderia diminuir os erros provocados pela memorização automática da sequência numérica, e que, na maioria das vezes, enganava o

professor, levando-o ao entendimento de que os alunos já possuíam clara noção referente ao número.

As sugestões práticas relacionadas aos saberes elementares geométricos estão presentes na modelagem, no desenho, no recorte e corte, motivando esses trabalhos para que pudessem contribuir para a atenção, treinar a mão, firmar e intensificar os conhecimentos.

Da mesma forma que no ensino da aritmética, as noções dos saberes elementares geométricos deveriam ser adquiridas de maneira intuitiva por meio de observação de objetos com as formas que se desejava conhecer, aproveitando as oportunidades que eram oferecidas nas aulas de trabalhos manuais, desenho e jardinagem. Nas aulas de modelagem, os alunos deveriam analisar e modelar corpos cilíndricos e redondos, e fazer as derivações para o cubo a partir do achatamento da esfera (SANTA CATARINA, 1946).

O Programa de Desenho e Trabalhos Manuais apresentava inicialmente os objetivos gerais desse ensino, que tinham por finalidade “desenvolver a capacidade de expressão gráfica e plástica, dotando a criança de habilidade técnica que permita interpretar, com segurança, rapidez e bom gosto, as ideias próprias e alheias” (SANTA CATARINA, 1946, p.33).

Especificando ainda mais esses Programas trouxeram as finalidades de ordem cultural e prática apresentadas nos objetivos, as quais poderiam ser divididas em: domínio e obtenção das técnicas indispensáveis para concretizar o pensamento; concepção de pensamentos com síntese, correção e clareza compatíveis com o desenvolvimento mental; ampliação do hábito de observação com o intuito de fortalecer a concepção de harmonia e proporção; inspiração de sentimento estético norteado para a opinião artística, competindo com a formação de ambientes favoráveis à criação das mostras artísticas (figura 09).

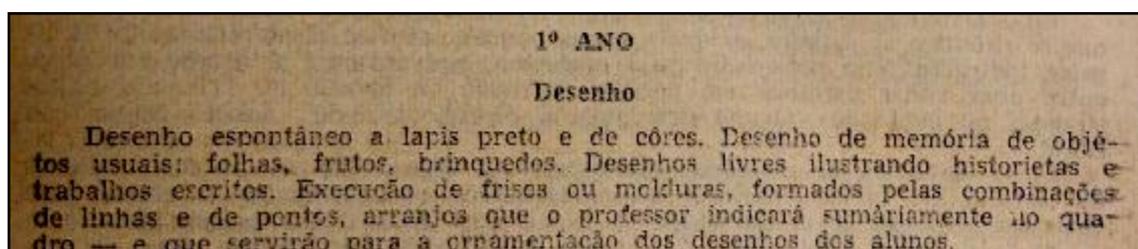


Figura 09: Conteúdos de Desenho sugeridos ao primeiro ano primário.  
Fonte: Santa Catarina (1946, p. 33).

Para o primeiro ano do ensino primário, o Programa de Desenho e Trabalhos Manuais foi dividido em duas partes, sendo a primeira denominada Desenho e a segunda Trabalhos Manuais. Para o conteúdo Desenho, foram sugeridos desenhos espontâneos realizados com lápis colorido ou preto e branco. Desenhos de objetos que faziam parte da memória dos alunos, como brinquedos, folhas e frutos.

O desenho também poderia ser utilizado para ilustrar trabalhos escritos e histórias e ainda poderia ser utilizado no implemento de molduras e frisos, formado pelas combinações de pontos e linhas, o que poderia servir para fazer a decoração dos desenhos dos alunos.

No final do conteúdo de Desenho consta uma “Nota” que evidencia que o ensino do conteúdo de desenho para o 1º ano, principalmente, deveria ter a finalidade apenas educativa. Não se poderia ensiná-lo como arte e sim como uma linguagem viva que servisse para o desenvolvimento da imaginação na criança, bem como da observação e do sentimento estético. Ainda foi considerado que o Desenho era um meio de expressão, que deveria caminhar “paralelamente ao ensino de leitura, da escrita e do cálculo” (SANTA CATARINA, 1946, p.33).

Para o conteúdo de Trabalhos Manuais, foram sugeridos recortes de pedaços de papel para uso na criação de arranjos decorativos. Também foram sugeridos exercícios simples de tecelagem, tais como: palha, junco, serpentina, ráfia, etc.; bem como dobraduras em papel para formar chapéus, barquinhos, etc. e ainda recorte e colagem de papel para criação de contornos.

Fabricação em papel cartão de brinquedos, objetos variados, relacionados com outras matérias, foram apresentados como ideias de atividades, conforme figura 11.

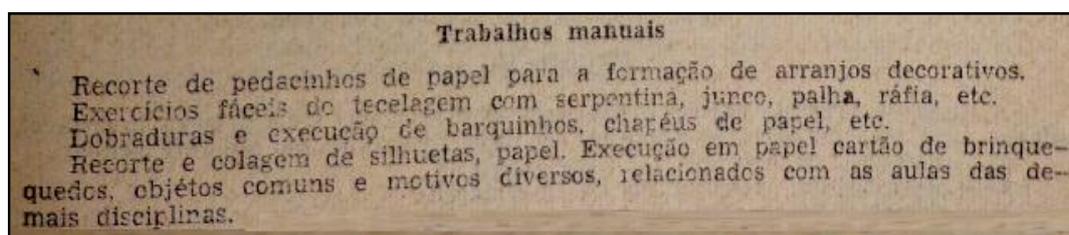


Figura 11: Conteúdos sugeridos para Trabalhos Manuais.  
 Fonte: Santa Catarina (1946, p.33)

Foi sugerido também a modelagem em plastilina ou barro que representasse frutas, folhas, animais, sólidos geométricos, etc. Especificamente para as meninas, era proposto estudo de pontos básicos de crochê, com uso de agulha feita de osso com fio grosso, que poderia ser o barbante, ou lã, ou outros; para a confecção de objetos úteis para o cotidiano, tais como, cintos e golas. E por fim, sugerido pontos fáceis utilizando agulhas.

Após a análise desses programas de ensino primário, pode-se colocar algumas considerações. Na década de 1920, enfatizavam um ensino dos saberes elementares geométricos com predominância da modelagem de sólidos geométricos, permitindo a observação e experimentação, de tal forma que essa experimentação daria autonomia ao aluno, tornando-o parte do processo de aprendizagem. Esses aspectos estão de acordo com as propostas da Escola Nova que, pregavam um ensino onde o aluno fosse o centro do processo educativo (MONARCHA, 2009).

Na década de 1930, evidencia-se que os saberes elementares geométricos deveriam ensinados de forma intuitiva e com atividades relacionadas com o cotidiano dos alunos, através de desenhos de objetos presentes no cotidiano, enfatizando as atividades com modelagem. Atividades manuais, destinadas às meninas, eram relacionadas com os saberes elementares geométricos, desse modo, observa-se a influência dos trabalhos manuais nas atividades escolares, uma proposta que divergia das ideias da Escola Nova (MONARCHA, 2009).

Por último, na década de 40, os saberes elementares geométricos continuariam a ser ensinados de forma intuitiva e as atividades manuais estariam relacionadas à construção de projetos, nos quais os alunos seriam colocados em contato com o ambiente em que viviam. Essas atividades poderiam libertar os alunos dos conhecimentos empíricos e ofereceriam um conhecimento científico (MONARCHA, 2009).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o contexto brasileiro, nas décadas de 1920, de 1930 e de 1940 foi fundamental para a realização desta investigação. Segundo Chartier (1991), o ato de escrever a história implica em observar e analisar os acontecimentos que ocorreram de forma sucessivas.

Nos anos 1920, no Brasil, foi um período em que a República Velha já apresentava desgastes decorrentes das revoltas militares do governo Artur Bernardes (1922-1926). Foi nessa época que iniciaram as reformas educacionais em diferentes estados brasileiros, lideradas por protagonistas que viriam elaborar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O estado de São Paulo realiza em 1920 a reforma educacional Sampaio Dória. Na Bahia, Anísio Teixeira lidera uma reforma realizada posteriormente à sua volta dos Estados Unidos da América onde participou de um curso ministrado por John Dewey que defendia a base psicológica na educação.

Essas reformas possivelmente foram influenciadas pelas ideias trazidas do exterior sobre o Movimento da Escola Ativa, um movimento de renovação educacional que já ocorria em outros países. Mudava-se a concepção do papel do aluno na escola. Ele deveria ter liberdade para pensar e observar em situações educativas, passava a ser o foco do processo de ensino e de aprendizagem e as metodologias de ensino deveriam estar voltadas para uma ação educativa que pensasse em uma formação mais humana para o aluno.

Em meio a essas reformas, os estados brasileiros preocupados com os rumos da educação, elaboraram novos programas. Tal como Chervel (1990) aponta, o sistema escolar tem por finalidade, apresentar as modificações da cultura escolar e como adaptou à cultura da sociedade. A escola primária não ficou isenta, sendo publicados programas para todos os anos desse nível de ensino. Em específico, este estudo teve como foco compreender como se configuraram os saberes elementares geométricos nos programas do primeiro ano primário, no período da escola ativa, em diferentes estados brasileiros.

As informações presentes nesses programas de ensino primário analisados revelaram aspectos fundamentais que possibilitaram promover intersecções com as propostas e acontecimentos do período da Escola Nova, o que pode orientar as ações e os pensamentos educacionais, se constituindo

um meio de compreensão de como os saberes elementares geométricos foram compreendidos por cada um dos estados brasileiros, lembra Nóvoa (1998).

Nesse estudo, pode-se observar a apropriação do conceito matéria de ensino, para um determinado conjunto de saberes, ministrados no curso primário, pelos diferentes programas de ensino; tal como Chervel (1990), considera a escola, agente histórico fundamental na produção dos saberes escolares, em termos de matérias de ensino e termos das disciplinas (SILVA e VALENTE, 2012). Assim, não há como separar os conteúdos dos procedimentos, a ciência na escola da pedagogia e a pedagogia da matemática. Desse modo, buscou-se nas intersecções dos estudos realizados nos programas do ensino primário, semelhanças e diferenças para a construção de comparáveis que pudessem auxiliar no conhecimento das apropriações que esses programas fizeram das propostas do Movimento da Escola Nova para os saberes elementares geométricos abordados nas diferentes matérias de ensino (CHARTIER,1991). A construção de novos conhecimentos por meio de comparáveis é fundamental, pois, a partir desse estudo, novas questões de circulação entre culturas e entre estados possibilitam que problemas específicos sejam entendidos além de seus determinantes regionais (VALENTE, 2015).

Os saberes elementares geométricos estão presentes nos programas de ensino dos Estados do Distrito Federal (1932), Paraná (1932), Espírito Santo (1936) e Santa Catarina (1946) na matéria “Geometria” que, nos programas de ensino primário dos estados Minas Gerais (1925) configura junto com a matéria “Desenho”. Esses saberes se fazem presentes ainda no programa de ensino primário do estado da Bahia (1925) na matéria “Noções de Geometria” e no programa de ensino primário do estado do Rio de Janeiro (1946) está na matéria “Geometria” para os cursos primários: complementar e supletivo. Nesses dois últimos estados não foram apresentados os conteúdos específicos que deveriam ser ministrados pelo professor, apenas constam orientações gerais para esse nível de ensino.

Os saberes elementares geométricos se fazem presentes na matéria “Desenho” nos programas de ensino dos estados do Rio Grande do Norte (1923), Goiás (1930), Bahia (1925), Mato Grosso (1942), Sergipe (1931), Paraná (1932) e São Paulo (1934). Porém, no programa de ensino do estado

do Rio Grande do Sul (1939) os saberes elementares geométricos estão presentes na matéria “Desenho e Artes Aplicadas”. No programa de ensino primário do estado do Rio de Janeiro (1946) esses saberes constam na matéria “Desenho” para os cursos primários: elementar, complementar e supletivo. Nesses três últimos programas de ensino não foram apresentados os conteúdos específicos que deveriam ser ministrados pelo professor, apenas constaram orientações gerais para esse nível de ensino.

Os saberes elementares geométricos presentes também na matéria “Formas”, aparece apenas em dois programas de ensino, Goiás (1930) e São Paulo (1934) e no programa de ensino do estado de Rio Grande do Norte (1923), na matéria “Lições de Coisas”.

Os saberes elementares geométricos estão presentes ainda na matéria “Trabalhos Manuais” nos programas de ensino primário dos estados do Distrito Federal (1923), Rio Grande do Norte (1923), Goiás (1930), Sergipe (1931), Paraná (1932), São Paulo (1934), Espírito Santo (1936) e Santa Catarina (1946). Nos programas de ensino primário dos estados Bahia (1925) e Mato Grosso (1942) constam na matéria “Trabalhos Manuais”, porém não foram apresentados os conteúdos específicos que deveriam ser ministrados pelo professor, apenas as orientações gerais para esse nível de ensino.

Observa-se que a matéria “Matemática” aparece nos programas de ensino primário dos estados de Pará (1933), São Paulo (1934), Alagoas (1937), Rio Grande do Sul (1939) e Santa Catarina (1946), ambos após o ano de 1931, quando já havia sido proposta a unificação da Aritmética, Geometria e Álgebra por Euclides Roxo do Colégio Pedro II, no ano de 1929, embora nos programas de ensino primário dos estados Paraná (1932), Espírito Santo (1936) ainda grifem com o nome de “Aritmética”.

De modo mais específico, um estudo histórico comparativo dos programas brasileiros publicados nas décadas de 1920, 1930 e 1940, relacionando-os com o contexto em que foram produzidos e difundidos (LE GOFF, 1992), pode permitir a produção de novos conhecimentos históricos dos saberes elementares geométricos no primeiro ano primário nesse período e ainda sobre como foram mobilizados esses saberes em prol de um ensino ativo.

Em uma época em que já havia iniciado, de forma isolada, as reformas de ensino por estados brasileiros, com já referido, a Reforma da Instrução Pública no Ceará em 1922, em que Lourenço Filho representou a base psicológica do movimento renovador, de acordo com Saviani (2010), iniciou a publicação de novos programas de ensino. Datando 1923, o primeiro programa para o primeiro ano do primário, analisado neste estudo, foi o do Distrito Federal. A sugestão foi que a “Aritmética” deveria estar relacionada com os demais conteúdos principalmente com a “Geometria”, por meio da observação intuitiva de formas e objetos do cotidiano, confirmando as propostas da Escola Nova nesse período, em que a ciência deveria ser um saber neutro e a concepção de educação uma atividade pessoal, ativa e espontânea (MONARCHA, 2009).

Esse programa do Distrito Federal (1923) evidencia em um tópico “Geometria”, que os saberes elementares geométricos poderiam ser estudados pelos alunos do primeiro ano, com o uso de sólidos geométricos como a esfera e o cubo, por meio da modelagem com a massa plástica e objetos de forma semelhante. Ainda consta que os conteúdos geométricos deveriam ser trabalhados de forma intuitiva e relacionados com o cotidiano dos alunos, o que também foi prescrito nos programas do Rio Grande do Norte (1923).

Esses programas prescreveram o cultivo dos sentidos referentes à percepção e manipulação dos objetos pelos alunos e a observação dos aspectos geométricos reconhecendo à distância, um quadrado ou um círculo, por exemplo, o que está acordado a proposta da Escola Ativa para uma metodologia de ensino voltada para a ação educativa de ordem cultural e social e a liberdade de pensamentos.

Figura ainda nesse programa do Rio Grande do Norte (1923), na matéria de ensino “Desenho”, que os objetos deveriam ser o foco para desenhos naturais pelos alunos. O que se nota é que, aos alunos, deveria ser dada a oportunidade de pensar, observar, manipular para depois abstrair os conceitos referentes às características específicas dos objetos geométricos do cotidiano, características acordadas com as primeiras propostas do Movimento da Escola Nova, em que se defendia o fundamento de que o homem, como um ser natural e espiritual, seria conduzido por instintos e impulsos (MONARCHA, 2009).

No ano de 1924, em São Paulo, continuavam as publicações da insatisfação dos militares. No âmbito educacional, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) composta por educadores brasileiros que lideravam as reformas educacionais estaduais. Na esfera nacional, em 1925, ocorreu a Reforma Rocha Vaz que promoveu um acordo entre a União e os Estados para a promoção do ensino básico. Foi nesse contexto e anterior a reforma educacional Francisco Campos que seria realizada em Minas Gerais em 1927/28, que foi publicado o programa para o ensino primário desse estado, em 1925. Nesse programa, no conteúdo “Aritmética” para o primeiro ano primário, os saberes elementares geométricos aparecem nas sugestões de atividades em que os alunos efetuassem medições das áreas nas superfícies externas à sala de aula. Em “Geometria e Desenho” foram dadas sugestões para um ensino intuitivo com a presença de objetos no cotidiano escolar e sólidos em cartonagem, de modo que os alunos pudessem compreender e relacionar os conceitos com outras matérias escolares. O professor deveria corrigir os trabalhos das crianças respeitando sua espontaneidade de modo a guiá-la e estimulá-la. Ela deveria raciocinar e exercitar a inteligência, a imaginação e os sentidos para alcançar os objetivos educacionais, o que também foi evidenciado no programa da Bahia (1925) para esse nível de ensino. Observa-se claramente que indícios do Movimento da Escola Ativa já refletiam nesse programa, um ensino feito por meio de atividades ativas, pessoais e espontâneas por parte dos alunos (MONARCHA, 2009).

É imprescindível assinalar que, em ambos os programas, de Minas Gerais e da Bahia, aos professores, foi sugerido propor as crianças, atividades que utilizassem as mãos para desenvolverem as formas corretas de manuseio e a familiaridade com as características de cada objeto, o que está de acordo com as propostas escolanovistas que apontaram uma predominância do fator psicobiológico, ou seja, das atividades corporais e manuais (SAVIANI, 2009).

É ainda no decurso do século 1920, momento da quebra da bolsa de Nova Iorque, que influenciava a indústria e a economia brasileira (LEMME, 2005), que iniciaram as conferências de educação em todo o Brasil, especificamente no ano de 1927. Nessa ocasião se discutia a necessidade de inovações nessa área. Ocorreu também a reforma Fernando de Azevedo, no

Distrito Federal, entre 1927 e 1930, que veio impulsionar outros movimentos de reforma.

No Brasil, a Revolução de 1930 culminou com o início do governo provisório de Getúlio Vargas, um período denominado por “Segunda República ou República Nova”. Em 1931, os educadores brasileiros associados à ABE realizaram a 4ª edição da Conferência Nacional que discutiu as grandes diretrizes da educação popular e os problemas do ensino e da educação visando a uma nova política voltada para a área educacional, quando contaram com o apoio do presidente provisório. De um modo geral, a década de 1930 foi marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde e por sucessivas reformas educacionais que continuaram a ser difundidas. O país recebia visita de Claparède que esteve presente em encontros com os principais educadores reformistas brasileiros da Escola Nova, aponta Monarcha (2009).

Foi nesse contexto que foram publicados os programas de ensino de Goiás (1930) e Sergipe (1931). Em ambos, a presença de saberes elementares geométrico em “Aritmética” é evidente. As sugestões para alunos do primeiro ano primário foram para a observação e o manuseio de objetos do cotidiano como suporte para a aprendizagem das operações fundamentais. A contagem intuitiva de objetos do cotidiano deveria ser realizada pelas crianças antes dos cálculos e em seguida, utilizariam desenhos para representar esses cálculos. O que se pode observar é que em ambos os programas as sugestões de ensino para os saberes elementares geométricos apresentam relação com as ideias da Escola Nova, que defendiam a necessidade de adaptar a educação, pois de um lado era importante observar o desenvolvimento natural de cada aluno e de outro, a natureza de cada um (MONARCHA, 2009).

É preciso, ainda, ter em vista outras características comuns evidenciadas no estudo desses programas de Goiás (1930) e Sergipe (1931) para o primeiro ano primário. No estudo em “Desenho”, ficou evidente a sugestão para o desenvolvimento da observação, imaginação e “senso estético” dos alunos como finalidade educativa. Para saber diferenciar as formas, formatos e modelos dos objetos, os desenhos espontâneos sobre o seu cotidiano. Ao professor cabia evitar o ensino teórico, abstrato e o uso de termos técnicos. Novamente observa-se a conexão entre esses programas de

ensino primário com as propostas escolanovistas da época, onde era priorizado o estímulo aos alunos e atividades educacionais espontâneas.

Em “Trabalhos Manuais”, tanto o programa para o primeiro ano primário de Goiás (1930) quanto o de Sergipe (1931) apresentaram como finalidade desse estudo o desenvolvimento das habilidades manuais da criança, em exercícios de dobradura, tecelagem e modelagem de formas geométricas, o que também foi sugerido no conteúdo “Formas”, quando se defendeu o ensino das formas geométricas por meio da construção de sólidos geométricos com uso de argila ou plastilina (GOIÁS,1930). Observa-se ainda, que em ambos, foi proposto para as meninas um ensino voltado para as atividades de crochê, costura e pontos com agulha. O programa de Goiás (1930) evidenciou que os meninos deveriam realizar os mesmos trabalhos manuais previstos para as meninas, de tal modo que as meninas não ficassem em posição de inferioridade perante os meninos. Nota-se que essas recomendações remetem às propostas da Escola Ativa, quando se defendia uma educação baseada no desenvolvimento psicológico da criança, com enfoque nas características e desenvolvimento da personalidade individual de “cada ser”.

No mesmo ano de publicação e divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,1932, no Brasil foram realizados acalorados debates na V Conferência Nacional de Educação e, gradativamente, aspectos do Movimento da Escola Nova foram veiculados pelas redes de comunicação, públicas e privadas direcionados para a modernização, um período do Governo Provisório, com o apoio de interventores federais. Foi o contexto de publicação do programa de ensino primário do estado do Paraná (1932).

Para o primeiro ano primário observa-se, nesse programa do Paraná, que os saberes elementares geométricos se fazem presentes em “Aritmética”, em um ensino de forma intuitiva, quando foram sugeridos aos alunos: a contagem, os agrupamentos e a realização das operações fundamentais utilizando objetos de diferentes formatos. Essas sugestões também estão presentes nos programas de ensino dos estados do Pará (1933) e São Paulo (1934). Nos programas de ensino do estado do Pará, acrescenta-se a importância da relação entre os objetos presentes no cotidiano com as figuras e sólidos geométricos. E para o programa de ensino do estado de São Paulo, o

professor apresentaria aos alunos as noções de medida em situações problemas do dia a dia dos alunos.

Nos programas de ensino dos estados de Paraná e São Paulo, em “Trabalhos Manuais”, evidencia-se a presença dos saberes elementares geométricos em atividades sugeridas aos alunos, como: recortes e dobraduras na confecção de figuras e sólidos geométricos. Além disso, no programa do ensino do Paraná (1932), foi sugerido “desembaraçar os dedos dos alunos”, dando-lhe habilidades manuais.

No programa de São Paulo (1934) a modelagem de objetos e sólidos geométricos em plastilina ou barro foi recomendada. Em “Desenho” dos programas do Paraná e São Paulo foi observado que o professor deveria sugerir aos alunos desenhos espontâneos e desenhos de objetos ou memórias do cotidiano para o desenvolver da imaginação e da observação. No programa do Paraná (1932) nota-se a matéria de ensino “Geometria” com sugestão de ensino aos alunos dos conteúdos, conceitos e forma geométricas; tal como no programa de ensino de São Paulo (1934), porém nesse programa esses saberes geométricos aparecem na matéria de ensino “Formas”. O que se nota é que essas sugestões estão acordadas aos princípios norteadores da Escola Nova, em que os processos mentais e funções vitais dos alunos deveriam ser satisfeitos, de acordo com necessidades espirituais e materiais (MONARCHA, 2009).

Esse ano de publicação programa de ensino de São Paulo, em 1934, foi de aprovação da Constituição brasileira, que pretendeu estabelecer o ensino obrigatório e gratuito para todos os níveis de ensino, tal como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova havia defendido em 1932. Essa constituição equilibrou as forças entre as tendências existentes na época, “escolanovistas” e “católicos”, além de determinar aos Estados, Municípios e União a obrigação de defender e assegurar as ciências, artes, educação e cultura no Brasil (LEMME, 2005).

Em 1935, uma reunião com os ministros, dentre eles, Gustavo Capanema, na época Ministro da Educação e Saúde Pública, tratava sobre a criação de um Plano Nacional de Educação. Em 1937, no governo “Estado Novo”, o país passou a ser governado através de Decretos e Leis e nesse mesmo ano, uma nova Constituição foi promulgada instituindo o ensino

primário obrigatório e gratuito. Anterior a promulgação dessa Constituição, período marcado pelo nacionalismo e autoritarismo, foi publicado o programa de ensino primário para o estado de Espírito Santo (1936), no mesmo ano, o de Alagoas (1937) e, dois anos depois, o programa de ensino primário do Rio Grande do Sul (1939).

Nesses três programas, o ensino dos saberes elementares geométricos se faz presente na matéria de ensino “Aritmética”, nas orientações relacionadas com a contagem e agrupamentos que deveriam utilizar objetos para que os alunos pudessem contar, observar, analisar e identificar, intuitivamente, as características desses objetos e compará-los com objetos do cotidiano. Nos programas de Alagoas (1937) e Rio Grande do Sul (1939), observa-se que foi proposto o estudo dos sólidos geométricos por meio da modelagem. Já nos programas de ensino de Espírito Santo (1936) e Rio Grande do Sul (1939), ao professor cabia sugerir ao aluno o estudo dos conceitos geométricos e unidades de medidas por meio de figuras presentes em sala de aula, observando e realizando medições. Esses programas do primário refletiram uma educação funcional, que proporcionasse aos alunos um ambiente propício para a interação de relações e experiências, conforme propostas escolanovistas, enxergar a escola por um novo olhar (SAVIANI, 2010).

Especificamente, no programa de ensino do primeiro ano primário do estado do Espírito Santo (1936), fica evidente que, os saberes elementares geométricos deveriam ser apresentados por meio de objetos presentes na natureza para que os alunos pudessem, de forma intuitiva e espontânea, relacioná-los com os sólidos geométricos. Esses sólidos poderiam ser representados no papel, colorido ou não, conforme também consta nos programas de ensino do estado de Espírito Santo, em “Trabalhos Manuais” e Rio Grande do Sul (1939), em “Desenho e Artes Aplicadas”.

Além dessas orientações, no programa primário do estado de Espírito Santo (1936), os saberes elementares geométricos estão presentes em “Trabalhos Manuais” com sugestões de recortar e colar tiras de figuras para que fossem criadas figuras geométricas presentes no cotidiano, a qual posteriormente seria modelada em plástico, barro ou cera pelos alunos.

O programa primário do Rio Grande do Sul (1939), traz os saberes elementares geométricos em “Desenho e Artes Aplicadas” e como sugestão,

que a aprendizagem dos conteúdos geométricos auxiliasse na ilustração em cartazes. Esse conteúdo deveria oferecer a adaptação mental das crianças, para que em seguida, elas pudessem reproduzir as figuras estudadas o mais próximo do real. Essas atividades manuais deveriam se constituir como funções essenciais na vida das crianças, parte fundamental do seu aprendizado, contato com a vida e ambiente, permitir-lhes-ia que pudessem sentir, apreciar e descobrir aptidões, propostas essas também evidentes nos fundamentos escolanovistas (MONARCHA, 2009).

Após a Segunda Guerra Mundial, 1939 e 1945, surgia no Brasil um modelo de governo voltado para a população. Em 1942, iniciava um processo de reforma em determinadas áreas da educação por meio das Leis Orgânicas do Ensino que abrangeriam as divisões do ensino primário e médio, de 1942 a 1946. Em 1946 foi promulgado o decreto-lei que decompôs o ensino primário em duas categorias: ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. Com isso, os sistemas de ensino passaram a subordinação dos Estados. As representações presentes nos programas de ensino dos estados brasileiros, no período da Escola Nova, apresentavam as propostas de necessidade um novo currículo escolar (CHARTIER, 1991). Outro marco desse período foi o esboço de um programa educacional, como forma de regulamentar as reformas de ensino propostas e seus custos de implementação, doutrinas presentes na Escola Nova no que tange ao ajuste dos ideais e finalidades do ensino para que os processos de ensino aprendizagem pudessem ser concretizados e apropriados.

Foi nesse contexto que se deu a publicação dos programas de ensino primário dos estados de Mato Grosso (1942), Rio de Janeiro (1946) e Santa Catarina (1946). Esses programas de ensino não apresentaram conteúdos relacionados com os saberes elementares geométricos, porém, nota-se nas orientações neles contidas, que o ensino ministrado pelo professor fosse do concreto para o abstrato e do composto para o complexo, de forma indutiva e intuitiva. O professor seria responsável por estabelecer uma relação harmônica e solidária entre os alunos e compreender as aptidões de cada um. Nessa mesma direção, foi preconizada a organização da Escola Nova na qual o professor estimularia e prepararia o aluno para atividade em grupos, apoiariam

a permanência e progresso nas relações com a sociedade (MONARCHA, 2009).

Em específico, no programa de ensino primário do estado de Santa Catarina (1946), pode-se observar a presença dos saberes elementares geométricos em “Iniciação Matemática”. Aos alunos seriam propostas atividades utilizando a comparação de diferentes objetos, para que pudessem observar semelhanças ou divergências e em seguida, agrupá-los segundo essas características. Para as matérias de “Geometria” e “Trabalhos Manuais”, nota-se que as orientações para o estudo dos sólidos geométricos foram voltadas para as comparações, modelagens, atividades de jardinagem, desenhos e recortes, de tal maneira que trabalhassem a coordenação motora dos alunos. As sugestões foram para que os conteúdos de ensino passassem a ser compreendidos pelos alunos e, para tanto, a escola teria que estar voltada para o intelecto dos alunos.

Observa-se nesse programa de Santa Catarina (1946) a forte presença da motricidade nas sugestões de metodologias de ensino, tanto nas atividades de “Aritmética”, “Desenho”, “Geometria”, “Forma”, “Trabalhos Manuais e Lição de Coisas”, característica essa, presente nas propostas da Escola Nova, a qual apontava para método de ensino que prezasse pelo manuseio e observação de objetos, de modo a desenvolver a autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, os conteúdos presentes nesses programas deveriam atender aos interesses dos alunos. Para que isso ocorresse, o professor ficaria como o responsável por despertar a curiosidade e a atenção dos alunos. Assim, o professor passaria a ser um facilitador do processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2010).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendeu a reestruturação do sistema educacional brasileiro, para todos os níveis de ensino. Porém, para o ensino primário essa nova estrutura somente foi apresentada aos estados em 1946, pelo decreto-lei nº 8.259, que reorganizou o ensino primário da seguinte forma: curso primário elementar, complementar e supletivo. Nesse decreto-lei constava as matérias de “Iniciação à Matemática”, “Desenho” e “Trabalhos Manuais” para os cursos primários elementar e complementares; e “Aritmética”, “Geometria” e “Desenho” para o curso primário supletivo. Essa distribuição

pode ser observada apenas no programa de ensino primário do estado do Rio de Janeiro (1946).

Na década de 1950, no Brasil, ocorreu uma expansão do ensino. Em 1959, o movimento de renovação educacional aparece novamente para a sociedade com o nome de “Mais Uma Vez Convocados” e com o objetivo de retomar alguns temas e discussões educacionais ainda não resolvidos, dentre eles, a gratuidade do ensino público.

Observou-se ainda que, em todos os programas de ensino para o primeiro ano do ensino primário, nos diferentes estados brasileiros, foram apresentadas instruções para que os saberes elementares geométricos fossem relacionados com o cotidiano dos alunos. A aprendizagem dos saberes elementares geométricos deveria ser de forma intuitiva e de maneira espontânea, respeitando a individualidade de cada aluno, propostas estas, presentes nas características da Escola Nova. Outro ponto frequentemente enfatizado é que a Escola Nova propunha que fosse realizado um ensino direcionado à experimentação dos alunos, observação e criação de atividades que fossem capazes de satisfazer as necessidades dos alunos, por meio de um ambiente vivo e dinâmico relacionado com a comunidade. John Dewey defendia que as atividades escolares não deveriam ser mais impostas pelos professores e sim, deveriam atender aos interesses, as características e ser centralizadas nas crianças (MONARCHA, 2009).

É necessário pensar também sobre as sugestões de metodologias propostas por esses programas para os professores, ao ministrarem os saberes elementares geométricos, que deveriam privilegiar o desenvolvimento da inteligência, o raciocínio e a liberdade de pensamento dos alunos. Essas orientações metodológicas defenderam a liberdade de observação e pensamento e somente após esses dois procedimentos é que os alunos chegariam às suas próprias conclusões. Somente depois que o professor poderia apresentar aos alunos os conceitos e teorias relacionados aos problemas ou situações por eles vivenciadas, para que pudessem, por si sós, compreender e interpretar os saberes elementares geométricos, evidências essas, presentes nas propostas da Escola Nova.

Considerando os programas de ensino do primeiro ano primário por décadas, os publicados na década de 1920, nota-se que, embora produzidos

em diferentes estados brasileiros, possuem, além das diferenças, semelhanças quando enfatizaram nas atividades que apresentassem os saberes elementares geométricos, um ensino de forma intuitiva e predominância de modelagem de sólidos geométricos, atividades essas em que o aluno poderia experimentar de forma autônoma sua participação no processo de aprendizagem. Esses aspectos estão de acordo com as propostas da Escola Nova que pregavam um ensino em que ao aluno fosse o centro do processo educativo, o que lembra a fala de um inspetor-escolar, na Capital Federal quando disse que surgia “[...] a Escola Nova, cujo lábaro, de harmonia com as leis físiopsíquicas da criança, abre campo vastíssimo às observações e experiências” (MONARCHA, 2009, p.73).

Nos programas de ensino do primeiro ano primário da década de 1930, observa-se forte influência do Movimento da Escola Nova na pedagogia proposta para a sala de aula. O ensino dos saberes elementares geométricos continuaria de forma intuitiva e agora com atividades que tivessem relação com o cotidiano do aluno. Nas atividades de modelagem foram apresentadas propostas de elaboração de desenhos representando os objetos presentes no cotidiano dos alunos e modelagem desses objetos. Somente após é que seria apresentado esse conteúdo com os sólidos geométricos. Nesse período também, nota-se as primeiras atividades relacionadas com os saberes elementares geométricos, por meio de atividades manuais destinadas às meninas. Segundo Monarcha (2009), o que difere a Escola Nova é justamente essa influência dos trabalhos manuais nas atividades escolares.

Nos programas de ensino para o primeiro ano do ensino primário publicados na década de 1940, analisados nesta pesquisa, constata-se que o ensino dos saberes elementares geométricos continuaria a ser ministrado de forma intuitiva. Entretanto, as atividades manuais se voltariam para as atividades de construção, por meio de projetos, os alunos seriam colocados em contato com o ambiente em que viviam. Esse tipo de atividades poderia libertar os alunos dos conhecimentos empíricos e lhes ofereceria um conhecimento científico e mais organizado (MONARCHA, 2009).

Neste ponto, pode-se dizer que, este estudo comparativo dos programas de ensino de diferentes estados brasileiros, para o ensino dos saberes elementares geométricos da escola primária, no período do Movimento da

Escola Nova, permitiu conhecer os conteúdos e sugestões de procedimentos de ensino dessa matéria para as crianças que refletiram vários aspectos que comparados evidenciaram as tendências do escolanovismo que estavam na ordem do dia, naquela época, não só no Brasil, mas em outros países. Desse modo, transpareceu que, mesmo que de uma forma não muito detalhada as apropriações do Movimento da Escola Nova, que pedia um ensino onde houvesse atividade dos alunos nas quais participassem ativamente, se fizeram presentes nesses programas.

Em suma, os objetivos propostos nesta investigação levaram ao direcionamento que essa dissertação tomou. Todavia, se tem ciência que não se encerra aqui esse percurso e vagas são deixadas. As diferentes possibilidades apontadas pelos programas de ensino brasileiros revelaram suas apropriações das propostas da Escola Ativa, porém os indícios e reflexões apresentadas podem direcionar futuras investigações que confrontem esses programas com outros documentos, como revistas pedagógicas publicadas nesse período nos referidos estados, por exemplo.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. O Almanaque do Ensino do Estado. Estado de Alagoas. Conselho de Educação, de 6 de Novembro de 1937, AL. **Aprova os Programas de Ensino para as Escolas Primárias e Jardim Infantil**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114827>> Acesso em: 12 de out.2015.

AQUINO, L. C. **De escola normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kenndy (1950-1965)**: configurações, limites e possibilidades da formação docente. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

ARAÚJO, M. M. O Projeto Escolanovista no Rio Grande do Norte: uma das dimensões práticas das pautas modernizadoras do Governo José Augusto Bezerra de Medeiros (1924 -1927). **Revista História da Educação** (UFPel. Pelotas. Impresso), 1997.

ARAÚJO, C. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 9, n. 19, 2009. p. 119-136. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/81/89>> Acesso em: 15 ago.2014.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010.

BAHIA. Reforma a Instrução Pública do Estado. Bahia. Lei nº 1.846 de 14 de agosto de 1925, BA. **Aprova o Ensino Primário Elementar**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134871>> Acesso em: 16 de jun.2015.

BUENO, G. M. G. B; et. Concepções de ensino de ciências no início do Século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner. **Ciências e Educação**, Bauru, vol.18, n. 2, 2012. p. 435-450. Impresso.

CARVALHO, M. M. C. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. (USP. São Paulo. Impresso), 1994.

CARVALHO, C. H. Escola nova, educação e democracia: o projeto Francisco Campos para a escola em Minas Gerais. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, 2012. Impresso.

CASTRO, A. D. de. A trajetória histórica da didática. **Ideias**, 11, 1991 p. 17-27. Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_11\\_p015-025\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf)> Acesso em: 17 out.2014.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**. São Paulo: IEA-USP, 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Aprendizagem**, Porto Alegre, n. 2, 1990. Impresso.

COSTA, M. S. P. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v.7, n. 13, 2001. Impresso.

CUNHA, C. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

CUNHA, V. S. **Oswald de Andrade: da “deglutição antropofágica” à “revolução comunista” (1923-1937)**. Dissertação (Mestrado em História). UFMG, 2012.

DETIENNE, M. **Comparer l’incomparable**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

DETIENNE, M. **Comparar o Incomparável**. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

DISTRITO FEDERAL. Diretoria Geral da Instrução Pública. Distrito Federal. Decreto nº 981 e artigo nº 63, de 27 de Fevereiro de 1923, DF. **Aprova o Programa de Ensino para as Escolas primárias diurnas**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105311>> Acesso em: 13 de jun.2015.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação e Saúde Pública. Estado de Espírito Santo. Resolução nº 892, de 22 de Agosto de 1936, ES. **Aprova o Programa de Ensino para Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114992>> Acesso em: 23 de ago.2014.

FARIA, D. Makunaima e Macunaíma. Entre a natureza e a história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 51, 2006. p. 263-280. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v26n51/13.pdf>> Acesso em: 19 fev.2015.

FARIA FILHO, L. M; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. n. 14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>> Acesso em: 30 de out.2015.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora USP, 2000.

FILHO, J. C. P. A Educação através dos tempos. **Educação & Linguagem**, Campinas, v. 13, n. 21, 2010. Impresso.

GEISEL, E; *et al.* Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1977. **Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp31.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp31.htm)> Acesso em: 02 de nov.2015.

GEISEL, E; *et al.* Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1981. **Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp41.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp41.htm)> Acesso em: 02 de nov.2015.

GOIÁS. Programa de Ensino para as Escolas Primárias. Estado de Goiás. Dezembro de 1930, GO. **Regulamento da Instrução Primária.** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99660>> Acesso em: 26 de ago.2014.

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

GUIMARÃES, F. M. S. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 1942, RJ. **Divisão Regional do Brasil.** Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%2020RJ/divisao\\_regionalbrasil.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%2020RJ/divisao_regionalbrasil.pdf)> Acesso em: 02 de nov.2015.

GUIMARÃES, M. L. L. S., *et al.* **A revolução de 30:** textos e documentos. Brasília: Editora UnB, 1981.

HADDAD, F. Comunicado da Diretoria, Geral de Informações, Estatística e Divulgação, do Ministério da Educação e Saúde Pública. **A palavra oficial.** Manifesto por Fernando Haddad. Recife: Massangana, 2010.

HILSDORF, M. L. **História da Educação Brasileira:** leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

ISKANDAR, J. I; LEAL, M. R. L. Sobre Positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, 2002. Impresso.

KLODZINSKI, A. F; CORRÊA, R. L. T. A escola nova em perspectiva historiográfica: primeiras aproximações. VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais.** Curitiba. 2007. Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-112-04.pdf>> Acesso em: 19 mai.2014.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Editora Unicamp, 1992.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n, 212, 2005. Impresso.

MARENDINO, R. B. A psicologia e a formação de professores nas décadas de 1910 e 1920: particularidades históricas e campos de diálogo. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, 34, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/8484/5942>> Acesso em: 22 jun.2015.

MATO GROSSO. Ministério da Educação e Saúde. Estado do Mato Grosso. Boletim nº22 de Outubro de 1942, MT. **Regulamenta à organização do Ensino Primário e Normal**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114997>> Acesso em 22 de ago.2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758, de 1º de Janeiro de 1925, MG. **Aprova os programas do Ensino Primário**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122339>> Acesso em: 21 de ago.2014.

MONARCHA, C. **Brasil Arcaico, Escola nova**: Ciências, técnica e utopia dos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

NASCIMENTO, M. I. M. Ovide Decroly. **Fórum Mídia & Educação**, 2001. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos.html>> Acesso em: 25 mai.2015.

NÓVOA, A. **Histoire et Comparaison**: essais sur l'éducation. Lisboa: EDUCA, 1998.

NÓVOA, A. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, 2001. p.131-150. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/novoa.pdf>> Acesso em: 23 set.2015.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Impresso.

NUNES, C. **História da Educação e Comparação**: algumas interrogações. São Paulo: SBHE, 2001.

OLIVEIRA, M. M. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**, 12, 2004. p. 945-958. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>> Acesso em: 17 nov.2014.

OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). CEFET-MG, 2006.

OLIVEN, R. G. Cultura e Modernidade no Brasil. **Perspectiva**, 15, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8571.pdf>>. Acesso em: 23 jul.2015.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **Santa Clara Editora**. São Paulo, v. 3, 2005. Impresso.

PARÁ. Oficinas gráficas do Instituto D. Macedo Costa. Estado de Pará. 1933, PA. **Aprova os Programa de Estudos Primários para as Escolas Noturnas**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134339>> Acesso em: 12 de jul.2015.

PARANÁ. Diretoria Geral da Instrução Pública. Estado do Paraná. Decreto nº 1.874, de 29 de Julho de 1932, PR. **Aprova o Regimento Interno e Programas para Grupos Escolares**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104589>> Acesso em: 21 de ago.2014.

PASINATO, D. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Semina**, 12, 2013. Disponível em: <[www.upf.br/seer/index.php/ph/article/view/3647/2394](http://www.upf.br/seer/index.php/ph/article/view/3647/2394)> Acesso em: 29 jun.2014.

PINTO, M. I. M. B. Urbes industrializada: o modernismo e a paulicéia como ícone da brasilidade. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n 42, 2001. Impresso.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIO DE JANEIRO. Ministério da Educação e Saúde. Estado de Rio de Janeiro. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946, RJ. **Aprova a Lei Orgânica do Ensino Primário**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116986>> Acesso em: 14 de jul.2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Diretoria Geral do Departamento de Educação. Estado de Rio Grande do Norte. 1923, RN. **Aprova o Regimento Interno dos Grupos Escolares**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105316>> Acesso em: 19 de jul.2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Estado de Rio Grande do Sul. Decreto nº 8.020 da Legislação Estadual, de 29 de Novembro de 1939, RS. **Aprova o programa mínimo para os estabelecimentos de Ensino Primário**. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122105>> Acesso em: 19 de set.2015

ROCHA, J. L. Debates sobre o ensino da matemática na década de 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, 2005. Impresso.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Justiça, Educação e Saúde. Estado de Santa Catarina. Decreto nº 3.732, de 18 de Novembro de 1946, SC. **Expede o programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99620>> Acesso em: 29 de jul.2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. São Paulo. Comunicado nº 21 da Diretoria de Ensino, de 12 de Dezembro de 1934, SP. **Aprova o Programas de Mínimos para os Grupos Escolares**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99652>> Acesso em: 19 de jun.2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, 30, 2005. p. 11-26. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>> Acesso: 22 de mai.2014.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. (FGV. São Paulo. Impresso), 2000.

SERGIPE. Diretoria Geral da Instrução Pública. Estado de Sergipe. Ato n.1, de 6 de Fevereiro de 1931, SE. **Aprova o Programa para o Curso Primário**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/124885>> Acesso em: 9 de jul.2015.

SILVA, J. R. **Matemática no Ensino Primário**: duas paisagens, uma história, muitas interrogações. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNESP, 2009.

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, v.11, n. 2 – jul./dez. 2012, p. 559-571. Disponível em: <[www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/21712/1192](http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/21712/1192)> Acesso em: 18 de dez. 2015.

SOUZA, R. A. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. **Revista Redescições**, 2, 2010. Disponível em: <[http://gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2\\_01/4\\_souza.pdf](http://gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_01/4_souza.pdf)> Acesso em: 27 de mai.2015.

SOUZA, R. A; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **HISTEDBR**, 35, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11\\_35.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf)> Acesso em: 10 de fev. 2015.

SOUZA. R. F. **Alicerces da Pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, R. S; OLIVEIRA, R. T. C. O Ensino Secundário em Corumbá – Sul de Mato Grosso (1928-1940). **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, 2008. Impresso.

STEFFENS, M. H. **Getúlio Vargas biografado**: Análise de biografias publicadas entre 1939 e 1988. Tese (Doutorado em História). UFMG, 2008.

VALENTE, W. R. A Matemática Moderna nas escolas do Brasil: um tema para estudos históricos comparativos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.18, 2006. Impresso.

VALENTE, W. R. **Pensamento pedagógico e aritmética escolar para o curso primário no Brasil e na Espanha**: tempos de ensino intuitivo. Venda Nova: Bertrand Editora. 2009.

VALENTE, W. R. **A Educação Matemática na Escola de Primeiras Letras 1850-1960**: um inventário de fontes. [DVD]. São Paulo: GHEMAT/FAPESP; 2010.

VALENTE, W. R. **A Pedagogia Científica e os Programas de Ensino de Matemática para o Curso Primário**: uma análise dos documentos do

repositório de conteúdo digital, 1930-1950. XI Seminário Temático: A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970. UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/ATB4\\_VALENTE\\_art\\_DAC.pdf](http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/ATB4_VALENTE_art_DAC.pdf)> Acesso em: 15 de dez. 2015.

VALENTE, W. R. A Matemática nos primeiros anos escolares: o desafio de escrever uma história da educação matemática comparativamente. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, 8, 2015. Disponível em: <[http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=JIEEM&page=article&op=view&path\[\]=607&path\[\]=607](http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=JIEEM&page=article&op=view&path[]=607&path[]=607)> Acesso em: 20 de mai. 2015.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, 39, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022013000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022013000300002&script=sci_arttext)> Acesso: 15 de mai. 2015.

## **TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“O ENSINO DE PRIMEIRO ANO PRIMÁRIO EM TEMPOS DE ESCOLA ATIVA: os saberes elementares geométricos nos programas brasileiros”**

Autoria: **Juliana Chiarini Balbino Fernandes**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

**Assinatura:**

---

Pouso Alegre, 14 de dezembro de 2015.