

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA**

**KLINTON PINHEIRO SALES**

**UMA GEOMETRIA DO ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA MATO-  
GROSSENSE (1890-1930)**

**CAMPO GRANDE - MS  
2023**

**KLINTON PINHEIRO SALES**

**UMA GEOMETRIA DO ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA MATO-  
GROSSENSE (1890-1930)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos.

**CAMPO GRANDE - MS**

**2023**

**KLINTON PINHEIRO SALES**

**UMA GEOMETRIA DO ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA MATO-GROSSENSE (1890-1930)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Kesia Karoline Ramires Neves  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
(Membro interno)

---

Prof. Dr. Rildo Pinheiro do Nascimento (UEMS)  
(Membro externo)

Campo Grande, MS, 5 de setembro de 2023

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida

À minha família que sempre esteve ao meu lado

Aos meus amigos pelo apoio e companheirismo,

A minha professora Profa. Dra. Edilene “que é uma mãe”, pela dedicação e paciência nesse caminho do conhecimento...

Aos professores da banca examinadora Profa. Dra. Kesia e Prof. Dr. Rildo pelo trabalho que tiveram na colaboração com a pesquisa.

*Se as leis da Matemática referem-se à realidade, elas não estão corretas; e, se estiverem corretas, não se referem à realidade.*

**(Albert Einstein)**

## RESUMO

Neste trabalho, é examinada a produção relativa às orientações para o ensino de geometria em documentos oficiais do Estado de Mato Grosso no período compreendido entre 1890-1930. Para alcançarmos tal objetivo, apoiamo-nos no seguinte questionamento: *Que geometria era recomendada para escola pública de Mato Grosso no período da pedagogia intuitiva?* Este estudo analisa um tempo em que havia a disseminação das propostas concernentes ao método intuitivo, as análises foram guiadas tendo em vista aspectos teóricos-metodológicos vindos de autores da História Cultural: Julia (2001); Chervel (1990); e da sócio-histórica Hofstetter e Schneuwly (2017), o qual trata sobre *saber profissional* (saberes a ensinar e para ensinar) e Moraes, Bertini e Valente (2017) que trazem contribuições com relação à matemática a ensinar e para ensinar, como também Valente (2020b) que trata da matemática do ensino. O objetivo geral desta pesquisa é caracterizar a geometria do ensino na escola pública de Mato Grosso no período da pedagogia intuitiva; já os específicos são analisar que saberes a ensinar e para ensinar geometria estavam presentes nos documentos oficiais dirigidos à escola primária em Mato Grosso em tempos da primeira república; e identificar possíveis transformações na geometria do ensino em Mato Grosso no período em estudo. A análise dos dados permitiu constatar que organização didático pedagógica foi lentamente se transformando pelos regulamentos que foram expedidos na primeira república, que se coloca uma nova proposta própria dos tempos intuitivos, indicando a necessidade de outros saberes aos professores para se ensinar a geometria euclidiana (objeto de ensino). Com isso, a observação, a visualização e a percepção ganham espaços na escola em tempos de pedagogia intuitiva. A geometria do ensino ganha formas próximas à vida cotidiana, por situações vivenciadas na escola e fora dela, em uma marcha do concreto para o abstrato que pode ser analítica/sintética. A pedagogia intuitiva traz mudanças na finalidade da escola, em que se vê mudanças no papel da escola, do professor e do aluno com vistas a buscar um saber útil e vinculado à vida cotidiana. Como exemplo, o professor se vê de novas atribuições, de um novo saber, cuja indicação era de motivar a criança ao ensino de um conteúdo geométrico, evidenciando-se em uma geometria intuitiva, prática, utilitária pelas lides do cotidiano. Ao professor que ensinava os saberes geométricos, era colocado sob sua responsabilidade um novo saber profissional, no sentido que o seu trabalho deverá incluir um saber à ordem a seguir no ensino. Em que o professor deve ter conhecimento da geometria euclidiana e suas propriedades, e de outra parte de validar as propriedades pela concretude e pela observação, com a construção de desenhos no quadro negro. Dessa forma, o simples está no concreto, vinculado aos objetos do cotidiano da criança.

**Palavras chaves:** Mato Grosso; Documentos oficiais; Geometria do ensino.

## ABSTRACT

In this study, we examine the production related to guidelines for geometry teaching in official documents from the State of Mato Grosso during the period between 1890-1930. To achieve this aim, we are guided by the following inquiry: **What geometry was recommended for public schools in Mato Grosso during the period of intuitive pedagogy?** This study analyzes a time when proposals regarding the intuitive method were disseminated. Our analyses were directed with theoretical-methodological aspects derived from Cultural History authors: Julia (2001); Chervel (1990); and from the socio-historical perspective of Hofstetter and Schneuwly (2017), which focuses on professional knowledge (knowledge to teach and for teaching) and Morais, Bertini, and Valente (2017) who provide insights regarding the mathematics to teach and for teaching, as well as Valente (2020b) who discusses the mathematics of teaching. The primary goal of this research is to characterize the geometry education in public schools of Mato Grosso during the era of intuitive pedagogy; with specific objectives to analyze which knowledge to teach and for teaching geometry was present in the official documents directed at primary schools in Mato Grosso during the First Republic era; and to identify any potential transformations in the geometry education in Mato Grosso during the period under study. Data analysis revealed that the didactic-pedagogical organization was gradually transformed by regulations issued during the First Republic, introducing a new proposal typical of the intuitive era, indicating the necessity for additional knowledge for teachers to impart Euclidean geometry (subject of instruction). Thus, observation, visualization, and perception gained prominence in schools during the intuitive pedagogy era. Geometry instruction became more aligned with everyday life, shaped by situations experienced both inside and outside of school, transitioning from the concrete to the abstract in an analytic/synthetic progression. The intuitive pedagogy brought shifts in the school's purpose, witnessing changes in the roles of schools, teachers, and students, aiming to achieve knowledge that is practical and related to daily life. For example, teachers encountered a new knowledge, wherein they were expected to motivate students towards learning geometric content, manifesting in an intuitive, practical, and utilitarian geometry grounded in daily tasks. The teacher who taught geometric knowledge was placed under his responsibility with new professional knowledge, in the sense that his work must include knowledge in the order to be followed in teaching. In which the teacher must have knowledge of Euclidean geometry and its properties, and on the other hand, validate the properties through concreteness and observation, with the construction of drawings on the blackboard. In this way, the simple is in the concrete, linked to the child's everyday objects.

**Keywords:** Mato Grosso; Official documents; Geometry of teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

***UFMS*** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**PPGEumat** – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática

**GHEMAT Brasil**- Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática

**BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**RCD da UFSC** - Repositório de Conteúdo Digital de Santa Catarina

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**COMPASSO – MS** - Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação Matemática Escolar

## **ÍNDICE DE QUADRO**

Quadro 1 . Pesquisas identificadas entre 2014 – 2021 .....	19
Quadro 2 . Disciplinas do Ensino Primário: Elementar e Complementar - Regulamento de 1910.....	68

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 . matéria e resultado a alcançar .....	42
Figura 2 . Aritmética .....	87
Figura 3 . Como ensinar .....	92
Figura 4 . Desenho .....	93

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1. Trajetória pessoal .....	12
1.2. Questão de pesquisa .....	13
<b>2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....</b>	<b>18</b>
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO–METODOLÓGICA .....</b>	<b>26</b>
3.1. A pesquisa num viés histórico .....	26
3.2. Disciplina Escolar e Cultura Escolar .....	29
3.4. Saberes do ensino e da formação .....	32
3.5. Matemática a ensinar e matemática para ensinar.....	33
3.6 Matemática do ensino .....	36
3.7 Uma geometria do ensino.....	38
<b>4. A GEOMETRIA DO ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....</b>	<b>43</b>
4.1. A instrução primária em Mato Grosso na primeira República.....	43
4.2. A primeira reforma da instrução pública em Mato Grosso em tempos da República - 1891.....	46
4.3. Regulamento de 1896.....	52
4.4. O Regulamento de 1910.....	65
4.5. Regimento Interno dos Grupos Escolares .....	75
4.6. Programa de ensino para as Escolas Isoladas do Estado de 1916 .....	78
4.7. Programa da Escola Modelo anexa de 1924.....	85
4.8 Regulamento de 1927.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

### 1.1. Trajetória pessoal

O ensino da matemática é marcado por histórias de dificuldades e fracassos, muitas vezes, atribuídos às dificuldades de ensino – pelos professores – e de aprendizagem da matemática – pelos alunos. Em determinados momentos da História do ensino da matemática, verifica-se em propostas de ensino e em programas curriculares, a prioridade de certas áreas, como aritmética e álgebra, em detrimento da geometria.

Na década de 1980, estudei em escola pública. Ao longo do ensino fundamental II, que correspondia ao 1º grau, lembro-me que não tive aulas correspondentes à disciplina ou aos conteúdos de geometria. Quando fiz o 2º Grau, hoje ensino médio, o ensino de conteúdos de geometria ocorria na disciplina de Artes. Quem ministrava tais aulas era um padre e sua maneira de apresentar o conteúdo era de maneira tradicional, a ponto de eu quase reprovar na disciplina.

Durante o curso de graduação em Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Corumbá, a partir da realização dos estágios, identifiquei dificuldades ou defasagem de aprendizagem em relação à geometria que era ensinada aos estudantes. Anos mais tarde, já como professor regente, verifiquei novamente tal cenário, junto aos estudantes que naquele momento estavam sob minha responsabilidade, no ensino de matemática.

Assim como aquele professor padre utilizava as aulas de artes para ensinar tópicos de geometria, também tive a mesma iniciativa ao assumir algumas aulas de Artes. A ideia era articular geometria e artes. Quando assumi a direção de uma escola em 2009, meu interesse com o ensino de matemática, em especial de geometria, continuava. A partir de conversas informais com diferentes professores e, também, mediante reuniões pedagógicas e conselhos de classe, desenvolvi uma visão macro sobre os desafios, com o ensino de matemática.

E, nesse contexto, começo a problematizar: “como irei ensinar geometria se os estudantes têm tantas outras dificuldades; talvez, por meio de conteúdos básicos de matemática, como as quatro operações. Assim, passo por um momento de reflexões sobre o que leva os estudantes a terem dificuldades no conteúdo de geometria. Perguntava-me se tal problemática teria traços históricos no contexto da formação dos professores.

Esses questionamentos me levaram a ingressar no Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação Matemática Escolar (COMPASSO – MS), que tem como líder a professora Dr. Edilene Simões Costa dos Santos. O objetivo principal desse Grupo é analisar elementos de natureza histórica, epistemológica e didática relativos às práticas de estudo de matemática institucionalizadas em determinados contextos sociais. O grupo em questão é vinculado ao Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT–Brasil), ao qual, todas as pesquisas tributam de forma efetiva, com o ferramental imprescindível para a composição da historiografia da Educação Matemática.

A partir das discussões presenciadas em reuniões do Grupo, tomei conhecimento do projeto de pesquisa, de âmbito nacional, desenvolvido pelo GHEMAT–Brasil, sob a orientação do professor Doutor Wagner Rodrigues Valente. Esse projeto daria possibilidade de desenvolver uma investigação sobre a constituição histórica dos saberes elementares matemáticos (a Aritmética, a Geometria e o Desenho), no ensino primário de Mato Grosso do Sul.

## **1.2. Questão de pesquisa**

Tendo em vista meu interesse e problematizações em relação ao ensino de geometria é que surge, inicialmente, o interesse em participar desse projeto, no intuito de ampliar as discussões sobre o ensino de geometria numa perspectiva histórica, além de contribuir, nesse campo de pesquisa. Com o passar do tempo, a prof. Edilene apresentou ao Grupo um novo projeto pesquisa de âmbito nacional do GHEMAT–Brasil: “A Matemática na Formação de Professores e no Ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional – 1890-1990”, o qual tinha como objetivo “Investigar os processos e dinâmicas de constituição do saber profissional do professor que ensina matemática no período compreendido entre 1890-1990”.

Sob a influência das discussões em reuniões do Grupo Compasso–MS, da afinidade com as leituras ali discutidas, e do próprio incentivo da prof. Edilene, o desejo em pesquisar sobre o saber profissional do professor que ensina matemática foi assumindo mais força. A partir desse momento, delineei os primeiros passos de um projeto de pesquisa sobre a geometria no ensino e na formação em tempos da pedagogia intuitiva, em que poderíamos caracterizar a geometria do ensino em um dado tempo histórico.

Após a aprovação e o posterior ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, sob orientação da professora Edilene Simões Costa dos Santos, começamos a reestruturar o projeto inicial. A partir das orientações, decidimos analisar a geometria do ensino na escola primária em Mato Grosso Uno<sup>1</sup> em tempos de pedagogia intuitiva. Desse modo, esta pesquisa busca responder a seguinte questão: *Que geometria era recomendada para escola pública de Mato Grosso no período da pedagogia intuitiva?* Como, também: *Que geometria esteve presente na escola primária mato-grossense no período da pedagogia intuitiva?*

Nesse sentido, este trabalho cumpre o papel de traçar entendimentos a respeito de processos e dinâmicas de elaboração do saber profissional do professor que ensinava matemática, no seu contexto de formação na Escola Normal de Cuiabá e do Liceu Cuiabano, mais especificamente no seu curso de humanidades em consonância com as diretrizes dos documentos oficiais. Assim, direcionamos nosso olhar para tratar do saber profissional do professor que ensinava geometria em tempos de pedagogia intuitiva, com base na perspectiva da existência de uma matemática do ensino, conceito que começou a ser desenvolvido pelo grupo GHEMAT– Brasil, a partir do desenvolvimento do projeto temático.

Compreendemos a matemática do ensino, um saber resultante da produção histórica da cultura escolar que ao longo do tempo participa do movimento de profissionalização da docência. Saberes envolvidos no movimento de seu ensino e da formação de professores, com intuito de observar articulações de saberes presentes no ensino e na formação de professores, ou seja, uma matemática a ensinar com a matemática para ensinar. (VALENTE, 2020b). A geometria do ensino pode ser vista como orientações para o ensino de geometria que tendem a conduzir para a construção de uma geometria que é própria da cultura escolar. Um saber que é resultado da produção histórica da cultura escolar de uma matemática do ensino. Sendo possível a caracterização de uma geometria que é intuitiva, em que as orientações para o ensino ganham um status de saber, na qual é específico do professor que ensina geometria em que se vai valer do método intuitivo.

---

<sup>1</sup> Em tempos de Império e primeira república, o Mato Grosso era constituído por Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e parte do Pará. (BRASIL).

A formação de professores de Mato Grosso, na primeira república, passou por reformas influenciadas pelo ideário republicano. Em nosso entendimento, essas reformas buscavam a valorização dos saberes competentes ao exercício da profissão docente, para unificação, civilização e uniformização e docilização do cidadão mato-grossense (JACOMELI, 1998). Assim, para a constituição e desenvolvimento da escola primária, é possível observar as finalidades que a sociedade impôs à instrução pública de preparar o cidadão para o progresso e desenvolvimento do estado por meio da tentativa de aparelhar uma formação de professores primários pela Escola Normal.

Então, as elites republicanas consideravam que a escola primária propiciaria um ambiente adequado para o desenvolvimento do estado, pois quanto à formação do professor era considerado primordial seu preparo para a instrução pública pelos legisladores da época, posto que era visto como figura estratégica na mudança da cultura escolar (JULIA, 2001), podendo efetivar as normatizações por meio do seu trabalho, indicando uma profissionalização própria que sustentasse os ideais republicanos por seguir as regras e normas que impostas. Então, vários documentos oficiais que traduziam as aspirações de mudança para as reestruturações no ensino primário foram redigidos.

No entanto, a instrução primária no estado, no final do século XIX, ficava muitas vezes aquém em relação ao que era legislado, o que podia ser percebido nas falas dos governantes desde a época do império, conforme Marcílio (1963). Assim, é possível observar professores com pouca ou nenhuma qualificação para o exercício da profissão, como expresso no relatório de 1911, emitido pelo professor normalista Leowigildo Martins de Melo: “professores adstritos ao pernicioso método da decoração, ao ensino de todas as disciplinas por intermédios do livro tratadista, não estavam também em condições favoráveis à reorganização” (MATO GROSSO, 1911). Ao que expressa tal documento, a maioria dos professores da escola primária eram leigos e trabalhavam predominantemente pelo método tradicional que consistia na pedagogia do ouvir, que resultava na decoração dos conteúdos, e também indicava que uma das alternativas de melhoria da instrução era preparar o professor para trabalhar com o novo método de ensino intuitivo, o ensino através da observação.

Ao professor da primeira república, eram destinadas diversas exigências administrativas, e, dentro dessas exigências, tinha obrigação de manter a frequência escolar com um mínimo de 20 alunos frequentes. Assim, por meio de regulamento, o poder público usava um padrão de conduta dos professores em que começa a normatizar a sua profissionalização com regras e competências que eram obedecidas. Em vista disso,

as práticas do professor, que se esforçava para tornar o ensino prático acessível e ainda pela observação do regulamento, provocava o interesse nos alunos sem excesso de exercícios que poderiam despertar fadiga e desgosto pela escola, era o que o regulamento de 1910 indicava. No entanto, não podemos esquecer que nesse tempo a grande maioria do professorado não tinha uma formação adequada para o bom desempenho na sala de aula. Com entendimento da época, o professor além de ensinar precisava manter a frequência regular dos alunos.

Com o advento da República, surge a ideia de instrução não somente como necessidade social, mas também de divulgação dos ideais republicanos em que o povo seria instruído tanto para o trabalho quanto para o exercício da democracia. Nesse cenário, a formação do professor era o passo inicial e essencial para a renovação e transformação da sociedade mato-grossense. A formação de professores era entendida como a peça fundamental para o progresso e a expansão da instrução pública, a qual tinha como objetivo trazer o progresso social (MARCÍLIO, 1963).

A incumbência de preparar o professor para cumprir com o seu trabalho, nas falas dos legisladores da época, era para que o professor pudesse encaminhar o trabalho pedagógico visando a formação física, intelectual e moral dos alunos. Conforme mensagem do presidente Pedro Celestino:

Em execução as leis ns. 508 e 533, de 1908 e 1910, dei começo à reorganização do ensino oficial no Estado. A instrução primária foi moldada pelos métodos seguidos em S. Paulo, que incontestavelmente, no nosso país, ocupa a vanguarda na formação intelectual e na educação cívica da infância e da mocidade. Allí foram postos em prática os processos pedagógicos preferidos nos países mais adiantados da Europa, e nos Estados-Unidos da América do Norte. (MATO GROSSO, MENSAGEM, 1911).

Do mesmo modo, por meio do método intuitivo em que se valorizava as coisas do cotidiano da criança, do que era concreto, palpável, manipulável e conhecido da criança, era visto, que a tarefa do professor ia muito além de transmitir os conteúdos, o professor deveria se portar decentemente e não perturbar a inteligência da criança como um indicativo, pelo qual podemos observar: “§ 3º – Inspirar a seus discípulos o amor e aplicação ao estudo, e imprimir-lhe no animo, mais pelo exemplo do que pela palavra, o amor ao bem e o horror ao mal” (MATO GROSSO, 1910, p. 144).

Deste modo, esta pesquisa toma como fonte privilegiada documentos oficiais, pois, os professores da primeira república tinham pouco acesso a manuais, talvez devido ao tamanho do estado e à precarização da instrução pública, dentre outros fatores. De

acordo com algumas afirmações do professor José de Souza Damy (1928)<sup>2</sup>, havia certa dificuldade de se obter manuais que estavam em consonância com a aprovação do diretor da instrução pública. Assim, buscamos indícios de geometria do ensino nestes documentos oficiais, que nesta época, poderiam ser considerados parte do material de consulta dos professores, pois era o que chegava aos professores, ou seja, os documentos oficiais eram o que o professor tinha acesso para organizar seu trabalho consoante às ideias republicanas.

Por conseguinte, buscando responder à questão já enunciada, elaboramos os seguintes objetivos:

- Geral:

*Caracterizar a geometria do ensino na escola pública de Mato Grosso no período da pedagogia intuitiva.*

- Específicos:

- Analisar que saberes a ensinar e para ensinar geometria estavam presentes nos documentos oficiais dirigidos à escola primária em Mato Grosso em tempos da primeira república.

- Identificar possíveis transformações na geometria do ensino em Mato Grosso no período da Primeira República.

Para alcançarmos nosso objetivo, recorreremos, primeiramente, aos documentos oficiais: regimentos, regulamentos, e programas e também às Mensagens Presidenciais, que eram remetidas à Assembleia Legislativa, do ano de 1890 até 1930, os quais podem ser encontrados no repositório de conteúdo digital de Santa Catarina (RCD) da UFSC<sup>3</sup>, com a intenção de perceber como a educação era vista aos olhos dos governantes de Mato Grosso. Assim, observamos quais indícios de geometria do ensino estiveram presentes na estruturação do sistema escolar mato-grossense e investigamos as mudanças nas prescrições das normativas na legislação educacional para o ensino de geometria nos primeiros anos escolares.

---

<sup>2</sup> Nesta época o professor José de Souza Damy era o Inspetor Escolar Municipal em Corumbá.

<sup>3</sup> Versar de uma base de dados que armazena documentos online com o intuito de divulgação de fontes digitalizadas dos projetos coletivos, que são frutos dos trabalhos de pesquisadores do Grupo de Pesquisa da História da Educação Matemática no Brasil – GHEMAT de diversos Estados brasileiros. Para maiores informações acessar <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>

Desse modo, neste estudo sobre o processo de implantação e consolidação da Instrução pública no Mato Grosso, no recorte temporal que compreende o período de 1890 a 1930, torna-se perceptível que, assim como nos demais estados brasileiros, em tempos da primeira república, o poder público não tomou a educação primária em âmbito nacional, permanecendo como era em tempos de Império, ou seja, a sua organização e efetivação ficou a cargo dos estados brasileiros (SAVIANI, 2019).

Com entendimento de que os regulamentos e programas são documentos que regulamentam e ditam normas que se entrelaçam à cultura escolar, Julia (2001) e Hofstetter e Schneuwly (2017) nos indicam a possibilidade de diferentes pedagogias exclusivas dessa cultura escolar. Assim, considerando os aspectos teórico-metodológicos a respeito da cultura escolar no recorte temporal entre 1890 e 1930, partimos da ideia de que existe uma geometria própria da cultura escolar em tempos de pedagogia intuitiva, em que se é produzida uma geometria intuitiva ancorada pelo método intuitivo que a conduz a ser utilizada como objeto e ferramenta do trabalho docente.

Realizados esses apontamentos iniciais, expomos que esta pesquisa se organiza em quatro partes: a introdução, na qual apresentamos nossa trajetória pessoal, a questão de pesquisa e os objetivos desta pesquisa; o capítulo 2, no qual realizamos um levantamento bibliográfico com intuito de verificar aproximações e distâncias de outros estudos com a nossa investigação, além de dispor informações que possam agregar no processo de nosso trabalho; o capítulo 3, no qual dispomos o contexto de nosso objeto investigativo, seguido do referencial teórico-metodológico que sustenta nossa análise, a qual é focalizada no capítulo seguinte.

No capítulo 4, trazemos um breve contexto histórico da instrução pública no Mato Grosso na primeira república, realizamos a análise de dados, no caso, os documentos oficiais. Depois, tem-se as considerações finais, nas quais, a partir de todo o processo que envolveu essa investigação: leituras, coleta de documentos e sua assepsia, reflexões, análises e conseqüentemente a escrita, registramos de modo sucinto a resposta para nossa pergunta, “*Que geometria esteve presente na escola primária mato-grossense no período da pedagogia intuitiva?*”. Assim, passamos ao capítulo 2.

## **2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Nesse levantamento bibliográfico, são apresentadas algumas pesquisas relacionadas à geometria em uma perspectiva histórica. A busca por tais pesquisas ocorreu no repositório de conteúdo digital (RCD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio das palavras-chave: *geometria*, *desenho* e *trabalhos manuais*, publicados entre os anos de 2014 e 2021. A partir disso, utilizamos um segundo filtro que foi a identificação de trabalhos cujo período de investigação englobasse a vaga intuitiva.

Neste escopo, foram identificadas muitas pesquisas que versam sobre a geometria e o seu ensino. Mas entre tais trabalhos, a partir do seu título, resumo e palavras-chave, optamos por discutir por 12 trabalhos, os quais, a partir da perspectiva histórica sociocultural, tinham como foco o professor que ensinou geometria no curso primário e, também, como principais fontes de análises, os documentos oficiais. Optamos por dedicar atenção aos trabalhos de dissertação ou tese devido a maior confluência de resultados que poderiam corroborar com a nossa pesquisa. Nesse sentido, no seguinte quadro sintetizamos as pesquisas anunciadas.

**Quadro 1.** Pesquisas identificadas entre 2014 – 2021

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL
2014	FRIZZARINI (Claudia Regina Boen Frizzarini)	Do ensino intuitivo para a Escola Ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 1890-1950	Mestrado
2015	KUHN (Thaline Hiesen Kuhn)	Aproximações da Geometria e do Desenho nos Programas de Ensino dos Grupos Escolares catarinenses	Mestrado
2015	FONSECA (Simone Silva da Fonseca)	Aproximações e distanciamentos sobre os saberes elementares geométricos no ensino primário entre Sergipe e São Paulo (1911-1930)	Mestrado
2015	D'ESQUIVEL (Marcio Oliveira D'Esquivel)	O ensino de Desenho e Geometria para a Escola Primária na Bahia (1835-1925)	Mestrado
2015	BARROS (Silvia de Castro Barros)	O ensino de Geometria na formação de professores primários em Minas Gerais entre as décadas de 1890 e 1940	Mestrado
2017	GUIMARÃES (Marcos Denilson Guimarães)	Por que ensinar desenho no curso primário? Um estudo sobre as suas finalidades (1829-1950)	Doutorado
2018	FRIZZARIN (Claudia Regina Boen Frizzarini)	Saberes matemáticos na matéria Trabalhos Manuais: processos de escolarização do fazer, São Paulo e Rio de Janeiro (1890-1960)	Doutorado
2018	TRINDADE (Deoclecia de Andrade Trindade)	As artes de medir: saberes matemáticos no ensino primário de São Paulo, 1890-1950	Doutorado
2019	CAMARA (Alexsandra Camara)	Saberes geométricos na educação primária paranaense: elementos das culturas escolares e da formação do cidadão republicano (1889-1946)	Doutorado
2019	CONCEIÇÃO (Gabriel Luis Conceição)	Experts em educação: circulação e sistematização de saberes geométricos para a formação de professores (Rio de Janeiro, final do século XIX)	Doutorado

2019	D'ESQUIVEL (Márcio Oliveira D'Esquivel)	Primeiras Noções de Geometria Prática (1894- 1966): a obra e as mudanças no saber profissional do professor que ensina geometria	Doutorado
2021	FORTALEZA (Francisca Janice dos Santos Fortaleza)	UMA <i>GEOMETRIA PARA ENSINAR</i> : elementos do saber profissional do professor que ensina matemática (1870-1920)	Doutorado

Fonte: autores da pesquisa.

Conforme apresentado no quadro anterior, foram identificados 5 trabalhos a nível de mestrado e 7 de doutorado, totalizando 12 pesquisas. É possível verificar a partir de seus títulos que tais pesquisas são centradas na região Sudeste e Sul, talvez em função dos estudos de maior índice de universidades e, por conseguinte, grupos de estudos e de pesquisas que se concentram nessas regiões. As pesquisas inventariadas se valem da história cultural olhando para várias fontes, dentre elas os documentos oficiais, com exceção de Fortaleza (2021) que observou manuais seguindo um estudo sócio-histórico. Dessa forma, buscamos identificar, nessas investigações, aproximações e distanciamentos com a nossa intenção de pesquisa, concentrando-nos ao que foi evidenciado sobre os saberes geométricos na pedagogia intuitiva, no ensino e na formação para professores que ensinam geometria.

Temos, assim, a pesquisa de Frizzarini (2014), a qual investiga as transformações que ocorreram nos programas de ensino do curso primário paulista entre 1890 e 1950 com relação aos saberes geométricos. Já Kuhn (2015) trata das aproximações entre as matérias de Geometria e de Desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses, visando examinar possíveis relações entre as matérias. Por sua vez, Fonseca (2015) objetiva identificar as aproximações e os distanciamentos entre os saberes elementares geométricos no ensino primário entre Sergipe e São Paulo, a partir dos conteúdos, métodos e recursos. D'Esquivel (2015) investigou o processo de escolarização dos conhecimentos de Desenho e de Geometria na Bahia, buscando mudanças e permanências do Desenho e da Geometria como saberes para a escola de ensino primário na Bahia. Tanto D'Esquivel (2015) como Fonseca (2015) partiram do uso de regulamentos, programas de ensino, legislações e decretos para representar como o ensino de geometria era proposto na época da pedagogia intuitiva.

Camara (2019), assim como Kuhn (2015), teve como preocupação o espaço escolar, onde se investigou como os saberes geométricos foram introduzidos na escola primária do Paraná entre as décadas de 1890 e 1940. Para isso, analisou documentos oficiais de ensino, tais como leis, decretos, programas, relatórios e mensagens, além de

revistas pedagógicas, cadernos escolares, livros e manuais didáticos e exames escolares, a fim de averiguar como ocorreu a construção dos programas do ensino primário como a escolarização dos saberes geométricos no ensino primário. As análises evidenciaram que a geometria submergia os conceitos e propriedades das formas, as construções geométricas e a taquimetria. Assim, a geometria deveria ser explorada no ensino consoante o método intuitivo, com predominância do ensino prático e intuitivo. Nesse cenário, de início voltava-se à aprendizagem de ofícios para atender às finalidades e, frente a isso, o ensino foi se modificando e as outras matérias, evidenciando lugar de difusão dos saberes geométricos.

Os autores supracitados, ao analisarem as matérias e conteúdos propostos no ensino primário na primeira república, em particular no que se refere aos saberes geométricos nos decretos, normas e programas de ensino, evidenciaram que a geometria se centrava no professor. Assim, os autores identificaram mudanças e permanências em relação aos conteúdos e métodos propostos e a existência de tópicos de geometria ministrados em outras matérias, como, por exemplo: Aritmética, Desenho, Trabalhos Manuais, Modelagem e Geometria. Outro aspecto observado, segundo a finalidade dos estudos, as pesquisas catalogadas conforme particularidades tendem a indicar mudanças na cultura escolar e como consequência provocar a transformação de saberes.

Em sua pesquisa de doutorado, D'Esquivel (2019) analisou o saber profissional do professor que ensina geometria pela obra *Primeiras Noções de Geometria Prática*<sup>4</sup> (1894 a 1966) de Olavo Freire. Esse livro era destinado à formação de professores atuantes no ensino primário. A partir das análises, o autor pondera que esse livro, ao longo do tempo, constitui-se como uma ferramenta de trabalho do professor que ensina geometria. Ainda, D'Esquivel (2019) salienta que a trajetória de Freire traz mudanças no saber profissional do professor que ensina geometria do tipo “[...] acréscimos de exercícios e problemas, a inclusão de novos temas de estudos e o 'desaparecimento' de outros, a indicação de métodos e uso de novos instrumentos para o ensino” (D'ESQUIVEL, 2019, p. 119), indicando que esse saber, geometria, não acontece de forma linear, mas envolve uma série de fatores, a exemplo, as legislações, movimentos pedagógicos, obras e instituições que vão participando desse saber. Como resultados

---

<sup>4</sup> Primeiras Noções de Geometria Prática (1894 -1966) reedições se prolongaram até os anos 1960: Em 1894 foi publicado, na cidade do Rio de Janeiro, o livro *Primeiras Noções de Geometria Prática*, de **Olavo Freire da Silva**: <https://repositorio.ufsc.br/handle>

dessa investigação, o autor aponta a institucionalização da geometria como saber nas escolas baianas entre 1835 e 1925.

De modo semelhante, Barros (2015) investigou o ensino da matéria Geometria na formação de professores primários em Minas Gerais no período de 1890 a 1940. Para isso, analisou as legislações para a escola normal; cadernos, livros e Revista do Ensino, além de cadernos de alunas da professora mineira Alda Lodi. Como resultado de suas análises, o autor constatou uma redução da geometria espacial e plana na formação de professores normalistas. Ademais, considera que as orientações para a formação na geometria estavam centradas nos objetos que estavam à disposição das futuras professoras, indicando a presença reduzida da geometria plana e espacial na formação de normalistas, constatando, portanto, como uma disciplina mais próxima da cultura do secundário do que da cultura profissional.

Por sua vez, Trindade (2018) investigou a caracterização das mobilizações e finalidades do ensino das medidas como um saber nas propostas para a escola primária. Para tal, teve como fonte de pesquisa os programas de ensino paulistas, manuais e revistas. Como resultado, aponta que: as medidas aparecem de diferentes formas em orientações para escola primária; a Geometria enquanto matéria, tinha como finalidade educar as crianças sobre cálculo de medidas, além de grandezas geométricas, em que se auxiliava na classificação de figuras geométricas e na construção de trabalhos manuais, no auxílio na aritmética, na busca da praticidade e no desenho das medidas, as quais serviam como instrumento para a construção. Ou seja, as medidas se prestavam à ideia de ferramenta ao ensino da matéria de Geometria no curso primário.

Nessa mesma direção, Guimarães (2017) estudou o desenho em perspectiva histórica, investigando que transformações sofreram as finalidades do ensino do Desenho no curso primário, no período de 1829-1950 e as transformações de suas finalidades na escola primária. Como resultado, o estudo aponta que diversas finalidades foram atribuídas ao desenho, no final do século XIX, com o propósito de desenvolver a mão, em que consistia desenvolver habilidades motoras que envolvessem a coordenação fina em atividades que incluíam a realização de desenhos manuais, visando promover a aprendizagem de saberes geométricos. As fontes desse estudo foram documentos oficiais de ensino: leis, decretos, decisões, programas, relatórios, pareceres e manuais escolares e revistas pedagógicas, as quais valiam-se da história cultural. Com a entrada do século XX, diante das influências cada vez mais eminentes do ideário republicano, o desenho passa a ser visto como preparação para a vida profissional. Em sua análise, o autor aponta

que o Desenho era marcado por instabilidades, como matéria escolar se caracterizava objeto de ensino e em outros casos como ferramenta em que se portava como apoio a outra matéria. O autor identificou três tipos de desenho a saber: Desenho Linear, Desenho Linear à vista e Desenho Geométrico.

Das pesquisas até aqui elencadas, todas apresentam como principal fonte os programas de ensino e suas bases teóricas que se valiam quase em sua totalidade da história cultural. Já em outra direção, Fortaleza (2021) buscou caracterizar uma geometria para ensinar a partir dos manuais de pedagogia que eram direcionados à formação de professores no primário entre 1870 e 1920, defendendo a tese de que nos manuais pedagógicos do período estudado foi elaborada uma *geometria intuitiva para ensinar*. Fortaleza (2021) considerou como elementos de uma geometria para ensinar característica da formação institucional de professores. Assim, em suas análises, concluiu que os manuais apresentam sistematizações que orientam o professor para ensinar, tendo uma especificidade para formar o professor para ensinar geometria, permitindo caracterizar uma geometria para ensinar que está pautada em elementos da geometria euclidiana, da mobilização de materiais de ensino, da marcha de ensino analítica-sintética, com estímulo do uso dos sentidos para construção das formas e um estímulo à generalização gradualmente, em que todos esses elementos articulam-se pelo princípio do método intuitivo.

E numa direção de olhar para as revistas, jornais, livros, cartões, cartas e relatórios de viagem, Conceição (2019) buscou analisar como foram sistematizados os saberes geométricos para a formação de professores no final do século XIX, no Rio de Janeiro, observando a formação de professores, colocados em circulação por três professores: Amélia Fernandes da Costa, Luiz Augusto dos Reis e Manoel José Pereira Frazão que viajaram para a Europa para estudos pedagógicos fazendo análise dos relatórios oficiais feitos pelos mesmos e artigos da Revista Pedagógica. Conceição (2019) constatou que a atuação dos docentes na produção de saberes no campo pedagógico ao colocar em circulação uma proposta de uma geometria para ensinar própria da cultura escolar da época propiciou uma nova caracterização do saber profissional, uma nova *geometria para ensinar*, estando nos princípios do método intuitivo centrado na percepção. Assim, o ensino estava em continuidade com o cotidiano das crianças em que se fazia a utilização de uma geometria intuitiva para depois caminhar para uma geometria abstrata com entendimento da vaga intuitiva em que se expressava do concreto para o abstrato.

A partir do exposto, compreendemos que as investigações de Conceição (2019) e de Fortaleza (2021) analisaram a formação do professor, Fortaleza (2021) por meio das análises dos manuais pedagógicos e Conceição (2019) pela circulação de revistas e relatórios de viagem entre outras, as análises indicam uma geometria própria intuitiva, a qual revela a necessidade de outros saberes ao professor. Já as pesquisas de Trindade e Guimarães são voltadas para o ensino, em que se observa os documentos oficiais de ensino e as finalidades que lhe são colocadas, indicando apropriações de discursos que vão indicar outros saberes para o ensino.

Essas pesquisas, além de nos favorecer acesso a conhecimentos de elementos pertinentes para essas investigações, permitem-nos verificar que os documentos oficiais, os programas de ensino, o currículo e manuais escolares podem propiciar indícios que nos levem a: métodos de ensino, conteúdos ensinados, organização de apresentação dos conteúdos geométricos a serem ensinados, até mesmo dispositivos didáticos utilizados na época. Essa conjuntura pode nos ajudar na caracterização de saberes do ensino e da formação concernente à geometria e o seu ensino.

Assim como nas pesquisas aqui mencionadas, também analisamos os documentos oficiais como legislação, decretos e programas de ensino. Estamos considerando que os saberes ali descritos, como saberes objetivados, sistematizados e validados por uma comunidade científica podem ser observados em documentos como programas, normas oficiais, dentre outros. Desse modo, nossa pesquisa dialoga com essas, haja vista que estamos interessados em discutir os saberes profissionais, a partir das categorias de análises: *matemática a ensinar* e *matemática para ensinar*, conforme é pontuado em (BERTINI; MORAIS; VALENTE, 2017).

É posto o desafio de analisar, com base na documentação oficial, a partir das categorias de análise propostas, compreender por meio da sócio-histórica e história cultural que processos e dinâmicas ocorreram para que fosse possível a elaboração das referências oficiais de ensino. Para então, ponderarmos sobre o que podemos dizer da matemática do ensino, levando em contrapartida, o que as produções desses documentos tendem fazer:

Em meio às tensões que se estabelecem entre o campo educacional, os demais campos disciplinares e o campo profissional de exercício da docência, são produzidos novos saberes sistematizados pelos *experts*, figuras que assessoram o Estado para definição de suas políticas educacionais, objetivadas na documentação curricular oficial. (VALENTE, 2021b, p. 31).

Ao olhar o processo de construção desses documentos oficiais, em que entraram em cena disputas entre os campos disciplinares, educacional e profissional, é necessário atentar ao que se mostra nas várias redações elaboradas nos regulamentos e programas de ensino, os quais representaram os resultados dessas tensões entre esses campos. Essas relações estabelecidas nos dão indícios que podem nos levar à compreensão de como são elaborados novos saberes para o ensino e formação. Poderíamos observar, ao que tudo indica, um processo de sistematização e institucionalização que vai caminhando durante a primeira república pelos regulamentos que foram expedidos no estado.

Como já expusemos anteriormente, esta dissertação está dividida em 4 capítulos, ao longo dos quais buscamos situar as redações dos textos oficiais aos discursos da recém criada república para o ensino de geometria nos primeiros anos da instrução pública. Para tal, mobilizamos os documentos oficiais que norteiam o ensino e a formação, com o intuito de analisar processos e dinâmicas de constituição dos saberes escolares, da geometria na escola primária mato-grossense. Além disso, incluímos possíveis referências do método intuitivo para a composição dos saberes *a ensinar* e *para ensinar* geometria. Assim, no próximo capítulo trazemos uma discussão teórico-metodológica referente aos saberes profissionais de professores que ensinam matemática.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

#### 3.1. A pesquisa num viés histórico

Neste trabalho, buscamos investigar a geometria do ensino na escola primária em Mato Grosso em tempos de pedagogia intuitiva. Para isso, faz-se necessário consultar os estudos na área história da educação matemática<sup>5</sup>, recorrendo a uma base da sócio-histórica e da história cultural. Nesse viés, consideramos as teorias de Chervel (1990), Julia (2001), a discussão teórica envolvendo os Saberes Profissionais de Professores (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017), a matemática *a ensinar* e matemática *para ensinar* (BERTINI; MORAIS; VALENTE, 2017) e *Matemática do Ensino* (VALENTE, 2020b).

De acordo com Valente (2007), a pesquisa em história envolve a compreensão de que:

Fatos históricos são constituídos a partir de traços, de rastros deixados no presente pelo passado. Assim o trabalho do historiador consiste em efetuar um trabalho sobre esses traços para construir os fatos. Desse modo, um fato não é outra coisa que o resultado de uma elaboração, de um raciocínio, a partir das marcas do passado, segundo as regras de uma crítica. (VALENTE, 2007, p. 31).

Ao considerarmos a realização de uma pesquisa num viés histórico, entendemos que objetos de uma dada época ao chegarem em nossas mãos são considerados traços, vestígios que indicam fatos que aconteceram no passado. Assim, um questionamento que podemos fazer é, “como encontrar traços, que nos indiquem *que geometria esteve presente na escola primária mato-grossense no período da primeira república?*”

Isso pode ser respondido ao entendermos alguns traços presentes nos documentos oficiais como, regulamentos, decretos, leis, relatórios, programas de ensino nacionais, estaduais e documentos da câmara municipal. A grande parte da totalidade

---

<sup>5</sup> Distingue-se “Educação Matemática” de “educação matemática” A primeira expressão aponta para o recente campo acadêmico determinado por investigações acerca do ensino e aprendizagem da Matemática. A segunda expressão refere-se aos processos de ensino e aprendizagem da matemática desde tempos imemoriais, constituindo assim tema de pesquisa a estudos relativos à história da educação matemática. A distinção entre as duas expressões se faz necessária para que por “história da educação matemática” não se compreenda apenas os estudos restritos ao campo de pesquisa ou estudos posteriores há década de 1980, mas também aspectos relacionados às representações das práticas relacionadas ao ensino de matemática, no Brasil, em todos os tempos (VALENTE 2013).

deses documentos pode ser encontrada no repositório de Santa Catarina (RDC). Com esse material, podemos entender as representações<sup>6</sup> e apropriações<sup>7</sup> do ensino e da formação dos professores, em que buscava um ensino inteligível de geometria, no período dos primeiros anos escolares em Mato Grosso, entre 1890 e 1930.

Frente a esse cenário, Bloch (2001) destaca que:

Reunir os documentos que estima necessários é uma das tarefas mais difíceis do historiador. De fato, ele não conseguiria realizá-la sem a ajuda de guias diversos: inventários de arquivos ou de bibliotecas, catálogos de museus, repertórios bibliográficos de toda sorte (BLOCH, 2001, p. 82).

Desse modo, ao coletarmos, separarmos e selecionarmos esses documentos para posterior análise, recorreremos a Valente (2018, p. 381), o qual menciona que por intermédio dos “procedimentos de pesquisa tem-se a possibilidade de que sejam reveladas tendências de assentamento de propostas e construção de consensos pedagógicos.” Assim, entendendo que o trabalho do historiador envolve contar os detalhes de sua pesquisa, em que pelo método histórico, é possível formular questões sobre os rastros deixados pelo passado, questões essas que levam ao posicionamento das fontes de pesquisa, dispomos que os caminhos metodológicos pressupõem uma certa cronologia, durante a qual busca-se uma resposta para a questão guia, mobilizando para tal conjunto de fontes de pesquisa, as quais também permitem fundamentar/justificar a pesquisa.

Ainda em tempo, considerando o trabalho com as fontes, no caso os documentos oficiais entende-se que:

Em termos amplos, se pode considerar programas, currículos, orientações oficiais para o ensino e formação de professores de matemática como documentos integrantes da legislação escolar. Assim fazendo, os estudos de Faria Filho (1998), que problematiza o uso da legislação como fontes para a História da Educação, podem nos servir como orientadores. Talvez a contribuição principal deste pesquisador seja a de alerta de que o texto legal é resultado de práticas sociais. (VALENTE, BERTINI, MORAES, 2021a, p. 10).

Sob a perspectiva de tratar aos documentos oficiais como fontes, podemos tomar essa documentação como ‘caixa-preta’, com o intuito de identificar as tensões de

---

<sup>6</sup> O conceito de representação faz com que uma pessoa entenda o funcionamento da sociedade ou defina seu funcionamento intelectual, pois é considerado importante do ponto de vista da história cultural (CHARTIER, 1990, p. 23)

<sup>7</sup> A apropriação visa à história social das interpretações relacionadas às suas definições fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e registradas em práticas específicas que mostram o reconhecimento de práticas culturais de apropriação como diferentes formas de interpretação. (CHARTIER, 1990).

diferentes grupos que se utilizam desses documentos oficiais com a ideia de produzir a oficialização de novos saberes, as tensões entre as possíveis representações vão emergindo, algumas se assentando (representações mais ‘fortes’), e com isso, oficializando saberes para o seu tempo e seu contexto, em uma indicação de reformas do ensino e formação visando a acomodação desses saberes:

Uma reforma do ensino e da formação de professores pode ser vista como momento de síntese dos resultados advindos das tensões entre os diferentes setores que participaram da produção das novas referências para o ensino e para a formação de professores. A compreensão dos processos e dinâmicas que levaram a essa síntese implicam, no primeiro momento, na discussão dos problemas objeto de decisões ou de políticas públicas que geraram a demanda para os *experts*. Em um segundo momento na análise do trabalho dos *experts*. E em um terceiro momento que terá início a partir da oficialização dos novos saberes. Nesse último caso, todo um conjunto de documentos permitirá compreender as apropriações realizadas pelos diferentes atores. Assim, livros didáticos, revistas pedagógicas, cadernos de alunos e professores, etc., constituirão materiais fundamentais importantes para essa pesquisa. (VALENTE, BERTINI, MORAES, 2021a, p. 11).

De acordo com os autores, a matemática a ensinar (o que se ensina) e a matemática para ensinar (ferramenta para ensinar), serão produtos teóricos do processo de análise e sistematização desses momentos do passado. Podemos ainda inferir que para se ter a circulação do método intuitivo nas primeiras décadas da república, a estratégia<sup>8</sup> do legislador consistia nas redações dos regulamentos e programas de ensino para poder fazer a circulação das ideias modernas da pedagogia intuitiva. Provavelmente, isso acontecia devido às dificuldades de fiscalização e à falta de investimento para a instrução pública do estado mato-grossense, e concomitantemente, também pelo próprio tamanho territorial do estado, como também a dificuldade dos professores ao acesso de manuais, onde o poder público se utilizava da estratégia de circulação dos documentos oficiais para chegar ao professor, pelo qual era instruído na sua prática pedagógica pela apropriação desses documentos oficiais que lhe chegavam em suas mãos.

Assim, um estudo histórico envolve a formulação de questões aos traços deixados pelo passado, que são conduzidos à posição de fontes de pesquisa por essas questões, “com o fim da construção de fatos históricos, representados pelas respostas a elas” (VALENTE, 2007, p. 32). Portanto, compreendemos que a pesquisa num viés

---

<sup>8</sup> Quanto às estratégias, pode-se dizer que são imposições, sejam elas de formas sutis ou imperativas dos detentores do poder. Nessa pesquisa, por exemplo, os documentos normativos são compreendidos como representações das estratégias que impõem novos métodos e modelos pedagógicos. “[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (DE CERTEAU, 2012, p. 93)

histórico é uma labuta de reunir, organizar, analisar e selecionar os documentos. Ademais, isso se inscreve quando trabalhamos com os documentos “adormecidos” e quase se deteriorando, ao trazê-los “à vida”, em nossa pesquisa.

### **3.2. Disciplina Escolar e Cultura Escolar**

Para a compreensão dos caminhos que percorreu a geometria do ensino<sup>9</sup> ao longo da primeira república, torna-se necessário conceituar o termo “disciplina”, visto que tinha a ideia de controle das condutas dos alunos. Chervel (1990) compreende que as disciplinas são uma combinação de saberes e métodos e que – por meio da história das disciplinas escolares – podemos encontrar na própria escola a sua cultura própria. Dessa maneira, este estudo pode contribuir para compreender a cultura escolar produzida na e pela escola, visto que, o autor depreende que o sistema escolar, além de formar os indivíduos, forma uma cultura, a qual por sua vez penetra, molda e modifica a cultura da sociedade em que está envolta.

A disciplina escolar comporta, além de práticas docentes da aula, considerando assim, outras finalidades que a constituíram, como, por exemplo, o fenômeno de aculturação que ela determina. Dessa maneira, compreendemos que a função da disciplina escolar consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. Chervel (1990), ao questionar as finalidades expostas nos textos oficiais, quando novos ensinamentos são introduzidos nas classes e outros são exigidos por lei, destaca a diferença entre finalidade real e objetiva. Para esse autor, a finalidade real é o que acontece de fato, e a finalidade de objetivo é aquela que é decretada.

Para explicitar as ideias e conceitos utilizados para esta pesquisa sobre geometria do ensino em tempos de pedagogia intuitiva, é de suma importância considerar o local e o tempo da escola, considerando-se o conceito de cultura escolar. Na definição dada por Julia (2001, p. 9), a cultura escolar “é como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e inculcar, e um conjunto de práticas que definem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. O autor ao trazer a cultura escolar alerta que “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações

---

<sup>9</sup> Coloca em relação objeto e ferramenta, analisa as relações estabelecidas e suas mudanças entre formação e docência. Esse conceito será esclarecido mais adiante. Ver conceito matemática do ensino para mais informações: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222219>

conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p.10). E, com isso, são evidenciadas algumas representações nos documentos oficiais.

Assim, podemos argumentar que o objetivo da análise dos documentos oficiais é observar possíveis indícios de como os indivíduos da Primeira República se situavam no cotidiano da escola e como desenvolveram seus hábitos, regras de pensamento e ação ao longo do tempo em relação à escola, nas suas práticas, preceitos de pensamento e ação no âmbito escolar. Com base nesse ponto de vista, é possível conhecer os discursos dirigidos aos professores, para que os professores se convençam da nova pedagogia que adentra, chamada de pedagogia intuitiva. É importante analisar as mudanças nas diretivas quanto à geometria nas escolas por meio dos documentos oficiais destinados aos professores seja, ensino e docência (VALENTE, 2021b). Portanto, essas fontes documentais são essenciais para este estudo e representam os discursos dos dirigentes que vão influenciar as práticas presentes na cultura escolar primária em tempos de pedagogia intuitiva. Mas a escola, por sua vez, tem seu consumo próprio e quer valer aquilo que ela produz. Para confirmar essa ideia, é válido retornar à definição de Chartier (1990) da história cultural social:

pode-se pensar uma história cultural do social que tome por objecto a compreensão da forma e do motivo - ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 1990, p.19).

Estudar os objetivos da educação e suas finalidades quanto ao ensino escolar é um desafio dos mais difíceis, em que a tarefa da história das disciplinas é identificar, organizar e classificar esses objetivos. A escola tem diferentes objetivos e finalidades em diferentes períodos da história: religiosos, sociopolíticos, psicológicos, culturais e sociais. Durante o século XIX, foi produzida uma vasta literatura para o ensino primário, secundário e superior, pois a instituição tem uma gama de objetivos diferentes para cada interesse (CHERVEL, 1990).

Assim, Chervel (1990) argumenta que uma disciplina escolar é um produto da cultura escolar e possui um grau de complexidade que se gradua em relação à grande diversidade do campo de estudo. Nesse direcionamento, o conceito de disciplina escolar

tem um sentido de organização, mas é influenciado pelo pensamento pedagógico de meados do século XIX, voltado para os objetivos do ensino primário e secundário, em que o primeiro se vale de um ensino rudimentar e o outro para um ensino elementar. Ou seja, a disciplina escolar é organizada consoante o propósito definido pela escola para atender a finalidade dela. A história das disciplinas escolares tenta identificar:

[...] tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p.9).

Partindo dessa premissa, se tentarmos interpretar um cotidiano escolar de outro tempo, vamos escrever sobre práticas pedagógicas anteriores realizadas em tempos da pedagogia intuitiva. Nesse sentido, o estudo da cultura escolar pode fornecer subsídios para a compreensão da adoção e desenvolvimento de uma geometria evidenciada pela vaga intuitiva em que podemos ver uma geometria que tinha uma função utilitária. Como resultado das representações sobre as práticas culturais, releituras do que deveria ser a instrução pública para as escolas em tempos de pedagogia intuitiva. Para isso, a cultura escolar fornece subsídios para compreensão de como o ensino foi apropriado quanto à formação e ensino no Mato Grosso em tempos de primeira república.

Julia (2001) adverte que se tomarmos a cultura escolar como objeto histórico, não devemos estudá-la separadamente das relações que essa cultura mantém com outras culturas que lhe são contemporâneas em cada período histórico. Julia (2001, p. 11) também aponta que essas normas e práticas devem ser analisadas levando em consideração a profissão dos agentes que são chamados a cumprir essas ordens. Ademais, aponta que o desenvolvimento do estudo da cultura escolar pode ser feito a partir de três vias:

a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. (JULIA, 2001, p. 19).

Sendo os documentos oficiais uma das vias pelas quais os legisladores se utilizavam para imprimir “conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (JULIA, 2001), principalmente no que se refere aos conhecimentos relacionados à geometria em tempos de pedagogia intuitiva, buscamos identificar que conhecimentos e condutas podem ser vistos, isto é, que saberes, e que práticas docentes esses documentos traziam aos professores. Ponderamos que existem saberes que estão na escola, explorados por Julia

(2001), que conduzem para que se conheça a escola e busquem conferir inteligibilidade aos processos e dinâmicas educativos. Esses saberes nos indicam quais as finalidades do ensino e formação com o tempo. Nesse ponto de partida, para entender as representações de práticas da cultura escolar construída dentro da escola, é preciso entender como as normas e informações e outras culturas contemporâneas são apropriadas, seja no ensino e na formação.

### 3.4. Saberes do ensino e da formação

Pesquisas desenvolvidas pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra têm discutido sobre dois tipos de saberes profissionais de professores: *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*. Esses saberes são aqueles que aparecem em livros, manuais, documentos como atas, relatórios, regulamentos, programas e toda sorte de documentos oficiais. E estes são considerados saberes despersonalizados, objetivados, ao serem institucionalizados ou formalizados, validados por uma comunidade (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017).

Os *saberes a ensinar* e *para ensinar* estão relacionados aos saberes do ensino e da formação de professores. A relação entre esses dois saberes é o que caracteriza o *saber profissional do professor*. Dessa forma, é possível relacionar os *saberes a ensinar* aos saberes que estão envoltos nas disciplinas universitárias, que seriam o objeto do conhecimento, ou seja, compreendidos como objetos do trabalho docente em uma dada época, sendo considerado o resultado de processos complexos que transformam os saberes para ser ensinável, (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 133).

A escolha dos saberes e a sua transformação em saberes a ensinar é o resultado dos processos complexos que transformam fundamentalmente os saberes a fim de torná-los ensináveis. Esse processo pode até conduzir à criação de saberes próprios às instituições educativas, necessárias a elas para assumirem as suas funções (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 133).

Os *saberes para ensinar*, em que se compreende saberes específicos da docência, evidenciam os saberes agem sobre o objeto, ou seja, que podem ser entendidos como ferramentas do professor para o ensino na sala de aula. Assim, esses saberes têm sua especificidade na profissão docente, ou seja, caracterizam seu trabalho e abrangem os mais diversos saberes tratados como uma ferramenta para se ensinar o objeto de ensino,

neste caso, a geometria. Há que se compreender que esses dois saberes estão em íntima articulação. (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017).

Esses conceitos são recentes no Brasil e enfocam a historicidade da constituição dos saberes profissionais do professor. Enquanto os *saberes a ensinar* compreendem o “objeto do trabalho do professor envolvendo os saberes que perpassam os planos de ensino, os currículos, livros didáticos, dispositivos de formação, incluindo em seu processo produtivo a criação de saberes próprios às instituições educativas” (VALENTE e BERTINI, 2022a, p. 25), especificando o que deve ser ensinado, os *saberes para ensinar* aproximam-se das ferramentas que caracterizam o trabalho do professor, sua atuação, tratando-se:

[...] principalmente de saberes sobre 'o objeto' do trabalho de ensino e formação (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolhas dos saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.). Como em toda profissão, esses saberes são multiformes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 134).

Ao analisar historicamente o saber profissional do professor que ensina matemática, considera-se uma relação existente entre os saberes da formação e do ensino, que evidenciam uma tensão entre os saberes do campo profissional e saberes do campo disciplinar e ciências da educação, em que mostra as complexidades do ofício docente. É isso, também, que o GHEMAT tem considerado, percebendo que a profissionalização docente se dá nessa relação dos campos (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017). Nessa direção, esses saberes fazem parte do conhecimento profissional do professor, podendo-se dizer que são constituintes do saber profissional do professor. Tais saberes são organizados em função das finalidades de um sistema escolar que se coaduna com os alicerces culturais de uma sociedade. Ademais, deles deriva o entendimento de *matemática a ensinar e matemática para ensinar* (BERTINI; MORAIS; VALENTE, 2017), os quais são saberes específicos de professores que ensinam matemática de determinada época, que se denomina, por sua vez, de *matemática do ensino*. Mas antes de entrarmos na matemática do ensino tratamos um pouco da matemática a ensinar e matemática para ensinar.

### **3.5. Matemática a ensinar e matemática para ensinar**

A partir da discussão teórica envolvendo saberes profissionais de professores, segundo Hofstetter e Schneuwly (2017) conforme mencionamos, o GHEMAT tem considerado saberes próprios de professores que ensinam matemática. Dessa forma, Bertini, Morais e Valente (2017) apresentam a hipótese teórica sobre a existência de várias matemáticas, pois consideram que a matemática escolar (ensinada na escola) e a matemática acadêmica (ensinada na universidade) são diferentes.

Os autores ponderam que não se trata apenas de uma matemática elementarizada que foi ensinada na escola ou daquela que é ensinada de forma avançada para a qualificação. Para Valente (2020b), a matemática escolar e a acadêmica, são constituídas de naturezas diferentes:

Desse modo, trabalhamos com o conceito de matemática a ensinar tendo em vista que ele expressa o objeto do trabalho docente, o que o professor precisa ensinar. Além disso, analisamos as relações mantidas entre essa matemática e aquela a que o professor foi formado, tendo em vista um saber a constituir-se como ferramenta para a atividade docente: a matemática para ensinar. Trata-se de uma matemática que o professor precisa mobilizar para ensinar o objeto da docência. Tais matemáticas são elaboradas no âmbito das relações que se estabelecem, num dado tempo histórico, entre os diferentes campos mencionados anteriormente, qual sejam: a docência, o campo disciplinar e as ciências da educação (VALENTE, 2020b, p. 167).

Nesse sentido, com intento de buscar, que saber tem o professor que ensina matemática e como mobiliza esse saber, se há transformações e como se dão essas transformações, compreendendo ao pesquisador, formação ao olhar histórico, que voltamos nossos olhares para os saberes específicos do professor que ensina matemática. A partir dessa compreensão, Bertini, Morais e Valente (2017) apresentam como saberes específicos do professor que ensina matemática, a *matemática a ensinar* e *matemática para ensinar*. Conforme Valente (2020c) nos elucidada, a *matemática a ensinar*:

[...] derivada originalmente do campo disciplinar matemático, mas sujeita às finalidades da escola, passando por processos complexos até constituir-se como objeto do ensino, organizada na forma de matérias ou disciplinas escolares. A *matemática para ensinar* caracterizando um saber que se objetiva, em cada tempo, por meio de dinâmicas e processos ligados ao saber sobre a matemática a ensinar, sobre o aluno e seu desenvolvimento, sobre as maneiras de aprender matemática, sobre as práticas do ensino de matemática, sobre a instituição que define o campo da atividade profissional do professor que ensina matemática por meio de planos de ensino de matemática, referências oficiais para o curso de matemática e finalidades impostas pelo Estado para tal rubrica escolar, entre outros elementos. Desse modo, a problemática da pesquisa sobre o saber profissional do professor que ensina matemática caracteriza-se, em síntese, pela investigação do modo como se articulam, em cada tempo histórico, a *matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar* (VALENTE, 2020c, p. 203; 204).

Com base no exposto podemos entender que *matemática a ensinar* advém do campo disciplinar matemático, passa por complexas transformações, que podem ser conferidos na cultura escolar (JULIA, 2001) para que se constitua em objeto de ensino do professor para que, então, assumindo a forma de matéria, possa ser ensinado na escola. A *matemática para ensinar* indica os saberes que os professores utilizam, isto é, dizem respeito à ferramenta de trabalho que o professor usa para ensinar esse objeto. Bertini, Morais e Valente (2017) ponderam que existe uma *matemática a ensinar* e uma *matemática para ensinar*, a cada tempo histórico, que contém um saber matemático, levando em conta que a matemática não é invariante, visto que seus saberes produzidos se alteram ao longo do tempo, conforme a vaga pedagógica<sup>10</sup> e as finalidades que lhe são impostas. Reiteramos que a primeira se refere ao objeto de ensino do professor, dos saberes vindos da matemática enquanto campo disciplinar em que passam por processos complexos pelo ato da cultura escolar. E a segunda que foi constituída pelos embates entre o campo disciplinar e as ciências da educação, ao qual é voltada para a formação do professor, ou seja, uma ferramenta para tornar ensinável, sendo característico do ofício de ser professor, Bertini, Morais e Valente (2017).

Chervel (1990) nos auxilia a compreender, mediante a história das disciplinas escolares, que a escola e a cultura escolar são elaboradores de saberes. Ou seja, a escola é compreendida como um lugar que elabora os seus saberes em seu próprio meio, ou seja, com a sua cultura própria de acordo com a seu tempo, valendo-se de diferentes finalidades em que se elabora historicamente uma matemática para que se possa constituir as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a presença da matemática na formação de professores e no ensino é admitida: a *matemática a ensinar*, originária do campo disciplinar matemático, que perpassa por complexas transformações para se tornar ensinável, tida como um objeto de ensino; e a *matemática para ensinar*, que se constitui na formação do professor, sendo algo que ao longo do tempo foi se estruturando, reelaborando, pelo ofício da docência, de

---

<sup>10</sup> Designa-se por vaga pedagógica, os movimentos educacionais construídos e periodizados por historiadores da educação, como Pedagogia Moderna (CARVALHO, 2000). Método do ensino intuitivo ou Lições de coisas (VALDEMARIN, 2004). Ensino ativo (VIDAL, 2006). E também “Admitimos o emprego da expressão vaga pedagógica como sinônimo de movimento, de fluxo, de transformação de um dado tempo por meio da propagação e ampla aceitação de doutrinas, ideais, filosofias pedagógicas, estas analisadas, sobretudo, pelos historiadores da educação, resultando no estabelecimento de marcos cronológicos que identificam a prevalência da divulgação destes movimentos, carregados do espírito de transformação.” (GHEMAT-BRASIL, 2016, p. 18-19) <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158952>

saberes para ensinar matemática<sup>11</sup>, objetivando em cada época histórica, configura-se uma ferramenta para ensinar matemática. Tais matemáticas conformam a *matemática do ensino* em determinada época.

### 3.6 Matemática do ensino

A *matemática do ensino* é considerada como um saber resultante de produção histórica da cultura escolar que, ao longo do tempo, participa do movimento de profissionalização da docência (VALENTE, 2020b). Essa relação se dá em compreender a produção de novos saberes para o ensino e para a formação de professores. Dessa forma, o referido autor considera que é razoável utilizar o conceito *matemática do ensino* pelo entendimento que poderá melhor designar os saberes envolvidos no movimento entre ensino e formação, com o intuito observar “em meio aos estudos que tratam das produções da cultura escolar [...] elaboradas entre diferentes campos com os quais a cultura escolar mantém relações num dado tempo” (VALENTE, 2021b, p. 28).

Podemos compreender a *matemática do ensino* como uma produção de saberes que envolve o ensino e a formação de professores em uma articulação que “coloca em evidência embates e tensões entre campos disciplinares e o campo profissional da docência no processo de produção e sistematização de saberes” (BERTINI, VALENTE, 2021, p. 233), a *matemática do ensino* vem da hipótese teórica:

[...] que consideramos basilar, buscando uma ruptura com a dicotomia escolar/matemática acadêmica, leva-nos a analisar o estudo das relações mantidas entre a formação de professores e à docência propriamente dita. Do nosso ponto de vista, ao estudar historicamente as relações entre a matemática da formação dos professores e aquela matemática presente no ensino ganha-se a possibilidade de analisar processos e dinâmicas de construção e transformação do saber profissional do professor que ensina matemática (VALENTE, 2020b, p. 166-167).

As articulações que perfazem os processos de escolarização em que vemos as vagas pedagógicas, no caso aqui da pesquisa que se encontra na vaga intuitiva<sup>12</sup>, tem

---

<sup>11</sup> Caberia mencionar distinções possíveis de serem feitas para os termos ‘saber *para* ensinar matemática’ e ‘matemática para ensinar’. No primeiro caso, ao que parece, poderiam ser enrolados um conjunto de saberes colocados na grade de formação de professores. Todo esse conjunto comportaria o que poderia atender por ‘saber *para* ensinar matemática’, eles seriam o saber de formação do professor. De modo diferente, a ‘matemática *para* ensinar’ refere-se à objetivação de um saber matemático” (BERTINI; MORAIS; VALENTE, 2017, p. 68).

<sup>12</sup> A vaga intuitiva é entendida nesta investigação como uma corrente pedagógica formada pelas escolhas didáticas e metodológicas para tornar intuitivo o ensino em escolas primárias brasileiras, durante o período

como característica o método intuitivo ou lições de coisas (VALDEMARIN, 2000). Isso pode nos dar a compreensão de como ocorre a produção de saberes para o ensino e a formação de professores. A vaga pedagógica, a cada tempo, deixa suas marcas no ensino da matemática. Por exemplo, na vaga intuitiva, temos a criação das escolas, que se separam em séries, graduação do tempo, ao qual se entende o processo de organização dos conteúdos, passando por etapas que indicam o ensino do professor.

Segundo Valente (2020b), historicamente as relações: matemática da formação e a matemática presente no ensino podem adentrar nos processos e dinâmicas de construção do saber profissional. Em outras palavras, o autor analisa as relações estabelecidas em um determinado período entre a matemática que está na escola, considerado como um objeto do trabalho do professor e uma matemática para ensinar esse objeto, compreendida quanto uma ferramenta obtida da formação dos professores.

Nesse movimento, concordamos com a ideia de Valente (2020b) que a *matemática do ensino* busca constituir-se em saber profissional do professor que ensina matemática: um saber que articula a formação à atividade para a qual o professor é formado.

“[...] a matemática do ensino coloca em relação objeto e ferramenta, analisa as relações estabelecidas e suas mudanças entre formação e docência, entre o campo disciplinar matemático, as ciências da educação e o campo profissional do ensino. Essas relações permitem considerar os saberes profissionais próprios ao trabalho do professor” (VALENTE, 2020b, p. 169).

Esses saberes profissionais do professor – no entendimento aqui quem ensina a rubrica geometria – referem-se àqueles que passam por um processo de sistematização e são objetivados para comporem a sua formação. (VALENTE, 2020b). Dessa maneira, buscamos compreender, pelas normativas da legislação para a instrução primária mato-grossense, indícios de uma geometria que é proposta para o ensino e formação, compreendendo que “cada cultura constrói historicamente sua matemática” (VALENTE, 2020b, p. 165).

No próximo capítulo, discutimos a possibilidade de uma geometria do ensino no Mato Grosso a partir de documentos oficiais, como justificado na seção 1.2: questão de pesquisa. Ainda, podemos considerar que em tais documentos foi viável analisar a matemática do ensino e possível geometria do ensino dada as características de tais

documentos, por exemplo, os regulamentos e programas informam modalidades de organização e de gestão, as matérias a serem trabalhadas em cada série escolar, organização e sugestão de atividades para serem utilizadas no ensino de geometria, respeitando o indicativo da pedagogia intuitiva, definia o papel de cada agente do sistema escolar, seus conhecimentos necessários e condutas, fazia reflexão sobre as diretrizes traçadas em que trazia as finalidades impostas pelo estado para rubrica geometria, orientava a prática pedagógica do professor em sala de aula. E como orientadores para a prática de ensinar geometria, indicando ferramentas que poderiam subsidiar a prática docente. Esses documentos oficiais evidenciam o processo de organização dos conteúdos, passando por etapas que indicam o ensino do professor, que vão trazer indícios que podem nos levar à compreensão de como são elaborados saberes para o ensino e formação.

### **3.7 Uma geometria do ensino**

A *matemática do ensino* considera que, ao longo do tempo, um saber é resultante da produção histórica de uma cultura, acerca da relação do ensino e da formação de professores. De todo o modo, podemos interpretar/encontrar indícios de uma geometria intuitiva como resposta que a cultura escolar elaborou durante a vaga intuitiva. Assim, da cultura escolar foram elaborados saberes em forma de disciplinas escolares e, com isso, tem-se um saber que é resultado da produção histórica da cultura escolar, no caso aqui nos interessando-se por questões epistemológicas (VALENTE, 2020b) em que se mostra um caráter dinâmico da geometria nesse tempo. Ademais, leva-se em conta a docência e a formação, com a finalidade de compreender os saberes elaborados no e para o curso primário, numa articulação entre *matemática a ensinar* e *matemática para ensinar*.

Tomemos assim, na vaga pedagógica intuitiva, que vai se configurar uma *geometria do ensino*, com entendimento que “cada cultura constrói historicamente sua matemática” (VALENTE, 2020b, p. 165), escola e formação de professores com as suas culturas escolares constituem lugares, com artifícios que lhes são próprios de produção de saberes. Nesse contexto, a *geometria do ensino* pode ser vista como orientação para o ensino de geometria, que tende a conduzir para uma construção de uma geometria que é própria da cultura escolar.

Nesse caso, a *geometria do ensino* se constitui no saber que é resultado da produção histórica da cultura escolar de uma *matemática do ensino*. Ou seja, a formação

e o ensino de geometria para a escola primária é fruto de processos complexos para se conformar como um saber a ser ensinado. Ao que parece a cada tempo é constituída uma geometria que atenda as demandas exigidas pelas finalidades da vaga pedagógica de momento. Com base nisso, é possível observar a caracterização de uma geometria intuitiva no âmbito escolar no Mato Grosso. E, ao olhar indícios de conhecimento profissional do professor que ensina geometria na escola mato-grossense, no caso, em que se busca por indícios que possam caracterizar uma *geometria do ensino*, consideramos que formação de professores e as orientações para o ensino ganham um status de saber, o qual, que é específico do professor que ensina geometria. Isso é válido no método intuitivo tanto no ensino como na formação, podendo-se dizer que é um elemento comum.

Assim, ao se valer de dois espaços, o do ensino e da formação, em que a escola de acordo com Chervel (1990) tem um papel como produtora de saberes, em que existe uma matemática que a escola elabora ao longo do tempo em forma de matéria escolar, e também a cultura escolar que coaduna na elaboração para a sua própria existência. Ou seja, uma matemática da cultura escolar que envolve as relações que essa cultura trava com outros campos, em que é possível pensar como saber a ser ensinado nas escolas, na distinção entre saberes disciplinares e profissionais, na articulação entre a matemática *a* ensinar e a matemática *para* ensinar, como uma *matemática do ensino*, ao que vai nos possibilitando com indícios para caracterizar a *geometria do ensino* em de acordo com Valente e Leme (2020a):

Junto a essa geometria do ensino, uma geometria a ensinar, no que se refere à formação de professores, tem-se a relevância dos manuais escolares como orientadores para a prática de ensinar geometria, num momento de criação das primeiras escolas formadoras de professores. É possível dizer que são poucos e raros os manuais que indicam procedimentos, métodos de ensino, materiais de apoio, organização e sugestão de atividades para serem utilizadas no ensino de geometria, ferramentas que subsidiam a prática docente, em outras palavras, elementos que constituem a geometria para ensinar, tendo em vista que ao longo do século XIX, a formação inicial do professor no Brasil era incipiente (LEME: VALENTE, 2020a, p. 13).

A *geometria do ensino* em tempos de pedagogia intuitiva, contempla o tratamento das representações de propostas para o professor que ensinou geometria no curso primário, em tempos em que pode ser compreendida por meio das orientações destinadas a professores do curso primário de Mato Grosso entre 1890 e 1930. Em que podemos compreender que a geometria do ensino se assinala pela ferramenta-objeto em que é dada por saberes diferentes, mas articulados. Entendemos que a cada tempo

histórico se assentam orientações para o ensino e a formação de professores, então é possível ponderar apropriações e circulação de ideias pedagógicas para o ensino primário. Isso buscaria capturar métodos e didáticas que fazem parte da cultura escolar. Mesmo numa escala macro (documentos oficiais), é possível verificar indícios de uma geometria do ensino que se constitui em tempos de pedagogia intuitiva, em uma articulação entre a geometria vista na formação de professores e nas práticas pedagógicas.

Os conceitos *saber a* e *para ensinar matemática* nos ajudam a construir os termos *geometria a ensinar* e *geometria para ensinar*, em que a primeira pode-se compreender como um conjunto de saberes ordenados sob a rubrica geometria a serem ensinados, que possam ser entendidos como um objeto de ensino. Já a segunda como uma ferramenta de apoio as práticas pedagógicas, ou seja, que potencializa os afazeres do professor que ensina geometria.

Conforme podemos verificar nas pesquisas citadas no decorrer do texto, o ensino primário sempre passou por reformas em sua organização, sendo influenciado por tensões que se prestavam a diversas finalidades. Assim, concordamos com Leme e Valente (2020a), que dispõem que na vaga pedagógica intuitiva se procurava aproximar os saberes geométricos à vida ordinária da criança, saberes esses que foram utilizadas pelos professores que ensinam geometria nos anos iniciais, ao qual vão indicar uma marcha do concreto para a abstração influenciados pela própria vaga intuitiva. Então, em tempos de pedagogia intuitiva, começava a se difundir pelos regulamentos e programas de ensinos, um novo jeito de ensinar no primário, por efeito, de ensinar geometria. Nesse cenário, vão se estabelecer novos debates no ensino e formação de professores no que: “Refere-se à matemática do ensino, à matemática presente nos documentos oficiais, nos programas de ensino, e em toda sorte de referências que indicam o que e como os professores deverão ensinar no curso primário” (LEME e VALENTE, 2020a, p. 3).

Desse modo, consideramos importante para a caracterização da *geometria do ensino* da vaga intuitiva. E, nesse sentido, temos à priori que os regulamentos e programas de ensino aqui inventariados, tem como ponderação aglutinadores de saberes e são representações de apropriações dos legisladores da época, em que se valem estratégias que se consubstanciam em orientações para o ensino de geometria que tendem a conduzir para uma possível construção de passos que nos levam a ponderar a sistematização de uma *geometria do ensino*.

Frente ao exposto, podemos ver uma indicação de uma *geometria para ensinar* que se objetiva por meio das dinâmicas e processos sobre a geometria euclidiana

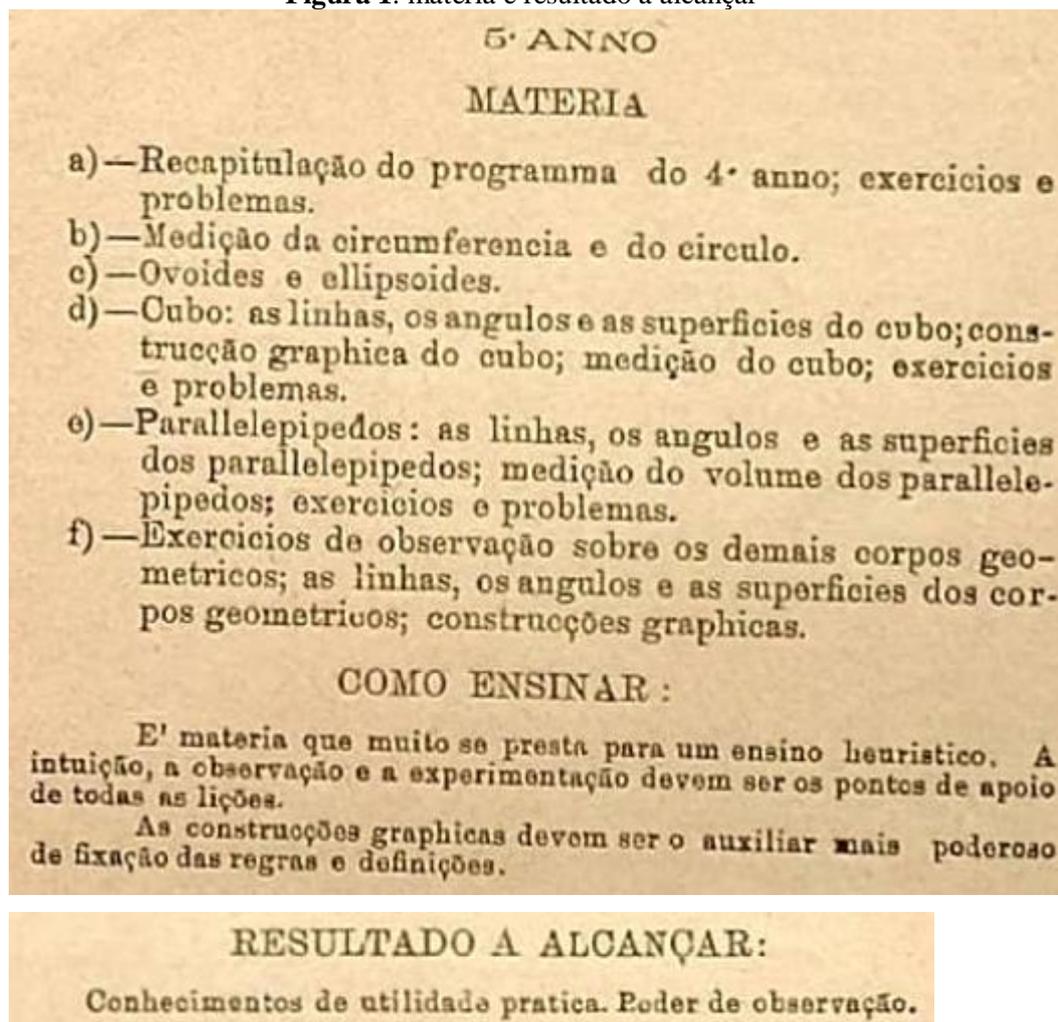
(*geometria a ensinar*), sobre o aluno, e a maneira de aprender a geometria por meio do método intuitivo, como também, na influência sobre as práticas de ensino na formação que vão se reverberar no campo profissional, o que podemos observar nos documentos oficiais, compreendidas como estratégias; finalidades impostas pelo Estado para a rubrica geometria. A exemplo disso, mencionamos o método, a concretude, pois era algo que era novidade na pedagogia intuitiva, enquanto ordenadores dos saberes legitimados para o ensino da geometria que vão estar sendo amplamente utilizadas nas redações dos documentos oficiais.

Diante do exposto, com intuito de responder às perguntas: Como foi ensino de geometria e que práticas foram mobilizadas pelos professores? O que deve o professor saber para ensinar geometria e que geometria ensinar? Que indícios de geometria do ensino estão referenciados nos documentos oficiais pertinentes à escola primária do Mato Grosso em tempos de pedagogia intuitiva? Que transformações sofreram os saberes relacionados a *geometria a ensinar e para ensinar* em tempos de pedagogia intuitiva? Analisamos quatro regulamentos e dois programas e um regimento.

O Regulamento de 1891 ainda era incrustado pela pedagogia tradicional, baseado no ideário republicano de uma escola laica gratuita. Tal documento não era específico quanto aos conteúdos programáticos e métodos, não trazia orientação pedagógica. Mas, foi o germe das mudanças vindouras na instrução pública. No Regulamento de 1896, podemos perceber o início de orientações para a utilização da pedagogia intuitiva, este obrigava a utilização do método intuitivo e claramente proibia a utilização do método mútuo. O Regulamento de 1910 trata-se de uma cópia do regulamento de 1896, no entanto, detalha minuciosamente a organização didático pedagógica da formação do professor e da escola. O Regulamento de 1927 foi elaborado por uma comissão de dez professores no qual é possível perceber que o método intuitivo estava instalado e apropriado por todo o sistema educativo. Também, podemos inferir a presença de ideias do movimento da Escola Nova.

Em consonância com o Regulamento 1910, foram elaborados o Programa de Ensino de 1916 das Escolas Isoladas, no qual identificamos para análise o currículo do ensino de matemática, especificamente de geometria. Tal documento organiza o trabalho do professor em uma geometria espelhada na pedagogia intuitiva e o Programa de 1924 da Escola Modelo que define a matéria, como ensinar tal matéria e resultado a alcançar, como na figura a seguir:

**Figura 1.** matéria e resultado a alcançar



**Fonte:** Programa da Escola Modelo anexa à normal, 1924, p. 18 -19

Na continuidade, apresentamos as análises específicas de tais documentos.

## 4. A GEOMETRIA DO ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

### 4.1. A instrução primária em Mato Grosso na primeira República

Marcílio (1963) relata que em 9 de dezembro de 1889 chegou, em Mato Grosso, a notícia sobre a Proclamação da República, quase com um mês de atraso devido à grande distância da capital do estado com a capital do Brasil. Nessa época, o telégrafo e a via-férrea ainda não haviam chegado na região, o que tinha como recursos de comunicação era transporte fluvial, ou era realizado com cavalos e burros.

Em Mato Grosso, como em todas as regiões do Brasil, o poder político era atrelado ao coronelismo e, por causa disso, as reformas na instrução pública muitas vezes não alavancavam. De acordo com Jacomelli (1998, p. 65), “durante quase toda a Primeira República, os sucessivos governos e lutas armadas tinham por trás esses coronéis”. que atrapalhavam o desenvolvimento do estado e, por conseguinte, a instrução pública não alavancava.

Nessa conjuntura de mandos e desmandos na política, é que se evidenciou a primeira reforma da instrução pública no Mato Grosso na Primeira República. Em 1891, o então presidente José Murinho<sup>13</sup> promulgou o regulamento da instrução pública do Estado de Mato Grosso que estabelecia regras para o primário e secundário. Quanto ao primário, deu-se a continuidade que se vinha desde o império, em que tinha seu conjunto de estudos pautado nos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, conforme a lei das escolas de primeiras letras de 15 outubro de 1827. Marcílio (1963) também relata sobre a desordem que havia na capital Cuiabá, no início da república: chegava ao ponto de fechar a Escola Normal devido às disputas<sup>14</sup> existentes na região.

---

<sup>13</sup> O governo de Antônio Maria Coelho foi seguido pelo Francisco Solon de Sampaio Ribeiro, pelo João Nepomuceno de Medeiros Mallet e pelo Manoel José Murinho, “eleito pela segunda constituinte, sufragada a 28 de maio de 1891, já que a primeira, resultante do pleito de 3 de janeiro desse ano, considerada viciosa, fora pelo Presidente Sampaio Ribeiro declarada nula, a 25 do mês seguinte, fevereiro” (MARCÍLIO, 1963, p. 114).

<sup>14</sup> A história política de Mato Grosso é marcada por conflitos internos dentro dos partidos políticos. Em 1917, encerrou-se um conflito que eclodiu em luta armada, denominado “Caetanada”, para retirar o presidente do estado. O conflito político esteve diretamente ligado ao processo de crescimento da região sul e à disputa por poder e preponderância política entre as duas porções. O governo federal interferiu nessa situação enviando um interventor para o estado. Um ano depois, como governo de Dom Francisco de Aquino Corrêa, os ânimos políticos se acalmaram, iniciando um período de conciliação representado pela figura do padre salesiano político (MARCÍLIO, 1963)

Já o secundário demonstra um caráter elitizado, pois poucos jovens tinham condições financeiras de se matricular nos exames admissionais, serem aprovados em tais exames, seguir e concluir um curso secundário e, posteriormente, ingressar em um superior. De acordo com Jacomelli (1998), para tornar mais prática e, mesmo econômica, a institucionalização da educação sempre foi um recurso a ser emprestado às instituições particulares de ensino, principalmente o secundário.

Com o advento da República no estado de Mato Grosso, no que se percebe nas falas dos presidentes do estado nas suas duas primeiras décadas, entendia-se que era preciso um lugar próprio para se constituir um espaço de saber, de princípios morais, para que se despontasse o regime republicano (SOUZA, 1998). Nesse intento, foi através dos regulamentos de 1891 e 1896<sup>15</sup> que se buscou alavancar a instrução pública mato-grossense especificamente primária, mas ainda se via as mesmas práticas da época do Império. Já no final da primeira década do século XX, o presidente do estado, Pedro Celestino, oficializa mediante a Lei n.º 508 de 16 de outubro de 1910 uma reestruturação da educação com a criação dos grupos escolares (MARCÍLIO, 1963, p. 129).

A escola primária deveria ser mais eficiente, tendo como finalidade a preparação e a integração do homem na sociedade republicana. A reforma de 1910 era mais uma tentativa de se desviar dos dissabores que advinham desde o Império como falta de verbas, falta de prédios adequados, falta de material didático, falta de professores habilitados e de fiscalização. Acreditava-se que a educação podia reparar todos os problemas que estavam assolando o estado mato-grossense e, com isso, ser uma alavanca para o progresso, conforme a fala de Pedro Celestino, “convencido da necessidade urgente que há de cuidarmos do futuro da instrução popular, base fundamental de todo verdadeiro progresso social” (MATO GROSSO, 1910, p. 7).

Ao que consta, o espaço e o tempo escolar fazem parte dos componentes curriculares entre os regulamentos de 1910 e 1927, o regimento (1916) do grupo escolar, e o programa das escolas isoladas (1916) e o programa da Escola Modelo anexa à Escola Normal (1924). No regulamento de 1927, o professor era indicado a trabalhar em sala de aula com o método de ensino intuitivo, em que o professor deveria ensinar de forma mais

---

<sup>15</sup> Regulamento de 1896 (Título I, Art. 2º) o primário se dividia em elementar (1º Grau) em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados, sendo obrigatório a crianças de 7 a 10 anos; complementar (2º Grau) só na capital e cidades com mais população. O Regulamento de 1910 extinguiu essa situação; regulamentada no Decreto n.º 265 de 22 de outubro de 1910.

prática e concreta, indicando as responsabilidades de cada profissional. Também, há a indicação em relação à formação dos professores, que se daria por meio de palestras pedagógicas mensais, atribuídas aos diretores das escolas, como consta no art. 124, os professores deveriam “... comparecer às reuniões convocadas pelo diretor e tomar parte nas palestras pedagógicas por este organizadas” (MATO GROSSO, 1927).

Com a ideia de que, em cada vaga pedagógica, faz-se a elaboração dos seus próprios saberes, observamos as marcas do método intuitivo nos documentos oficiais que trazem as orientações para se ensinar, em específico a geometria. Nesse cenário, buscamos saberes objetivados e normatizados nos documentos oficiais de Mato Grosso, aqueles que se configuram como saberes que indicariam a possibilidade de uma geometria do ensino.

## 4.2. A primeira reforma da instrução pública em Mato Grosso em tempos da República - 1891

Por meio do Decreto n.º 10 de 1891, o presidente do estado de Mato Grosso, Manuel José Murтинho, decreta que se observe o regulamento que reorganiza a instrução pública do mesmo estado. Este regulamenta a direção e inspeção do ensino, da organização do ensino primário e secundário, provimento das cadeiras da instrução primária, da obrigatoriedade do ensino primário e do recenseamento da população, e do fundo escolar. Do curso Normal, destinado à habilitação à carreira do magistério público primário anexo aos preparatórios do Liceu Cuiabano, cujo fim era ministrar o ensino das matérias exigidas na matrícula dos aspirantes do curso da república.

Neste regulamento, consta que o conteúdo matemático é chamado de matemáticas elementares no art. 29, o qual afirma que o ensino primário será leigo, gratuito e obrigatório.

§ Único – O ensino primário compreenderá as seguintes matérias: Leitura de impressos e manuscritos; Caligrafia e escrita; Elementos de Gramática Portuguesa e composição em prosa; Elementos de Aritmética, compreendendo o sistema métrico decimal; Noções de Geografia, especialmente do Brasil; Noções de História do Brasil; Trabalhos de agulhas e de prendas domésticas, nas escolas do sexo feminino (MATO GROSSO, 1891, p. 27).

Podemos inferir que noções de geometria se fariam por intermédio do sistema métrico decimal, no que seria uma ferramenta do ensino para a geometria. Para a introdução aos saberes geométricos no sistema métrico decimal, poderia se conceituar, posteriormente a geometria, consoante o método que lhe fosse conveniente, partindo do mais simples ao mais complexo.

Não bastava somente os saberes de cultura geral, é preciso os saberes didáticos e pedagógicos, era preciso conhecer os alunos que estão na escola primária mato-grossense. Ainda com isso deveria saber o que vai ser ensinado a esses alunos. O professor além de conhecer as finalidades que alteram o desenrolar da instituição, em entendimento com Hofstetter e Schneuwly (2017), indica o saber do campo disciplinar, aqui no caso a Escola Normal e o Liceu.

Quanto ao método, pelo art. 4 ao que competia ao Diretor Geral da instrução pública, dentre várias atribuições, “§ 14º – Adotar ou substituir os livros escolares que estiverem nas condições de serem admitidos ou excluídos das escolas, bem como autorizar o ensaio de qualquer método ou sistema novo de ensino” (MATO GROSSO, 1891). Também, pelo art. 11 em que traz informações relativas aos Inspetores escolares

que são subordinados ao Diretor Geral da instrução pública acerca de suas incumbências no art. 12:

§ 6º – Observar os programas de estudo e os métodos de ensino empregados pelos professores para levar ao conhecimento do Diretor Geral o resultado de suas observações, coligindo os dados necessários à estatística da Instrução do Estado. [fl.25v]

§ 7º – Transmitir, previamente informados, quaisquer requerimentos, informações e mapas dos professores.

§ 8º – Atestar mensalmente o exercício dos professores, declarando a matrícula e a frequência dos alunos, o número e o motivo das faltas.

§ 9º – Informar se as escolas estão em relação com as necessidades e condições locais e examinar se estão situadas nos lugares mais convenientes, se funcionam em edifícios que tenham as precisas acomodações e se guardam as regras prescritas pela higiene. [...]

§ 13º – Promover por todos os meios ao seu alcance o desenvolvimento da Instrução popular, despertando a solicitude dos pais, tutores ou protetores, encorajando a iniciativa dos particulares, provocando o estímulo dos professores. (MATO GROSSO, 1891, grifo nosso)

Podemos inferir que o método ainda a ser usado seria o método mútuo, o qual consistia no uso de decuriões. Nesse cenário, o professor escolhia os alunos mais adiantados para ensinar os outros menos avançados, geralmente as aulas aconteciam de forma oral e se usando da memorização e repetição. O método, no Brasil, foi implantado pela Lei das Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827.

Nos art. 30 e 31, as escolas estariam sob a regência de um só professor de preferência de uma senhora. No art. 33, consta que se essa escola tiver mais de 60 alunos frequentes terá um adjunto, que será de preferência um normalista. No Capítulo 9, que abrange do art. 47 ao art. 62, traz em seu bojo o provimento das cadeiras da Instrução Primária em que esse professor deveria ser maior de 18 anos, tendo como prova por meio de certidão de batismo ou outra prova jurídica, isento de crime, saúde boa comprovada por inspeção de saúde e moralidade, mediante atestados de autoridades civis do lugar em que reside.

No art. 48, ao que toca acerca das senhoras, deveriam também ter em mãos, se forem casadas, a certidão de casamento; se viúvas, a de óbito do marido; se forem separadas, tinham que mostrar a sentença de divórcio julgada. Existia uma certa prerrogativa a serem dispensados do concurso, desde que não apresentasse opositores, aos diplomados pelo Curso Normal anexo ao Liceu Cuiabano, ou por qualquer Escola Normal da República, ou do estrangeiro, uma vez que neste último caso se sujeitem ao exame da Língua Nacional, como também aos que tiverem o curso completo do ensino superior ou secundário.

Isso indica como a situação da instrução pública no Mato Grosso na última década estava precária, conforme Jacomelli (1998) até pela preexistência de facilidades para se contratar um normalista para a atuação nas escolas primárias de Mato Grosso. Quanto à capacidade profissional do professor, a sua conduta moral era mais importante que propriamente o domínio do conteúdo a ser ensinado, inclusive buscava-se uma documentação que atestasse as suas qualidades morais para sua função como professor da escola primária.

No art. 131, há indicação quanto ao que o aluno deve cumprir na escola: estar decentemente vestido, cumprir o horário, respeitar todos os empregados como também ao professor e aos colegas da classe, mantendo o respeito e a ordem dentro e fora da escola. Ao que tudo indica, uma nova ordem de sociedade seria ordeira, civilizada e preparada para o novo século que adentraria para a república.

Quanto à prática de ensino como trabalhar as rubricas não havia nenhuma orientação em específico. No art. 35, em todas as escolas primárias os exercícios diários deveriam ser verificados em duas sessões: uma das 7 às 10 horas da manhã, e outra de 1 às 4 horas da tarde, enquanto nas escolas mistas a sessão da manhã será destinada às meninas, e a da tarde aos meninos. Visto que o ensino ainda era amparado pela memorização e pela centralidade no professor, ele podia se valer do ensino mútuo ou monitorial. Para ser professor no entendimento do art. 47º pelo parágrafo 3º “Moralidade, mediante atestados de autoridades civis do lugar da residência” (MATO GROSSO, 1891), que traz a indicação acerca da idoneidade do professor bem como sua moralidade para o exercício da profissão sendo certificada por um juiz ou mesmo um padre da comunidade.

Pelo art. 129, é incumbido ao professor do Liceu lecionar pelos compêndios e livros adotados, tomar em caderneta ou livros apropriados, notas relativas não só às faltas de presença e de lição, como ao procedimento e moralidade dos alunos, com a finalidade de estimular os alunos a gostarem de estudar. O art. 12 dispõe que o inspetor escolar deve visitar, inspecionar, observar os programas de estudo e os métodos de ensino empregados pelos professores, verificar em tais visitas se os livros usados nessas escolas tem a aprovação do Conselho Superior da Instrução Pública. Como o Liceu era um lugar onde se formava o professor para trabalhar na instrução primária mato-grossense, podemos inferir que a instrução primária se abonava como no Liceu, quanto ao modo que se prestaria ser o trabalho do professor quanto a sua prática em sala de aula.

A instituição escolar, de acordo com art. 30, teria turmas de 1ª e 2ª e 3ª classes, em que a 3ª classe se instalaria na capital, onde haveria para cada sexo tantas escolas

quantas forem necessárias e 2ª classe, as escolas das vilas ou cidades que forem sede de comarca, onde haveria pelo menos uma para cada sexo e 1ª classe, todas as outras escolas do Estado, só podendo haver uma em cada localidade, e nelas se ministraria o ensino a alunos de ambos os sexos, sob a regência de um só professor, de preferência, uma senhora. Isso molda uma nova escola republicana com intuito de dar suporte em uma tentativa de alavancar a instrução pública.

Quanto à estrutura administrativa no que tange tanto à prática pedagógica quanto à administrativa, cabia ao professor pelo art. 81 o trabalho administrativo de remeter os mapas mensais e também pelo art. 38 a matrícula efetuada pelo próprio professor. A finalidade da instrução pública era erradicar a ignorância que se fazia no Estado, por isso o ensino era entendido como leigo, gratuito e obrigatório, no qual se enveredavam as aspirações dos ideais republicanos.

Quanto aos saberes para ensinar, poderíamos dizer que eles estariam envoltos pelo que o professor deveria cumprir, conforme consta no art. 127 que traz as incumbências dos professores: ser pontual, estar decentemente vestido, manter a ordem, a disciplina e a regularidade na escola, devendo lecionar por intermédio de livros e compêndios que já tenham sido analisados e pré-adotados pelo diretor-geral, como também inspirar aos alunos a afeição ao estudo e esforçar-se pelo seu progresso. E lhe era imputado o fazer de todo o serviço administrativo encarregado. Podemos notar que vai influenciando nas condutas dos professores primários e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas que se constituem na escola primária mato-grossense.

Quanto aos saberes a ensinar, entende-se que o saber do conteúdo era sua base primordial para ser um bom profissional, atrelado com a sua idoneidade averiguada por alguém da igreja ou juiz da comarca. Visto que, quem tinha condições de averiguar a capacidade profissional, era o padre ou juiz, pois eles tinham uma formação superior. Aonde a maioria dos professores do estado eram sem formação, em que a sua moral, era a garantia de ser um bom profissional. Então, podemos deduzir que o seu saber profissional, consoante o art. 129, deveria promover aos alunos o gosto pelos estudos amparando-se na sua capacidade profissional reforçada pela sua moral que lhe era atribuída como também uma boa saúde, de acordo com art. 41. “A concepção de educação moral em apreço pôs em evidência a secularização da moral de natureza cívica em substituição à moral religiosa” (SOUZA, 2000, p. 23), em que a doutrina cristã não aparece nos documentos oficiais e sim o desenvolvimento físico e intelectual atrelado ao moral.

Na relação com a formação quanto ao professor do Liceu, visto que era esse professor do Liceu que preparava o futuro docente para a escola primária, o art. 129 recomendava satisfazer as requisições que lhe forem feitas pelo Diretor Geral para bem do ensino ou esclarecimento das autoridades superiores. Assim, cabe ao professor do Liceu ter zelo pelo tempo de aula, manter a respeito, lecionar por livros adotados;

Artigo 129º – Ao professor do Liceu incumbe:

§ 1º – Assinar o livro de presença até 15 minutos depois da hora marcada para começo dos trabalhos da aula e rubricá-lo à saída, depois dos mesmos.

§ 2º – Comparecer na aula e dar lição nos dias e horas marcadas e pelo tempo prescrito, ainda que tenha funcionado, ou haja de funcionar em congregação, desde que o serviço desta seja em hora diferente.

§ 3º – Manter na aula silêncio, respeito e conveniente disciplina.

§ 4º – Lecionar pelos compêndios e livros adotados.

§ 5º – Tomar em caderneta ou livros apropriados, notas relativas não só às faltas de presença e de lição, como ao procedimento e moralidade dos alunos.

§ 6º – Promover nos alunos o estímulo e gosto para o estudo.

§ 7º – Comparecer às sessões da Congregação.

§ 8º – Participar ao Diretor qualquer impedimento que o iniba de comparecer e funcionar no mesmo dia em que se der o impedimento, ou no imediato, quando a causa for imprevista.

§ 9º – Concorrer com o Diretor Geral para o bom regime e polícia do estabelecimento.

§ 10º – Entregar ao Diretor Geral, dentro do prazo marcado nos estatutos do Liceu, uma lista dos alunos da aula respectiva, que forem julgados habilitados para exame.

§ 11º – Examinar os alunos do estabelecimento e os candidatos em concurso.

§ 12º – Satisfazer as requisições que lhe forem feitas pelo Diretor Geral para bem do ensino ou esclarecimento das autoridades superiores. [fl.38] (MATO GROSSO, 1891, grifo nosso)

Pelo art. 92, o Liceu tinha como finalidade ministrar o ensino para preparar os estudantes para ingressar nos cursos superiores da república. Nesse cenário, tem-se um Curso Normal anexo ao Liceu, destinado ao magistério primário, “§ Único – Haverá um Curso Normal, anexo ao de Preparatórios, destinado à habilitação daqueles que se propuserem à carreira do magistério público primário.” (MATO GROSSO, 1891). O art. 95 dispõe que o Curso Normal compreende as matérias, já o art. 96 prescreve que os professores do Liceu eram os mesmos do Curso Normal, assinala-se que o professor de português era o mesmo que ministraria Metodologia e Pedagogia:

Artigo 95º – O Curso Normal, anexo ao Liceu, compreenderá as seguintes matérias: I – Português

II – Aritmética, até proporções, compreendendo o sistema métrico decimal

III – Noções de Geografia e História, especialmente do Brasil

IV – Pedagogia e Metodologia

Artigo 96º – As matérias dos dois cursos serão lecionadas por cinco professores e distribuídos do seguinte modo:

1 professor de Latim, Filosofia e Retórica

1 professor de Português, Metodologia e Pedagogia

1 professor de Francês e Inglês

1 professor de Aritmética, Geometria e Álgebra

1 professor de Geografia e História (MATO GROSSO, 1891)

Ao que tudo indica, a formação dos professores primários estaria envolta pela pedagogia tradicional, visto que quem formava eram os próprios professores do Liceu e ainda não conheciam o método intuitivo. Devido a isso, privilegiava-se o ensino de definições e as regras iniciais de geometria, os saberes produzidos para os professores se valiam da tradição pedagógica, em uma continuidade desde a época do império, mais especificamente 15 de outubro de 1827.

No capítulo 7º do regulamento, do art. 27º ao 37º, constam disposições acerca da organização do ensino e as matérias que comporiam o ensino primário, não consta nada sobre geometria, relegando-a para o ensino secundário. Reserva ao ensino primário, apenas a listagem de saberes referentes à aritmética, no que se refere aos Elementos de Aritmética e Sistema Métrico Decimal. Quanto ao como trabalhar essas rubricas não havia nenhuma orientação, apenas o art. 47º indica acerca da idoneidade do futuro professor, bem como sua moralidade para o exercício da profissão docente, no que consta também no art. 127º no que o professor primário deveria cumprir, dentre outros, manter a ordem, disciplina e regularidade na escola, lecionar pelos livros e compêndios adotados e propor ao Diretor Geral a adoção dos que julgar convenientes. Como também era orientado ao professor inspirar aos alunos à dedicação ao estudo e esforçar-se pelo seu progresso.

Ao que se pode inferir, a preocupação sobre os docentes quanto a sua idoneidade era muito mais vista como importante para se exercer a profissão de professor do que mesmo ser habilitado para a mesma. Isso indica que a instrução era aliançada a homens de bem, pessoas íntegras de boa reputação (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017). Fica evidenciado que a administração pública, por meio do regulamento, visava estabelecer um padrão de conduta aos professores. A idoneidade seria mais importante que o domínio do conteúdo.

Podemos dizer que no regulamento de 1891, a formação do professor e o ensino ainda estavam incrustados pela pedagogia tradicional, na qual o ensino se dava pela memorização de regras e definições. Ainda se fazia o uso do método mútuo que já estava estabelecido desde 15 de outubro de 1827, visto que não havia nenhum impedimento para o não uso dele. Por conseguinte, podemos inferir que o ensino de geometria também era realizado por meio da memorização, configurando-se um ensino pautado na geometria euclidiana, em que eram cobrados os seus conteúdos geométricos na forma de pontos no Liceu, pois a Escola Normal era anexa e também eram os mesmos docentes que estariam

dividindo o tempo de trabalho nas duas escolas, visto ser a modalidade que preparava o professor para a instrução primária. Convém acentuar que não havia nenhuma orientação na escola primária, de como seriam trabalhados esses assuntos em sala de aula. Geralmente, o saber profissional do professor em tempos que se adentravam à república resumia-se em ser formado pelos saberes de cultura geral, herança herdada do Império, indicando de certo modo uma aproximação do campo disciplinar.

O regulamento de 1891, ao que tudo indica, acenou para a formação do cidadão republicano, em uma tentativa estratégica por parte dos governantes para controlar e fiscalizar os profissionais da instrução pública. Assim, o governo buscava, por meio da difusão da escola pública primária, superar os problemas existentes no estado, relacionados ao analfabetismo da população. Mas os problemas da educação mantinham-se os mesmos apontados desde a época do império. Podemos dizer que esse regulamento apresenta ideias que são germes para uma mudança na cultura escolar, numa tentativa de se fazer uma nova estruturação da instrução pública primária e secundária, tanto no ensino quanto na formação dos professores do estado.

Sendo assim, de acordo com Marcílio (1963), o novo presidente do Estado Antônio Correa da Costa, que fora professor de matemática do Liceu Cuiabano, discursa que a escola precisava ser reformulada e ajustada às novas práticas da pedagogia intuitiva. Para que se realizassem essas mudanças, tornavam-se imprescindíveis transformações na organização escolar e na prática pedagógica dos professores. Assim, a escola mato-grossense deveria se empenhar em seu trabalho com o raciocínio, com variados exercícios para praticá-la, um novo método de ensinar, que privilegiasse os sentidos da criança: tocar, ver, sentir o objeto para, depois, abstrair. Apesar deste regulamento não trazer em suas redações o método intuitivo, já solicitava uma nova organização de modo a colocar a modernidade na instrução pública e na formação do professor e, com esse entendimento, os governantes do estado, cinco anos depois, utilizaram-se da estratégia de um novo regulamento para a instrução pública.

### **4.3. Regulamento de 1896**

Era preciso construir um projeto que aplicasse a ideologia do grupo dirigente da época em Mato Grosso, então se materializava um discurso desde a última década do Império em que se buscava o desenvolvimento do estado, e a escola era o lugar onde se disseminava e expandia essa ideia. No Brasil, o regime republicano amparado pelas ideias

positivistas de liberal-democrático<sup>16</sup> se volta ao compromisso do Estado com a educação, em seus diversos níveis, mas principalmente na instrução primária, pois se entendia a melhor via para se promover o novo homem para século XX (SAVIANI, 2019). Então, o estado de Mato Grosso, inicia seu anseio em pôr em prática as ideologias que preconizava mediante o regulamento de 1891, o qual carecia de mais reformulações em seu texto que tinha como foco as transformações no método de ensino, na prática pedagógica do professor, entretanto não havia preocupação quanto ao conteúdo a ser ensinado na escola primária, quanto aos conteúdos rudimentares, pois ainda se estabelecia na cultura escolar da época um ensino propedêutico, no qual se entendia as disciplinas do secundário, como cultura geral para o professor.

O Decreto n.º 68, de 20 de junho 1896, constatando pela Lei n.º 152, de 16 de abril 1896, promulgado no governo de Antônio Corrêa da Costa, prevê um novo código de diretrizes gerais para Mato Grosso porque, segundo Corrêa da Costa, surge um novo regulamento tentando acalmar os dissabores da instrução primária, que buscava uma diretriz pública que exigia uma nova reorganização para alcançar resultados promissores, já que o presidente do estado foi professor de matemática no Liceu e tinha uma visão aprofundada da situação do ensino público (MARCÍLIO, 1963, p.111). Então, o presidente do estado, no art. 2, promulga que “A instrução primária será dada em escolas denominadas elementares ou do primeiro grau, e complementares ou do segundo grau” (MATO GROSSO, 1896), legaliza novas diretrizes, nas quais podemos observar – adentrando na instrução pública primária, o método intuitivo como um novo aporte para prática pedagógica desde a escola elementar. Isso é evidenciado no art.10:

A escola elementar professa:

§ 1º - Leitura corrente de impressos e manuscritos;

§ 2º - Caligrafia e escrita;

§ 3º - Estudo prático da língua materna;

§ 4º - Exercícios de intuição, ou noções de cousas acompanhadas de exercícios de leitura e escrita e de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação.

§ 5º - Aritmética prática até divisão por dois algarismos; problemas fáceis sobre as quatro operações; noções gerais sobre numeração e valores dos algarismos; grandeza, quantidade e unidade; comparação da grandeza com a unidade; conseqüências resultantes dessa comparação; generalidades sobre os modos de dividir e subdividir a unidade; diversas espécies de fração resultantes de semelhante divisão.

---

<sup>16</sup> O projeto sociopolítico de Comte pressupunha uma evolução ordeira da sociedade. Curiosamente, no Brasil, os ideais positivistas serviram para alavancar uma troca de regime com a Proclamação da República, tiveram inspiração positivista, como a reforma educativa e a separação oficial entre Igreja e Estado, ambos em 1891. (SAVIANI, 2019)

§ 6º - Cultura moral; comentário das narrativas dos livros de leitura e dos fatos da vida escolar;

§ 7º - Geografia física e história do Estado;

§ 8º - Costura simples nas aulas de meninas. (MATO GROSSO, 1896, grifo nosso).

Consoante o art. 10, no parágrafo 4º, a escola elementar, dentre outras atribuições, põe em cena a prática de exercícios de intuição, pelas noções de coisas acompanhadas de exercícios de leitura e escrita e de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação, buscando a todo momento a praticidade das coisas para o ensino primário elementar. Isso desencadeia uma nova maneira de ensinar na escola mato-grossense, o que se faz conseqüentemente, no próprio ensino de Geometria que poderá ser pela prática de exercícios de intuição ou pelas noções de coisas.

Como se percebe no art. 15, a escola foi transformada numa continuação da casa da criança, em que o professor passou a organizar os seus conteúdos em vista do que o aluno tem em seu cotidiano, buscando do seu dia a dia o conhecimento necessário e, com isso, um aporte mais material passa a ser utilizado pelo ensino intuitivo, com o fim de levar ao aprendizado. Sendo assim, era necessário que o professor soubesse ensinar pelo método intuitivo, tendo em vista o caráter prático-utilitário que lhes poderia ser atribuído, reafirmando que o ensino fosse tratado com vistas à sua utilidade na vida do aluno. Então, podemos conjecturar que a sequência de conteúdos a ensinar estava direcionada à utilidade da vida cotidiana, já indicando que o professor necessita se esforçar para tornar o ensino mais prático, buscando sempre valorizar a intuição.

Com a entrada do método intuitivo em Mato Grosso, os legisladores viam-no como uma estratégia para reformar e renovar as práticas pedagógicas da época. Assim, buscou-se não só formar o cidadão mato-grossense para a república, como também prepará-lo para o desenvolvimento do estado. Convém pontuar que na escola complementar se entendia que a prática de ensino se evidenciaria pelo método de ensino intuitivo, conforme o art. 15:

O professor se esforçará por tornar o ensino tão prático quanto possível, fazendo conhecer aos alunos os objetos, suas qualidades e organização, e partindo sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato; deve abster-se de perturbar a inteligência da criança com o [fl. 68v] estudo prematuro de regras e definições, pondo ao contrário todo o empenho em amenizar o ensino de modo a despertar a atenção do menino, sem fatiga-lo. Para consegui-lo, usará sempre de uma linguagem chã, mas clara e precisa, de modo a familiarizar a inteligência do aluno com o assunto de que houver de ocupar-se (MATO GROSSO, 1896).

O professor se vê frente a um novo saber, cuja indicação era motivar a criança ao ensino de um conteúdo qualquer como até mesmo o geométrico. Frente ao exposto, Maciel (2019) dispõe que a criança seria educada pelos sentidos, com base no seu cotidiano e nos objetos que ela conhecesse para poder promover a aprendizagem. Ou seja, o professor além de conhecer a geometria euclidiana e suas relações, precisaria também compreender como ensinar pelo método intuitivo e suas representações, observando a passagem do concreto para o abstrato como podemos ver no art. 15. Isso vai evidenciar uma geometria intuitiva originária de uma nova pedagogia que se amparava no método de ensino intuitivo que:

Em vez de racionalizar o ensino segundo a divisão científica da matéria – como se fazia na tradição pedagógica –, essa nova pedagogia incumbe a escola de adaptar o seu ensino ao desenvolvimento intelectual da criança, preparando-a para as urgências da vida cotidiana (OLIVEIRA & PINHEIRO, 2022, p. 59).

É possível expor que a redação do regulamento trazia orientações para o ensino de geometria, indicando como o professor levaria o aluno a observar, comparar e representar para, então, construir as figuras geométricas no quadro negro, em que é compreendida a estratégia do estado em colocar em evidência uma nova escola para o novo século que adentra.

Quanto ao curso de humanidades do Liceu que preparava para o magistério, é perceptível a estratégia dos governantes da época: traçar uma formação docente para o exercício do magistério no ensino primário, valendo-se dos estudos de cultura geral que o Liceu trazia:

Artigo 53º - O ensino secundário continua a ser ministrado no Liceu Cuiabano, que tem por fim preparar a mocidade com a cultura intelectual indispensável para o regular desempenho de qualquer profissão, considerado como tal o exercício de empregos públicos, seja no magistério oficial, ou nas repartições administrativas do Estado (MATO GROSSO, 1896, grifo nosso).

O ensino secundário, no art. 53 ao 57, continuaria a ser ministrado no Liceu, além da finalidade de preparar a mocidade para qualquer profissão, agora também para o magistério. Dentre outras disciplinas, consta Geometria no seu plano de estudos nos dois últimos anos, constituindo um curso misto de quatro anos. Esse curso de humanidades era visto como magistério oficial do estado e se arrolava no Liceu, cujos professores eram os mesmos que ministrariam aulas nesse curso. Ao que tudo indica, privilegiava-se o ensino propedêutico, além do mais, pelo exposto, percebemos que não foi tarefa fácil introduzir o método intuitivo na prática pedagógica dos professores que estavam no curso

de humanidades, visto que os professores formadores eram os professores do Liceu. Diante disto, os legisladores se utilizaram dos regulamentos para fomentar a expansão do método intuitivo para todo o estado.

No art. 58, no que tange ao curso de humanidades, no primeiro e segundo anos não se vê o estudo de geometria, a abordagem fica relegada, portanto, para a partir do 3º, englobando “Geometria - estudo completo da geometria elementar e da trigonometria retilínea”, já no 4º ano, era realizada uma revisão da Geometria das matérias estudadas no ano anterior. O que era entendido da geometria euclidiana conformou-se como disciplina a ser ensinada do curso de humanidades para uma formação dos futuros professores do estado, com algumas especificações de seus conteúdos a serem dirigidas pela intuição por meio de educar os sentidos, de passar da observação à abstração.

O art. 81 e o art. 109 tratam dos exames quanto ao Liceu Cuiabano e, também, sobre o curso de humanidades para se mensurar os conhecimentos apreendidos, investindo-se na avaliação da aprendizagem. É possível notar que as provas eram aplicadas ao final do mês, dessa forma os alunos eram avaliados e os seus resultados e exercícios práticos eram apresentados à Congregação e à Secretaria da Escola. Incluía-se a esses resultados os dos exames anuais que aconteciam três vezes ao ano, nos meses de maio, agosto e novembro, conforme consta no regulamento. Evidencia-se uma constituição de práticas aos professores da primeira república que vão conduzindo para um controle das atividades por meio de um aparelho docimológico, evidenciando uma cultura escolar de disciplinamento e de controle dos alunos do Liceu e do curso de humanidades.

No que tange aos professores, o art. 118 dispõe que os diplomados pelo Liceu têm preferência de atuação e, consoante os art. 203 e 204, deverão ter maioria legal, boa saúde, serem vacinados e ter boa conduta moral e civil. Segundo o art. 205, funcionários públicos não precisariam comprovar os requisitos acima. Enquanto isso, as senhoras se valiam pelo mesmo entendimento no regulamento passado, ou seja, mantinha-se a mesma forma de se ter uma mulher como professora desde o regulamento de 1891.

Pelas substituições na escola primária, com base no art. 226, nos casos em que tinha um impedimento temporário, o professor poderia ser substituído por um avulso ou um jubilado e/ou por pessoa idônea e de reconhecida aptidão para o cargo. O art. 229 dispõe que o professor primário pode ser declarado vitalício desde que por meio de concurso e conte 5 anos de efetivo exercício no magistério e tenha dado a exame nesse

período, pelo menos quarenta alunos aprovados, com exceção os normalistas e humanistas que não precisavam de concurso para entrar no magistério, precisando apenas o efetivo exercício no magistério e o exame para quarenta alunos aprovados.

O art. primeiro traz, em sua redação, que a instrução pública será ministrada à custa dos cofres públicos a todos, de ambos os sexos, sem distinção de classe e de origem e, consoante o art. 4, o ensino elementar é obrigatório para todas as crianças de sete a dez anos. Já o art. 8 dispõe acerca da obrigação da frequência da escola elementar, a qual se restringe aos meninos residentes próximos à instituição escolar, em que seria traçado o raio de um quilômetro medido da sede da escola. A escola complementar é livre e constitui a chave do ensino primário e era facultativa e, em consonância com o art. 16, para se matricular tinha que ter aprovação nas matérias do curso elementar e idade completa de seis anos, ser vacinado e livre de moléstia.

A prática de ensino previa a subordinação da instrução primária aos processos intuitivos de Pestalozzi<sup>17</sup>, Froebel<sup>18</sup> e outros pedagogos da pedagogia moderna, conforme a redação que se espelham nesses pedagogos, como dispõe o art. 11:

Artigo 11º - Os exercícios de leitura serão feitos de preferência em [fl. 67v] livros com estampas, para melhor aplicação das noções de cousas; devendo o professor por sua parte limitar ao mínimo possível as regras e definições, atendendo ao caráter mais prático do que teórico desta primeira parte do ensino primário (MATO GROSSO, 1896).

Acreditava-se que pela entrada do método de ensino intuitivo, regeneração do ensino público mato-grossense poderia ser restabelecida, em que o professor deveria se abster ao máximo de regras e definições, deixando de lado as memorizações que se faziam até então na instrução pública para se utilizar da praticidade, de modo que os métodos, modos, formas e processos de ensino coadunassem com a intuição em consenso pelo método de ensino intuitivo, não era necessário, de imediato, trazer a rubrica “geometria” com suas regras e definições. Leme (2021) dispõe que a geometria poderia utilizar o desenho como um recurso para ser ensinado. Essas mudanças de orientações se voltam

---

<sup>17</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1826), suíço. Conhecido por sua ação como mestre, diretor e fundador de escolas, suas ideias demarcam a pedagogia intuitiva, cuja característica básica é oferecer, dados sensíveis à percepção e à observação dos alunos (Zanatta, 2012).

<sup>18</sup> Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), pedagogo alemão, publica, em 1826, o livro *A educação do homem*; em 1837, funda o primeiro jardim de infância (Kindergarten) e uma fábrica de brinquedos, elabora um projeto para a criação do Instituto de Formação de Guias da Infância. Entre 1848-1852, são criados 31 Jardins de Infância na Alemanha. Em 1856, estabelecem-se os primeiros Jardins de Infância nos EUA. Um estudo sobre Froebel pode ser lido em (Leme da Silva & Camara, 2021).

ao ensino dos conteúdos geométricos pela percepção do mundo, em que a criança vive e toma em seu cotidiano os meios necessários para evidenciar seu aprendizado (VALDEMARIN, 2004). Assim, deixa-se de ter uma geometria abstrata, passando a se considerar uma geometria prática com novas concepções que buscam uma feição utilitarista e prática da escola primária e da formação:

Assim como na aritmética e na álgebra, as mudanças advindas de um ensino intuitivo não se resumem em adotar um conjunto de técnicas didático-pedagógicas que favoreçam o ensino, mas de uma reestruturação epistemológica do saber geométrico. Reestruturação que envolve uma nova ordem dos saberes geométricos e nova marcha do ensino, que leva o aluno a observar, perceber, analisar, e abstrair, em um processo que privilegia encontrar a definição, a fórmula e a regra (OLIVEIRA & PINHEIRO, 2022, p. 62).

Caberia aos professores, sob a orientação das prescrições oficiais, observar o método de ensino intuitivo como mais moderno em vigor no meio educacional. Assim, visava-se promover uma educação mais eficiente, privilegiando mais as situações de ensino em sala de aula, em que o professor estava sendo levado a compreender a evolução da instrução pública pelo ideal republicano. O documento apresenta expressamente a entrada do método de ensino intuitivo, em que se faz a proibição do ensino por meio de decuriões ou monitores, o professor deveria ensinar a todos os alunos, pois “Não é permitido o sistema de ensino por decuriões ou monitores; pelo que o professor é obrigado a lecionar pessoalmente todos os seus alunos” (MATO GROSSO, 1896, p. 68).

A instituição primária é dividida em elementar e complementar e ambas teriam que se valer do método de ensino intuitivo. O art. 40, no qual consta o regimento interno, dispõe sobre matrícula, frequência e regras, bem como sobre os meios disciplinares, formas dos exames, diplomas de habilitação, escrituração dos livros e mapas, os quais ficariam a cargo dos professores primários, em que se buscava um melhor proveito da instrução pública no ambiente escolar “em geral a respeito de quaisquer outros assuntos que entendam com a economia interna das escolas,” (MATO GROSSO, 1986). Além do professor, dar a sua aula, tinha que se preocupar com demais trabalhos da escola primária, há de considerar as ocasiões em que a própria casa do professor era uma extensão da escola, recebendo uma ajuda de custo que consta no art. 23 a responsabilidade do estado pelo pagamento ao professor que receberia equivalente à metade do aluguel, como consta no art. 23:

Enquanto o Estado não possuir prédios em número suficiente para neles funcionarem as escolas primárias, abonar-se-á [fl. 68v] a cada professor que

lecionar em casa particular uma quantia equivalente à metade do respectivo aluguel (MATO GROSSO, 1896).

A finalidade da instrução, com base no art. 1 e no art. 12, era preparar o cidadão mato-grossense para novo século, em que se ensejava um ensino laico, gratuito e obrigatório, tanto na escola primária elementar quanto na complementar. O próprio ensino primário filia às demandas de um ensino mais concreto, intuitivo que se aproximasse das noções estudadas do cotidiano da criança. Nesse cenário, requeria-se expandir a instrução primária para garantir ao estado a modernização necessária para o desenvolvimento que pudesse garantir uma harmonia social e diminuir o analfabetismo que atrapalhava o exercício do sufrágio, a fim de, também, atender e propagar os ideais republicanos. Os professores primários eram encarregados no art. 236:

§ 1º Comparecer pontualmente à escola, decentemente trajado, e proceder aos trabalhos escolares nos termos do respectivo regimento;

§ 2º § Parágrafo 3º Inspirar a seus discípulos o amor e a aplicação ao estudo e imprimir-lhe no ânimo, mais pelo exemplo do que pela palavra, o amor ao bem e o horror ao mal;

§ 4º Aplicar as correções disciplinares com toda moderação e critério;

§ 5º Cumprir todos os demais deveres que lhes são impostos por este regulamento, bem como as ordens e instruções que receber, quer do inspetor escolar do distrito, quer do diretor geral, por intermédio do mesmo inspetor;

§ 6º Fazer todas as requisições que julgar convenientes no sentido de melhorar a escola e seu cargo;

§ 7º Ter em boa guarda os livros e mais objetos da biblioteca;

§ 8º Zelar do material da escola a seu cargo, sendo responsável pelo seu desaparecimento ou deterioração culpável;

§ 9º Participar ao inspetor escolar qualquer impedimento que o iniba de exercer as funções do seu cargo;

§ 10º Franquear a escola às visitas das autoridades da instrução pública ou de qualquer pessoa que a queira visitar;

§ 11º Enviar ao inspetor escolar da localidade, no fim de cada ano, um relatório circunstanciado do estado da escola, adiantamento dos discípulos e movimento da biblioteca escolar; (MATO GROSSO, 1986).

O art. 236 traz várias incumbências aos professores, dentre elas: comparecer pontualmente à escola, decentemente trajado, inspirar o amor e a aplicação ao estudo e ânimo, pelo exemplo do que pela palavra, o amor ao bem e o horror ao mal, ter em boa guarda os livros e os objetos da biblioteca, zelar pelo material da escola além de enviar relatórios constantemente. Evidencia-se algumas mudanças na cultura escolar em que se tenha cuidado em inspirar os alunos ao estudo de qualquer conteúdo.

Conforme o art. 237, no parágrafo 3: “§ 3º Ocupar os alunos com misteres alheios ao ensino.” Era proibido ocupar os alunos com ensinamentos que não concordassem com o ensino que era proposto. Neste regulamento, o foco era ensinar mediante os elementos de saberes de conteúdos geométricos euclidianos, em que o professor aprendia os conteúdos e ensinava pela intuição em um primeiro momento, ou seja, pelo método

intuitivo. Isso dá a entender que a geometria a ensinar é o conteúdo, embebido pelo método de ensino intuitivo que evidencia a geometria para ensinar carregado de elementos do cotidiano da criança. Como Chervel nos elucida, uma disciplina não é autônoma, diferentemente disso, é constituída de uma combinação de saberes e métodos (CHERVEL, 1990, p. 181).

O saber profissional do professor primário pode ser compreendido nas provas de exame para o Liceu e, dentre outras, constam de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria. O art. 72º, no que diz respeito ao ensino do Liceu, dispõe-se que “não se admitirão outros livros e compêndios que não sejam os adaptados pela mesma congregação.”. Em sua instância, o art. 55º, no que toca à formação do professor primário, registra que não havia uma Escola Normal, pois estava fechada e o regulamento nada trazia a seu respeito acerca, como o regulamento anterior trazia. Aqui, ficava relegado ao curso de humanidades que era incluso ao Liceu formar professores para a Instrução primária. Então, para ingressar ao magistério deveria fazer um concurso, pois esse era o meio para ingressar ao Liceu e conforme o art. 218º, quando se formava em humanidades, tal formação equivaleria ao normalista, garantindo o ingresso imediato à carreira docente no ensino primário.

Com base no art. 203º, o provimento efetivo das cadeiras de ensino primário elementar e complementar só terá lugar por meio de concurso. Os candidatos deverão provar: 1ª Maioridade legal; 2ª Saúde regular; 3ª Vacinação; 4º Boa conduta moral e civil. O art. 206º dispõe que as senhoras que se propuserem ao magistério público, obedeceriam às mesmas orientações do regulamento passado de 1891.

Já o art. 284 evidencia a relação entre formação e ensino. Isso traz algumas incumbências ao professor do Liceu: observar fielmente o programa de ensino; utilizar doutrina útil, sã e substancial, evitando desnecessários conhecimentos; não lecionar por intermédio de outros compêndios que não sejam aprovados pela congregação; interrogar os alunos no primeiro quarto de hora; explicar as lições em termos claros, sem declamação e sem se afastar, em digressões estranhas, da matéria; recapitular, na última aula de cada mês, as teorias mais importantes explicadas durante esse tempo, e dá-las para lição da primeira aula do mês seguinte; marcar com antecedência de oito dias a extensão das composições escritas, de maneira a compreender cada uma delas as questões capitais; corrigir as composições dos alunos na primeira aula que a elas se seguir; classificar as composições segundo o mérito real de cada uma; e outras incumbências que indicam saberes para ensinar que se evidenciavam no Liceu e, também, no curso de humanidades.

Podemos compreender que a formação matemática dos professores que ensinavam no Liceu influenciava no *como ensinar* na escola primária mato-grossense, indicando os saberes para ensinar.

O regulamento de 1896 tratava acerca da organização pedagógica das escolas, pois era nos espaços escolares que o professor ministrava as aulas sem nenhum ajudante e com crianças de várias idades e níveis de instrução. Os professores eram orientados pelas prescrições oficiais, na rotina escolar, na distribuição dos horários de aula e no método de ensino, conforme consta no art. 10 do mesmo regulamento. Nesse artigo, ainda podemos observar o registro de que a escola elementar não traz nada correspondente à geometria, somente à aritmética. Somente na escola complementar verifica-se um ensino de conteúdos euclidianos. Isso indica que na escola elementar possivelmente deveriam se trabalhar assuntos envolvendo as medidas e unidades que caberiam ter algumas noções, acerca dos conhecimentos geométricos de forma intuitiva.

A conduta do professor deveria ser colaborativa com ensino prático e acessível a todos, o professor deveria despertar o interesse dos alunos, pois se entendia que sua tarefa ia muito além de apenas ensinar os saberes *a ensinar*, devendo o professor se portar decentemente. Entendemos aí que a tarefa do professor também envolvia, o cuidado para ter um bom ambiente escolar, não perturbando a inteligência da criança. As recomendações do regulamento de 1896 ganhavam contornos práticos, haja vista que atribuía ao professor a responsabilidade por todo o processo de ensino, devendo ele usar uma linguagem clara e objetiva, a fim de familiarizar a inteligência desse aluno.

O art. 14 dispõe que a escola complementar, na qual consta o ensino de conteúdos geométricos, no parágrafo 3, assume o ensino no seguinte sentido: “§ 3º - Geometria prática; construção prática das figuras planas no quadro preto; medição prática das áreas e capacidades; estudo e [fl. 67v] representação gráfica dos sólidos no quadro preto” (MATO GROSSO, 1896). Frente ao exposto, na escola complementar, podemos depreender que o professor trataria o conteúdo geométrico como consta no regulamento, tendo o objetivo de fornecer os princípios que norteariam a organização do ensino de uma geometria intuitiva.

Na denominação “Geometria prática”, há um rol de conteúdos, os quais buscavam a construção de figuras planas no quadro negro, como também a medição prática das áreas e representação dos sólidos no quadro negro. Mas para poder ensinar esses conteúdos, o professor teria que estar de posse do saber de elementos da geometria euclidiana. Além disso, demandaria estar em consonância com o método intuitivo para

conseguir a aprendizagem da criança, a qual busca uma educação pelos sentidos que começou na escola elementar e continua na escola complementar que estudaria os conteúdos da geometria euclidiana, evidenciando um ensino que caminhava do simples para o complexo. Isso pode ser corroborado, segundo a citação:

[...] pode-se dizer que as orientações para o ensino de geometria se estruturavam de modo que o professor levasse o aluno a observar, comparar, perceber, representar, modelar e, finalmente, construir as figuras geométricas (VALENTE & BERTINI, 2022, p. 56).

Conforme artigo 226º, se porventura houvesse o impedimento do professor primário, esse poderia ser substituído por pessoas idôneas, podendo até ser o substituto por uma pessoa sem qualificação nenhuma, podendo ainda assumir em definitivo a função de professor, caso o professor da vaga esteja impossibilitado para retornar. Como consta no art. 226:

1º - Se o impedimento for temporário, como de moléstia ou licença que não exceda de três meses, o professor será substituído:  
 a) Por um professor avulso, se o houver na localidade;  
 b) Por um professor jubilado, no mesmo caso;  
 c) Por pessoa idônea e de reconhecida aptidão para o cargo  
 2º - Se o impedimento for efetivo ou prolongado por mais de três meses, ou a cadeira estiver vaga, a nomeação do substituto terá lugar na seguinte ordem:  
 a) Os aprovados em concurso anterior;  
 b) Os professores avulsos;  
 c) Os professores jubilados;  
 d) Qualquer pessoa idônea ou de provada capacidade (MATO GROSSO, 1896, grifo nosso).

A transmissão de valores morais era uma estratégia utilizada como controle social. Com isso, era necessário formar professores amparados e dirigidos ao ideal republicano, o qual influenciava os professores acerca dos conteúdos que seriam ministrados em sala de aula. No caso, uma geometria que indicasse uma geometria intuitiva que seja prática e utilitária pelas vistas do cotidiano.

O regulamento de 1891 não se encontrava nada direcionado propriamente à geometria, deixando para o Liceu<sup>19</sup> e a Escola Normal<sup>20</sup> seu conteúdo e ensino. Já no

---

<sup>19</sup> O Liceu Cuiabano foi a primeira instituição pública de ensino secundário de Mato Grosso. Ao concluir os quatro anos de estudos primários, o jovem tinha três caminhos como opções a seguir: o ensino secundário, o ensino técnico-profissional (curso comercial, de artesão, entre outros) e o ensino normal (formação de professores primários). Curso ginásial era o nome dado ao primeiro ciclo dos estudos secundários. (MARCÍLIO, 1963).

<sup>20</sup> O estado não contava com um curso de formação de professores desde 1894. Instalado o curso Normal inicialmente em 1834, durou apenas quatro anos. Foi novamente posto em funcionamento em 1874, unindo-se ao Liceu em 1880. Ficou incorporado a este até 1889, quando então foi criado o Externato Feminino. De

regulamento de 1896, podemos encontrar uma expansão de conhecimento acerca da instrução pública, inclusive pelo método intuitivo na escola primária em seu nível elementar amplamente explorado, mas é no seu nível complementar que traria alguns conteúdos geométricos para serem ensinados. Diante disso, entendemos que os saberes geométricos se dariam com mais profundidade na escola complementar.

Na escola elementar não havia orientações específicas para ensinar geometria, mas consoante o parágrafo 4º havia orientações para usar noções de coisas e de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação, como não se trazia nenhuma indicação direta ao desenho, em que poderia ser utilizado como um recurso ou mesmo uma ferramenta para se ensinar geometria no que traz Leme (2021) em seus estudos. Na orientação no regulamento de 1896, para a escola elementar, é requerido do professor um ensino que deva privilegiar o ensino concreto como um saber que ele deva se apropriar para ensinar, ou seja, utiliza-se da concretude que denote uma ferramenta para se ensinar a *geometria a ensinar*, em que o professor precisava conhecer para ensinar.

Haja vista que, na escola complementar, o ensino de conteúdos geométricos era mais aprofundado pelo professor, isso evidenciava certa restrição para a maioria da população. Assim, a escola complementar não era obrigatória, só tinha este tipo de escola nas grandes cidades do Estado além da capital Cuiabá. Ou seja, o aluno dependia de onde morava para estudar ou não os conteúdos geométricos com maior compreensão, além de desenvolver os estudos com mais profundidade, em especial os conteúdos aritméticos e, conseqüentemente, galgar uma ascensão nos estudos para o secundário.

Como Souza (1998) indica, antes havia uma escola restritiva e, do momento em cena em diante, há uma escola de acesso obrigatório, gratuita, generalizada e universalizada e, como consequência, tornando-se seletiva. Tal escola propalava pelo método intuitivo, notando-se que a geometria a ensinar da escola primária mato-grossense sofreu mudanças em seus saberes, adequando-se a virada do século. Assim, a escola primária foi gradualmente encaminhando-se para se tornar uma instrução mais prática e menos teórica, mais utilitária e menos propedêutica e, com isso, desencadeando tensões entre os saberes que devem estar na formação e no ensino mato-grossense em tempos de pedagogia intuitiva.

---

1882 a 1894 o curso Normal funcionou novamente junto ao Liceu, sendo que desta última data até 1910, existe um silêncio com relação à atuação dessa instituição (MARCÍLIO, 1963, p 196).

Em síntese, a instrução pública vinha de um caminhar de deficiências advindas do império, o que as falas dos governantes indicavam, de acordo com Marcílio (1963). O regulamento de 1891 foi editado com vistas a aspirações de mudanças, voltado a uma nova estrutura no ensino primário, à expansão de escolas, à qualificação de professores e com o intuito de promover a formação da nação e o progresso de Mato Grosso, mas ainda se mostrava incipiente e, em menos de cinco anos, previa um novo regulamento.

Portanto, do final do século XIX, nos dois regulamentos investigados, os professores dos primeiros anos escolares tiveram, em sua formação, uma geometria que começava a sofrer transformações, mesmo que lentamente, advinda da pedagogia intuitiva, a qual se valia no ideal republicano sob a estratégia do poder dominante de uniformizar, civilizar e desenvolver a população mato-grossense, onde é revelada essa mudança de entendimento quanto à instrução e à finalidade da escola primária, assentando, também, o reforço à autoridade e à divisão de responsabilidades. Nesse sentido, podemos depreender que a organização do ensino representa, em termos de primeiros passos, uma caracterização da *geometria do ensino*, pois trata-se de um processo de ensino de conceitualizar a geometria não mais teórica, rígida e cheia de definições, sendo agora uma geometria intuitiva prática, utilitária que se presta à vida ordinária da criança.

Ainda, com o regulamento de 1896 surgiram novas informações e novos saberes adentram no ensino e na formação de professores. Nesse cenário, buscava-se a linguagem da criança e novas informações relacionadas com situações práticas que tivessem serventia, ou seja utilidade, sendo necessário adaptar a adequar a escola mato-grossense a uma nova escola que se apresentava no limiar da última década do século XIX em São Paulo, denominada grupo escolar. No entanto, somente depois de 14 anos é que se chega a essa nova organização para a escola primária, que foi pela iniciativa do presidente Pedro Celestino Corrêa da Costa e assumiu legalidade por meio do decreto n.º 265, de 22 de outubro de 1910.

Tal decreto introduziu um novo modelo institucional com a criação dos grupos escolares, desde a estrutura física até as relações nela formadas, segundo a racionalidade científica e a divisão do trabalho entre o professor e demais funcionários (diretor), aluno, porteiro e serventes, formando uma nova cultura escolar. Assim, a escola precisava ser reformulada e ajustada às novas práticas educacionais que se faziam presentes. Além do mais, para que a introdução do método intuitivo surtisse um efeito mais profícuo, seriam necessárias transformações na organização escolar, a fim de acelerar a prática pedagógica

dos professores, ou seja, que os professores fossem preparados para apresentar os conteúdos a seus alunos pela apropriação do método intuitivo.

#### **4.4. O Regulamento de 1910**

Desde o Império, a instrução pública primária era de forma precária, as aulas aconteciam em diversos lugares, muitas vezes, pelo empenho da igreja como também pelos próprios professores que sediavam um cômodo de suas casas, onde o ensino era feito pelo método de ensino mútuo ou Lancasteriano, no qual se encontravam crianças em diferentes níveis de escolaridade e de idade sob a supervisão de somente um professor que contava com auxílio dos alunos mais avançados para ensinar aos menos avançados (SAVIANI, 2019). Esses alunos eram chamados de "decuriões", o que foi utilizado até o regulamento de 1891 e começaria a ser mudado no regulamento de 1896. Mas ainda faltava, à escola primária mato-grossense, uma organização pedagógica nos moldes dos famosos grupos escolares que se espalhavam de São Paulo para todo o país, indicando a modernidade para a instrução pública (SOUZA, 1998).

Pelo Decreto n.º 265 de 22 de Outubro de 1910, o governo de Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa de 1910, chamado por MARCÍLIO (1963) “A REVOLUÇÃO DO ENSINO” traz, no seu Art. 1, º — O ensino primário no Estado de Mato Grosso — será leigo e administrado à custa dos cofres estaduais, a todos os indivíduos, de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem”. Tratava-se de uma iniciativa do governo, com o desígnio de formar uma elite de professores, com novas práticas que referendassem a reorganização da instrução pública. Conforme Chartier (1990, p. 17), as representações aqui colocadas, tem a intencionalidade de formar professores de acordo com a pedagogia moderna, essas representações são determinadas pelos interesses do grupo que as forjam, pois os dois regulamentos anteriores (1891 e 1896) foram promulgados para funcionarem como tentativas de emplacar a instrução primária no estado, eles mostram o desejo dos governantes em fazer o estado alavancar em seu desenvolvimento.

Esse novo regulamento se apresentava para tirar a precariedade que ainda continuava na instrução pública e com a implantação de novos modelos de ensino e de organização e de provimento das escolas públicas, em que essa reestruturação viria nos moldes de São Paulo. Desse modo, muito que consta no novo regulamento, de acordo com Jacomelli (1998, p. 165) “é quase uma cópia integral do Regulamento de 1896. A

distinção estaria na criação dos grupos escolares e Escola Normal.” Isso indica que a formação dos professores e a organização didático-pedagógica da escola seriam algo novo que se adentra na instrução pública mato-grossense. Compreendemos essa situação como lugares de tensões em que se poderia evidenciar um movimento de ruptura ou de continuidade concernentes à produção de novos saberes que poderiam influenciar na cultura escolar do ensino e formação dos professores.

Todas as recomendações presentes nos regulamentos quanto ao desenvolvimento do conteúdo geométrico dispõem acerca do modo como o professor deve caminhar no processo de ensino. No caso dos primeiros documentos oficiais, o regulamento de 1891 vem acompanhado com pouco detalhamento em se tratando de indicações que daria um suporte aos professores. Entretanto, conforme o regulamento de 1896, já se pode ver um maior empenho nas redações deste regulamento acompanhados de maior detalhamento, faltando ainda a criação dos grupos escolares que já se multiplicavam por toda a nação (SOUZA, 1998). A função da escola, agora republicana, não se trata mais apenas de ensinar a ler, escrever e contar, a sua finalidade era instruir e educar, para civilizar e preparar o cidadão mato-grossense para o progresso do estado.

Outro detalhe acerca do regulamento de 1910, em relação ao regulamento de 1896, deve-se ao fato deste último ser redigido pela apropriação do regulamento de São Paulo de 1892 por professores do Mato Grosso que viam nele um modelo que estava dando certo, em terras paulistas (JACOMELLI, 1998). Na forma de apropriação pelos professores mato-grossenses, houve divergência/confusão para o novo método. Mesmo que se tenha criado o curso de humanidades anexo ao Liceu, ainda havia uma acentuada influência do método tradicional, tendo em vista que os professores desse curso de humanidades eram os mesmos professores do Liceu, o que nos leva a ponderar que a dificuldade da capacitação docente estaria na circulação e na apropriação do novo método.

Em Mato Grosso, a expectativa dos governantes de que a educação de massa resolveria o problema do estado, a eliminação do analfabetismo existente levou à ideia de promover uma educação reformada para todas as crianças em idade escolar. Mas pelo que foi proposto aos regulamentos anteriores, os legisladores da época não trouxeram a mudança esperada, talvez devido à maneira sobre como os legisladores se apropriaram das referências utilizadas para as redações desses regulamentos.

A escola teve que ser reestruturada e adaptada aos novos métodos de ensino, todavia faltava alguém que dominasse com profundidade as exigências de uma moderna

concepção de escola gratuita e laica, amparando-se da pedagogia moderna, a fim de garantir tanto a implementação dessas mudanças no setor educacional quanto a mudança na organização didático-pedagógica escolar e na prática pedagógica dos professores. O governo precisaria importar indivíduos que fossem de São Paulo conhecedores das novas metodologias da pedagogia intuitiva para capacitá-los. Era uma questão crucial fazer com que os professores mato-grossenses se apropriassem do novo método.

Dessa maneira, de acordo com Marcílio (1963), o presidente Pedro Celestino Corrêa da Costa, mandou chamar dois normalistas de São Paulo, Leowigildo de Mello e Gustavo Kuhlmann, para organizar e reestruturar a instrução pública mato-grossense. Assim, esses normalistas, apoiados em suas competências e responsabilidades, trariam os seus conhecimentos com suas características específicas para fazerem as apropriações necessárias na instrução pública, para que se fizesse a reforma no ensino e na formação dos professores. Com isso, iriam trazer ao ensino público primário o anúncio de uma nova era, na qualidade de especialistas, inaugurando a prática da pedagogia moderna, anunciada no novo regulamento. A estratégia do legislador, em nosso olhar, seria compreender a referência da pedagogia intuitiva e propagar novas organizações e metodologias designadas ao curso primário, para poder ocorrer a representação dessa nova escola em Mato Grosso. Logo, seria pela ação desses agentes de circulação vindos de São Paulo, que aconteceria a apropriação por parte dos professores da época.

Pelo exposto, podemos entender que esses normalistas se preocupariam em como os professores mato-grossenses se apropriariam do novo método e com as interferências e consequências das mudanças necessárias trazidas pelo método. Isso se deve, pois, a escola primária deveria ser mais concreta e eficiente, tendo como finalidade a preparação e a integração do homem na sociedade republicana, estratégia que se buscava desde o regulamento passado.

A lei, por meio dos regulamentos, mostrou ao professor que ensinava geometria nas escolas primárias no final do século XIX, mais precisamente em 1896, quando o conhecimento profissional já era compatível com a modernidade do método intuitivo, uma nova forma de mobilizar o saber. Os conteúdos que deveriam estar na escola primária e os métodos de ensino foram discussões frequentes durante as duas primeiras décadas da República em Mato Grosso, em que o ensino intuitivo era entendido como uma reforma do ensino primário: “[...] o método intuitivo foi símbolo dessa renovação e modernização do ensino” (SOUZA, 1998, p.159), com uma sistematização do ensino de coisas com aplicações úteis à vida.

Com isso, as escolas deveriam estar localizadas no perímetro fixo para obrigatoriedade de ensino, ter oito classes, quatro para meninos e quatro para meninas. Cada classe deveria ter entre 16 e 45 alunos, indicando uma novidade quanto ao seu emparelhamento pedagógico e administrativo, em que se imprimia nova orientação ao ensino público em Mato Grosso. Essa organização diferencia-se de como eram as escolas de primeiras letras:

Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e uni docentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (SAVIANI, 2004, p. 24).

O art. 4 do regulamento de 1910 dispõe acerca da divisão do ensino primário em escolas do 1º grau com rol de conteúdos: leitura, escrita, cálculo aritmético sobre números inteiros e frações, língua materna, geografia do Brasil, deveres cívicos e morais, trabalhos manuais; e nas do 2º grau, além das mesmas do 1º grau, dentre outras matérias, consta aritmética até regra de três, sistema legal de pesos e medidas, desenho a mão livre, moral prática e educação cívica. Para fins de melhor elucidação, elaboramos um quadro síntese sobre as matérias do 1º grau e 2º grau do ensino primário:

**Quadro 2.** Disciplinas do Ensino Primário: Elementar e Complementar - Regulamento de 1910

1º GRAU (ELEMENTAR)	2º GRAU (COMPLEMENTAR)
Leitura, Escrita, Língua materna	As disciplinas do 1º Grau
Deveres cívicos e morais	Escrita sob Ditado, Caligrafia
Geografia do Brasil	Geografia e História do Brasil, Cosmografia
<i>Trabalhos manuais</i> apropriados à idade e ao sexo dos alunos	<i>Morfologia Geométrica</i>
	<i>Desenho a mão livre</i>
	Moral prática e Educação Cívica
	Aritmética até regra de três, inclusive, <i>sistema legal de pesos e medidas</i>
	Noções de Ciências Físicas, Química e Naturais

**Fonte:** autores da pesquisa a partir do regulamento publicado no ano de 1910.

Com base no que consta no ensino de 1º grau, não se vê nenhuma assertiva quanto à rubrica geometria e, para o 2º grau, todas as matérias do 1º grau e ensino de morfologia geométrica, desenho a mão livre. Não era especificado como trabalhar os conteúdos, somente depois, em 1916, foram viabilizadas orientações pelo programa de ensino para as escolas isoladas. As recomendações gerais dispunham que o ensino deveria ser mais prático possível, valendo-se da intuição como consta no art. 12. Em se tratando

de conteúdos geométricos, pelo regulamento de 1910, dois métodos seriam utilizados na instrução mato-grossense: o sintético (das partes para o todo) e o analítico (seria ao contrário), do todo para as partes que o compõem, por exemplo, o cubo até chegar nas suas composições elementares, ou seja, nas condições que o possibilita.

Desse modo, no ensino de 1º grau, valendo-nos dos estudos de Frizarinni (2014, 2018), podemos enxergar que os trabalhos manuais como matéria podem remeter aos saberes geométricos, entretanto não são informados detalhes sobre o seu ensino. Já no 2º grau, o desenho a mão livre indica que o ensino de geometria estaria envolto pela morfologia geométrica. Notamos que o regulamento de 1910 veio dar uma nova organização à instrução pública do estado, indicando continuidades das mudanças que se iniciaram no regulamento anterior e trazendo outras mudanças significativas, mas como trata-se de Regulamentos, não constam detalhes aprofundados sobre as atividades desenvolvidas.

Conforme o art. 4, as escolas primárias serão de 1º grau e 2º grau, reformulando o que fora redigido no regulamento de 1896, no qual o ensino primário era dividido em elementar ou de 1º Grau (em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados) e complementar ou 2º Grau (somente na capital e cidades principais). O ensino elementar seria obrigatório para crianças de 7 a 10 anos, não importando o lugar onde morassem e o complementar facultativo. Pelo art. 21 abonar-se-á a cada professor que lecionar em casa particular, conferindo-lhe um auxílio pecuniário para aluguel enquanto o Estado não possuir prédios próprios suficientes. O art. 12 nos dá indícios de como seria o ensino:

Art. 12º – O ensino nas escolas primárias será tão intuitivo e prático quanto possível, devendo nele o professor partir sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, e abstendo-se outrossim de perturbar a inteligência da criança com o estudo do prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que os seus alunos, sem se fatigarem tomem interesse pelos assuntos de que houver de tratar em cada lição. (MATO GROSSO, 1910)

Pelo que se evidencia, o ensino será intuitivo e prático, cabendo ao professor caminhar do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato e não se aprofundar nas regras e definições. Isso confirma o ensino intuitivo, no qual o professor deveria promover o sentimento de alegria nas crianças em estudar as lições, não perturbando a inteligência com o estudo inicial de regras e definições, mas valorizando sempre o interesse pelos assuntos de que houver de tratar nas lições, no qual pode-se observar que a *geometria a ensinar e para ensinar da escola primária mato-grossense*: os seus saberes sofreram mudanças com o intuito de se moldar a finalidade de momento,

dentre outras, que era preparar o cidadão mato-grossense pela pedagogia moderna, ou seja, pela pedagogia intuitiva que se emparelhava pelo princípio do método intuitivo tanto para o ensino como para a formação.

Um elemento que já denota a renovação do ensino e formação era a orientação metodológica, pois as lições deveriam ser mais práticas do que teóricas para não perturbar a inteligência da criança, o que provocaria o desenvolvimento gradual da criança. Assim, desde o regulamento de 1896, já havia um certo entendimento com a organização dos conteúdos a serem estudados, mas ainda era superficial, devido à adoção do método intuitivo, pois necessitava de alguém que dominasse o referido método com profundidade. É justamente com a ação do normalista Mello, vindo de São Paulo, que entendia que o conteúdo anterior era base para o próximo conteúdo posto, ou seja, pelo seu conhecimento traz uma nova organização escolar, que vai denotar uma nova cultura escolar (JULIA, 2001). Pelo exposto, seria perceptível a necessidade de novos saberes que seriam designados ao ensino e à formação de professores, refletindo o ideário utilitário dos saberes e comungando com o ideal republicano em formar o novo cidadão mato-grossense.

O art. 161, quanto ao professor adjunto, dispõe que se constituirá como auxiliar em relação aos alunos no estudo das lições, tirando-lhes as dúvidas, explicando-lhes os pontos mais difíceis, lembrando-lhes o que houverem esquecido e levando-os pelo raciocínio à cabal compreensão das matérias do ensino. Pelo art. 157, é vedado ao professor ocupar os alunos em questão alheia ao ensino, sendo proibido o ensino de saberes que não lhe eram autorizados. Em relação ao ensino, o art. 29º traz: “Não podem ser admitidos nas escolas públicas do estado outros livros e compêndios que não sejam os aprovados e mandados adaptar pelo Conselho Superior da Instrução Pública”. A cultura escolar não podia ser contaminada com livros e manuais que não concordassem com a pedagogia intuitiva, pois para formar o professor que ensinava geometria, recorria-se, constantemente, aos manuais que eram aprovados pelo Conselho Superior da Instrução Pública.

Conforme o art. 156, o professor deve manter a ordem, a disciplina e a regularidade no ensino escolar, além de inspirar em seus discípulos, o amor e à aplicação ao estudo, imprimindo-lhes no ânimo, mais pelo exemplo do que pela palavra. Ainda, deveria ter o amor ao bem e horror ao mal, como também aplicar as correções disciplinares com moderação. Podemos inferir que essas práticas dos professores adjuntos vão influenciar numa construção de uma cultura escolar em que leva em apreço a

individualidade da criança, e também, em sua valorização nos estudos adquirindo conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento na sociedade republicana. Por outro ângulo, o docente deveria tentar incansavelmente criar interesse nos tópicos abordados em cada lição. Sempre com a intenção de que seus alunos tomem interesse pelos assuntos que houver de tratar em cada lição.

Havia a necessidade da regulação e orientação da prática docente referente ao ensino de qualquer matéria, como especificamente a rubrica Geometria, que estaria sedimentada na pedagogia intuitiva. O ensino não poderia mais ser caracterizado pela memorização, verbalização, reproduções mecanizadas, tinha que ser mais concreto, envolvendo o toque, a observação, as experimentações e confluindo com tudo, com os objetos se tornando cartão de entrada de aprendizagem das crianças (VALDEMARIN, 2000, 2004; LEME, 2014).

Entra em cena, neste regulamento, impulsionado pelos ideais republicanos uma reorganização da instrução pública enquanto ensino primário, conforme disposto no Capítulo V: orienta a criação dos grupos escolares nas sedes de distritos, em que houver pelo menos seis escolas primárias, no perímetro fixado para obrigatoriedade de ensino. O governo poderia reuni-las, de modo que as aulas ocorressem em um só prédio. Assim, os grupos escolares eram considerados à renovação do ensino Mato Grosso que representava a consolidação e modernização e urbanização do estado. Para tal, amparava-se em uma nova organização administrativa e pedagógica que indicava aos governantes da época o progresso para o estado, compreendendo-se na escola que formaria o cidadão republicano mato-grossense.

Consoante o art. 41, o grupo escolar terá um corpo administrativo, um diretor, um professor auxiliar para cada classe e um porteiro e dois serventes. O art. 48 dispõe acerca do cargo de diretor de grupo escolar, podendo ser nomeado pelo Governo do Estado: em primeiro lugar, um normalista; em 2º um bacharel em ciências e letras; e em 3º qualquer cidadão de provada competência e aptidão, como também os professores e porteiros dos grupos escolares, enquanto os serventes serão chamados e dispensados pelos respectivos diretores.

O art. 1º versa sobre o ensino primário no Estado de Mato Grosso, o qual será leigo e administrado à custa dos cofres estaduais, a todos os indivíduos, de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem. A escola primária deveria ser mais concreta e eficiente, tendo como finalidade a preparação e a integração do homem na sociedade republicana. Buscava-se dar continuidade de instruir a população com vistas

ao trabalho. Isso denota uma continuidade de (re)forma na cultura escolar, indicando também os saberes *a ensinar e para ensinar* e, por conseguinte, a *geometria do ensino* em que se busque uma instrução voltada às lides da vida ordinária.

O art.156, no que consta às incumbências do professor primário, dispõe que o professor tinha uma função que influenciava no saber para ensinar que era de estimular seus alunos ao ensino. Como podemos observar no art. 156:

Art. 156º – Ao professor primário incumbe, além de outras inerentes a seu cargo, as seguintes obrigações:

§ 1º – Comparecer pontualmente à escola, decentemente trajado, e proceder aos trabalhos escolares nos termos do respectivo regimento;

§ 2º – Manter a ordem, disciplina e regularidade no ensino escolar;

§ 3º – Inspirar a seus discípulos o amor e aplicação ao estudo, e imprimir-lhe no animo, mais pelo exemplo do que pela palavra, o amor ao bem e o horror ao mal;

§ 4º – Aplicar as correções disciplinares com toda moderação e critério;

§ 5º – Cumprir todos os demais deveres que lhe são impostos por este regulamento, bem como as ordens e instruções que receber, quer do Inspetor Escolar do distrito, quer do Diretor Geral, por intermédio do mesmo Inspetor;

§ 6º – Dividir os serviços a seu cargo com os seus adjuntos nas escolas onde os houver;

§ 7º – Fazer todas as requisições que julgar convenientes no sentido de melhorar a escola a seu cargo;

§ 8º – Zelar do material da escola a seu cargo, sendo responsável pelo seu desaparecimento ou deterioração culpável; [p. 144]

§ 9º – Participar ao Inspetor Escolar qualquer impedimento que o iniba de exercer as funções do seu cargo;

§ 10º – Ter em boa guarda os livros e mais objetos da biblioteca; (MATO GROSSO, 1910, grifo nosso)

O art. 132 dispõe: “Os concursos para provimento efetivo das escolas primárias versarão sobre as matérias constitutivas do 2º grau”. O saber profissional se mostra nos artigos 132 e 156, os quais atentam que para o provimento do efetivo das escolas, o saber deveria estar municiado pelas disciplinas do secundário, que versariam a prova do concurso. E quanto às obrigações do professor, inscrevem-se os saberes *para ensinar*, os quais fariam parte das atribuições do professor. A relação enquanto formação e ensino podem ser observados no art. 121 que nos traz informações sobre o concurso, o qual dá preferência para o normalista e não havendo abre a possibilidade de poder se admitir outros candidatos.

A seleção para trabalho na docência nas escolas primárias era um tanto difícil de resolver, pois, de acordo com regulamento de 1910, havia como indicação de qualificação mínima, a instrução primária. E com isso não se esperava muito do que acontecia nas escolas primárias do Estado, principalmente as que ficavam afastadas das maiores cidades. No entanto, as falas dos governantes pregavam que com bons professores a instrução pública alcançaria melhores resultados (MARCÍLIO, 1963).

Quanto ao Liceu, a sua finalidade deveria ser um estabelecimento estadual de ensino secundário, tendo como finalidade proporcionar à juventude mato-grossense uma cultura geral de caráter propedêutico essencialmente prático, aplicável a todas as situações da vida, com certa ênfase a preparação para o sucesso nos exames superiores do Rio de Janeiro.

A escola primária mato-grossense foi se moldando como um lugar de instrução mais prática, utilitária, em que expressões que advém da pedagogia intuitiva a própria sala de aula, caracterizando-a como uma nova cultura escolar. Essa nova maneira de pensar a instrução, que não coadunava mais com a memorização das definições, regras, axiomas no estudo da geometria, agora desponta outras práticas que indicam que realmente era necessário para a formação e ensino, em constante movimento de (trans)formações, indicando que saberes que deveriam ser ensinados.

Ora a escola vai se tornando mais prática e utilitária, pelas apropriações das redações dos regulamentos, com um indicativo que as matérias deveriam fazer em seu interior em de acordo com as determinações que lhes são impostas por esses documentos oficiais, as quais advém da pedagogia intuitiva. Nesse cenário Chervel (1990), coloca em proeminência o papel criativo da escola e da pedagogia na composição dos seus próprios saberes e ensinamentos “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem no que lhe concerne penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Chervel, 1990, p.184). É na escola que acontecem as invenções e criações pela conformação de uma pedagogia dominante, em que saberes se constituem e conseqüentemente produzem uma cultura escolar.

O professor era incentivado a ensinar partindo do que a criança trazia de seu cotidiano, em que se recomendava ao uso do concreto como ferramenta de ensino se apoiando no método intuitivo, como educar pela vista, pelo sentido (LEME, 2021). Ora, para se ensinar geometria o professor precisaria de outros saberes além da geometria euclidiana, valendo-se e tecendo articulações com outros saberes como ferramentas para ensinar.

O que era mais importante para o professor dos primeiros anos escolares era saber ensinar, do que saber profundamente o que ensinar, pois era o que se encontrava nas falas dos legisladores da época, ou seja, em outras palavras era visto como necessário ao professor dominar um aporte de saberes que seriam orientadores da sua prática docente. Ao ensino primário, a geometria deveria ser movimentada com o indicativo do concreto e intuitivo, iniciando pelo cubo onde poderia visualizá-lo e manuseá-lo.

Considerando que a geometria para ensinar é resultante da reelaboração histórica de saberes para ensiná-la que mobilizam a geometria a ensinar, os referidos elementos foram considerados como constituintes dessa ferramenta de trabalho do professor (MACIEL & FORTALEZA, 2022, p. 103).

Alinhados ao método intuitivo, começam a aparecer saberes necessários ao professor, os quais estavam notadamente voltados à rubrica geometria, no caso a “observação educa e aperfeiçoa os sentidos” (D'ESQUIVEL, 2019, p. 69), em que se buscava algo que era do visual para fazer a percepção dos sólidos geométricos mediante condução docente, podendo trazer coisas do cotidiano da criança ou até mesmo pelo desenho no quadro negro, em que se respeitaria uma ordem para se evidenciar o ensino no que pode entender: a observação, visualização e percepção e, seguindo essa ordem, o aluno conseguiria sair do concreto para o abstrato. Podemos entender que essa ordem caracteriza uma *geometria do ensino* em tempos de pedagogia intuitiva. Assim, a cultura escolar vai se moldando conforme a necessidade da escola republicana de Mato Grosso, a qual aspirava pela modernidade que era um anseio compartilhado por todos os governantes da época da primeira república.

Ao que tudo indica, o ensino intuitivo, anunciava uma nova escola mato-grossense, mesmo diante das precárias condições de trabalho do professor mato-grossense e de seu acúmulo de funções, mesmo assim, procurava adequar os métodos e meios, conforme os regulamentos e programa de ensino. Diante disso, podemos, então, considerar que se buscava a esse tempo um ensino que se desse em torno dos métodos utilizados pelo professor, procurando romper com o ensino tradicional. Ao professor seriam necessários saberes para ensinar, algo específico para o exercício de sua profissão, que caracterizaria seu saber profissional.

A organização dos programas e dos currículos dos grupos escolares e da Escola Modelo de Mato Grosso estava intimamente ligada à organização do tempo escolar e, conseqüentemente, aos métodos adotados, e à distribuição das turmas e das classes, uma indicação de que a escola produziria seus próprios saberes (CHERVEL, 1990). Os grupos escolares passaram a ter, antes de tudo, uma força moral, cívica e educativa, sendo responsáveis pela ordem temporal da vida social dos alunos, com horários determinados de entrada e de saída da instituição, bem como de descanso. Isso nos deixa de legado uma proposta disciplinadora e moralizadora, a qual deu origem ao modelo de instituição que hoje temos: graduações em séries, respeitando o nível cognitivo e a idade dos alunos.

#### 4.5. Regimento Interno dos Grupos Escolares

Pelo Decreto n.º 258 de 20 de agosto de 1910, não havia um aprofundamento mais específico quanto às funções escolares e seu tempo e sua distribuição, somente há referência ao turno escolar que seria de uma única sessão, motivo de criação do Regimento Interno. No regimento, as lições sobre qualquer assunto, segundo as questões metodológicas, devem ser mais práticas e concretas do que teóricas e abstratas. A efetivação desse ensino deveria se dar de forma afetuosa, harmoniosa a estimular as crianças ao estudo. Pelo exposto é perceptível a necessidade em que continuava a preocupação com a adoção do método intuitivo, de acordo desde o regulamento de 1896.

Visando organizar o funcionamento dos grupos escolares mato-grossenses, o Regimento Interno de 1916, amparado no regulamento de 1910, levanta problemáticas a respeito do funcionamento dos grupos escolares: como deveriam ser as práticas nessas instituições, as atribuições e deveres dos professores, as penalidades disciplinares, noções sobre as disciplinas escolares, sobre a matrícula e a frequência dos alunos numa indicação de saberes para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017). Essas problemáticas podem vir a ser consideradas como ferramentas que vão propiciar o trabalho do professor e caracterizar os saberes específicos do professor. “O ‘saber para ensinar’ traduz-se como um saber capaz de tornar esse objeto constituindo-o como *ensinável*” (VALENTE, 2017, p.216).

Conforme o art. 1º, os Grupos Escolares têm por fim ministrar o ensino preliminar (elementar ou do 1º grau), cujo curso compreende quatro anos em que em cada Grupo Escolar haveria oito classes de alunos, sendo quatro para a seção masculina e quatro para a seção feminina. Cada classe deveria conter no máximo 48 alunos e no mínimo 16, sendo regida na seção masculina por um professor, exceto as classes do primeiro e do segundo ano que poderiam ser exercidas por professoras.

Com base no art. 4, as lições sobre as matérias de qualquer curso a respeito das questões metodológicas, conforme o programa adaptado, seriam mais práticas e concretas do que teóricas e abstratas, e encaminhadas de modo que faculdades infantis deveriam ser incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico. O professor deveria cumprir e desenvolver a observação, empregando os processos intuitivos respeitando o programa adotado. Assegurava ainda que “O ensino seria ministrado nas respectivas classes de inteiro acordo com o programa adotado sem preferência de uma sobre as outras matérias” (Art. 5º).

No Cap. 7, há disposições acerca do tempo e das funções escolares (espaço e o tempo escolar são integrantes curriculares), que vão do art. 21 até o art. 26, em que a escola foi reestruturada e adaptada aos novos métodos de ensino que seriam influenciados pelo tempo, em que se buscava racionalização da escola primária. No cap. 9, entre os art. 34 a 37, trata-se sobre a higiene escolar, especificando a disposição do mobiliário e todo um itinerário em que se deveria ter o grupo escolar e as possíveis moléstias que os alunos contraíssem. No art. 6, a mobília escolar seria determinada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, cuja construção teria os modelos que mais facilitassem a inspeção, e responsabilidade individual dos alunos e a satisfação dos preceitos higiênicos.

Nos art. 38 e 39, que indicam disciplina escolar há de repousar essencialmente na afeição que o professor deve dedicar aos alunos dirigidos, não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amistosa. No art. 43, versa-se sobre o recreio: alunos estarão sob a vigilância de um professor designado pelo diretor, por conseguinte será responsável pelas ocorrências. O professor era incumbido de várias funções, consoante os art. 27 ao 33. Como uma maneira de disciplinar, caberia ao professor diariamente fazer a chamada dos alunos, com afeição dos professores aos seus alunos, não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amistosa consoante o regulamento de 1910. É possível perceber a intenção de se ter uma escola que prepara para a vida, cuja sua organização didático-pedagógico vai influenciar os saberes que estarão dispostos na escola, em que pelo tempo e a ação do método de ensino intuitivo, sugerem propiciar novas práticas em sala de aula.

Quanto aos alunos do grupo escolar, pelo art. 59, cabia aos alunos estarem com trajés adequados, respeitando os horários, ter higiene, ter respeito com todos, principalmente com os funcionários. Segundo o art. 60, os professores deverão constantemente, em suas classes, ler aos alunos seus deveres. Diante disto, é perceptível a necessidade de uma formação moral e física dos alunos, no intento de cidadãos que obedeçam às leis da primeira república. A estrutura administrativa do grupo escolar de acordo com art. 78: um diretor, um professor adjunto para cada sala, um porteiro e dois serventes. O art. 79 dispõe que a nomeação deveria recair em um professor diplomado pela Escola Normal do Estado ou na falta, em professor de concurso, ou em diploma pelo Liceu Cuiabano.

Dentre várias atribuições do diretor constam: organizar os horários de todas as classes, consoante o horário modelo, e remetê-los ao Diretor Geral para aprovação, nos primeiros dias letivo, assim também, quando haver necessidade de alterações dos mesmos, durante o ano letivo, velar sob observância dos horários, dos programas de

ensino em todas as classes, como também reunir quando julgar necessário os professores, após o trabalho diário, e lhes chamar a atenção para inconvenientes que tenha notado, expondo-lhes os processos e métodos que de preferência devam empregar. Ao professor adjunto, com base no art. 83, tinha que ter compromisso ensinando todas as matérias do programa, manter a disciplina, fazer formar a classe no pátio e conduzi-la à sala em forma, exercer a vigilância do recreio quando for designado pelo diretor,

Todas essas diretivas que o regimento coloca vem com o intuito de concretizar o ensino, buscando a adoção de processos intuitivos, como também, e evitando quando possível, o modo individual e o aprendizado puramente de memória, não se ocupando durante o exercício em objeto estranho ao serviço da classe, e se fazer de utilização dos livros determinados pelo diretor. O foco estava nos contornos práticos, atribuindo-se ao docente a responsabilidade por todo o processo de ensino, o qual deveria usar uma linguagem clara e objetiva e familiarizar a inteligência desse aluno comungando com a redação do regulamento de 1910.

De modo geral, como consta no regulamento de 1910, a recomendação dada ao professor era que deveria ministrar as suas aulas com praticidade, fazendo largo empreendimento da intuição, partindo sempre do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, evitando ao máximo as regras e definições para não fatigar o aluno, fazendo com que o ele tomasse interesse pelos estudos. Desta maneira, o professor que se aventurasse a ensinar a geometria precisaria se apropriar do método de ensino intuitivo para ministrar aula em tempos de pedagogia intuitiva.

Conforme Valente e Leme (2020a), estudos históricos têm mostrado que havia articulação entre o campo disciplinar matemático e as ciências da educação, em que se ajusta na elaboração de uma *geometria a ensinar* e de uma *geometria para ensinar*. Nas décadas finais do século XIX, em que começa a influência do método intuitivo, a geometria dos primeiros anos escolares foi sendo ressignificada para aderir às ideias da pedagogia intuitiva.

O método intuitivo forma saberes para constituir a profissão do professor em tempos de pedagogia intuitiva, orientações essas que evidenciam como ensinar, vão se fazer presentes na geometria (elementos de geometria euclidiana), evidenciando outros saberes para ensinar a *geometria a ensinar* e com isso evidenciando uma *geometria para ensinar* em que sofre fortes influências da pedagogia intuitiva.

De acordo com Hofstetter e Schneuwly (2017) os saberes *para ensinar* são ferramentas do trabalho do professor. As estruturas administrativas e políticas que

envolvem seu trabalho e estão no regimento interno do grupo escolar configuram instrumentos disciplinares que são saberes sobre a organização e a gestão das atividades para grupos escolares de Mato Grosso, a saber: gestão de tempo, filas de entrada e saída, avisos, recreio orientado, provas escolares, organização de sala e escola, entre outros. Esses dispositivos ajudaram a criar regras sobre o trabalho em grupo escolar e evitar possíveis tensões.

Nota-se que essas normativas sugerem mudanças importantes quanto às metodologias e práticas escolares. Com isso, evidencia-se uma nova cultura escolar, visto que além das matérias tradicionais apareceriam outras que deveriam tratar da formação do jovem mato-grossense, como exemplo a matéria higiene. Essa produção é norteada por toda a legislação como requisito para a legalidade das atividades da instituição.

#### **4.6. Programa de ensino para as Escolas Isoladas do Estado de 1916**

Ao professor era atribuído desenvolver o ensino de maneira real, sensível e mais utilitária possível, buscando uma instrução e aplicando atividades práticas na intenção de aprimorar o raciocínio, sempre baseado em um aspecto concreto e racional, ativo condizente com o que mais moderno tinha na época, ou seja, pelo método de ensino intuitivo, sempre possibilitando ao aluno aprender com significação e, assim, no decorrer do tempo de estudo ter resultados profícuos no entendimento do conteúdo estudado. Segundo Leowigildo, o método intuitivo era a renovação do ensino mato-grossense. Diante disso, podemos compreender que o programa tinha o objetivo de adequar-se melhor à estrutura e às atividades da escola.

Nesse direcionamento, é destacado aos professores como trabalhar os conteúdos em sala de aula, mirando uma melhor instrução dos alunos na escola isolada. Pontuamos que o professor foi orientado a trabalhar com situações e problemas de interesse prático no uso diário. Isso abrangia tanto geometria e trabalhos manuais quanto o desenho, posto que ambos estão contemplados no programa de 1916 e, de antemão, o desenho estaria disposto desde no primeiro grau do ensino primário:

Desenhar:

- a) folhas lineares, lanceoladas, espatuladas circulares, cordiformes, ovais, sagitadas, recortadas, etc.
- b) galhos de folhas, recortadas, etc.
- c) flores bem simples.
- d) Objetos usuais.
- e) Animais. (MATO GROSSO, 1916).

O desenho tinha, entre seus princípios, a utilização de coisas que eram do cotidiano das crianças para despertar os sentidos dos alunos e partir desses para a compreensão do que se pretendia ensinar. O desenho deveria estar relacionado a algumas figuras do seu cotidiano, em que se sugeria ao professor desenvolver essas figuras. Dada essa articulação do desenho com as coisas da vida, Guimarães (2017, p. 168) nos indica o desenho:

[...] como meio de desenvolver as capacidades infantis da criança. Interessando-se não pelas abstrações das formas geométricas, mas sim pelo desenho de objetos da natureza, nesses programas a criança é levada a aprender aquilo que lhe interessa. Respeitada em seu processo natural de aprendizagem, era indicado o desenho espontâneo como ponto de partida. Neste tipo de desenho, pouco interessavam os rabiscos feitos, mas sim a capacidade de desenvolver a observação e imaginação da criança.

O exposto configura um indicativo de que o método de ensino intuitivo se fazia presente nos saberes que estariam na vida ordinária. Em consonância com o programa, o professor era recomendado a apresentar aos alunos a imagem de um objeto que fizesse parte do seu cotidiano como: “Objetos usuais. Animais.” (MATO GROSSO, 1916), em que levaria a sua conceitualização e posteriormente a objetos usuais; e o desenho era utilizado como uma ferramenta que lhe daria condições para o ensino da geometria. Isso se deve, pois mediante o método de ensino intuitivo os objetos são usados como suporte didático para estimular os sentidos da criança para a produção de ideias (VALDEMARIN, 2006, p. 173). Portanto, consoante o método intuitivo, todas as atividades devem levar ao aprimoramento da percepção e da inteligência da criança pela premissa de que o aprendizado começa pelos sentidos. Enquanto isso, no segundo grau do ensino primário, iniciava-se com o desenho para, em seguida, estudar os sólidos geométricos:

#### Desenho

- 1 – Desenhar: folhas lineas, lanceoladas, espatuladas, circulares, codiformes, ovais, sagitadas, dentadas, etc. galhos de folhas alternas, opostas e verticiladas: flores bem simples.
- 2 – Objetos usuais: chapéu, mesa, cadeira, etc.
- 3 – Animais, pelos contornos simples e com alguma sombra depois.
- 4 – Sólidos geométricos (MATO GROSSO, 1916).

Pelo exposto, é perceptível que as orientações para ensinar geometria que se configuraram no programa, partem dos espaços familiares, da própria sala de aula, da natureza, das artes, visando observar as diversas formas concretas e reais para depois ir para o desenho dos sólidos geométricos. Desse modo, valeram-se do desenho que tornaria

o ensino mais prático e intuitivo possível para o ensino da rubrica geometria. O professor poderia desenvolver uma ideia de trabalho pedagógico para o ensino de geometria, a partir do cotidiano da criança, buscando o desenho, por meio de exemplos indicados por ele mesmo.

As orientações para ensinar geometria estão sistematizadas no programa e direcionam para uma formalização das formas geométricas que, a princípio, foram apresentadas pela manipulação do concreto ou pela utilização do desenho como uma ferramenta para se ensinar a geometria. Nessa esfera, é possível observar que o programa de ensino indica ao professor a ensinar gradual e progressivamente, amparado pelo método de ensino intuitivo, mantendo a lógica e atentando em como saberes geométricos deveriam ser abordados.

Após, é inculcada a ideia intuitiva do sólido geométrico pelo ensino concreto realizado por meio do método de ensino intuitivo. A estratégia a ser utilizada pela intuição envolvia orientar a criança para que ela mesma pudesse perceber quais são as propriedades que definem determinada forma geométrica, mesmo que intuitivamente, para depois começar o estudo das definições e regras que serão conduzidas sempre pela direção do professor. E, depois, é desenvolvido um estudo mais avançado da geometria com a morfologia geométrica<sup>21</sup>:

#### Morfologia Geométrica

- 1 – A esfera: traçado, definição e comparação com outros corpos redondos. O círculo: traçado, definição e linhas que se relacionem.
- 2 – O cubo: traçado, definição e comparação com corpos semelhantes. Apresentação de uma face do cubo para sugestão do quadrado.
- 3 – Cone e cilindro; os mesmos exercícios acima indicados.
- 4 – Prisma. Pirâmide. (Os mesmos exercícios acima indicados).
- 5 – Apresentação de uma face da pirâmide para derivação do triângulo. Diversas espécies de triângulo quanto aos ângulos e lados.
- 6 – O quadrado como base das figuras quadrangulares. Derivação do retângulo., losango, trapézio e demais figuras quadrangulares.
- 7 – a linha e suas posições. Retas, curvas e mistas. Linhas combinadas, paralelas, convergentes e divergentes. (MATO GROSSO, 1916)

A maneira como se apresentam, em sua estruturação, os conteúdos geométricos, está em consenso com as preconizações de Valente (2014, p. 218) de que a estruturação de conteúdos indica o ensino de Geometria “partindo primeiramente dos sólidos

---

<sup>21</sup> De acordo com Leme (2015, 2015, p.2), “Os conceitos geométricos estão presentes em matérias de geometria, geometria prática, desenho, desenho linear, desenho geométrico, formas, morfologia geométrica, modelagem, trabalhos manuais, entre outras”.

geométricos para, posteriormente, tratar de figuras bidimensionais, e unidimensionais além de suas medidas”.

A ordem de abordagem do conteúdo que compõe a geometria a ensinar (euclidiana) envolve orientações para ensinar geometria. Em primeiro momento, tem-se a indicação do ensino de elementos de geometria espacial para, em um segundo momento, dedicar atenção à geometria plana. Isso denota uma marcha do todo para as partes, pois o todo se constitui das partes, mas o todo é visto primeiro, antes das partes. Logo, o todo seria constituído pelas partes, em que se pode observar que as formas espaciais se constituem das planas. Isso pode ser ilustrado pela maneira pela qual a abordagem do ensino do cubo é orientada: “traçado, definição e comparação com corpos semelhantes. A apresentação de uma face do cubo para sugestão do quadrado” indica a marcha analítica para, depois, focalizar a marcha sintética:

[...]uma marcha da geometria plana para a geometria espacial, a qual pode ser vista como das partes para o todo, sendo possível associá-la à marcha sintética, de modo que esta deveria ser desenvolvida consoante princípios do método intuitivo (MACIEL & FORTALEZA, 2022, p. 96).

Com base no exposto, é possível indiciar que a utilização do sólido geométrico se faria mediante a apresentação de uma face do cubo para sugestão do quadrado. Nesse cenário, denota-se inicialmente a geometria espacial e depois a plana. É necessário que o professor tenha em mente como deve dar a sua aula, apoiando-se nas recomendações que lhe são fornecidas pelo programa, a fim de buscar uma organização de seu trabalho para o ensino das formas espaciais que desenvolva a marcha analítica. Dessa maneira, o trabalho do professor deverá incluir um saber objetivo relativo à ordem a seguir no ensino. Ou seja, uma *geometria para ensinar* que mobiliza as formas espaciais antes das planas. Isso evidencia a compreensão das orientações que estão no programa para o ensino de geometria, a qual demanda necessariamente o domínio da geometria euclidiana: a *geometria a ensinar*. Uma geometria que se estabiliza em um saber profissional influenciada pelos princípios do método intuitivo que vai caracterizar uma cultura profissional do professor da vaga intuitiva, ou seja, de uma geometria intuitiva, em consonância com o que Fortaleza (2021) nos traz:

a geometria tem seus conteúdos apresentados aos alunos a partir da mobilização daqueles materiais de ensino, estimulando o uso dos sentidos para a construção de percepções sobre as formas; a generalização acontece gradualmente. Esses elementos articulam-se configurando princípios do método intuitivo reelaborados para o ensino de geometria, associando-se ao ideário pedagógico (FORTALEZA, 2021, p. 192).

O professor poderia desenvolver uma ideia de trabalho pedagógico para o ensino de geometria, a partir do programa que orienta o saber que o professor deveria ter para ensinar geometria. Isso seria posto em prática mediante a intuição, compreendendo como apresentaria ao aluno as ideias geométricas sem dizer as suas definições e regras, ou seja, teria que tomar posse das representações que se valessem da vida cotidiana da criança, por meio de exemplos da natureza e, principalmente, com base em objetos concretos colocados à vista do aluno e seu conseqüentemente manuseio, mas sempre pela direção do professor (LEME, 2016, 2021). Podemos entender serem partes de saberes que orientam os professores em sua docência em tempos de pedagogia intuitiva, em que a intuição prevaleceria como modeladora de saberes.

É razoável que o professor deve apresentar aos alunos a geometria euclidiana que é seu objeto de trabalho a partir da concretude das coisas, a fim de descortinar o estudante frente à inteligência no que concerne à geometria que está sendo ensinada, não pelas explicações das definições e regras abstratas, mas pela concretude e manuseio dos objetos postos a esse fim: tornar ensinável essa geometria. O programa traz ideias sobre o que o professor deveria saber para ensinar geometria, indicando uma geometria para ensinar se valendo do método de ensino. Então, o professor precisava organizar as ideias, pela concretude, constituindo-se um saber para ensinar geometria em tempos de pedagogia intuitiva, valendo-se das articulações entre a *geometria para ensinar* e os saberes para ensinar geometria, obedecendo, também, o movimento do que é mais simples para o que é mais complexo gradualmente, a fim de promover a aprendizagem da criança.

O programa de ensino das escolas primárias ambicionava ser simplificado e mais prático possível, visando uma tendência moderna. No resumo geral das matérias destinadas às escolas isoladas, é dada mais ênfase a: leitura, escrita, cálculo aritmético de inteiros e frações, língua materna, geografia do Brasil, deveres cívicos e morais. Mas, além disso, existiam conteúdos facultativos abordados em uma matéria que não tinha um horário pré-determinado. Tais conteúdos abrangiam lições gerais e até mesmo o desenho direcionado ao estudo de formas como folhas lineares, lanceoladas, espatuladas circulares, ovais, recortadas, objetos usuais e animais, algo que ficaria delegado ao caminhar do professor para o bom desenvolvimento do programa. Pontuamos que esse programa previu vigência de 2 anos para escolas da zona rural e de 3 anos que se encontrassem nas proximidades da zona urbana. Podemos visualizar que o programa das

escolas isoladas rurais era mais enxuto em relação ao da escola isolada urbana, o qual seria mais desenvolvido.

No 1º grau, não consta uma indicação direta ao ensino da rubrica geometria e sim para o desenho, assim nos amparamos nos estudos de Célia Leme (2014, 2016, 2018, 2020), que nos conduzem a supor que o desenho era utilizado como uma ferramenta para se ensinar geometria, pois pode se compreender que os alunos, por meio dos desenhos, poderiam estar trabalhando os conceitos de geometria plana e espacial intuitivamente sem se fatigar com as regras e definições comungando com o regulamento de 1910.

O programa de 1916 denota uma geometria que é ferramenta de trabalho do professor, organizada efetivamente uma geometria formativa em torno de uma pedagogia intuitiva que se expressa pelo método de ensino intuitivo. Essas orientações estariam sempre indicando que as atividades fossem de temas práticos. Conforme Fortaleza e Valente (2019), o saber objetivado a ser utilizado como ferramenta do ensino de geometria nos primeiros anos escolares é a:

[...] constituição de uma ciência pedagógica para ensinar geometria é dada por um saber objetivado, independente do professor. Há um saber para ensinar geometria, há uma geometria para ensinar, caracterizada como um saber objetivado, que poderá circular e constituir-se como ferramenta de qualquer professor (FORTALEZA & VALENTE, 2019, p. 356).

A *geometria a ensinar* em articulação com a *geometria para ensinar* mantém a *geometria do ensino*. Assim, pela ação do método, há uma construção de saberes para ensinar a rubrica geometria. Pontuamos que se pode entender como saberes para a prática do professor, aqueles que se orientam pelo método intuitivo e buscam o conhecido e o concreto pela mobilização dos sentidos sobre o objeto de ensino. Nesse viés, constitui-se uma formação dos professores dos primeiros anos escolares, na qual há uma circulação de uma pedagogia intuitiva específica para ensinar geometria, no sentido de preparar o professor para a docência. Isso corrobora a importância dos sentidos, a visão em particular, para a sistematização de uma *geometria para ensinar*, em que o ensino deveria se dar pelos sentidos, em particular, a observação como exemplo ao cubo pela comparação com os objetos usuais.

De imediato, é possível notar que esses saberes *para ensinar* devem corresponder ao ideário pedagógico do método intuitivo, com o desígnio de assessorar o professor a desenvolver sua prática pautada no método intuitivo para ensinar a rubrica geometria,

indicando que para ensinar geometria o professor precisaria dominar saberes que estão além dos conteúdos geométricos (CONCEIÇÃO, 2019).

As orientações para o ensino de geometria que constam no programa consideram a *geometria a ensinar* como a geometria euclidiana, uma tentativa de se afastar da rotina de ensino tradicional, mostrando a articulação entre saberes *a ensinar* e *para ensinar* para a constituição do saber profissional do professor, valendo-se da pedagogia intuitiva. Pelo que é proposto pelo programa, a utilização do desenho, dos objetos concretos e respectivo manuseio são indicativos de uma ferramenta para se ensinar. Ou seja, uma *geometria para ensinar* que mobiliza as formas espaciais antes das planas. Diante disso, podemos, então, considerar que o ensino deveria iniciar pelos sólidos que caracterizariam o concreto, que se evidencia elementos de uma geometria para ensinar intuitivamente para a compreensão das propriedades de seus objetos, constituindo-se também, necessariamente, do domínio da *geometria a ensinar*.

O ofício do professor pressupõe a marcha do concreto para o abstrato, instruindo não apenas o uso de objetos, mas também a graduar o ensino de acordo como as formas geométricas que se decompõem. O programa de 1916 tem a estruturação dos conteúdos conforme o método de ensino intuitivo, com a entrada dos sólidos geométricos que estão no cotidiano da criança, do mais simples indo gradativamente para o mais complexo, pelo caminho das figuras bidimensionais e unidimensionais, além de suas medidas, havendo uma interação entre geometria plana e espacial de forma de fazer uma análise e uma síntese (VALENTE, LEME, 2020a).

No que consta à criação dos grupos escolares sob uma direção, em classes seriadas, tem-se um programa e um horário em que se propicia um desenvolvimento da graduação de conteúdos, com a organização do tempo e do espaço, o que vai ratificando a nova relação entre professor e aluno, onde o aluno agora é parte significativa do ensino-aprendizagem. E, em consequência, também vão se ampliando as exigências para a formação e atuação dos professores, com vistas a fazerem uso do método de ensino intuitivo. Nesse sentido, convém registrar um aspecto que merece destaque: a criação de uma Escola Modelo para justamente preparar o professor mato-grossense em tempos de pedagogia intuitiva.

#### 4.7. Programa da Escola Modelo anexa<sup>22</sup> de 1924

Era entendido que o ensino deveria ter caráter prático e profissional, já que vinha desde o regulamento de 1896 e se acentua mais no regulamento de 1910, de tal forma que pudesse desenvolver a instrução da primeira república as suas qualidades intelectuais e morais, qualidades essas que seriam utilizadas em seu desempenho profissional. Com isso, o programa da escola anexa foi elaborado, dando mais ênfase às matérias que pudessem munir o professor com os saberes necessários para desenvolver suas funções na escola primária, como finalidade nortear a formação de professores. Desde o regulamento de 1910, no que consta aos professores, eram apresentadas orientações gerais do ensino para a condução da instrução, que ensinaria o conteúdo de qualquer matéria, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido, com a indicação contínua do método de ensino intuitivo.

Os governantes buscavam adequar o modelo escolar paulista à realidade mato-grossense, como as orientações pedagógicas continuassem as mesmas no programa de 1916, em que Leowigildo Martins de Mello trazia a sua experiência de São Paulo ao montar o programa da escola modelo. Convém sinalizar que seu entendimento era de que a experiência que serviria de prática<sup>23</sup> aos alunos da Escola Normal e de padrão para os demais grupos escolares do estado, tem em vista que os professores que lecionavam nessa instituição não tinham domínio do método intuitivo, nem materiais para trabalhar dentro dessa proposta metodológica. Foi, então, necessário orientar os professores primários sobre a nova metodologia adotada, num período de três meses após a sua inauguração, momento em que o futuro professor primário tinha contato com a prática do método intuitivo (MARCÍLIO, 1963).

A criação da Escola Normal e da Escola Modelo anexa tinha como designação preparar os professores na prática pedagógica e sua finalidade era receber os normalistas

---

<sup>22</sup> A Escola Modelo de Primeiro Distrito da Capital de Mato Grosso foi inaugurada em agosto de 1914 e passou a se chamar, posteriormente, Escola Modelo Barão de Melgaço. A estrutura da escola era constituída por um andar térreo e um superior, no qual aconteciam as aulas do curso normal (aulas pedagógicas, teóricas e práticas para a formação do Magistério Primário) e as dos cursos de Letras e Ciências Preparatórias. Já no térreo, funcionava a biblioteca pública e a Escola Modelo Barão de Melgaço. Reis e Sá (2006).

<sup>23</sup> O objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer (CHARTIER, 2009, p. 49).

do 2º e 3º anos para ensinarem. Assim, instaurava-se uma possibilidade para se familiarizar com as práticas modernas que adentram no país, por isso que Mello<sup>24</sup> seria seu diretor para lhes ensinar o que de mais moderno havia em São Paulo na instrução pública, a fim de que o professor mato-grossense deveria dominar por meio da prática, convivência e da imitação de atividades de ensino que se faziam na escola modelo. Isso nos faz entender como a profissão docente era tida como um ofício, em que haviam algumas condições contratuais, conforme Valente e Bertini (2022) nos asseveram, valendo-se dos estudos de Tardif (2013) quanto à profissionalização do professor.

[...] Já na idade do ofício, com a criação de escolas públicas e laicas, são estabelecidas relações contratuais e salariais com as professoras e, a partir dessas relações, as exigências de formação específica para a docência, no entanto, mantendo-se a ideia da formação pela imitação, pelos exemplos de professoras experientes (VALENTE, BERTINI, 2022a, p. 24).

Os normalistas teriam a sua formação prática com as aulas práticas na Escola Modelo anexa, sendo obrigatórias aos normalistas dos últimos anos de estudo. A formação deveria ser mais eficiente, então, além de vivenciar situações de ensino em sala de aula, o futuro professor deveria compreender os elementos e as estruturas condicionantes que se estabeleciam o trabalho do educador. Frente ao exposto, entendemos que os saberes para se ensinar eram construídos em uma formação que ficou sob a responsabilidade das aulas práticas na Escola Modelo, a qual além de também ser equipada com parques materiais pedagógicos, não possuía professores habilitados para a formação, a qual compreendia que a melhor maneira de aprender a dar aula era através da observação das professoras com mais tempo de experiência.

O Decreto de n.º 266, de 3 de dezembro de 1910 dispõe acerca da regulamentação da Escola Normal Mista da capital (MARCÍLIO, 1963). Mas foi pelo decreto n.º 353, Cap. 12, art. 131 que ficou estabelecido que anexo à Escola Normal haveria um Grupo Escolar. Conforme diz o parágrafo único: “O Grupo Escolar será denominado “Escola Modelo anexa” e será destinado a preparar preliminarmente as crianças de ambos os sexos e a prática dos alunos do 3º ano e do 4º ano do curso Normal, servindo de *typo* para todos os grupos escolares do Estado”. Em suas dependências, assim

---

<sup>24</sup> Próprio Mello fez várias reclamações quanto ao tempo de curso da Escola Normal de apenas 3 anos. Após 4 anos de atividade da Escola Normal, no governo de Joaquim Augusto da Costa Marques (1911-1915), foi elaborado um novo Regulamento, por meio do Decreto n.º 35, de 13 de janeiro de 1914, classificando a Escola Normal de ensino secundário profissional e estendendo a duração do curso para quatro anos tendo o mesmo tempo de estudos do grupo escolar.

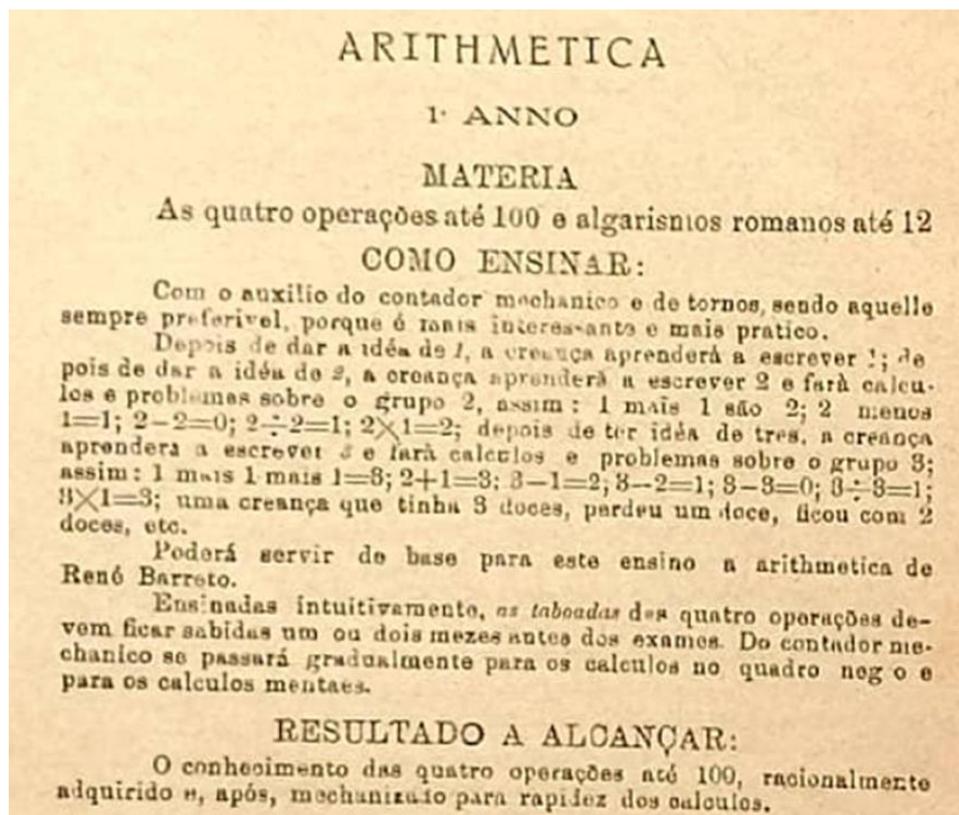
a Escola Normal tinha o desígnio de fornecer um curso em três vertentes: pedagógico, teórico e prático, com um ensino as pessoas de ambos os sexos, direcionado ao magistério primário. Desse modo, a Escola Modelo serviria de exemplo para os grupos escolares e escolas isoladas do Estado, recebendo certo prestígio quanto à formação do professor da primeira república.

Como a prescrição da fundamentação metodológica ficava sob a responsabilidade das aulas práticas na Escola Modelo anexa, onde passaria por uma nova transformação, “com o regulamento baixado a 9 de agosto de 1923, sendo então nomeado seu diretor com o fim de executá-la, o professor Rubem de Carvalho” (MARCÍLIO, 1963, p.156), empenhou-se em realizar uma nova organização pedagógica que preparasse o professor. Essa foi a estratégia do governo trazer o normalista de São Paulo, Rubens de Carvalho, para dirigir a Escola Normal e também a Escola Modelo anexa. Carvalho organizou o programa escolar para a Escola Modelo em 1924, trazendo com detalhes o desenvolvimento das matérias, indicando um ensino através da observação, apoiado em trazer aos professores um ensino enciclopédico da Escola Normal, a fim de garantir a eles uma base de praticidade, a parte pedagógica com o aprofundamento do conhecimento do método intuitivo para que o professor compreenda a utilização dos métodos modernos que adentram no país (SÁ, 2006).

Com isso, os programas da Escola Modelo foram dispostos nos padrões das escolas de São Paulo (SÁ, 2006). Tais programas tinham o intuito de preparar o docente no que se refere aos novos métodos, fazendo com que ele dominasse as novas maneiras de ensinar, indicando novos saberes com indicação de um novo saber para ensinar, com desígnio de contribuir para a formação desse novo professor, capaz de resolver as dificuldades que permeavam a instrução pública, e promover uma aprendizagem efetiva da criança em tempos de pedagogia intuitiva.

A prática profissional era realizada na Escola Modelo, em que os conteúdos de geometria que o professor deveria ensinar na escola primária eram desenvolvidos conforme a maneira de ser professor. Ademais, no programa Escola Modelo se evidenciava com detalhamento *como ensinar* e o *resultado a alcançar*, como exemplo a aritmética:

## **Figura 2.** Aritmética



**Fonte:** Programa da Escola Modelo anexa à normal, 1924, p. 4.

Com base nessa figura, é possível observar a importância dada ao aspecto pedagógico, com cuidado a um ensino que esteja segundo o método de ensino intuitivo. Na inserção de uma fundamentação teórica e prática, os saberes para ensinar vão sofrer alterações, inclusive as instituições vão passar por certas transformações quanto à cultura escolar, pelo próprio professor, envolvendo aspectos como aprendizagem, métodos e formas de ensinar certo conteúdo. Verificamos indícios, nesse programa, de ideias educacionais adotadas por um grupo em que busca a modernização da instrução pública no estado, os quais se voltam à necessidade de melhor preparação para os professores. Com isso, o saber passa por algumas alterações, como nos pondera Valente (2022):

O saber a constituir-se como ferramenta de trabalho do futuro professor deverá ser alterado. O docente deverá saber como desenvolver o seu trabalho de modo intuitivo. Há que ser formado por meio de uma matemática para ensinar intuitiva. Algo completamente diverso da formação livresca, vinda dos tratados de aritmética, de geometria, originários do ensino secundário. (VALENTE, 2022, p. 21).

Por isso, a prática profissional deveria abranger metodologias e práticas mais contundentes quanto ao aparelhamento de processos e métodos, pelo fato de que a escola republicana exigia do professor um preparo maior na maneira de ensinar, onde o professor

começa a compreender mais a fundo suas funções. A Escola Modelo tem como primazia o preparo do professor na sua prática, em que o professor aprendia métodos necessários para atuar em sala de aula. Nesse cenário, podemos entender que o papel do professor seria mais efetivo no processo de inculcar as ideias pedagógicas, as quais estariam vigentes sob o viés da pedagogia intuitiva, endossada pelos ideais republicanos. Isso, por sua vez, dá a compreender as relações de poder e os mecanismos que a operacionalizam (CHARTIER, 1990), para se justificar as mudanças tão almejadas durante a primeira república.

Pelo que se apresenta no programa em termos gerais, o professor obteria informações específicas de como realizar a transmissão do conhecimento aos alunos, valendo-se do conhecimento da metodologia e da familiarização com o método intuitivo, com vistas a garantir a formação pedagógica pela metodologia empregada por meio de exercícios didáticos. O programa prescreveu como deveria ser a inculcação da instrução pública na instituição no que diz respeito à apresentação teórica, sendo consubstanciada pela prática. Isso nos indica que o saber *para* ensinar é compreender também a organização e a gestão das atividades de ensino, além das estruturas administrativas e políticas que também envolvem seu trabalho.

O que acontece no Mato Grosso estava acontecendo em todo o território nacional, evidenciando mudanças profundas quanto à instrução pública. Assim, as escolas mato-grossenses precisavam se adaptar a essas mudanças, sendo que os métodos e teorias deveriam ser reformulados em relação à herança que advinha da vaga anterior. A sociedade está em mudança e a educação é o meio pelo qual é possível contribuir para a melhoria dessa mesma sociedade enquanto modelo de um novo homem, em que se buscava um ensino mais eficiente em contraponto às antigas práticas, nas quais o professor era o dono da sala de aula, valendo-se de ritos tradicionais, como a memorização, a cópia e livresca. Para uma metodologia inovadora, vale-se de um novo papel para o professor, que de transmissor passou a ser organizador e incentivador, conforme os regulamentos expedidos.

Nesse direcionamento, a escola tradicional vai aos poucos dando lugar às novas práticas, que por sua vez, alteram o cotidiano escolar com indicativo de mudanças na cultura escolar. O ensino vai ocorrendo de forma que vai se graduando, isto é, o ensino que parte do mais simples para o mais complexo. Assim, constitui-se de um discurso operacionalizado desde antes a chegada dos primeiros normalistas de São Paulo que levava em apreço a individualidade, envolvendo formação constante do professor, a qual

poderia ver sua efetivação por meio de palestra pedagógica mensal, feita pelos diretores das escolas, o que pode ser comprovado mediante consulta ao regulamento de 1910 em diante.

De acordo com Marcílio (1963), o corpo docente da Escola Modelo era constituído pelos próprios alunos da Escola Normal que estudavam nos dois últimos anos. Essa atuação docente buscava uma prática de ensino pelo método intuitivo, com entendimento de observação e depois a sua reprodução nas escolas do estado. Ademais, o professor da cadeira de pedagogia fazia o acompanhamento dos alunos mestres em suas práticas na Escola Modelo, sendo supervisionados pelo diretor da Escola Normal, em que os exercícios práticos eram planejados e organizados.

O aluno da Escola Modelo anexa à Normal eram os alunos que moravam na capital, distantes a dois quilômetros da instituição escolar, conforme o regulamento de 1910, no qual também consta o registro da criação dos grupos escolares.

Dessa maneira, as normas e padrões vão se estabelecendo para se inculcar uma cultura escolar (JULIA, 2001), por intermédio da legislação que cria modelos para a escola e na escola. Convém acentuar que os legisladores entendiam o poder da instrução pública para o desenvolvimento da sociedade mato-grossense, mas, por outro lado, a escola tem os seus usos e costumes, tem o seu consumo próprio (DE CERTEAU, 2005). A escola não é só uma reprodutora de ensinamentos e pedagogias que lhe são impostas, ela cria, molda os seus próprios ritos, formas e maneiras de aprendizagem, transforma os conhecimentos seus em práticas que não são subordinadas ao campo disciplinar (CHERVEL, 1990).

A cultura escolar que se conforma com a pedagogia intuitiva resulta em formas de pensar na formação do professor mato-grossense e na organização das escolas, em que se vai adequando com novos objetivos, com a entrada de novos materiais inseridos, indicando novas concepções em torno da aprendizagem do aluno e da formação do professor. Com a introdução de recursos pedagógicos advindos da pedagogia intuitiva, aproxima-se ainda mais a criança do que se pretendia ensinar de forma intuitiva e concreta (VALENTE, 2016). Isso indica que a organização da escola aponta um melhor atendimento e aproveitamento do aluno, comungando no entendimento de facilitar o trabalho do professor, numa indicação de um saber para ensinar.

O ideário republicano que se amparava no método de ensino intuitivo volta-se a concepções que determinam práticas novas num ambiente escolar. Entendemos que quando se adentra a um elemento novo, ele vai com certeza possibilitar apropriações que

vão gerar interpretações, mudanças, usos que se fizeram com base na educação dos sentidos, considerando tanto as necessidades como as condições da instrução pública primária mato-grossense. De acordo com essa mudança, o ensino deveria começar pelo concreto, “torna-se imperativa na proposta intuitiva, visto que o concreto, o conhecido da criança prevalece e, assim sendo, a exploração dos sólidos como ponto de partida é uma constante nas propostas” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 67), então os saberes para ensinar começaram a aparecer com os saberes a ensinar nos programas de ensino.

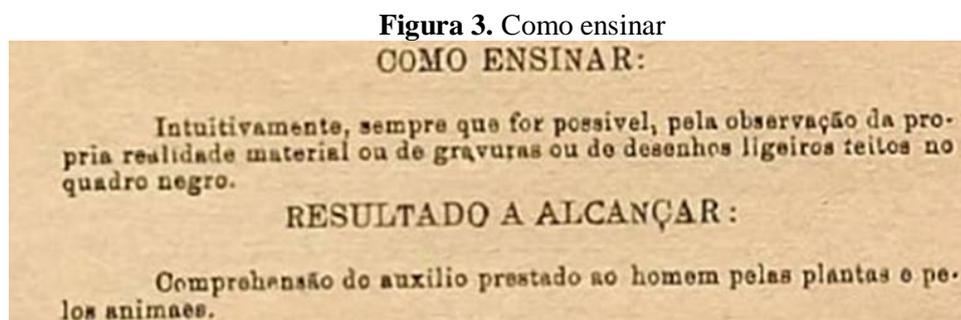
As propostas apresentadas no programa da Escola Modelo comungavam com a formação dos professores, com o princípio de que tivessem as ferramentas necessárias para desenvolver as atividades relacionadas aos saberes geométricos, além de apresentar o objeto de ensino, a geometria, como preparadora do cidadão mato-grossense. Tinha a sugestão do ensino prático e intuitivo, um método que entrava em embate com o abstrato, o qual buscava fazer com que o ensino estivesse mais achegado da realidade, com a utilização dos sentidos.

Dessa maneira, os saberes *a ensinar e para ensinar* com a entrada do método intuitivo como estratégia para a renovação das práticas pedagógicas vão se alterando, passando a serem entendidos como instrumentos pedagógicos que apresentavam a modernidade para a instrução pública mediante a utilização do referido método, no qual se destaca a importância com os métodos a serem aplicados. O professor tinha que ter contato e conhecimento na escola modelo, aplicando, em todas as matérias, atividades relacionadas para se tornar um profissional melhor.

A prática de ensino priorizava a inserção de saberes, assim parte do projeto republicano da educação não se restringia somente ao conjunto de práticas que advinham desde o Império e sim a saberes que se transformariam lentamente pela prática do professorado na escola modelo, coadunando com o crescente movimento de renovação pedagógica, na centralidade de uma formação que diferenciava a escola de pedagogia intuitiva das velhas formas de conceber o mundo da escolarização. E nessa nova forma de organizar, a escola vai trazer mudanças nos saberes para se ensinar, é o que aponta Fin (2012, p.75), de acordo com a inserção de novas cadeiras na Escola Normal:

o programa de ensino foi alterado, sendo inserida a cadeira de Metodologia e Didática que tinha como objetivo contribuir para a formação teórica e prática do futuro professor. Era necessário preparar o docente para novas mudanças no ensino. E essa cadeira daria suporte ao futuro mestre, contribuindo para a sua formação no que se refere aos estudos de métodos, fazendo com que ele dominasse as novas maneiras de ensinar, de observar e adquirir conhecimento da psicologia da criança.

Os alunos da Escola Normal viam, na Escola Modelo, a aplicação do bom método, a estratégia do poder dominante se valendo de maneira a docilizar os professores, com um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores da instrução primária acerca de orientações necessárias para o trabalho docente e, por conseguinte, dominar novas maneiras de ensinar e formar com uma indicação direta de mudanças nos saberes *para ensinar*. Assim, a finalidade da Escola anexa era simplesmente de preparar a prática do professor no ensino primário e renovar as práticas educacionais dos professores mato-grossenses. Nesse cenário, vão aparecendo determinadas especificações que reverberaram alterações importantes no conteúdo matemático, em que se prima pelo interesse e pelas necessidades do projeto republicano, por exemplo, o que consta às orientações SCIENCIAS PYISICAS E NATURAES, tem-se:



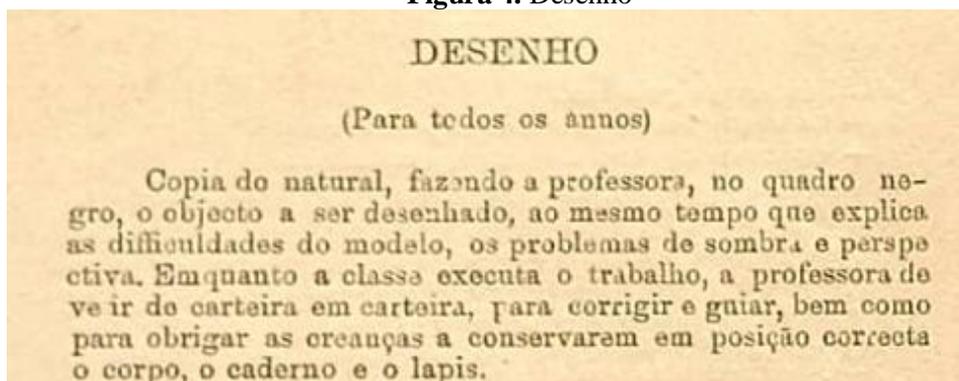
**Fonte:** Programa da Escola Modelo anexa à normal 1924, p. 16.

Os procedimentos dos saberes *para ensinar* e *a ensinar* evidenciam a necessidade de preparar os professores para além do domínio básico do conteúdo que advinha desde tempos imperiais (VALENTE, 1999; 2012). Conforme o que consta no programa da Escola Modelo, a própria rubrica geometria careceria de meios para difusão do ensino, ou seja, o método, nesse caso, seria o encadeamento das atividades desenvolvidas para aquisição do conhecimento, valendo-se como um condicionante de saberes para o ensino da geometria. Por isso, o programa trazia em seu corpo *como ensinar* e o *resultado a alcançar*, indicando uma associação de saberes modernizadores, elaborados especificamente para formar professores.

Quanto ao ensino da matéria “Desenho”, era posto para todos os anos, pois o futuro professor mato-grossense tinha as seguintes orientações: “professora deve ir de carteira em carteira, para corrigir e guiar, bem como para obrigar as crianças a conservarem em posição correta o corpo o caderno e o lápis” (MATO GROSSO, 1924,

p. 22). Deprendemos que essas posições se referem aos movimentos da mão e do corpo da criança, ao uso do lápis, os quais indicam a preocupação com o domínio de posturas consideradas adequadas à escrita. O desenho permanece distante da Geometria, em que podemos conjecturar os desenhos livres, ao natural, com a finalidade de educar a vista e a mão dos alunos (LEME, 2018).

**Figura 4.** Desenho



**Fonte:** Programa da Escola Modelo anexa à normal 1924, p. 22.

É possível verificar que os desenhos livres recebem ênfase ao natural. O futuro professor obteria informações específicas de como realizar a transmissão do conhecimento aos alunos, como exposto anteriormente, não bastava o conhecimento do conteúdo, era necessário também a aquisição de uma técnica profissional, ou seja, o domínio dos métodos a serem empregados na prática da sala de aula.

O ensino de geometria começaria no 3º ano, apresentando um rol de conteúdos, em que se evidencia a geometria a ser ensinada, amparando-se na euclidiana, a qual indica um ensino que denota traçado, exemplos, definições e exercícios de aplicação (MATO GROSSO 1924, p. 18 e 19):

#### GEOMETRIA 3. ANNO

- a) Especies de linhas, traçado, exemplos, definições das linhas
- b) A linha recta horizontal, vertical, obliqua, perpendicular e paralela: traçado, exemplos, definições, exercícios de aplicação.
- c) Ângulos: noção de abertura, medida dos ângulos agudos, rectos, obtusos; ângulos retilíneos, curvelíneos e mixtilíneos;
- d) Ângulos combinados
- e) Triangulos: noção generalizada de triangulo; espécies de triangulo; construção de triângulos rectangulos, obtusângulos, acutângulos, isósceles, escalenos.
- f) Quadrilateros: noção generalizada de quadriláteros; espécies de quadriláteros regulares e irregulares; construção do quadrado, dos rectangulos, dos paralelogrammos, dos trapézios, dos trapezoides.
- g) Medição de ares dos quadriláteros regulares.

h) Medição das áreas dos triangulos

4. ANNO

- a) Revisão e ampliação do programma estudado no 3. Anno.
- b) Medição das areas e perímetros dos quadriláteros regulares e irregulares
- c) Medição das áreas e perímetros dos triângulos
- d) Polygonos: noção generalizada de pentágono, exagono, eptagono, octógono, eneágono, decágono, undecagono, dodecágono, etc.
- e) Medição das áreas e perímetros dos polygonos.
- f) Circumferencia: a linha de circumferencia e sua área inscripta; linhas e secções de uma circumferencia.

5. ANNO

- a) Recapitulação do programma do 4. anno; exercícos e problemas.
- b) Medição da circumferencia e do circulo
- c) Ovoides e ellipsoides.
- d) Cubo: as linhas, os ângulos e as superfícies do cubo; construção graphica do cubo; exercícos e problemas.
- e) Parallelepipedos: as linhas, os ângulos e as superfícies dos paralelepípedos; medição do volume dos paralelepípedos: exercícos e problemas.
- f) Exercicios de observação sobre os demais corpos geométricos; as linhas, os ângulos e as superfícies dos corpos geométricos; construções gráficas. (MATO GROSSO, 1924, p. 18 - 19).

É possível observar que há um encadeamento dos conteúdos geométricos, partindo do simples para o complexo gradualmente. Denota-se uma marcha de ensino sintética, no que podemos observar no ‘3 ANNO’, começando pelas linhas e seus tipos, seguindo depois para ângulos e, na sequência, para triângulos e quadriláteros. Isso indica que se começa das partes para chegar no todo, fazendo uso do método de ensino intuitivo no qual a intuição, a observação e a experimentação, que devem ser pontos de apoio de todas as lições.

Ainda, tal programa dispõe que as construções gráficas devem ser o auxiliar mais poderoso de fixação das regras e definições, observando, a organização e a sequência dos conteúdos, indicando a lógica da geometria como campo disciplinar, das partes para o todo (LEME: VALENTE, 2020, p. 14). Os conteúdos que estavam no programa indicam orientações aos professores, e essas orientações, no que cabe ao ensino de geometria quanto à escola, tinha como propósito construir, adequar e moldar seus saberes a partir de sua própria cultura escolar. Em que eram ensinados tendo uma progressão que aumenta a dificuldade para cada ano, realizando recapitulação do conteúdo estudado anteriormente, o programa em termos de direcionamentos da geometria indica uma mudança no saber profissional “[...] um saber cada vez mais específico para o ensino de geometria [...] acaba por participar do processo de constituição de saberes necessários ao ensino dessa disciplina” (D’ESQUIVEL, 2019, p. 101).

Os conteúdos que estavam no programa indicam orientações aos professores, e essas orientações, no que cabe ao ensino de geometria quanto à escola, tinha como propósito construir, adequar e moldar seus saberes a partir de sua própria cultura escolar. Os regulamentos e programas são propulsores de um melhor aprendizado no sentido de novas metodologias, que nos parecem ter como princípio proporcionar uma melhor instrução a partir da prática docente, resultando em mudanças, uma vez que exigem maior preparo do professor. Essas ações vão indicar indícios de inserção de novos saberes para o professor, saberes esses que tem como princípio prepará-lo melhor para o exercício da docência, indicando objetos a serem ensinados e também, tornando-se ferramentas que podem auxiliar o professor em sua aula, em um direcionamento de um saber para ensinar.

O programa dava mais ênfase ao professor com os saberes necessários para desenvolver suas funções na escola primária, em consonância com as prescrições dos regulamentos. Podemos inferir que o aluno mestre que trabalhava na Escola Modelo se apresenta com um saber que se mostrava uma articulação entre: a *geometria a ensinar* que denota que o professor deve ter conhecimento da geometria euclidiana e suas propriedades e de outra parte de validar as propriedades pela concretude e pela observação, indicando uma *geometria para ensinar*, conforme Fortaleza (2021), e nessa articulação podemos notar indícios de uma *geometria do ensino*.

#### **4.8 Regulamento de 1927**

De acordo com Marcílio (1963, p. 150), assumindo a presidência do Estado, Mário Corrêa da Costa, em 22 de janeiro de 1926, nomeou uma comissão composta por dez professores para elaboração do novo regulamento. Em 11 de junho do corrente ano, pelo decreto n.º 735, criou cadeiras para o Liceu Cuiabano. Mas o fato mais importante é verificado em 22 de abril de 1927, pelo decreto n.º 759 que reorganiza o ensino primário, por meio de um novo regulamento de 1927. Isso evidencia uma expertise pedagógica, construída por pessoas que estavam em ambiente escolar, ou seja, pelos próprios professores. Assim uma comissão de 10 professores reorganizou as escolas do Estado de Mato Grosso, classificando-as em Escolas: Isoladas Rurais; Isoladas Urbanas; Isoladas Noturnas; Escolas Reunidas; Grupos Escolares, conferindo uma reforma diferente das

realizadas em outros estados brasileiros<sup>25</sup>, haja vista que foi empreendida por uma comissão enquanto nos outros estados geralmente era feita por uma pessoa.

Esse regulamento foi uma tentativa de uniformizar o ensino com o mesmo conteúdo para todas as escolas. Assim, observa-se a vigência deste regulamento para o trabalho pedagógico do professor até 1952, sendo um dos regulamentos de maior estabilidade no transcurso do período republicano Marcílio (1963, p. 150). Ademais, tal regulamento visava à escola sua função social de aparelhar os meios necessários à realização da instrução pública numa intenção que evidencia modificações na cultura escolar, buscando um novo aparelhamento e categorização às escolas públicas primárias, com vistas à aplicabilidade de uma pedagogia intuitiva para o ensino primário. Ainda, essa nova organização, constituindo que a intuição, a observação e a indução atenderiam às especificidades da instrução primária escolar e sua utilização nas salas de aula, é preconizada neste regulamento. A necessidade era de que a escola que estava ainda enraizada nas ideias tradicionais fosse substituída por uma educação moderna, plantada na vida cotidiana, em que caminhasse a praticidade e utilidade.

Durante a década de 1920, a nação passou por um clima de fervor intelectual, social e econômico, derivado das transformações pelas quais passava o mundo, influenciados pela Primeira Guerra Mundial, conformando-se como um período de restabelecimento de ajustes em vários aspectos da nação brasileira (SAVIANI, 2019), principalmente pela educação que apontava novas maneiras de instruir a população. E essa inovação se preocupava com a figura da criança, tornando-a participante da educação, espelhando-se na vaga escolanovista. Com isso, os saberes quanto à formação e ao ensino de geometria passariam por transformações advindas da pedagogia intuitiva conformada pela escola nova. Isso indica uma mudança nos saberes profissionais, uma nova cultura escolar.

Com as ideias da vaga escolanovista, e suas múltiplas pedagogias, em que se aborda a concepção de interesse, no que se buscava um novo sujeito, com nova postura para entender a criança, tendo mais preparo para lidar com a criança, em que concebia a criança sendo centro do processo de ensino e aprendizagem. O estado começa pela década

---

<sup>25</sup> As principais reformas que ocorreram no Brasil, nesse período, foram: em 1922, no Ceará, por Lourenço Filho, e no Distrito Federal, por Carneiro Leão; em 1925, por José Augusto, no Rio Grande do Norte; em 1927, no Paraná, por acordo com da Costa, e em Minas Gerais, por Francisco Campos; em 1928, em Pernambuco, por Carneiro Leão, no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo, e na Bahia, por Anísio Teixeira (SAVIANI, 2019).

de 1920 se adequar a uma nova estrutura de ensino, objetivando solucionar os problemas existentes, principalmente à formação de professores que pretendia renovar as práticas educacionais dos professores mato-grossenses, desta maneira, uma maior profissionalização do curso de formação de professor, tendo como características: a reorganização das salas de aula; a homogeneização dos alunos; a estatística assessorando nas avaliações; a standardização dos conteúdos a serem ensinados; a avaliação estatística e constante; a experimentação e os testes escolares pedagógicos e psicológicos são elementos marcantes do período.

Os regulamentos de 1910 e 1927 que subsidiaram a criação dos grupos escolares abarcavam posicionamentos aferidos ao curso de formação de professores, o qual procurava enraizar uma pedagogia moderna com expectativa de tornar competentes esses professores para o exercício da docência. Era a estratégia do legislador preparar o cidadão mato-grossense para o desenvolvimento, só que o estado dispunha muito pouco de materiais pedagógicos para o ensino, com uma fiscalização fraca, quase nada de orientações aos professores (JACOMELI, 1998).

Do regulamento de 1910 ao regulamento de 1927, podemos perceber a idealização de que o ensino e a formação se processassem com a experiência de que sala de aula é o próprio laboratório para se ensinar. No regulamento de 1910, o que se esperava do professor, era que estimulasse em seus alunos, o amor, a aprendizagem, mais pelo exemplo do que pela palavra, inspirar o amor ao bem e o horror ao mal em que se buscava servir à assiduidade, conduta e moralidade dos alunos. No regulamento de 1927, o professor ensinaria seus alunos conforme art. 123 "... dar exemplo de urbanidade, respeito à autoridade, moralidade e civismo", em que deveria orientá-los de acordo com suas habilidades e capacidades e torná-los colaboradores, evitaria a rotina e educaria pela palavra e exemplo. Embora haja uma semelhança entres os regulamentos, notamos, no regulamento de 1927, um maior cuidado com a individualidade e o sentimento da criança.

Às escolas isoladas rurais, pelo exposto no art. 6, cabe ministrar a instrução primária rudimentar; seu curso é de dois anos e o" programa constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, Corografia do Brasil, especialmente de Mato Grosso, e noções de Higiene". (MATO GROSSO, 1927) Não constando a rubrica Geometria, isso já denota a influência das ideias da vaga escolanovista que se evidencia o estudo da geometria para as últimas séries, pois, compreendia que a rubrica geometria era abstrata e de início deveria ser deixada para as últimas séries.

No art.13, consta que as escolas urbanas terão duração de três anos, sendo o programa dos dois primeiros anos, igual ao das escolas rurais. Os cursos noturnos serão semelhantes às escolas urbanas isoladas, nas quais se aplicam todos os dispositivos referentes às escolas rurais isoladas, em acordo com os art. 17 e 18. Quanto ao curso complementar anexa à Escola Normal que tem como função do ponto de vista dos métodos, os programas e o regime das aulas, prevendo a transição entre o ensino primário e secundário. O art. 202 dispõe acerca das matérias: Português, Aritmética, Morfologia, Geometria, Desenho, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Noções elementares de Ciências Físicas e Naturais, sendo que a Geometria seria uma matéria constituída pela cadeira Matemática e Desenho, conforme consta no art. 203.

De acordo com art. 24, o curso das escolas reunidas é de três anos e obedecerá ao programa anexo a este regulamento que provavelmente era dos grupos escolares, visto que no art. 29 o regime interno das escolas reunidas é o mesmo dos grupos escolares, os quais terão as mesmas condições, tendo uma continuidade de suas ações. Fica evidente, com a criação das escolas reunidas, que o objetivo era otimizar recursos materiais, estruturais e humanos em busca de economia, em que em apenas um prédio poderiam ser atendidas sete turmas diferentes. Nesse cenário, haveria um professor como diretor que receberia uma gratificação. O exposto permite observar que há uma organicidade pedagógica e material que se ligava intrinsecamente aos ideais republicanos, com vistas a buscar uma formação do professor, um método e uma supervisão do trabalho. Com isso, vai-se moldando uma nova cultura escolar, em que as rotinas escolares estejam sujeitas à constante intervenção do diretor (JULIA, 2001).

Neste sentido, as atribuições à escola ganham significado no estudo de suas práticas e hábitos que se forjam pelas regras que lhe são impostas: como horários de entrada e saída, programas, métodos, entre outros, devendo se considerar todos os elementos que constituem a cultura escolar dessa época.

Quanto às escolas isoladas, onde o professor dava as suas aulas sem nenhum ajudante, podendo ter 60 alunos de diferentes níveis e idades, o docente se via obrigado a obedecer ao regulamento, priorizando o que é prático da geometria. Assim, visava-se buscar um ensino de uma cultura e moral envoltas pela vida ordinária da criança, buscando se primar pela simplicidade. Dessa forma, atentar-se-ia mais pela prática, do que pela teoria, seguindo a orientação dada aos professores: valer-se do método de ensino intuitivo.

Quanto aos professores, pelo art. 36 ao 39, serão efetivos e interinos e serão admitidos aqueles que se formarem na Escola Normal do estado, além dos atuais professores nomeados por meio de concurso, que serão admitidos ao magistério com mais de 16 anos para o sexo feminino e 20 anos para o masculino, sem moléstia ou defeito, segundo a indicação de poder ser formado no curso do Liceu Cuiabano; parte do curso normal; o curso complementar, parte do curso do Liceu Cuiabano e, em falta desses, qualquer pessoa idônea. O provimento para qualquer escola será mediante concurso. O art. 96 dispõe que os professores públicos primários são efetivos, interinos e substitutos e que só poderão ser nomeados professores efetivos ou substitutos os normalistas diplomados no Estado e, segundo o art. 99, tomarão posse em qualquer escola do estado.

Já o art. 133 trata acerca da matrícula, a qual era garantida pelo estado, sendo gratuita e obrigatória para todas as crianças normais. Conforme o art. 137, não serão matriculados os menores de 7 anos e os maiores de 14 nas escolas diurnas, os maiores de 12 nos cursos noturnos, se houver crianças: com moléstia contagiosa ou repugnante e os anormais incapazes de receber instrução nas classes comuns lhes eram impedidos de serem matriculados. O art. 3 dispõe que o ensino público primário é gratuito e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos, que residirem até 2 quilômetros de escola pública. Ainda, consoante o art. 149, esse aluno deveria ser assíduo e pontual, atento, aplicado e obediente, trajar-se com asseio e decência, e demonstrar respeito a todos no ambiente escolar, bem como também conservar o mobiliário e material escolar.

Prevê-se que os professores para todas as escolas do deveriam ser assíduos, pontuais, obedecer a horários e programas, observar os métodos oficializados, manter a disciplina de seus alunos, comparecer à escola 10 minutos antes da hora regulamentar, a fim de preparar a sua sala de aula, dar exemplo de respeito à autoridade, ter moralidade e civismo, zelar pelo material escolar e mobiliário, matricular os alunos da sua classe e proceder à chamada diária, antes do início das aulas. Isso vale, também, para os professores dos grupos escolares, de várias escolas, reunindo várias determinações que eram cabíveis, consoante o art. 124. Por sua vez, o art. 125 traz acerca das escolas isoladas algumas determinações aos professores. Assim, haja vista que o estado buscava normatizar a gestão e a organização da profissão, ela vai influenciar nos saberes para ensinar, conforme podemos notar nestes artigos:

Art. 123 – São deveres dos professores, em geral:

- 1) ser assíduo e pontual;
- 2) obedecer aos horários e aos programas;
- 3) acatar e cumprir as instruções das autoridades superiores, relativas ao ensino;

- 4) observar os métodos oficializados;
- 5) manter a disciplina dos seus alunos;
- 6) escriturar os livros, mapas ou boletins que lhe competirem;
- 7) justificar, perante a imediata autoridade do ensino, as suas faltas de comparecimento;
- 8) comparecer à escola 10 minutos antes da hora regulamentar, a fim de preparar a sua sala de aula;
- 9) dar exemplo de urbanidade, respeito à autoridade, moralidade e civismo;
- 10) encaminhar as suas petições por intermédio da autoridade competente;
- 11) zelar do material escolar e do mobiliário a seu cargo;
- 12) aplicar com moderação e critério, as penalidades da sua competência;
- 13) propor à autoridade competente o que julgar a bem do ensino;
- 14) matricular os alunos da sua classe e proceder à chamada diária, antes do início das aulas. (p.187)

Art. 124 – São deveres dos professores de grupos escolares e escolas reunidas:

- 1) cumprir e fazer cumprir as instruções e ordens do diretor, relativas ao ensino;
- 2) reger a classe que lhe for determinada;
- 3) exercer vigilância nos recreios na forma e hora que o diretor determinar, comparecendo à escola 30 minutos antes do horário regulamentar, quando lhe couber fiscalizar aos alunos, antes do início das aulas;
- 4) assinar ponto diário, antes do início das aulas;
- 5) receber a sua classe no pátio do recreio e acompanhá-la à sala de aula, na forma prescrita pelo diretor;
- 6) auxiliar o diretor na organização e realização das festas escolares;
- 7) comparecer às reuniões convocadas pelo diretor e tomar parte nas palestras pedagógicas por este organizadas;
- 8) auxiliar o diretor no serviço de recenseamento escolar.

Art. 125 – São deveres dos professores de escolas isoladas, além dos que estão consignados no art. 123:

- 1) acatar e cumprir as instruções e ordens do inspetor distrital, referentes ao ensino;
- 2) levantar o recenseamento no seu perímetro escolar, de acordo com as instruções do diretor geral da instrução;
- 3) franquear a escola e os livros de escrituração às visitas das autoridades;
- 4) promover festas cívicas de acordo com o inspetor distrital (MATO GROSSO, 1927, grifo nosso)

Podemos entender que artigos 123, 124 e 125, acerca das determinações que eram direcionadas aos professores, dispõem sobre o que compreende a organização de suas estruturas administrativas, além de envolver o seu ofício enquanto sua operacionalização na docência. Ainda, as propostas para se ensinar com indicação a um forte incentivo da moralidade, civismo, em que se busca a praticidade pelo exemplo e disciplina, vai indicando indícios de saberes profissionais que o professor mato-grossense teria em tempo de pedagogia intuitiva, indo ao encontro das previsões para a vaga na escolanovista. O estado buscava normatizar a gestão e a organização da profissão, isso, por conseguinte, vai influenciar nos saberes *para* ensinar em que:

[...] seriam as ferramentas do trabalho docente, envolvendo saberes sobre o seu objeto de ensino (saberes a ensinar), sobre o aluno e suas maneiras de aprender, sobre métodos de ensino, sobre organização e gestão das atividades de ensino, sobre seu campo profissional, sobre as estruturas administrativas e políticas que envolve seu trabalho, entre outros (VALENTE & BERTINI, 2022, p. 25).

Os saberes para ensinar, que se mostram como deveres do professor pelo art. 123, 124 e 125, orientam a organização do seu trabalho: ser assíduo, pontual, obedecer aos programas e aos métodos oficializados, manter a disciplina dos alunos, escriturar livros, mapas ou boletins, vigiar e fiscalizar as crianças durante o recreio, dentre outras funções que eram atribuídas principalmente aos professores das escolas isoladas. O como ensinar era atrelado ao que ensinar e se concretizava junto às escolhas feitas em relação ao método de ensino intuitivo e na utilização dos recursos disponíveis.

Quanto ao método de ensino, a seção IV traz os métodos de ensino e as prescrições pedagógicas, mais especificamente no art. 91, o qual dispõe que os professores façam a utilização do método intuitivo:

- 1) passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido;
- 2) farão o mais largo emprego da intuição;
- 3) conduzirão a classe às regras e às leis pelo caminho da indução;
- 4) conservarão de vista a finalidade educativa e procurarão o melhor caminho para alcançá-la;
- 5) empregarão, no ensino da leitura, o método analítico;
- 6) estudarão os seus alunos para os conduzir de acordo com a capacidade de cada um;
- 7) promoverão pela instrução, o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades infantis;
- 8) transformarão os seus alunos em colaboradores;
- 9) tornarão as suas lições interessantes;
- 10) educarão pela palavra e pelo exemplo
- 11) evitarão a rotina e acompanharão de parte as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica. (MATO GROSSO, 1927, p. 179)

Há uma indicação de como deve ser o trabalho prático da matéria: observação de aulas na escola primária; referência aos princípios intuitivos que servem de base à marcha adotada no desenvolvimento de uma aula; organização de planos de aula e respectiva execução; confecção de materiais necessários para as aulas em função dessas matérias. Fica em destaque a ação das coisas que colaboram para com as atividades dos alunos, com vistas a possibilitar a aprendizagem, utilizando-se de uma pedagogia intuitiva (VALDEMARIN, 2004).

Para fomentar ainda mais a disseminação do método intuitivo pelos professores da época, conforme o art. 35, funcionará anexa a cada Escola Normal, um grupo escolar modelo destinado à observação e prática pedagógica dos normalistas e ao ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino. Podemos supor que a formação matemática dos

professores que ensinavam os normalistas parecia, em certos modos, influenciar no como ensinar. Frente a isso é possível entender de forma aligeirada que a partir do regulamento são caracterizados alguns saberes profissionais da docência em que estão envolvidos no movimento de seu ensino e da formação de professores. Partindo da ideia de que saber utilizar a intuição para ensinar, encontrava-se no conjunto dos saberes profissionais do professor primário, a conduta do professor deveria ser colaborativa, com ensino prático e acessível a todos que conduziria a classe às regras e às leis pelo caminho da indução, em que buscaria conservar a finalidade educativa e procurando o melhor caminho para alcançá-la.

O professor deveria despertar o interesse dos alunos, evitando a rotina, fazendo com que as suas lições fossem interessantes. Assim, por meio do método intuitivo, era entendido que a tarefa do professor ia muito além de transmitir os conteúdos, o professor deveria se portar decentemente e não perturbar a inteligência da criança. Para tal, buscasse ferramentas para se ensinar o objeto de ensino, as quais foram se constituindo no conjunto dos saberes profissionais do professor primário, o qual mobilizava os referenciais relativos aos saberes a ensinar e para ensinar. Nesse cenário, era identificada a presença do método intuitivo na constituição desses saberes profissionais. É possível expor que a redação do regulamento trazia orientações para o ensino de geometria, indicando como o professor levaria o aluno a observar, comparar e representar para, então, construir as figuras geométricas no quadro negro, em que é compreendido a estratégia do estado em colocar em evidência a uma nova escola para o novo século que adentra.

Segundo o art. 4, as escolas primárias eram organizadas em ordem de prestígio crescente: escolas isoladas rurais, escolas isoladas noturnas, escolas isoladas urbanas, escolas reunidas e grupos escolares, em que essas últimas correspondiam às escolas públicas primárias. Além desse rol de instituições escolares, havia as escolas particulares que o estado fazia a fiscalização, conforme nos art. 248 a 250.

O art. 7 dispõe que para criar uma escola isolada rural precisaria-se de um prédio facilmente adaptável às necessidades escolares. Ademais, conforme o art. 11, a sua instalação terá caráter festivo, sendo presidida pelo inspetor distrital, ou qualquer autoridade superior do ensino. Nas escolas isoladas urbanas, vale-se dos mesmos termos das escolas rurais, consoante o art. 16, observando-se, para o provimento e instalação, as mesmas condições dos artigos 10 e 11. Quanto às escolas isoladas noturnas, elas se assemelham às escolas isoladas urbanas, em que só serão aceitos meninos maiores de 12

anos. Nota-se, com base no art. 94, que a escrituração será efetuada pelo respectivo professor.

Nas escolas reunidas, em consonância com os art. 19 ao 33, dentre outras, a sua criação se dá pela melhora das condições pedagógicas e higiênicas das salas de aula, a fim de facilitar a inspeção e a classificação dos alunos quanto ao seu desenvolvimento intelectual, as quais eram dirigidas por um dos professores nomeados pelo governo. O regime interno adotado é o mesmo dos grupos escolares. No art. 30, constam as funções de servente e um porteiro, já no art. 101, dispõe-se sobre as escolas reunidas, as quais teriam apenas um empregado que desempenharia as funções de porteiro-servente. Quanto aos grupos escolares, esses teriam um porteiro e um servente para cada seção, sendo eles nomeados pelo governo, consoante os art. 101 e 102.

O art. 3 dispõe que o ensino público primário é gratuito e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos, que residirem até 2 quilômetros de escola pública. Por sua vez, segundo o art. 201, o curso complementar é gratuito e facultativo a ambos os sexos, sendo anexas às escolas normais com vistas aos métodos e programas, e o regime das aulas segue a transição entre o ensino primário e secundário. Convém destacar que se trata de um regulamento que se revestia de estratégia dos legisladores da época para levar ao desenvolvimento ao Estado de Mato Grosso, utilizando-se da instrução pública ao enfatizá-lo nacionalmente, onde se procurava normatizar a organização didático-pedagógico para todo o Estado.

Podemos compreender que a legislação escolar estaria influenciada pelo estado de São Paulo, em que os saberes elementares estariam organizados e estabelecidos segundo a realidade local, tendo horários e conteúdos apropriados para que não cansar os alunos, primando pela melhora da qualidade no ensino para os mato-grossenses. Isso resulta numa tentativa de aumentar a eficácia, a consciência social da instrução primária, consubstanciando-se numa modificação na cultura escolar e, conseqüentemente, uma alteração nos saberes *a e para ensinar* na escola pública mato-grossense.

Consoante os artigos 199, 202 e 203, o curso complementar era anexo à Escola Normal e compreendia o ensino de geometria, desenho, instrução moral e cívica, dentre outras matérias, matemática e desenho constituiriam uma cadeira. O art. 210, dispõe que haviam exames para admissão no curso complementar, os quais eram de suficiência e exploravam noções de geometria, dentre outras matérias, sendo os programas das matérias os mesmos estabelecidos para o 4º ano dos grupos escolares.

Para o primário é afirmado, desde o regulamento de 1896, que os professores prosseguiriam seu ofício de ensinar com base no método intuitivo, como se prescreve no art. 91 do regulamento de 1927, em que se trabalha uma base curricular fixa dos saberes matemáticos (aritmética, geometria e desenho). Acentuamos que o método intuitivo era prescrito como um método moderno e eficaz para o ensino, além do mais, por meio desse método, a Inspeção Geral considerava que seria mais fácil para os professores ensinarem seus alunos. Nesse escopo, é possível observar que os saberes são variáveis, tendo em vista o método intuitivo, o qual vai sistematizar, estruturar e organizar outros saberes que norteariam o professor para ensinar geometria, em que essa característica:

[...] da geometria torna-se imperativa na proposta intuitiva, visto que o concreto, o conhecido da criança prevalece, assim sendo, a exploração dos sólidos como ponto de partida é uma constante nas propostas. As mudanças no saber a ensinar articulam-se com a mobilização dos saberes para ensinar. Estão em jogo novos saberes profissionais para o professor que ensina geometria, uma nova geometria para ensinar (CONCEIÇÃO, 2019, p.69).

Convém ponderar que o Regulamento de 1927 não sofreu alterações expressivas, embora tenha repetido em grande maioria as ideias e redações que estavam no regulamento de 1910, vigentes até 1952 (MARCÍLIO, 1963). Podemos observar a atuação docente, pois conforme o Regulamento de 1910, era dever do professor “estimular em seus alunos o amor, ao ensino, mais pelo exemplo do que pela palavra, inspirar o amor ao bem e o horror ao mal”. Embora, seja possível observar certa semelhança do regulamento de 1910, no Regulamento de 1927, o professor ensinava seus alunos, orientando-os de acordo com suas habilidades, tornando-os colaboradores, evitando a rotina e educando-os pela palavra e pelo exemplo, observando-se o cuidado com o sentimento e com a individualidade dos alunos.

Isso denota a preocupação para que a Aritmética e Geometria sejam abordadas mediante orientações que deveriam ser mais práticas que teóricas. O regulamento permite observar a indicação de saberes *para* ensinar. Conformando-se com o método intuitivo, a vaga intuitiva evidencia uma tensão entre a formação de professor e o ensino de uma geometria intuitiva, em função da nova organização administrativa e pedagógica. Assim, amparados em Hofstetter, Schneuwly (2017, p. 133-134), mencionamos os saberes específicos da profissão “saberes constituem ferramentas de trabalho, neste caso saberes para formar ou saberes para ensinar”.

Convém questionar, em tempos de pedagogia intuitiva, o que o professor precisa saber *para* ensinar geometria? Os documentos oficiais indicavam como se deve proceder,

em que não se deveria começar o conteúdo do ensino com definições e generalizações que tornem o ensino mais abstrato. Tal atitude tem em vista que o aluno consiga abstrair o que está sendo ensinado, sendo necessário primeiro perceber algo concreto, que permita que sua compreensão se mova do concreto para o abstrato, possibilitando-lhe compreender, por exemplo, uma determinada forma geométrica sem necessariamente conhecer seus conceitos, partindo do conhecimento que está em seu dia a dia para introduzir intuitivamente o ensino da *geometria a ensinar* (euclidiana) e, apenas ao longo do processo de ensino, irão aprendendo suas propriedades e definições.

Os regulamentos que foram expedidos na primeira república dão indícios de perturbações presentes na formação do professor e no ensino. O estado, valendo-se da instrução pública, instigava a criação de novos saberes para se ensinar, no caso, a geometria, a qual foi se consolidando pelo entendimento do método intuitivo que orienta como se deve progredir do concreto para o abstrato, do que é conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, com isso, vai assumindo visibilidade na escola primária uma geometria intuitiva. Assim, ponderamos que há uma sistematização de orientações para ensinar, pois, o poder público investiu em documentos que orientavam os professores para as lides do ensino. Inclusive a geometria.

As orientações que se encontram nos regulamentos para o ensino tendem a conduzir para uma construção de uma geometria que é própria da cultura escolar. O método intuitivo vai ser um condicionante de produção de saberes específicos para se ensinar a geometria, saberes que serão produzidos para os professores para que eles se apropriem do referido método. Então, esses documentos nos permitem captar indícios de uma geometria do ensino, evidenciando as (trans)formações desses saberes geométricos. Desse modo, tem-se o amparo em um saber que é resultado da produção histórica da cultura escolar, de uma *matemática do ensino*. Diante disso, é possível perceber indícios de uma *geometria do ensino* no Mato Grosso influenciada pelo método intuitivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na intenção de produzir uma narrativa histórica que possa caracterizar *geometria do ensino* em tempos de pedagogia intuitiva, envolvendo orientações destinadas ao ensino e a formação de professores do curso primário de Mato Grosso na legislação educacional de 1890 a 1930, a presente dissertação foi desenvolvida. Mediante esta investigação foi possível perceber que as normativas respondiam às aspirações postas pelo anseio da república, em que se via a necessidade de aproximar os saberes concernentes à geometria à vida ordinária da criança. Nossos estudos apontam que os documentos oficiais foram, por muitas vezes, o material disponível e acessível aos professores para organização do seu trabalho, com base no que os regulamentos, programas e regimentos orientavam a sua prática pedagógica.

Deixa-se de ter uma geometria abstrata, passando a se considerar uma geometria prática e utilitária com novas concepções que buscam uma feição utilitarista e prática da escola primária e da formação. A geometria vai se (re)estruturando numa nova ordem, e marcha do ensino, em que o método intuitivo vai influenciando na organização da rubrica geometria, e o método intuitivo aponta um melhor atendimento e aproveitamento do aluno, comungando no entendimento de facilitar o trabalho do professor, numa indicação de um saber para ensinar.

Esses documentos traziam uma nova maneira de organizar a instrução pública, sendo uma estratégia a ser utilizada pelo poder dominante para impor o ideal republicano, os documentos oficiais foram importante veículo de circulação das ideias da pedagogia intuitiva. Esses documentos nos permitem captar indícios da geometria do ensino, indicando a transformação de saberes, uma construção de um conhecimento que explica a organização didático-pedagógica.

Podemos observar que em cada documento ia se pontuando a transformação dos saberes. Isso tem início no regulamento de 1891, o qual pode ser considerado os germes da pedagogia intuitiva. No regulamento de 1896, começa a se enxergar mais pontuada a pedagogia intuitiva e sua influência dos saberes geométricos, visto que já se prescrevia o método intuitivo e a proibição do método mútuo. Mas, foi em 1910, que a pedagogia intuitiva se acentua de vez, pela atuação do normalista Leowigildo de Mello, em que pelo seu conhecimento traz coisas que são da escola e da formação da escola de São Paulo. Tal normalista, considerando como um agente de circulação, fazendo com que os professores se apropriem do método intuitivo, o qual vai propiciar saberes para o ensino

e a formação do professor mato-grossense. No regulamento de 1927, evidencia-se uma calma quanto à pedagogia intuitiva e à construção de saberes geométricos, visto que foi redigido por uma comissão de 10 professores dando continuidade ao que Mello elaborou para a instrução pública. Frente ao exposto, podemos dizer que o campo profissional toma mais destaque pela atuação dessa comissão de professores num indicativo que o campo profissional vai se prevalecendo quanto ao campo disciplinar.

Entre os regulamentos de 1910 e 1927, foram redigidos o regimento dos grupos escolares (1916), programas das escolas isoladas (1916) e programa da Escola Modelo anexa (1924). No regimento, a estratégia tendia a estabelecer as normas de funcionamento na escola e, com isso, promover mudanças importantes quanto às metodologias e práticas escolares que vão influenciar nos saberes *para ensinar*. No programa de 1916, o professor foi orientado a trabalhar com situações e problemas de interesse prático no uso diário pela concretude das coisas, o trabalho do professor deverá incluir um saber objetivo relativo à ordem a seguir no ensino. Para tal, vale-se do desenho como ferramenta para se ensinar geometria, uma marcha do todo para as partes, em que se pode observar que as formas espaciais se constituem das planas. Na Escola Modelo, o aluno mestre que trabalhava, apresenta-se com um saber que se mostrava uma articulação entre: a *geometria a ensinar* que denota que o professor deve ter conhecimento da geometria euclidiana e suas propriedades, e de outra parte de validar as propriedades pela concretude e pela observação, indicando uma *geometria para ensinar*.

Podemos observar algumas características, no como ensinar, em que trazia o cotidiano do aluno como contexto para o ensino da geometria, a maneira de conceber o aluno, tratando até mesmo com carinho, pois as lições deveriam ser mais práticas do que teóricas para não perturbar a inteligência da criança. O professor sendo um pacificador cuida para ter um bom ambiente escolar e volta-se a criança ao ensino de um conteúdo geométrico, expressando uma mudança na organização didático-pedagógica, antes ensinava por pontos e cópias, agora é um ensino que valoriza o aluno, o contexto do seu dia a dia. Nesse formato de ensino, atenta-se para se utilizar dos espaços familiares, da própria sala de aula, da natureza, das artes, visando observar as diversas formas concretas e reais para depois ir para o desenho dos sólidos geométricos. Isso tornaria o ensino mais prático e intuitivo, possibilitando o ensino da rubrica geometria.

O professor não deveria se preocupar com abstrações. Ou seja, o ensino não deveria começar por uma definição geométrica, ele deveria trabalhar com alguma representação feita pelo aluno, por meio de um desenho, ou algum objeto da sala de aula,

por meio da observação, visualização, percepção e da intuição o aluno caminhava pela concretude, a qual era sistematizada em seguida pelo professor. Então, a definição era apresentada ao aluno. Os professores caminhavam com atividades no sentido de levar o aluno na construção da definição. Assim, a geometria, era uma geometria primeiro intuitiva, o aluno era levado a observar as formas, a comparar estas formas, as grandezas. Os documentos, então, orientavam o fazer do professor, atribuindo-lhes novas ações profissionais, advindas, também, da docência (prática profissional).

Dessa maneira, esses documentos são tidos, nesta pesquisa, como espaços de circulação de discursos de órgãos oficiais, bem como de produções próprias do ambiente escolar, que colocavam em curso processos de produção da escola e da formação de professores em articulação. Então, a partir dos documentos eram elaborados saberes escolares, como o ensino concreto da geometria, não mais só por definições e regras. O professor iniciava o trabalho a partir do desenho do aluno, que era algo do seu cotidiano. Desse modo, a partir dos desenhos o professor trabalha os conceitos pertinentes, sempre com a participação ativa do aluno, até chegar na abstração do conceito.

Na cultura escolar, onde acontece a elaboração de saberes próprios, observamos marcas do método de ensino nas orientações para ensinar geometria a partir do regulamento de 1896, o qual vai se expandindo nos próximos documentos oficiais durante a primeira república. Assim, percebemos que o conhecimento e o domínio sobre os modos de usar o método de ensino intuitivo, torna-se decisivo para propor saberes *para* ensinar geometria, integrando a constituição de uma *geometria para ensinar*, elementos esses que seriam: a marcha do concreto para o abstrato, das figuras espaciais para as planas, para depois se apropriar das regras e definições. O desenho era utilizado como uma ferramenta que lhe daria condições para o ensino da geometria, visando observar as diversas formas concretas e reais para depois ir para o desenho dos sólidos geométricos. O ofício do professor pressupõe a marcha do concreto para o abstrato, instruindo não apenas o uso de objetos, mas também a graduar o ensino de acordo como as formas geométricas que se decompõem.

Outro elemento que já denota da renovação do ensino e formação era a orientação metodológica, pois as lições deveriam ser mais práticas do que teóricas para não perturbar a inteligência da criança, provocando o desenvolvimento gradual da criança. Uma metodologia inovadora, vale-se de um novo papel para o professor, que de transmissor passou a ser organizador e incentivador em que os professores eram capacitados, envolvidos e teriam simpatia pela infância. Então, podemos considerar as

orientações destinadas aos professores, relacionadas com elementos que podem ser tomados como constitutivos de uma *geometria para ensinar*. Já a *geometria a ensinar* está associada ao campo disciplinar matemático e se revelava, ao final do século XIX, sob rubrica geometria (geometria euclidiana).

Podemos inferir que a organização didático pedagógica foi lentamente se transformando pelos regulamentos que foram expedidos na primeira república. Assim, com o tempo, o ensino foi se apropriando de novos contornos, em que as situações da vida cotidiana combinavam com a apropriação do método intuitivo, com isso, os saberes profissionais dos professores foram se delineando conforme a vaga pedagógica. Uma vez que indicam um ensino estimulado pelos sentidos da criança, que tivessem foco na relação dos saberes geométricos com atividades cotidianas.

O estado se valia da estratégia da pedagogia intuitiva e via na organização e na gestão das atividades de ensino um meio de alavancar a instrução pública no Mato Grosso e, com isso, impulsionava o campo profissional, a normatização das estruturas administrativas e políticas que envolviam o trabalho do professor. Nessa esfera, o profissional docente passou a organizar os seus conteúdos com base no que o aluno tem em seu cotidiano, indicando uma nova cultura escolar, tendo em vista o caráter prático-utilitário, no qual os seus saberes sofreriam mudanças com o intuito de se moldar a finalidade de momento.

Podemos conjecturar que a sequência de conteúdos a ensinar estava direcionada à utilidade da vida cotidiana, visto que os documentos oficiais orientavam para a concretude, já indicando que o professor se esforça por tornar o ensino prático, buscando sempre valorizar a intuição, cuja indicação era de motivar a criança ao ensino de um conteúdo geométrico, buscando no seu cotidiano e nos objetos que ela conhecesse para poder acontecer a aprendizagem. Assim, o ensino seria dirigido pela intuição por meio de educar os sentidos, de passar da observação à abstração. Ademais, buscava-se ensinar na escola primária apenas os saberes necessários à vida econômica em sociedade. A conduta do professor deveria ser colaborativa, com ensino prático e acessível a todos, o professor deveria despertar o interesse dos alunos, entendendo-se que sua tarefa ia muito além de apenas ensinar os saberes a ensinar. A partir disso, pela metodologia inovadora, como também na organização didático pedagógico, compreendemos que a tarefa docente envolve atribuições, como ser um pacificador, cuidando para ter um bom ambiente escolar, não perturbando a inteligência da criança.

Os conteúdos que estavam no programa indicam orientações aos professores, e essas orientações, no que cabe ao ensino de geometria quanto à escola, tinha como propósito construir, adequar e moldar seus saberes a partir de sua própria cultura escolar, algo comum aos discursos que eram propostos aos professores. Assim, podemos expor que se construía uma sistematização de um saber, uma *geometria do ensino*, em que a cultura escolar influenciava e direcionava o professor que ensinava geometria com a incumbência de fazer a sua organização quanto aos saberes que são da rubrica geometria, de modo que a sua transmissão às crianças estaria envolta de uma linguagem que facilitaria o ensino, com entendimento da ação do método intuitivo, que visa alcançar a produção de novos saberes.

Diante disso, pelas determinações que eram direcionadas aos professores, compreendendo a organização de suas estruturas administrativas e pedagógicas, podemos inferir que os saberes para ensinar, que também se mostram como deveres do professor envolvem questões relacionadas à assiduidade, pontualidade, cumprimento de programas e métodos oficiais, manutenção da disciplina discente, escrituração de livros, mapas ou boletins e vigilância de crianças no recreio. Esses, os saberes elementares, estariam organizados e estabelecidos à realidade local, tendo horários e conteúdos apropriados para que não cansar os alunos, a fim de primar pela melhora da qualidade no ensino para os mato-grossenses.

Frente ao exposto, é possível asseverar que os saberes eram variáveis em vista ao método intuitivo, que sistematiza, estrutura e organiza outros saberes que nortearam o professor para ensinar geometria. No Regulamento de 1910, o foco era “estimular em seus alunos o amor, ao ensino, mais pelo exemplo do que pela palavra, inspirar o amor ao bem e o horror ao mal”. Já no Regulamento de 1927, o professor ensinava seus alunos, orientando-os de acordo com suas habilidades, tornando-os colaboradores, evitando a rotina e educando-os pela palavra e pelo exemplo. Isso pressupunha uma organização administrativa e pedagógica diferente em relação à vaga anterior, o que influenciava na elaboração de saberes para ensinar geometria e conseqüentemente na *geometria para ensinar*.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, convém expor que o espaço e o tempo escolar fazem parte dos componentes curriculares. O processo de racionalização da escola primária, desencadeado no século XIX, gerou uma nova ordenação do tempo escolar. Isso deixava evidente que sua organização pedagógica deveria ser bem definida, verificando-

se a população um novo modelo de difusão de conhecimentos, com organização administrativa e pedagógica diferenciada.

É compreendido que as redações dos regulamentos e dos programas trazem mudanças, apresentando possíveis indícios que alteraram o cotidiano das escolas, uma vez que apontam um ensino estimulado pelos sentidos da criança, que tivessem foco na relação dos saberes geométricos com atividades cotidianas. Isso vai evidenciar como os regulamentos e programas são propulsores de um melhor aprendizado no sentido de novas metodologias, que nos parecem ter como princípio proporcionar uma melhor instrução a partir da prática docente, resultando em mudanças, uma vez que exigem maior preparo do professor. Essas ações indiciam a inserção de novos saberes para o professor, saberes esses que tem como princípio prepará-lo melhor para o exercício da docência, indicando objetos a serem ensinados e, também, tornando-se ferramentas que podem auxiliar o professor em sua aula, em um direcionamento de um saber para ensinar.

Podemos ponderar que a caracterização da *geometria do ensino* pode ser considerada parte do ensino de matemática, a *matemática do ensino* a cada tempo. Dessa maneira, o conhecimento que forma a *geometria do ensino* se vale do ensino e da formação de professores que, influenciados pelas tensões do campo disciplinar geométrico e pelo seio escolar, começaram a se formar por meio de uma ordem que não se baseia em si, mas na necessidade de garantir que a escola crie a criança para viver em sociedade, em espaços fora da escola. O professor deveria ter tempo para ensinar, deveria abranger metodologias e práticas mais contundentes quanto ao aparelhamento de processos e métodos com um indicativo de uma *geometria para ensinar*, passando a compor a lista de instruções, de forma que a ordem do conteúdo evoluísse do concreto para o abstrato para visualizar o ensino, trazendo aspectos da vida social da criança para o ambiente escolar.

Desse modo, identificou-se uma nova forma de lidar com o ensino e a formação de professores, pois os elementos tiveram que ser repensados para construir uma *geometria* que conectasse o ensino com os aspectos intuitivos característicos da pedagogia intuitiva. Por conseguinte, houve uma mudança na forma de trabalhar geometria, a qual se daria pela marcha da concretude, com outros elementos que evidenciavam a prática profissional como: *como ensinar* e *o resultado a alcançar* consoante o método de ensino intuitivo, o tempo de ensino, condicionam as escolhas dos conteúdos a estarem no ensino e formação, como uma adequação e adaptação. A definição

e organização de um rol de conteúdos a estarem presentes que devem compor a *geometria a ensinar* (euclidiana).

A cultura escolar produziu saberes que orientam uma *geometria a e para ensinar*, que poderia ser vista pela finalidade de aplicação para a vida, evidenciando-se a intuição, não se vale de regras e definições. Com isso, vai se moldando os conteúdos geométricos para atender a nova vaga pedagógica que está amparada no ideal republicano, uma escola que prepara a criança para a vida. Diante disso, podemos considerar que a cultura escolar produziu saberes referentes ao ensino e formação, de geometria, que estavam presentes nas orientações para os professores. Tais saberes são, aqui, considerados como indícios de uma *geometria do ensino*.

Finalmente, não se pretende esgotar o assunto pertinente à *geometria do ensino* no estado de Mato Grosso. E ainda, pondera-se que não foram esgotadas todas as possibilidades de análises dos documentos oficiais. Diferentemente disso, esperamos contribuir para trazer elucidações sobre o tema, e abrir caminhos para que outras pesquisas possam ser realizadas em torno de aspectos não abordados ou aprofundados nesta pesquisa, como é o caso: da aplicação do método intuitivo nos grupos escolares com métodos de ensino, conteúdos ensinados, organização de apresentação dos conteúdos geométricos a serem ensinados, até mesmo dispositivos didáticos utilizado na época, da investigação de quais livros/manuais foram utilizados, a composição social dos alunos; do currículo escolar; dentre outros, enfim, aspectos necessários à compreensão do processo de construção histórica da educação matemática do estado de Mato Grosso numa caracterização de saberes do ensino e da formação concernente à geometria e o seu ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, S. de C. de. O ensino de geometria na formação de professores primários em Minas Gerais entre as décadas de 1890 e 1940. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BERTINI, L.F.; MORAIS, R.S.; VALENTE, W.R. **A Matemática a ensinar e a Matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017

BERTINI, L. F.; VALENTE, W. R. **Problemas aritméticos como elementos da matemática do ensino**. Cadernos CEDES, Campinas (SP), v. 41, n. 115, p. 230-238, set dez, 2021.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Tradução: André Telles, Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2002.

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

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.

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

DE CERTEAU, Michael de. **A Escrita da História**. 2 ed. Paris: Gallimard, 2002.

DE CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DE OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Reformas Educacionais Mato-Grossenses e a Institucionalização dos grupos escolares (1910–1930). **Albuquerque: revista de História**, v. 1, n. 1, p. 105-129, 2009.

FIN, M. T. **A apropriação de ideias escolanovistas no curso de formação de professores em Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2012.

FORTALEZA, F. J. dos S.; ROCHA, M. L. P. C. **A geometria do ensino primário na formação de professores: elementos do saber profissional para ensinar geometria em um manual de Silva Pontes**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 05, 2020b, evento virtual. **Anais eletrônicos** [...]. Evento virtual: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Tema: História da educação matemática: panoramas curriculares e circulação de conhecimento. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/12012/8017>. Acesso em: 2 nov. 2021.

FORTALEZA, Janice Francisca dos Santos; VALENTE, V. R. Uma *geometria para ensinar* no curso primário: elementos do saber profissional da docência no manual de Coelho (1892). **VIDYA**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 347-361. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/2831/2411>. Acesso em: 16 jan. 2020.

FORTALEZA, Janice Francisca dos Santos. Uma *geometria para ensinar*: elementos do saber profissional do professor que ensina matemática (1870-1920). 2021. 214 f. **Tese** (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

FORTALEZA, J. F. S.; MACIEL, V. B., Uma matemática para ensinar, 1870-1920. In VALENTE, W. R. & BERTINI, L. F. (Orgs). **A matemática do ensino: uma história do saber profissional 1870-1960**. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Paulo. Coleção Educação & Saúde, Vol. 1, 2022, p. 65 -122.

FRIZZARINI, Claudia Regina Boen. Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 1890-1950. Guarulhos, 2014. **Dissertação** (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, 2014.

FRIZZARINI, Claudia Regina Boen. **Saberes matemáticos na matéria trabalhos manuais**: processos de escolarização do fazer, São Paulo e Rio de Janeiro (1890-1960). 2018. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

GHEMAT. **Glossário**. São Paulo: UFSC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158952>. Acesso em: 05 mar. 2021.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Orgs). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2017, p. 113-172

HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Orgs). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2017

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

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: SBHE, n. 1, p. 9-43, 2001

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

LEME DA SILVA, Maria Célia; VALENTE, Wagner Rodrigues. Programas de geometria no ensino primário paulista: do império à primeira república. **Revista Horizontes**, v. 31, n.1, p. 71-79, jan./jun. 2013.

LEME da SILVA, Maria Célia; VALENTE, W. R. (Orgs.). **A geometria nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais**. Campinas: Papirus, 2014

LEME DA SILVA, Maria Célia. Desenho e geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 61-73, jan./abr., 2014.

LEME da SILVA, Maria Célia. Saberes para ensinar matemática: um olhar para a formação do professor primário. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 19, n. 6, p. 889-901, 2017. Disponível em: [www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/download/3215/2713](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/download/3215/2713). Acesso em: 05 jun. 2021.

LEME da SILVA, Maria Célia et. al. A matemática dos primeiros anos escolares e a circulação do método intuitivo nos livros didático. *In*: MENDES, I. A.; VALENTE, W. R. **A matemática dos primeiros anos escolares: curso primário, 1890-1970**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 11-67

LEME DA SILVA, Maria Celia. **Histórias do ensino de geometria nos anos iniciais e seus parceiros: desenho, trabalhos manuais e medidas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

LIMA, E. B.; VALENTE, W. R. O saber profissional do professor que ensina matemática: considerações teórico-metodológicas. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n. 11, p. 928-943, 2019. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/500>. Acesso em 3 out. 2021.

MACIEL, Viviane Bastos. B.; VALENTE, W. R. Elementos do saber profissional do professor que ensina matemática: o Compêndio de Pedagogia de Antônio Marciano da Silva Pontes. **Amazônia**, [s.i.], v. 14, n. 31, p. 165-180, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/index>. Acesso em: 04 dez. 2018.

MACIEL, Viviane Barros. Elementos do saber profissional do professor que ensina Matemática: *uma aritmética para ensinar* nos manuais pedagógicos (1880 – 1920). 2019. 312 f. **Tese** (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

MARQUEZ, Odair Gonçalves. Aspectos históricos relacionados ao ensino da matemática elementar em estabelecimentos de ensino em Corumbá, Mato Grosso, no período de 1908 a 1977. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2020.

OLIVEIRA, Marcus. A. de. A aritmética escolar e o método intuitivo: um novo saber para o curso primário (1870 – 1920). **Tese** (Doutorado em ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

OLIVEIRA, Marcus. A. de. Circulação. v. 1. *In*: VALENTE, W. R. (Org.). **Cadernos de trabalho II**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

OLIVEIRA, Maria Célia. A Profissionalidade para o ensino de geometria: um estudo a partir da legislação. **Revista de História da Educação Matemática**, [s.i.], ano 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/14>. Acesso em: 10 dez. 2021.

OLIVEIRA, M. A.; PINHEIRO, N. V. L. Uma matemática a ensinar, 1870- 1920. *In* VALENTE, W. R. & BERTINI, L. F. (Orgs). **A matemática do ensino: uma história do saber profissional 1870-1960**. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Paulo. Coleção Educação & Saúde, Vol. 1, 2022, p.31 -64.

PINHEIRO, Nara Vilma Lima. A aritmética sob medida: a matemática em tempos de pedagogia científica. 2017. 224 f. **Tese** (Doutorado em Ciências) – Programa de PósGraduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

PINTO, Neuza Bertoni. **Didática, Didática Especial e Profissionalização: impactos da especialização na constituição de saberes para ensinar matemática**. *In*: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). Ciências da Educação, Campos Disciplinares e Profissionalização: saberes em debate para a formação de professores. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, p. 147- 186, 2020.

PINTO, Neuza Bertoni. Transformações dos saberes para ensinar matemática nos primeiros anos escolares em tempos da escola ativa e do trabalho docente como um ofício (1920- 1960). **ACERVO - Boletim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP**, v. 3, p. 1-18, 2021.

SÁ, Elisabeth Figueiredo de. **Escola Normal de Cuiabá: história da formação de professores em Mato Grosso (1910-1916)** Cuiabá, MT; Central de Texto: EdUFMT, 2006. – (Coleção coletânea educação e memória; v. 2 / Nicanor Palhares Sá, Elisabeth Madureira (orgs).

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, D. (Org.) **O Legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Educação contemporânea). p. 9-58.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 5ª ed., 2019. (Coleção Memória da Educação)

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 14, p. 61-88, 2000.

TRINDADE, D. A. **Artes de medir: saberes matemáticos no ensino primário de São Paulo, 1890-1950**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, 2018.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Método intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado**. *In*: SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. e ALMEIDA, J.S. O legado educacional do século XIX. Araraquara: FCL/Unesp, 1998, p. 63-106.

VADEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepções científicas e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 74-87, nov., 2000.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

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

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **Revemat**: Revista Eletrônica de Educação Matemática, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.28-49. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/12990/12091>. Acesso em: 25 jun. 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Tempos de império: a trajetória da geometria como um saber escolar para o curso primário. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 73-94, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38813/20331>. Acesso em 16 fev. 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A geometria no ensino fundamental I: uma geometria

3, elaborada historicamente na escola. *In*: LEME da SILVA, M. C.; VALENTE, W. R. (Orgs.). **A geometria nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais**. Campinas: Papirus, 2014.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Elementar. *In*: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **Cadernos de trabalho**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015

VALENTE, Wagner Rodrigues. Sobre a investigação dos saberes profissionais do professor de matemática: algumas reflexões para a pesquisa. **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, [s.l.], v. 6, n. 1, 2016a. Disponível em: [https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/caminhos\\_da\\_educacao\\_matematica/article/view/96](https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/96). Acesso em: 20 dez 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática dos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos?. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 33-47, 2016b. DOI: <10.1590/2236-3459/56670>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/LRM9YrG6jhsNkSTDnn4rqVr/?format=html&lang=pt#>>. Acesso em 2 jul. 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: os saberes para a formação do educador matemático. *In*: HOFSTETTER Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.), **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 55-112; p. 201-228.

VALENTE, Wagner Rodrigues, et. al. Os saberes profissionais do professor de matemática: contribuições da história da educação matemática. **Revista de investigação e divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 49-61, jul./dez. 2017a. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ridema/files/2017/09/3-Os-saberes-profissionais.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

VALENTE, Wagner Rodrigues, et. al. Novos aportes teórico metodológicos sobre os saberes profissionais na formação de professores que ensinam Matemática. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 19, n. 2, p. 224-235, 2017b. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/2816/2299>. Acesso em: 04 jul. 2018

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, 2017c. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/index>. Acesso em: 20 jun. 2021

VALENTE, Wagner Rodrigues, et al. **A Matemática na Formação de Professores e no Ensino**: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990. Projeto de Pesquisa. São Paulo: FAPESP, 2017. Disponível em: <<http://bv.fapesp.br/pt/auxilios/98879/a-matematicana-formacao-de-professores-e-no>>

ensino-processos-e-dinamicas-de-producao-de-um-saberp/?q=17/15751-2> Acesso em 15 de março de 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Processos de investigação histórica da constituição do saber profissional do professor que ensina matemática. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 3, p. 377-385, 2018.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **O saber profissional do professor que ensina matemática: história da matemática a ensinar e da matemática para ensinar em construção**. In: Dassie, B. A.; Costa, D. A. (Orgs.) História da educação matemática e formação de professores. 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Processos de Investigação Histórica da Constituição do Saber Profissional do Professor que Ensina Matemática. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 3, p. 377-385, 2018b. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/3906/3178>. Acesso em: 3 out. 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas. **Revista História da Educação (Online)**, [s.i.], v. 23, p. 1-22, 2019a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/77747>. Acesso em: 18 abr. 2021

VALENTE, Wagner Rodrigues. Que matemática para formar o futuro professor? História do saber profissional do professor que ensina matemática. Conferência. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 2, p. 15-25, 2019b. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/852>. Acesso em: 30 out. 2019.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Programas de ensino e manuais escolares como fontes para estudo da constituição da *matemática para ensinar*. **Alexandria: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 51-63, 2019c. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2019v12n2p51>. Acesso em: 29 nov. 2019.

VALENTE, Wagner Rodrigues. LEME DA SILVA, Maria Célia. **História da Educação Matemática no curso primário e formação de professores no Brasil**. Revista História da Educação (Online), 2020a, v. 24: e99350 DOI: <http://doi.org/10.1590/2236-3459/99350>.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História e Cultura em Educação Matemática: a produção da matemática do ensino. **REMATEC**, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 164-174, 2020b. DOI:<10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n16.p164-174.id307>. Disponível em:<<http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/307>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **Ciências da Educação, Campos Disciplinares e Profissionalização: saberes em debate para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020c.

VALENTE, W. R., BERTINI, L. de F., & MORAIS, R. dos S. (2021a). **Saber profissional do professor que ensina matemática**. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 21(1), e 161. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/54081>>

VALENTE, W. R. (2021b). **A Matemática do Ensino e os Documentos Curriculares: Bases Teórico-Methodológicas Para Análise da Produção de Novos Saberes**. *Jornal Internacional De Estudos Em Educação Matemática*, 14(1), 26–31. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2021v14n1p26-31>

VALENTE, WAGNER RODRIGUES & BERTINI, LUCIANE DE FATIMA (Orgs). **A matemática do ensino: uma história do saber profissional 1870-1960**. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Paulo. Coleção Educação & Saúde, Vol. 1, 2022, 241p.

VALENTE, W. R., BERTINI, L. F. Sobre a matemática do ensino como objeto teórico de pesquisa. In VALENTE, WAGNER RODRIGUES & BERTINI, LUCIANE DE FATIMA (Orgs). **A matemática do ensino: uma história do saber profissional 1870-1960**. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Paulo. Coleção Educação & Saúde, Vol. 1, 2022a, p.19 -29.

VALENTE, W. R. **História da formação do professor que ensina matemática: etapas de constituição da matemática para ensinar**. *Revista BOEM*, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 10-24, 2022. DOI: 10.5965/2357724X10192022010. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/21698>.

#### FONTES PRIMÁRIAS

MATO GROSSO. A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970, MT. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98964> Acesso: 2018.

MATO GROSSO: **ESCOLA MODELO**. Programa da Escola Modelo Anexa a Normal. APMT – Biblioteca. Cuiabá – 1924. Acesso: 2021.