

PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE ARITMÉTICA DAS ESCOLAS NORMAL E PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Resumo

Este texto resultou da pesquisa que tem como objetivo investigar práticas mobilizadoras de cultura aritmética que teriam sido realizadas na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, no período de 1868 a 1889, com o propósito de formar professores para atuarem nas chamadas "escolas de primeiras letras". Analisamos entre outros documentos, relatórios dos Presidentes da Província do Rio de Janeiro apresentados à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro (1835-1889); relatórios do Diretor da Escola Normal e relatórios do Diretor da Instrução Pública. Com relação às práticas de ensino de Aritmética na formação de professores, vimos que, a partir dos anos de 1870, foi recomendado o método intuitivo, inspirado na obra *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie*, de Thomas Braun. Recomendação efetivada no uso do *Compendio de Pedagogia* de Antonio Marciano da Silva Pontes, onde encontramos rastros de que a Aritmética passa a ser escolarizada com forte vertente moralizadora. Mas o método intuitivo não foi bem aceito pelos professores primários.

Palavras-chave: Cultura Aritmética. Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. Formação de Professores.

Abstract

This text resulted from a research which has as objective to investigate the mobilizing practices of arithmetical culture that had been realized at Normal School of Rio de Janeiro Province, from 1868 to 1889, with the purpose to prepare teachers to act on "first letters school". We had analyzed among other documents, reports of Rio de Janeiro Province Presidents presented to Provincial Legislative Assembly of Rio de Janeiro (1835-1889); reports of Director of Normal School and reports of Public Instruction Director. Regarding the Arithmetical teaching practices in teachers' formation we had seen that, from 1870, it was recommended the intuitive method, inspired on Thomas Braun's *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie*. Recommendation took effect in use of Antonio Marciano da Silva Pontes' *Compendio de Pedagogia*, where we could find tracks that the Arithmetical become schooled with strong moralizing strand. But the intuitive method was not well accepted by elementary teachers.

Keywords: Arithmetical Culture. Normal School of Rio de Janeiro Province. Teachers Education.

Introdução

É interessante destacar que nesse período (1870), me parece que a presença política da instituição escolar como uma maquinaria de governo é mais explícita e direta. Será que podemos dizer que hoje a escola tem uma função mais controladora do que disciplinar e, por isso, mais usada como mecanismo de controle do que de formação política dos sujeitos?(Farias, 2014).

Há sempre relação íntima entre os sistemas sucessivos de educação e o estado social com que eles coexistem¹ (Herbert Spencer)².

As citações que usamos para iniciar este texto integra a análise que realizamos do projeto educacional civilizador acionado no contexto de atividade de formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, pela ideologia liberal republicana. Propusemos-nos a rastrear memórias de práticas aritméticas realizadas na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, no período de 1868 a 1889, no contexto da formação de professores de instrução primária para atuarem nas chamadas “escolas de primeiras letras”, objeto de nosso doutorado em educação realizado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. O objetivo está fundamentado na visão de que a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana. Neste sentido, a educação jamais permanece tal qual é, mas renova-se continuamente (Arendt, 1961, p. 234). Do mesmo modo, tal como entende Miguel (2010) a natureza da atividade matemática, bem como da cultura que essa atividade produz, varia não somente segundo épocas e contextos geopolíticos diferentes, mas também em cada época e contexto, segundo a natureza, os propósitos e as formas de organização das instituições sociais condicionadoras dessa atividade.

Neste texto a expressão práticas socioculturais está sendo utilizada para referenciar eventos espaço-temporais de ações (públicas ou privadas; individuais ou coletivas) coordenadas e regradas que mobilizam objetos culturais, saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder. Entendemos que tais ações não são meramente ações físicas caóticas, arbitrárias ou involuntárias que podem ser concebidas e observadas, mas sim, formas simbólicas que, por terem uma história, são pré-interpretadas e podem ser reinterpretadas ou ressignificadas. Nesse sentido, pensamos que jogos de práticas só podem ser identificados, distinguidos uns dos outros e diversamente ressignificados porque constituem as memórias de rastros de significados de objetos culturais por eles postos em circulação em cada ato idiossincrático de mobilização cultural. E se tais jogos ainda participam de nossa memória é porque os objetos que eles mobilizam continuam a ser, de algum modo, valorizados por comunidades do mundo contemporâneo que, por alguma razão, preservam essa memória, praticando-a (Miguel 2012 apud Farias 2014).

Neste sentido, entendemos que a pesquisa do passado de instituições educativas nos dá uma compreensão mais clara do presente, fruto, muitas vezes, de decisões e de práticas

advindas desse tempo. As possibilidades de mudanças podem ser percebidas mediante o entendimento e reflexão – a partir dos erros, acertos, permanências e mudanças – dos caminhos que a educação matemática escolar vem percorrendo no Brasil.

Vejam os que diz Tomaz Tadeu da Silva, no texto de apresentação do livro intitulado “Currículo: teoria e história”.

[...] O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação (Silva, 2008 p.7).

[...] Seria necessário também reconhecer que o objetivo central de uma história do currículo não consiste simplesmente em descrever como se organizava o conhecimento escolar no passado, apenas para demonstrar como era diferente da situação atual. Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou sua forma. Pode ser interessante saber como era o currículo de matemática no final do século passado nas escolas brasileiras, por exemplo. Mas é ainda mais interessante saber por que razões essa matemática e não outra, essa forma de organizá-la no currículo e não outra, essa forma de ensiná-la e não outra, acabaram sendo vistas como válidas e legítimas (Silva, 2008, p. 8).

Os estudos históricos procuram entender a forma como as ações se desenrolam sob os condicionamentos das transformações temporais de diferentes contextos de atividade humana, é o que afirma Miguel (2010). Neste sentido, investigar as transformações, no tempo e no espaço, de rastros de reminiscências que as práticas culturais mobilizam pode fazer emergir *insights* sobre como as situações que experimentamos como “realidades” contemporâneas situadas têm sido negociadas, ressignificadas e reorientadas.

Um tempo de reformas: a educação no cenário do Brasil na segunda metade do século XIX

Acerca das transformações no tempo, entendemos que os primeiros anos da década de 1870 no Brasil foram marcados pelos efeitos de muitos problemas, dentre os quais: descontentamento do exército com o governo central, ocorrência de uma série de revoltas internas; gestão da guerra; descontentamento do exército em relação à escravidão (Gouvêa 2008, p. 29). Além disso, a década de 1870 inaugurou um tempo de reformas na Corte brasileira suscitadas por vários motivos, dentre eles, o fim da guerra do Paraguai. Novas ideias surgiram e, com elas, também novos jornais de cunho pedagógico, o que permitiu a ampliação e circulação dos debates. Nesse contexto, novos projetos disputavam espaços e traziam diferentes concepções concernentes ao processo de constituição do Estado e da

nacionalidade. Esse cenário exigia reformas administrativas e políticas que, sem dúvida, envolviam a educação, campo de intensos debates, na época (Lemos, 2011). Esse cenário é um exemplo de diferentes campos e contextos de atividade humana que podem condicionar a realização de práticas que se realizam no campo educativo.

Podemos entender que a educação das classes populares e, mais concretamente, a instrução e formação de seus filhos na escola, passaram a fazer parte, a partir da segunda metade do século XIX, das medidas gerais do “bom governo”. Com relação ao “pobre”, era forçoso socorrê-lo e ajudá-lo; quanto ao “ignorante”, fez-se urgência instruí-lo e educá-lo; o homem pobre tinha instintos “avessos” e não havia outro recurso senão moralizá-lo, para se conseguir paz e harmonia, saúde e prosperidade. Essas afirmações fortes compunham as narrativas dos Presidentes e Diretores de Instrução Pública da Província do Rio de Janeiro. Como diz Rousseau: os que desejam tratar separadamente a política e a moral jamais entenderão nenhuma das duas (Rousseau, 1951, p. 279 apud Petitat, 1994, p. 142).

Um novo significado para a educação, embora consideravelmente anterior ao século XVIII, somente se desenvolveu conceitual e politicamente naquele século. Decorreu, dessa fonte, a princípio, uma quimera educacional influenciada por Rousseau, com base na qual a educação se tornou um instrumento da política, além do que a própria atividade política passou a ser concebida como uma forma de educação³.

O currículo prescrito em fonte documental no Brasil do século XIX

O currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. O currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (Goodson, 2008, p. 21).

Um exemplo de fonte documental por meio do qual encontramos registros das orientações do poder público em relação ao tipo de instrução escolarizada para a província do Rio de Janeiro, são os relatórios dos Presidentes da Província apresentados à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro (1835-1889); relatórios do Diretor da Escola Normal apresentados ao Diretor da Instrução Pública e os relatórios do Diretor da Instrução Pública. Os relatórios eram anualmente apresentados à Assembleia Provincial no intuito de permitir ao legislador o acompanhamento e fiscalização das ações ocorridas no âmbito da província em todos os setores, inclusive a Instrução Pública. Podemos encontrar nesses relatórios registros das orientações do poder público com relação ao tipo de instrução que deveria ser instaurada na sociedade brasileira. Todos os projetos oficiais passavam pelo crivo das discussões parlamentares, nas quais muitas vezes registrava-se a insatisfação dos homens públicos com as medidas oficiais adotadas pelos órgãos competentes da administração provincial.

Foi um pensamento da época em estudo que nos países clássicos e regidos por instituições liberais, de todos os ramos do público serviço é o da instrução pública aquele que mais prende a atenção de povos e governos. Os legisladores tiveram especial cuidado, porque entendiam que legislar sobre a instrução pública significava influir sobre os destinos da humanidade. Para eles os regulamentos de ensino eram as chaves de todas as instituições: escolas, colégios, liceus, academias, universidades, enfim, tudo o que existia, se dirigia e se encaminhava de acordo com as ideias expressas nos regulamentos formulados pelo governo. Como podemos ver na revista da época:

E isto se dá também aqui como em toda a parte; e se, alhures, é difícil lutar contra a vontade do poder, em parte alguma a dificuldade é tamanha como entre nós onde o poder tem vontade, e só ele pode querer. É mister, porém, e da mais alta “conveniência” do próprio governo que o poder não seja uma força cega, esbarrando em todos os obstáculos e levando-os de envolta consigo na precipitada carreira (*A Escola – Revista de Educação e Ensino*, 1878, p. 35).

O presidente da Província do Rio de Janeiro Joaquim José Rodrigues Torres entendia que os conhecimentos adquiridos nas escolas de primeiras letras seriam indispensáveis, não só para tratar dos negócios domésticos, mas, ainda, para desempenhar todos os deveres de cidadão (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1835, p. 3-4).

Seguindo rastros entre os filósofos modernos, Kant foi um dos primeiros a refletir sobre a relação entre o governo e a educação. Em suas aulas, argumentava que “a arte do governo e a arte da educação” são as duas invenções mais difíceis da humanidade e sobre as quais sempre haverá controvérsia. Kant, em 1776, começou seu curso afirmando a importância da educação para sair da barbárie ou da animalidade. Para esse filósofo, o objetivo da escola era disciplinar os instintos animais e “humanizar” o homem (Kant, 1983, p. 35 apud Dussel; Caruso, 2003, p. 111).

Foi um entendimento do campo político educacional desta época que por meio da instrução primária seria possível tornar homens todos esses filhos do povo que até agora tinham recebido insuficiente nutrição intelectual, criar-lhes uma atmosfera de inteligência que não encontrariam em suas pobres famílias; iniciá-los na vida social que lhes faltava; desenvolver neles o sentimento do dever e conseqüente moralidade – eis a tarefa que incumbia aos professores públicos! (Relatório do Diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, 1871, p. 27).

Imperava a visão de que valorizar a educação traria a ordem e o grito de vitória.

Assim entendiam as nações que ocupavam a vanguarda do progresso: a Alemanha, a Suécia, a Inglaterra, os Estados Unidos e, ultimamente, a desditosa França. Sim! O ensino, a educação e o trabalho são as três instituições que constituem a educação nacional, em cujas mãos está a vida da nação (*Jornal A Instrução Publica*, n.3, 1872, p. 20, destaques nossos).

Destacamos a expressão “Vanguarda do progresso” por entender, inspirado no filósofo

da desconstrução Jacques Derrida, que a palavra “progresso”, mobilizada no discurso “espectral” dos Presidentes da Província do Rio de Janeiro, bem como das demais autoridades educacionais fluminenses, está sendo utilizada no sentido defendido pela filosofia positiva de Auguste Comte. O Positivismo assumiu para si a tarefa de dar à educação um fundamento e um conteúdo ético que pudessem ser aceitos por todos. O seu programa consistiu em formar uma consciência moral e social que, desde as bases, pudesse inspirar todos os idealismos humanos. A educação Positiva supõe a subordinação, entre outras coisas, “do progresso à ordem” (Comte, 1978 apud Farias, 2014).

No início do século XIX, retoma-se, efetivamente, a ideia da formação de professores em escolas normais a cargo dos Estados, a partir da ligação que se estabelece entre educação e construção da ordem social. Neste período de consolidação dos Estados nacionais, a escola deve ser vista como uma das instituições capazes de garantir a uniformidade nacional por meio da transmissão não só de um conteúdo unificado, mas também de valores culturais e morais que garantiriam a unidade nacional (Cambi, 1999). Escolas projetadas para garantir a uniformidade nacional por meio da transmissão não só de um conteúdo unificado, mas também, de valores culturais e morais que deveriam garantir a unidade nacional. Embora ambos os projetos sejam frustrados.

O projeto educacional que visa a uma educação nacional, pautado em ideias francesas, tem como propósito formar a moral e dar aos futuros cidadãos o sentimento de pertinência fraternal e nacional, bem como do que é ser o bom cidadão. Os projetos com esse propósito conferem à escola a função de conformar o educando do ponto de vista físico, moral e, finalmente, intelectual, diferentemente do que se propunha Condorcet (Gomes, 2008, p. 229).

Na visão do filósofo Condorcet, a instrução pública visa especialmente ao desenvolvimento das faculdades intelectuais e das aptidões técnicas pela aquisição dos conhecimentos e pelo exercício individual da razão, em oposição à chamada educação nacional. Neste mesmo sentido, Condorcet vê na escola primária o local onde se ensina “o que cada indivíduo necessita saber para conduzir-se a si mesmo e desfrutar da plenitude de seus direitos” (Gomes, 2008, p. 229; 230). Esta posição é opositora da filosofia positivista presente no discurso dos documentos oficiais.

Desta forma, um dos meios de unificar o sistema de ensino primário na Província do Rio de Janeiro foi a padronização dos livros escolares. A necessidade de bons compêndios foi sempre proclamada pelos diretores de instrução pública, que sugeriam a distribuição de prêmios aos melhores, elaborados pelos professores, como um incentivo à criação dessas obras.

Entendemos, tal como Chervel (1990, p. 15) que a instituição escolar é, em cada época, tributária de complexos objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual se tem a tendência de buscar modelos. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Somente uma parte, entre elas, obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função

consiste, em cada caso, em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.

Conferências pedagógicas: doutrinas e códigos norteadores de práticas escolares na Província do Rio de Janeiro

Entre as práticas políticas de cunho educativo, as Conferências Pedagógicas tiveram papel importante na Província do Rio de Janeiro. Foram eventos criados pelo Estado Imperial e que funcionaram na segunda metade do século XIX que certamente deviam funcionar como estratégia e interesses do Governo Imperial. As Conferências Pedagógicas aconteceram a partir de janeiro de 1873, mas não funcionaram regularmente. Ocorreram até o final da década de 1880. Foram articuladas para funcionar como um dispositivo de modelação docente por meio da qual o governo imperial pretendeu conhecer e controlar ideias circulantes na corporação, bem como, instituir doutrinas e códigos norteadores de práticas escolares. As temáticas das Conferências discutiam as práticas pedagógicas escolares, não incluindo questões políticas. Inclusive havia uma preocupação em evitar determinadas discussões em um momento que se faziam presentes, por exemplo, os movimentos republicano e abolicionista. Estas preocupações compunham os regulamentos, tais como a proibição de “discussões estranhas”, bem como as determinações:

[...] Não será lícito a nenhum professor levar a discussão para outro assunto que não seja o restritamente dado pelo Presidente [...] Os discursos deverão ser concisos e pertinentes ao assunto; e aos oradores cumpre observar rigorosamente a urbanidade que devem aos seus colegas e as autoridades superiores, evitando toda a sorte de questões inconvenientes (Borges (s/d, p. 4).

Em síntese, o governo se valeu de regulamento, estabelecendo várias normas e procedimentos, visando assegurar o controle das discussões e da elaboração de programas escolares. Essa valorização de conferências tem a ver com uma vertente pedagógica de outros tempos, como os rastros da Pedagogia de Montaigne. Em meados do século XVI, Montaigne já enfatizava o papel educativo e formativo de uma conferência, dizia ele, mas ou menos assim: “A conferência é o mais frutuoso e natural exercício do espírito. Ao conferenciar com uma alma forte e um vigoroso adversário as minhas linhas de defesa são atacadas pela esquerda e pela direita” (Montaigne, s/d, p. 372-373 apud Bastos, 2003, p. 1).

Ainda com relação às políticas e dispositivos de modelação docente por meio da do governo imperial, foi criado e implantado o projeto conservador para o funcionamento das Escolas Normais, numa visão de educação e instrução própria da segunda metade do século XIX. A Província do Rio de Janeiro, nessa época, necessitava de reformas administrativas e políticas que, sem dúvida, envolviam a educação, a qual era campo de intensos debates no período em foco. Desta forma, o projeto formativo de caráter positivista da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, a partir do ano de 1868, defendia uma educação que

transformasse o homem comum de modo a pô-lo a serviço da regeneração da sociedade, isto é, de um projeto político civilizador, desenvolvimentista e progressivista de cunho liberal-meritocrático. Esta visão de educação esteve presente no projeto de criação, institucionalização e ação político-pedagógica da Escola Normal como instituição que prepara professores para atuarem nas escolas de primeiras letras.

Escola Normal como garantia da uniformidade nacional

A formação e práticas de professores eram assuntos de grandes debates e discussões na segunda metade do século XIX e a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, em Niterói, foi a primeira Escola Normal criada no Brasil, em 1835, para formar professores primários. Podemos entender que a formação do professor foi uma prática instituída na Europa a partir do século XVIII, porém, a tendência estadista em educação se desenvolveu principalmente na Alemanha e, particularmente, na Prússia, que, no século XVII, desempenhou papel importante na história europeia. Todavia, o tipo de educação pública que hoje nos é familiar começa, de fato, na França do século XVIII.

No século XIX, os projetos políticos pedagógicos de formação de professores em escolas normais sob a responsabilidade dos Estados são fortemente difundidos a partir da conexão entre educação e construção da ordem social liberal. Naquela época, os Estados nacionais estavam se consolidando e a escola passava a desempenhar um papel relevante para a sociedade, enfaticamente para os políticos e educadores da Província do Rio de Janeiro, que a enxergavam como uma das instituições capazes de garantir a uniformidade nacional por meio da transmissão não só de conhecimentos unificados, mas também de valores culturais e morais liberais unificados que garantissem a unidade nacional.

Nesta visão os presidentes de províncias e os diretores de instrução defendiam a ideia de que nada teriam realizado enquanto não possuíssem pessoal suficientemente habilitado para dirigir a instrução e a educação da infância, conforme aos interesses gerais do Estado. Havia por parte de todos esses homens, independentemente de sua filiação política, uma visão positiva sobre a instrução popular como solução para várias “mazelas” do Brasil. Neste sentido, a Constituição de 1824 garantia a todos os cidadãos a instrução. Tais promessas, entretanto, apenas começaram a ser parcialmente cumpridas com a Lei de 15 de outubro de 1827. Esta Lei foi aprovada pela Assembleia Geral Constituinte Legislativa da Corte Imperial do Brasil, dispunha sobre a criação de escolas de primeiras letras, fixava-lhes o conteúdo e criava o ensino primário para o sexo feminino (Haidar, 1971, p. 82).

Consideramos relevante a seguinte questão: por que a primeira Escola Normal foi criada em Niterói em 1835? Vejamos uma resposta- principalmente porque os dirigentes fluminenses pretendiam difundir a sua visão de mundo. Mas, para isso, era preciso fazer com que cada indivíduo também a identificasse como uma “boa” visão de mundo, para si e para todos, compartilhando os valores a ela subjacentes. Segundo essa elite dirigente, era necessário colocar ordem no mundo da desordem – “civilizar” – para melhor conhecer e controlar o povo (Mattos, 1987, p. 251-279). É nesse contexto que essa elite reconhece a

necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejava difundir - um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava.

O *slogan* “colocar ordem no mundo da desordem” constitui um rastro do Positivismo comteano. O ideal de Comte e o seu espírito positivo visavam conhecer suficientemente a realidade com a finalidade de melhorá-la, tanto quanto possível. Para a filosofia positiva, a organização da sociedade é a base e o progresso é o fim.

Apresentamos um quadro que nos dá uma ideia das forças legais referentes à instrução pública no império brasileiro e que balizou a formação dos alunos mestres na Escola Normal até 1869.

Quadro 1- Coleção de Leis do Império do Brasil (1827). Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro.

LEIS	INSTRUÇÕES
Lei de instrução pública do Império do Brasil de 17 de outubro de 1827	Os professores ensinarão: - A ler e escrever; - As quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática; - A gramática da língua nacional; - Os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana.
Lei de criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro nº 10 de 4 de abril de 1835	A escola será regida por um diretor que ensinará: - A ler e escrever pelo método lancasteriano; - As quatro operações de aritmética, quebrados, decimais, e proporções; noções gerais de geometria teórica e prática; - Gramática da Língua Nacional; - Elementos de Geografia; - Princípios de moral cristã e da religião do estado.
Lei de instrução primária da Província do Rio de Janeiro nº 1 de 2 de janeiro de 1837	As escolas públicas de instrução primária compreendem as três seguintes classes de ensino: 1ª) Leitura e escrita, as quatro operações de Aritmética sobre números inteiros, frações ordinárias e decimais; e proporções; princípios da moral cristã e da religião do estado; e a gramática da língua nacional. 2ª) Noções gerais de geometria teórica e prática. 3ª) Elementos de geografia.

Fonte: Farias (2014, p. 96).

A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro foi, inicialmente, regida por um diretor que deveria ensinar a ler e escrever, ou seja, todo o ensino era confiado a um só professor, que servia ao mesmo tempo de diretor, e tinha por fim principal habilitar os candidatos ao professorado no “methodo lancasteriano”¹, então em voga, cujos princípios

teóricos e práticos diziam também respeito ao ensino das quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções gerais de geometria teórica e prática; gramática da língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã e da religião do estado.

Deixando de lado o antigo sistema individualizado, momento da primeira criação da Escola Normal, em 1835, se realizou sob o escudo de uma nova organização escolar. Ao recomendar o método lancasteriano para as escolas públicas se desejou substituir o antigo “método individual” por outro que lhes pareceu mais eficiente por agilizar a instrução de maior número de alunos com menor gasto. Ao sistema de autoridade baseado na punição mecânica das faltas cometidas deveria substituir o olhar vigilante do professor, monitores e decuriões, promovendo a internalização das regras e das normas disciplinares (Villela, 2002, p. 192). O curso normal não dependia de tempo certo para terminar: o diretor, logo que julgava pronto um aluno, sujeitava-o a exame e, sendo este aprovado, poderia apresentar-se a concurso para provimento das cadeiras vagas (Relatório do Diretor da Instrução Pública da Província do Rio de Janeiro, 1883, p. 39).

O diretor da Escola Normal José Carlos de Alambary Luz defendia que, apenas por meio da instrução, o país alcançaria o progresso material por meio do uso de métodos “modernos”, pensamento este fundamentado em leituras e diálogos com educadores franceses da mesma época.

Currículo de formação de professores na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro

A obra *Cours Théorique e Pratique de Pédagogie et de Méthodologie*, de Thomas Braun (1854) foi uma referência para o currículo de formação de professores na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, a partir dos anos 80 do século XIX. Braun é tratado como o “exímio pedagogo” pelo professor Antonio Estevão da Costa e Cunha, ilustre professor da 3ª escola pública de Santa Anna da Corte do Rio de Janeiro, na ocasião em que escreveu e publicou, no *Jornal A Instrução Pública*, o artigo denominado *O ensino primário e seus métodos* (*Jornal A Instrução Pública*, 1872), não apenas para a cadeira de Pedagogia, mas principalmente para a de Aritmética. Nessa obra, no capítulo VI, Braun propõe uma metodologia especial para o ensino de Aritmética nas escolas primárias, aponta alguns princípios que devem servir de base ao método de ensino da Aritmética. Trata de métodos de ensino do cálculo mental. Braun fala, ainda, da importância desse ramo do ensino, para as crianças, a juventude e para os homens em geral.

Não apenas na Província do Rio de Janeiro, mas no Brasil como um todo, até o final do século XIX, a demanda por material pedagógico era ainda desproporcional à pequena oferta. As pouquíssimas obras que circulavam eram em língua estrangeira. Compêndios, como o de Braun, eram geralmente abrangentes e pretendiam oferecer uma orientação “integral”, um guia seguro, que pudesse nortear todas as atividades inerentes ao magistério, da teoria pedagógica à prática administrativa, estabelecendo até mesmo normas de conduta

e um estilo de vida “apropriado” ao perfil da profissão. Como enfatizou Villela (2002, p. 187), talvez, por ter esse perfil, o compêndio elaborado pelo professor Marciano da Silva Pontes foi impresso, contendo todas as prescrições que o professor, a partir do programa previamente aprovado pelas instâncias superiores, entendia serem necessárias para a formação dos futuros professores.

A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro adotou, a partir do ano de 1876, o *Compendio de Pedagogia* elaborado pelo professor da cadeira de Pedagogia, professor Antonio Marciano da Silva Pontes, que se inspirou na obra do belga Tomas Braun *Cours Théorique e Pratique de Pédagogie et de Méthodologie*. Como podemos ver em um relatório do diretor da Escola Normal, “para o estudo da Pedagogia está adotado o compendio escrito pelo professor Silva Pontes, designadamente para esta Escola Normal. É um ramo feito com inteligência e cabal conhecimento da matéria, extraído dos melhores autores franceses e belgas” (Relatório do Diretor da Escola Normal, 1876, p. 12).

A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, na sua segunda fase de existência, foi criada conforme o artigo 82 do regulamento de 30 de abril de 1862, com a finalidade de habilitar na teoria e na prática, intelectual e moralmente, os cidadãos que se destinavam ao magistério primário. Esta escola seguiu o seu ensino com o método Simultâneo, mútuo ou misto (Relatório do Diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, 1869, p. 12). Com o programa dos estudos de 1869, o curso funcionou em três anos.

Conforme Stephanou; Bastos (2005) o ensino com o modo individual foi bastante utilizado, principalmente em zonas rurais que tinham o privilégio de possuir uma escola. Consiste em fazer ler, escrever e contar, cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que, quando um está sendo atendido, os demais trabalham em silêncio e sozinhos. O professor chama sucessivamente cada aluno individualmente mostrando e corrigindo as lições. Tal organização incita a indisciplina e o professor severamente utiliza-se de meios coercitivos para garantir o silêncio e o trabalho. Já o modo simultâneo tem por objetivo fazer os alunos participarem ao mesmo tempo de uma lição dada pelo professor. O mesmo é coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser ensinada.

Verificamos nos relatórios analisados um modo duplo de se referir às disciplinas como "disciplinas escolares" e como "matérias de ensino". Isso é particularmente interessante porque, de acordo com Chervel, a palavra "disciplina" para se referir a "matéria escolar" seria de uso recente, na verdade, a partir do século XX.

Vejam os dois quadros que ilustram parte da organização curricular da formação de professores. No primeiro um detalhamento das Primeira, Segunda e Terceira Cadeiras, bem como os compêndios e/ou livros utilizados e no segundo quadro um detalhamento dos três anos do Curso, as Primeira, Segunda e Terceira Cadeiras, bem como as matérias de ensino na Escola Normal.

Quadro 2 - Detalhamento das Primeira, Segunda e Terceira Cadeiras, bem como os compêndios e/ou livros utilizados na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro.

CADEIRA	DISCIPLINAS	COMPÊNDIO
1ª Cadeira	Leitura	Livro <i>Iris Classico</i> , de Castilho.
	Escrita	Os translados de W. Scully, os mais geralmente seguidos no comércio e adotados nas escolas primárias e os de Ventura e Castairs, os verdadeiros mestres de Caligrafia.
	Instrução Religiosa	Compendio do cônego Fonseca Lima
	Língua Nacional	“Grammatica” e “Postillas” de Sotero dos Reis (compêndios que satisfazem).
	Pedagogia	A falta absoluta de um compêndio de Pedagogia contendo as matérias forçava o professor a ditar apostilas, com o que se perdia irremissivelmente algum tempo.
2ª Cadeira	Aritmética e Metrologia	Arithmética, de Ottoni.
	Álgebra	Arithmética, de Ottoni
	Noções de Geometria	(Tratado do Professor Pedro de Alcantara Lisboa)
	Desenho Linear	Falta compendio
3ª Cadeira	Elementos de Cosmografia	Compendio escrito pelo senador Pompeu na primeira parte de seu Tratado de Geographia
	Geografia	Compendio escrito pelo senador Pompeu
	História	Cita apenas o Tratado de Duray para o ensino da história sagrada.

Fonte: Relatórios dos Presidentes da Província e dos Diretores de Instrução Pública (Farias, 2014).

Quadro 3 - Detalhamento dos três anos do Curso, as Primeira, Segunda e Terceira Cadeiras, bem como as matérias de ensino na Escola Normal.

ANO	CADEIRA	MATÉRIAS DO ENSINO
1º ANO	PRIMEIRA	Leitura e Gramática; Escrita; Doutrina Cristã.
	SEGUNDA	Para os alunos: Arithmetica, compreendendo metrologia. Para as alunas: Arithmetica, até metrologia.
	TERCEIRA	História Sagrada e História Antiga, até a conquista da Grécia pelos romanos; Geografia Física e Política Geral.
2º ANO	PRIMEIRA	Exercícios de sintaxe e de análise gramatical e lógica, ditados de ortografia; escrita e doutrina cristã.
	SEGUNDA	Para os alunos: Arithmetica aplicada, álgebra até equações do 2º grau, exclusive geometria. Para as alunas: Proporções com exercícios práticos, noções de geometria para a compreensão do desenho linear, da cosmografia e do sistema métrico, com referência às capacidades.

	TERCEIRA	Cosmografia, geografia da Europa, Ásia, África e Oceania, continuação da história antiga, história média e moderna.
3º ANO	PRIMEIRA	Ditados, análises, exercícios de estilo e composição; Pedagogia: prática na escola anexa.
	SEGUNDA	Para os alunos: Aritmética aplicada, álgebra até equações do 2º grau exclusiva, geometria. Para as alunas: Aplicações de aritmética, da Álgebra e da Geometria. Desenho linear.
	TERCEIRA	Geografia da América e particularmente do Brasil. Cronografia da província do Rio de Janeiro, História moderna e especialmente a do Brasil. O estudo da geografia particular de cada país acompanha o da história.

Fonte: Relatório da Diretoria da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, em 19 de julho de 1869. (Farias, 2014).

O Ensino de Ginástica e Educação Física fez parte na formação de nossos professores entre os anos de 1874 a 1876, mas as alunas se rebelaram, não aceitaram, deixaram de frequentar essa aula do curso Normal. A partir de 1876, a ginástica ficou limitada ao conteúdo desenvolvido no “Compendio de Pedagogia”, no capítulo referente à Educação Física.

Como entende Chervel (1990, p. 15) a instituição escolar é, em cada época, tributária de complexos objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual se tem a tendência de buscar modelos. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Somente uma parte, entre elas, obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste, em cada caso, em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.

Consideramos importante observar que o programa de ensino da Escola Normal do ano de 1869 foi notadamente muito extenso e apresentou, juntamente com os conteúdos, a forma didática de trabalhá-los! Consideramos este aspecto um ponto forte que nos leva a uma possível compreensão das práticas pedagógicas vivenciadas na formação de professores na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. O programa de ensino não descrevia apenas o que iria ser ensinado, mas principalmente como deveria ser ensinado. Deste modo, por exemplo, com relação à Pedagogia dizia: O ensino da pedagogia se dividirá em três partes: 1ª) da educação em geral e da educação escolar; 2ª) dos métodos de ensino e da disciplina escolar; 3ª) dos caracteres distintivos de um mestre-escola e de seus deveres.

Práticas curriculares de cultura aritmética

Como as práticas de cultura aritmética foram mobilizadas na formação matemática promovida pela primeira Escola Normal do Brasil? Alguns estudos apontam para o fato de que a aritmética escolar deriva da cultura mercantil e passa a ser disciplinarizada, isto é,

constituída como uma disciplina escolar, a partir do século XVIII (Hébrard,1990). Vejamos o caso da Inglaterra. O ensino de aritmética foi introduzido nas escolas britânicas, aproximadamente, em 1750, a partir do mercado, ou seja, de práticas mercantis (Lave, 2002). O currículo baseava-se no que se chamava “aritmética concreta”, entendida como um conjunto heterogêneo de unidades de pesos, medidas e os equivalentes, utilizados em diferentes ramos do comércio. Nesse contexto, o comércio fornecia os “meios de estruturação” para o currículo escolar (Lave, 2002).

Explicando melhor a expressão “meios de estruturação”, em seu texto *Do lado de fora do supermercado*, Jean Lave apresenta alguns exemplos para explicar o conceito de “meios de estruturação” (Lave, 2002, p. 3). Lave se pergunta sobre como as atividades se reúnem e dão forma umas às outras nas diferentes oportunidades e quais são os processos que geram diferenças qualitativas entre as atividades aritméticas e, ainda, quais são os meios de estruturação aplicados numa dada situação, para dar forma e significado a relações quantitativas. Nesse exemplo, Jean Lave defende que as ações dão forma umas às outras, mas não necessariamente da mesma maneira, vejamos:

Eu posso ler enquanto faço tricô. Algumas vezes o processo de tricotar dá forma ao processo da leitura. Eu poderia ler enquanto tricotasse uma fileira, mas esperar para virar a página até que a fileira estivesse terminada, ou interromper a leitura para apanhar um ponto que houvesse escapado. Outras vezes, leio até o final da página antes de começar uma nova fileira, tricotando mais rapidamente conforme o enredo vai se complicando, ou apertando um pouco os pontos quando cresce a tensão. Os planos de fazer tricô parecem mais promissores se não exigirem uma atenção constante, ao passo que os livros de capa dura são mais atraentes porque as páginas permanecem abertas mais facilmente. fazer tricô é um meio de estruturação para o processo de leitura, e a leitura fornece meios de estruturação que dão forma e pontuação ao processo de fazer tricô. As atividades dão forma uma à outra, mas não necessariamente de maneira idêntica. Habitualmente, uma atividade vai progredindo e condicionando a forma da outra, mais do que sendo condicionada por ela (Lave , 2002, p.5).

Trazendo este exemplo para o campo da matemática, em oposição a uma concepção de aprendizagem universal, Lave formula o entendimento de que a aprendizagem matemática está condicionada pelas situações em que ocorre. É o valor da situação que condiciona as práticas. O “meio de estruturação” é a forma, ou seja, a estrutura específica que uma prática matemática adquire conforme a atividade e o meio no qual tal atividade se passa; assim, na perspectiva de Lave, o conhecimento se constitui no agir (Lave, 1996 apud Vilela, 2006). Entendemos que alguns interesses e atividades do mercado podem ter influenciado os meios de estruturação do currículo escolar em meados do século XVIII, na Inglaterra, definindo a organização das atividades pedagógicas, bem como os conteúdos de ensino. Enfim, entendemos que as práticas mobilizadoras de cultura aritmética que teriam sido realizadas na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro poderiam ter mobilizado memórias de rastros de significado de práticas mercantis.

Encontramos rastros de duas tradições de livros de Aritmética para diversos campos de atividade humana, ou seja, dois tipos de obras que mobilizam a cultura aritmética: livros destinados à prática mercantil e livros escolares, alguns destes destinados a formar o formador, como o livro de Aritmética de Cristiano Benedito Ottoni. Por exemplo, o programa de ensino da Escola Normal, datado de 1869, normatiza para a segunda cadeira (Aritmética) “Aritmética e sistema legal de pesos e medidas”, que o professor proporá problemas que tenham analogia com a vida real, com a economia doméstica, rural e industrial. Encontramos, ainda, rastros de que a Aritmética passa a ser escolarizada com uma intensa vertente moralizadora; essa visão está fortemente colocada no “Compendio de Pedagogia”, elaborado por Antonio Marciano da Silva Pontes. Mas, de qualquer forma, nesta investigação, pensamos em nos deixar orientar, dentre outras, pela seguinte questão: os modos de se lidar com unidades de medida diferentes, por exemplo, ligadas a contextos de práticas comerciais de compra e venda de diferentes tipos de mercadorias teriam, inicialmente, inspirado práticas escolares de ensino de Aritmética em nosso país e, por extensão, práticas de ensino de aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro?

O projeto político pedagógico desta época defendia que os professores dessem ao ensino caráter prático e útil, como lhes são recomendados sempre que havia, para isso, ocasião. O menino, mesmo na escola, deveria saber prestar à família serviços que dependem do que está aprendendo; e não os prestaria, por certo, se somente lhe sobrecarregassem a memória de teorias que não compreenderia, de problemas absurdos pelo fantástico das premissas. Raras vezes se exigia que fizessem uso da inteligência, por ela resolvesse questões e problemas simplicíssimos que todos os dias se apresentavam na vida comum.

O Diretor de Instrução Pública reclamava da insuficiência do ensino ministrado nas escolas e sobre a ineficácia dos métodos adotados no ensino elementar. Assim, desde os anos setenta, em todos os ramos do ensino, o respectivo professor deveria seguir o melhor método, o mais adaptado à escola primária, esforçando-se para que seus alunos o compreendessem de modo que pudessem por si mesmos, aplicá-lo na escola. (*Jornal A Instrução Publica* n. 7, 26 de maio de 1872, p. 49).

Dizia os relatórios: a partir dos anos setenta do século XIX, a função social da escola primária mudou; passou a ter características especiais. Uma delas, por exemplo, é a de atender aos milhares de indivíduos saídos da escravidão, na maior ignorância, sem crenças, sem noção dos deveres, e que precisam receber, na escola, a instrução e a educação necessárias para sua completa regeneração. Uma outra característica especial da nova função social da escola é a de atender também à grande afluência de imigrantes em nosso solo, cujos interesses intelectuais e morais não podem ser indiferentes àqueles que dirigem os destinos da sociedade. À instrução primária prendem-se altos problemas sociais e políticos, sendo necessário prever e encaminhar os acontecimentos para que não se desviem da senda dos interesses nacionais (*Relatório do Diretor de Instrução da Província do Rio de Janeiro*, 1889, p. 3).

Esta visão nos remete a outros contextos espaço-temporais, mais especificamente ao

filme “Escolarizando o mundo” o qual discute o papel da educação escolarizada e defende que a educação não é simplesmente a transmissão de informação, é de fato a aculturação, ou a doutrinação, isto é, imposição de formas de saber, aprender, ser e comportar-se. Essas diferentes formas criam diferentes seres humanos. A escola ao longo dos anos tem tido como tradição fazer uso de métodos de disciplina que se recusam a levar em consideração o sujeito cultural situado e encarnado. A escola desenvolve o poder de afastar-se do mundo exterior. Nesta visão, a cultura da escola não é trivial, não é decorativa, não é penas e sinos, não é dança, nem mesmo rituais. A cultura escolar é o cobertor de valores morais e éticos com que o indivíduo é coberto⁵.

Ampliando os rastros e elaborando algumas considerações finais

Nos rastros de “práticas mobilizadoras de cultura aritmética nas escolas primárias da Província do Rio de Janeiro” vimos que, a partir dos anos de 1870, em todos os ramos do ensino, o professor deveria seguir o melhor método, o mais adaptado à escola primária, ou seja, o intuitivo. Mas esse método não foi bem aceito pelos professores primários, pois eles entendiam que se tratava apenas de “prática e mais prática”, com muitos exemplos e poucas regras, muitas aplicações e poucas teorias e abstrações, principalmente com relação à Aritmética; por isso, resistiram ao método intuitivo, preferindo utilizarem-se do método que já vinham desenvolvendo, o “tradicional” (Relatório do Diretor da Instrução da Província do Rio de Janeiro, 1889, p. 3).

Ao nos colocarmos interdiscursivamente nos “rastros de práticas mobilizadoras de cultura aritmética no contexto de atividade de formação de professores na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro”, encontramos rastros de duas tradições de livros de Aritmética para diversos campos de atividade humana, ou seja, dois tipos de obras que mobilizam a cultura aritmética: livros destinados à prática mercantil e livros escolares, alguns destes destinados a formar o formador, como o livro de Aritmética de Otoni. Entendemos que os conteúdos “Complexos e Pesos e Medidas”, que integram o compêndio *Elementos de Arithmetica* de Cristiano Benedito Otoni, fizeram parte desta formação. Num primeiro momento, o uso da Aritmética mercantil foi rastreado e pudemos verificar a importância dada à unidade “pesos e medidas” nos currículos escolares de Aritmética, não apenas no Brasil, mas, ainda, na Inglaterra e em Portugal. Por último, entendemos que a presença da unidade denominada “números complexos” na Aritmética de Otoni e nas de outros brasileiros e portugueses, como, por exemplo, as aritméticas de Eduardo de Sá Pereira de Castro (1883) *Explicador de Arithmetica* e a de José Adelino Serrasqueiro, *Tratado Elementar de Arithmetica*, pode ser entendida como o “rastro” de uma crença no poder e força de práticas matemáticas mercantis (e, portanto, extraescolares) relativamente a práticas aritméticas escolares e livrescas de caráter abstrato, universal e estrutural, postas em circulação por perspectivas pedagógicas “inovadoras” posteriores. Nesse sentido, a presença dos “números complexos” nos compêndios de Aritmética, bem como nos currículos relativos à formação de professores no período temporal aqui em foco, poderia

ser vista como uma espécie de "resistência" manifestada por práticas de medição baseadas em usos e costumes - e que constituíam uma constelação de "aritméticas das práticas", isto é, de aritméticas efetivamente praticadas em diferentes contextos de atividade humana e que mantinham entre si "semelhanças de família" - à gradativa constituição de um tipo único, uniforme, genérico, abstrato e universal de "aritmética escolar" que viria a ser posteriormente praticada, imprimindo à diversidade viva e operante das "aritméticas das práticas" o rótulo de "práticas tradicionais". Encontramos, ainda, rastros de que a Aritmética passa a ser escolarizada com uma intensa vertente moralizadora, de maneira mais veemente no *Compendio de Pedagogia*, elaborado por Antonio Marciano da Silva Pontes.

Na performance da escrita desta narrativa, entendemos que os textos diferem e ditam suas próprias leituras e que nenhum contexto exclui outros contextos. Um texto não pode ser entendido como um conjunto de posições homogêneas, pelo contrário, é sempre heterogêneo. Há sempre possibilidades de encontrarmos, no texto estudado, algo a questionar e até mesmo a desconstruir, tal como defende Jacques Derrida. Nesta visão, entendemos que não nos interessa, na leitura de um texto, criticar de fora ou tentar explicá-lo, mas encontrar, na estrutura heterogênea do texto, tensões ou contradições.

Notas

- ¹. Esta citação foi usada no artigo denominado Educação e ensino: Asylos infantis. Revista A Escola: Revista Brasileira de Educação e Ensino (3 de agosto de 1878). Esse periódico teve como colaboradores vários professores e literatos. Foi dirigido por Dr. Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira, Deputado fluminense e membro do Partido Conservador. Formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, voltando para a Corte em 1859, sendo sempre advogado. (BLAKE, 1889 apud BORGES & LEMOS, 2009, p. 10).
- ². Arendt (1961, p. 224). Para Hannah Arendt, educar é acolher as crianças num mundo que é mais velho do que elas. Nesse sentido, a educação tem a função social de acolher os recém-chegados no mundo que os antecede e que tem uma história, uma cultura, modos de conviver e pensar, linguagens comuns. Essa autora defende essas ideias no ensaio A Crise na Educação (Entre o Passado e o Futuro) que se situa na "fase política" de sua obra. De forma resumida, podemos dizer que ela defende a educação como ação ou processo de acolhimento e de condução dos que "não estavam desde sempre aí"; como processo de integração dos "recém-chegados a uma cultura".
- ³. A escola lancasteriana converteu-se no método privilegiado de ensino popular das ex-colônias hispano-americanas. Nos Estados Unidos, foi adotado como método oficial de ensino entre 1820 e 1840. Este método, também chamado lancasteriano, devido ao sobrenome de um de seus iniciadores - Joseph Lancaster (1778-1838) -, baseava-se na utilização sistemática de alunos auxiliares (os quais foram chamados monitores). Por meio do auxílio dos monitores ou de alunos adiantados, o método possibilitava que um só professor conseguisse "conduzir" uma classe de até mil alunos. No contexto de uma revolução industrial e da transformação política da Europa e da América, o método parecia vantajoso com relação ao global, porque permitia alfabetizar muitas crianças em pouco tempo e a baixo custo. Lancaster afirmava que podia realizar em dois anos o mesmo trabalho que uma escola tradicional realizava em sete e que se poderia economizar 60% do orçamento. (PETITAT, 1994).
- ⁴. No Rio de Janeiro da fase imperial, prevaleceu a crença positivista comteana na escola e no teatro como instituições regeneradoras da sociedade.
- ⁵. Filme Escolarizando o Mundo. http://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs

Fontes

Relatórios do Diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro)

RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor da Escola Normal, José Carlos de Alambary, 19 de julho de 1869. Anexo ao Relatório do Vice-Presidente desembargador Diogo Teixeira de Macedo, de 1 de outubro de 1869.

RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor da Escola Normal, José Carlos de Alambary Luz, em 20 de julho de 1871. Anexo ao Relatório do Diretor de Instrução Thomaz Gomes dos Santos, em 23 de agosto de 1871.

RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor da Escola Normal, em 9 de agosto de 1872 anexo ao Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro apresentado pelo presidente Conselheiro Josino do Nascimento e Silva em 29 de setembro de 1872.

RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor da Escola Normal, José Carlos de Alambary Luz, anexo ao Relatório do Presidente, conselheiro Francisco Xavier Pinto Lima, em 22 de outubro de 1876.

Relatórios do Diretor de Instrução Pública (Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro)

RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor de Instrução Pública (Josino do Nascimento Silva) anexado ao relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na abertura da segunda sessão da vigésima quarta legislatura em 8 de agosto de 1883 pelo presidente, conselheiro Bernardo Avelino Gavião Peixoto. Rio de Janeiro, 1883.

RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor de Instrução Pública (M. Ribeiro de Almeida) anexado ao relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro pelo presidente, conselheiro Carlos Affonso de Assis Figueiredo. Rio de Janeiro, julho de 1889.

Jornal A Instrução Pública (Arquivo da Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro) Acervo: PR SOR 3795 (1)

Jornal *A Instrução Pública* n. 7, 26 de maio de 1872, p. 49.

Jornal *A Instrução Pública*, n.3, 1872.

Jornal *A Instrução Pública*, n. 7 de 26 de maio de 1872.

Revista

A Escola – Revista de Educação e Ensino, 1878.

Referências

ARENDRT, H. *A crise na educação. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: perspectiva, 1961, p. 221-247.

BASTOS, M. H.C. As Conferências Pedagógicas dos professores primários do município da Corte: permuta das luzes e ideias (1873-1886?). *ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História*. João Pessoa, 2003.

- BRAUN, T. *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie*. Bruxelles, F. Parent, Editeur, deuxième édition, 1854.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2, 1990.
- CONTE, A. Curso de Filosofia positiva. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1978.
- DUSSEL, I; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.
- FARIAS, K. S. C. dos S. *Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889): ouvindo espectros imperiais*. Campinas (SP): Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2014.
- GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. 8ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.
- GOMES, M. L. M. *Quatro visões iluministas sobre a educação matemática: Diderot, D'Alwmbert, Condilallac e Concorcet*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2008.
- GOUVÊA, M. de F. S. *O Império das Províncias: Rio de Janeiro, 1822-1889*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- HAIDAR, M. L. M. *A Educação Brasileira no Período Imperial*. Encontro Internacional de Estudos Brasileiros. Seminário de Estudos Brasileiros. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros - Universidade de São Paulo, 1971.
- HÉBRARD, J. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. In: Teoria & Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990, n. 2, p. 65-110.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. In: Kant I. Tradução: Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural. 1983. (Col. Os Pensadores).
- LAVE, J. Do lado de fora do supermercado. In: FERREIRA, M.K.L. *Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos*. Global, São Paulo, 2002.
- LAVE, J. *A selvageria da mente domesticada*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 46, p. 109-134, 1996.
- LEMOES, D. C. A. *Manifesto dos professores públicos de instrução primária da corte (1871)*. História da Educação- RHE, v.15 n. 34. Maio/Ago. 2011.p. 177-197.
- MATTOS, I. R. *O Tempo Squarema*. São Paulo/Brasília, Hucitec/INL, 1987.
- MIGUEL, A. Percursos indisciplinados na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. *Bolema*, Volume 35ª, p. 1-57. Rio Claro (SP): UNESP, 2010.
- MIGUEL, A. A pesquisa historiográfica sob uma perspectiva wittgensteiniana. Vitória da Conquista (BA): *I ENAPHEM*, 2012.
- MONTAIGNE, M. *Essais III*. Paris: Bibliothèque de La Pléiade, s/d.
- PETITAT, A. *Produção da escola/Produção da Sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ROUSSEAU, J. J. *Émile ou da educação*, Paris, Garnier, 1951, p.279.
- SILVA, T. T. *Apresentação*. In: GOODSON, I. F. Currículo: teoria e prática. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, R J: Vozes, 2005.
- VILELA, D. S. *Notas sobre a matemática escolar no referencial sócio-histórico-cultural*. Horizontes, v. 24, n.1, p. 43-50, jan./jun. 2006. Disponível em: <

http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_01/uploadAddress/Art4%5B6172%5D.pdf>. Acesso em: 10.04.1012

VILLELA, H. O. S. *A Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*, 2002. 291f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Correspondência

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias: Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia.

Email: katiafarias2014@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
