

## O “MEDIR” NO CURSO PRIMÁRIO PAULISTA: UMA ANÁLISE AOS PROGRAMAS DE ENSINO, 1890 - 1970

*Deoclecia de Andrade Trindade  
Universidade Federal de São Paulo  
deo.clecia.1@gmail.com*

### **Resumo:**

A tarefa pretendida neste estudo se vincula a pesquisa de doutorado em andamento acerca das finalidades do medir no curso primário brasileiro, e tem como objetivo examinar sobre qual(is) tipo(s) de “medir” está prescrito para o ensino de São Paulo, 1890 - 1970. Para alcançar tal intento, tomam-se como fontes de pesquisa os programas do curso primário paulista à época da república, tendo como referencial teórico Chervel (1990) e as finalidades de ensino, e De Certeau (2014) com os conceitos de tática e estratégia. Os resultados indicam evidenciar que há dois tipos do medir imbricados nas prescrições normativas de São Paulo. O primeiro como um saber, como um conteúdo principal a ser ensinado aos primeiros anos escolares, e o segundo como um instrumento por se tornar um elemento de auxílio para o desenvolvimento de outras matérias e seus fazeres.

**Palavras-chave:** O(s) tipo(s) do Medir, Ensino Primário Paulista, Programas do curso primário.

### **Introdução**

Este estudo apresenta os resultados de uma análise aos programas de ensino de São Paulo acerca da presença do “medir” no ensino primário paulista de 1890 a 1970. Esta tarefa de escrever acerca do medir nos programas do ensino se insere na pesquisa de doutorado em desenvolvimento, cujo objetivo é investigar as transformações das finalidades postas às artes do medir em relação aos saberes elementares geométricos, no ensino primário brasileiro à época da república. Desse modo, este estudo trata-se de um primeiro contato com a legislação educacional de São Paulo e tem como pretensão examinar sobre qual(is) tipo(s) de medir está prescrito nas matérias postas nos programas de ensino de São Paulo – 1894, 1905, 1918, 1921, 1925, 1934, 1949/50 e 1968<sup>1</sup>.

Esta proposta de escrita toma como base o entendimento que uma investigação sobre a matemática no curso primário, a partir do final do século XIX, procede da

---

<sup>1</sup> Os programas do curso primário paulista tomados como fontes neste estudo, estão disponibilizados no site do repositório da UFSC: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

caracterização da articulação das matérias elementares com os seus saberes particulares. Essa observação é resultado da compreensão de que no ensino primário, diferentemente do secundário, as matérias de ensino são produzidas num compósito de saberes específicos e pedagogias (Valente, 2015). E nesse sentido, o “medir” torna-se um exemplo de um saber elementar imbuído nas matérias escolares e conseqüentemente, um produto de propostas pedagógicas. Assim, uma forma de caracterizar o ensino primário é a partir do estudo de um saber específico analisado nas diferentes matérias.

Desse modo, a título de enredo, será discutido inicialmente sobre os programas de ensino como fonte de pesquisa para a história da educação matemática, em seguida a partir dos questionamentos aos programas de ensino, fontes tomadas neste estudo, será exposto acerca da representatividade do “medir” seu(s) tipo(s) imbricado(s) entre as matérias do curso primário paulista, 1890-1970.

## 1. Os Programas de Ensino de São Paulo como fonte de pesquisa

Ao considerar esses documentos como fontes de pesquisa, antes de abordarmos o ponto central deste estudo é importante apresentar um pouco sobre alguns elementos importantes sobre o fazer investigação histórica, no que se refere ao uso dessas normativas educacionais como fonte de pesquisa.

As normativas educacionais associam-se as finalidades de ensino, de objetivo (Chervel, 1990) para a escola. Desse modo ao tomar as finalidades como intento, a primeira documentação que se abre ao historiador referem-se aos textos oficiais, e por sua vez, mediante conselho proposto por Chervel (1990) o estudo das finalidades inicia-se pela exploração desse *corpus*. Entretanto, sem deixar de questionar se as finalidades inscritas nestes documentos são de fato reais.

O pesquisador ao ter contato com as prescrições direcionadas ao meio escolar poderá identificar o sumário de matérias sugeridas para o ensino primário. Entretanto, vale ressaltar que o documento legislativo não carrega sumariamente os elementos historiográficos que levou até ele, e por outro lado também não determina o que ficará na história a partir dele. “Ele é imperativo, não relata fatos, mas dita regras, é normativo, conformador, compulsório e possui legalidade em determinar o futuro, mas não garante a concretização dos enunciados” (Matos, Abdounur, 2014). A esse respeito é sabido que em relação ao medir posto nos

programas de ensino não contém claramente todas as informações do porque foi sugerido nem o que sua presença implicará em ações posteriores.

Vale ressaltar que inicialmente se pensou em traçar uma trajetória sobre o medir a partir dos programas do curso primário de São Paulo, no entanto, baseado em De Certeau (2014) é preferível recorrer às estratégias e táticas e sua diferença. Haja vista evocar a categoria de trajetória traria uma representação insuficiente “pois precisamente a trajetória se desenha, e o tempo ou o movimento se acha assim reduzido a uma linha totalizável, legível num instante” (DE CERTEAU, 2014, p. 93).

Nesse contexto, é possível relacionar o medir nas prescrições normativas aos conceitos de estratégias e táticas, defendidas por De Certeau (2014) ao abordar uma teoria das práticas cotidianas para extrair as maneiras de fazer que se remetem as *astúcias* dos consumidores, as quais compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina. Nessa relação é possível pensar que essa documentação legislativa – programas de ensino mobiliza um conjunto de estratégias, vistas como

[...] o calculo das relações de forcas que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um "ambiente". Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (DE CERTEAU, 2014, p.45).

Assim, impostos por um ambiente próprio que podem gerir as relações com a exterioridade, os programas de ensino refere-se a um lugar de poder, serve de base para a comunidade escolar enquanto um modelo de conteúdos de ensino a ser seguido pelos docentes na sala de aula. Em contraponto, as táticas refletem ao conjunto de ações dos consumidores a essas estratégias, ela remete-se

[...] a um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distancia. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias (DE CERTEAU, 2014, pp.45-46).

Desse modo, ao considerar os programas de ensino como fonte intenta-se identificar as estratégias mobilizadas as quais pertencem a um saber específico, o medir. Porém, embora o foco atrela-se as estratégias, é importante destacar que as táticas ao apontar para uma hábil utilização do tempo nas fundações de um poder, embora não sejam perceptíveis no

documento normativo, elas não podem deixar de serem pensadas mesmo que como ações possíveis de ocorrer.

Algumas pesquisas no âmbito do GHEMAT consideraram as prescrições normativas como fonte de pesquisa por exemplo, Frizzarini (2014) e Kuhn (2015), Fonseca (2015), de modo geral, esses trabalhos tomaram como foco de análise geral a constituição e transformações dos saberes matemáticos na cultura escolar. De modo particular, Frizzarini (2014) objetivou investigar, em perspectiva histórica, as transformações que ocorreram nos programas de ensino do curso primário paulista no período de 1890 a 1950 com relação aos saberes geométricos. Entre os resultados a autora destacou para as grandes marcas dos movimentos educacionais, Pedagogia Moderna e a Escola Nova imbricados nas matérias com a presença de conteúdos geométricos, os quais se remetem ao conjunto de rupturas e permanências de conteúdos, metodologias e matérias postas às normas escolares paulistas.

No caso da dissertação de Kuhn (2015) foram consideradas duas matérias específicas, Desenho e Geometria. A sua análise deu-se as vias de identificar as aproximações entre essas nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses, com a intenção de examinar as possíveis relações entre as matérias de Geometria e de Desenho nos programas de ensino entre 1910 e 1946. Como decorrências do exame, a autora constatou mudanças ao longo do período, conteúdos que entram e saem, métodos de ensino, uso de instrumentos, além de aproximações entre as matérias examinadas, as quais se relacionam pelos conteúdos e metodologias específicas.

Em relação ao trabalho de Fonseca (2015), foi tomado os saberes elementares geométricos como elemento de investigação, a pesquisa buscou identificar as aproximações e distanciamentos sobre esses saberes no ensino primário entre Sergipe e São Paulo, no período de 1911 a 1930, a partir dos conteúdo(s), método(s) e recurso(s.). Entre suas considerações a autora ressalta as matérias/disciplina para o estado de Sergipe: Desenho e Trabalhos Manuais e São Paulo: Formas, Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais, as quais remetem aos saberes elementares geométricos.

Observa-se que nesses trabalhos a análise da legislação educacional deu-se a partir dos estudos das matérias. No caso do estudo de São Paulo àquelas atreladas aos saberes elementares geométricos. A investigação de Santa Catarina foi tomada duas matérias específicas, o Desenho e a Geometria, e a pesquisa de Sergipe, considerou-se as matérias com

saberes elementares geométricos, seus conteúdos e recursos em paralelo com o estado de São Paulo.

Tal como apresentado, embora esta investigação tome como ponto de partida também os saberes elementares geométricos, um ponto diferencial a ser abordado dar-se por considerar um saber específico, o medir, de modo a examinar os tipos inseridos entre as variadas matérias. Haja vista, que um resultado em comum das pesquisas reforça que esses saberes estão alocados de forma amalgamada entre as distintas matérias no ensino primário escolar. Desse modo, este estudo de certo modo, dará um avanço ao discutido e apresentado pelas pesquisas já realizadas, ao observar a presença de um saber específico entre as matérias de ensino.

## **2. Os programas do curso primário paulista e a presença do medir, 1890-1970.**

Reformas, Decretos e Programas desde o ano de 1889, designaram orientações para o curso primário paulista. No período investigado vigoraram oito programas de ensino: 1894, 1905, 1918, 1921, 1925, 1934, 1949/50 e 1968, que serão tomados como fonte de análise neste estudo, cada um com particularidades específicas e conjuntos de matérias que ao longo do período se alteraram entre os anos escolares.

O primeiro programa vigente na República foi o de 1894, aprovado pelo Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894. Com onze matérias distintas (Escrita, Aritmética, Desenho, Linhas, Formas, Trabalho Manual, Modelagem, Sistema Métrico, Geografia, Geometria e Contabilidade) entre os quatro anos do ensino primário, esse programa foi considerado extenso e abrangente em relatos escritos pelos diretores e inspetores, o que gerava dificuldades em sua execução pelos professores. O cumprimento do programa demandava “uma ordenação curricular estruturada sobre uma arquitetura temporal presidida por uma lógica assentada na homogeneidade e simultaneidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos” (SOUZA, 2009, p. 84).

Assim, com a virada do século mediante o Decreto n.º 1281, de 24 de abril de 1905, o programa foi reorganizado, conteúdos foram retirados e outros incorporados resultando num novo programa. Esse apresentava entre os quatro anos do ensino primário cinco matérias (Aritmética, Geografia, Desenho, Geometria e Trabalho Manual) e vigorou por treze anos, quando é proposto um novo programa, aprovado

pelo Decreto n.º 2944, de 8 de agosto de 1918, em que além das matérias postas no anterior, acrescenta a matéria Economia Doméstica.

Porém, com o intuito de erradicar o analfabetismo em São Paulo, não demora muito para a proposta de um novo programa e o Decreto n.º 3.356, de 31 de maio de 1921 aprova o regulamento de reforma para a Instrução Pública, instituído pelo Diretor Geral Sampaio Dória. Nesse, o ensino primário seria de dois anos, nos Grupos Escolares e nas escolas isoladas, ou seja, nas escolas urbanas e nas rurais (SOUZA, 2009). Por esse motivo, com a sugestão de cinco matérias (Aritmética, Geometria, Geografia e História, Desenho e Trabalho Manual) os conteúdos foram organizados entre elas para dois anos.

No entanto, a partir do ato de 19 de fevereiro de 1925 um novo programa é aprovado, e a antiga estruturação de quatro anos é retomada, resultando num aumento do número de matérias para o ensino primário, o qual totaliza quinze (Leitura, Caligrafia, Linguagem: Oral e Escrita, Aritmética, Formas, Desenho, Geometria, História, Instrução Moral e Cívica, Lições de Coisas, Música, Ginástica, Trabalho Manual, Geometria, e Ciências Físicas e Naturais). Desse modo, ao contrário do sugerido em 1921, nesse programa os conteúdos propostos ganham espaço em todos os níveis de ensino com apresentação de orientações, sugestões de exemplos a serem seguidos no ensino das matérias.

Em 1934, o comunicado n.21 da Diretoria de Ensino determina que as orientações em vigor, ou seja, o programa de 1925 continue a serem seguidas. Entretanto, devido à redução do tempo de aula para 3 horas, para o programa de 1934, a Diretoria do Ensino estabelece que seja observado o programa mínimo, em que foram acolhidos os pontos de exame de todos os grupos escolares num compósito de treze matérias (Leitura, Linguagem: Oral e Escrita, Desenho, Trabalho Manual, Música, Cálculo, Formas, Noções Comuns, Aritmética, Geometria, Geografia e História, História e Instrução Cívica, e Geografia).

No que concerne ao próximo programa, o de 1949/50 em que prescreve o ensino primário em cinco anos, se nota que para cada ano escolar foi publicado em momentos diferentes entre os anos de 1949 e 1950. Ou seja, as prescrições normativas para o primeiro, segundo e terceiro ano ocorreram ao longo do ano de 1949, respectivamente aprovados pelos atos n.º 17 em 23 de janeiro, n.º 17 em 7 de abril e 46 em n.º 26 de julho. No caso das orientações para o quarto e quinto ano, essas são emitidas no ano de 1950, pelos atos n.º 5 de 9 de janeiro e n.º 35 de 22 de abril.

O ponto de chegada em relação a essa legislação educacional refere-se ao programa de 1968, o que propõe novamente quatro anos escolares para o ensino primário, organizados em dois níveis, o primeiro dito de caráter prático propõe sugestões para os dois primeiros anos escolares e o segundo um ensino mais sistemático, aborda orientações para o terceiro e quarto ano escolar. Importante ressaltar que os documentos analisados, em relação aos programas de 1949/50 e 1968 não foram acessados os programas na íntegra, de modo a apresentar todas as matérias sugeridas para o ensino primário.

Como observado, nos programas está prescrito as matérias destinadas ao curso primário com um sumário de saberes inseridos a cada uma delas, assim, com intuito de identificar o medir proposto nessas matérias de ensino, é importante problematizar sobre o que é considerado “o medir” nos anos iniciais escolares, pois ele é a lente para a análise aos programas.

Vale ressaltar, baseado em Chervel (1990), que ao considerar o medir como um saber escolarizado, ele não é puro como ciência, nem é restritamente fiel à cultura, porém ele deixa claro suas finalidades reais que coincide ao seu ensino. A matemática escolar é criada pela própria escola, na escola e para a escola. E nesse contexto insere-se os movimentos pedagógicos, que fazem parte do processo e dos saberes propostos no meio escolar. Posto isso, torna-se coerente apontar que “o medir” e seu entendimento sofra alterações como a presença e mudanças das vagas pedagógicas.

Deste modo, para problematizar o conceito de medir como um saber escolarizado deve-se considerá-lo como um saber que não é totalmente ligado à cultura nem a ciência. Pois, a pensar esse saber pela sua relação cultural, advindas das práticas de agrimensura e comércio desenvolvidas ao longo dos tempos, deixaria de lado as conceituações abordadas pela ciência como um conceito matemático. Além do que, o medir visto como um saber elementar matemático sofre alterações com a inserção das vagas pedagógicas.

Entretanto, sabido as possíveis alterações que o entendimento desse saber possa ocorrer, mas pelo intento de identificar indícios do medir nos programas de ensino, foi analisado um dicionário de modo a identificar as compreensões possíveis dadas ao conceito de Medir e Medida. Deste modo, de acordo com Dicionário de Luiz

Maria da Silva Pinto, publicado em 1832, Medir define-se como “Examinar por meio de medida qualquer grandeza. Fig. Regular. Examinar. Avaliar. Ajuizar. Proporcionar” (1832, p.707). E Medida como “qualquer coisa que determina a grandeza de outra. O Número de sílabas do verso. Fig. Proporção. Meio de avaliar. Fita que servio de tomar a altura de alguma imagem por devoção. À medida, Contorme, à proporção” (1832, P.707).

Destarte, o olhar dado à documentação tem como ponto identificar além dos indícios sobre o ato de comparar, examinar, proporcionar uma grandeza a outra, visou investigar as operações que se associam a ação de comparação e que de algum modo relacionem aos saberes elementares matemáticos.

A partir da primeira análise aos programas de ensino, com o propósito de identificar indícios do medir entre os conteúdos propostos, é possível notar que esse saber está alocado entre as matérias Aritmética/Sistema Métrico<sup>2</sup>, Geometria, Desenho, Formas, Trabalho Manual, Modelagem e Matemática. No entanto, a análise possibilita afirmar o medir como um saber constante em todos os anos de ensino, como uma média de frequência de quatro matérias por ano escolar. Vale mencionar que no caso do programa de 1968, é um momento em que a Matemática torna-se uma disciplina, o qual agrega os conteúdos/saber que nos programas anteriores eram postos como matérias ou conteúdos de ensino. Por exemplo, a Aritmética e Geometria em 1968 é um ramo da disciplina Matemática.

Indícios da presença do medir nas matérias podem ser observados na figura que segue.

**Figura 1.1 – Presença do medir nas matérias de ensino**

Ano	1894						1905				1918				
1º ANO		SM	D	F	T	M			T	G	A		T	G	
2º ANO	A	SM	D	F	T	M	G	A		T	G	A		T	G
3º ANO		SM	D		T	M	G	A	D	T	G	A	D		G
4º ANO	A	SM	D		T		G	A	D	T	G	A	D	T	G

  

Ano	1921				1925				1934				1949/50				1968		
1º ANO	A	D	T	G	A	D	F	T	A		F	T	A		T	G	MAT		
2º ANO	A	D	T	G	A	D	F	T	A	D	F	T	A	D	T	G	MAT		
3º ANO					A	D		T	G	A	D		T	G	A	D	T	G	MAT
4º ANO					A	D		T	G	A	D		T	G	A	D	T	G	MAT
5º ANO													A	D	T	G			

**Legenda:**

**Fonte:** A autora

<sup>2</sup> Apenas no programa de 1894 aparece a rubrica Sistema Métrico como uma matéria, talvez por erro de digitação, haja vista nos programas seguintes, o sistema métrico está inserido na matéria Aritmética.



A	Aritmética	D	Desenho	G	Geometria	M	Modelagem
SM	Sistema Métrico	F	Formas	T	Trabalho Manual	MAT	Matemática

A figura apresentada permite observar que o medir é posto de algum modo em todos os anos de ensino e está alocado geralmente em mais de uma matéria. Por exemplo, no programa de 1894 para o 1º ano, as matérias que abordavam de alguma forma o Medir eram: Sistema Métrico, Desenho, Formas, Trabalhos Manuais e Modelagem. Em relação ao 4º ano tem-se: Aritmética, Sistema Métrico, Desenho, Trabalho Manual e Geometria.

No caso do programa de 1949/50, as matérias sobre os saberes elementares matemáticos sugeridas para o curso primário apresenta o medir imbuído entre os seus conteúdos, todas as matérias apresentam referências ao medir e em todos os anos de ensino. Porém, a partir da figura é possível reafirmar a característica do ensino primário como não disciplinarizado, e desse modo nota-se como um nível em que um mesmo saber está amalgamado em distintas rubricas. No entanto, uma questão surge: que medir está posto a cada matéria, há distinções e/ou semelhanças?

### 3. Os Tipos do Medir nos Programas do Ensino Paulista

Pela diversidade de matérias presentes entre os programas analisados é possível inferir sobre a possibilidade também de identificar distintos tipos de medir imbricados entre elas. Isto posto, neste momento em que se pretende caracterizar o medir identificado entre as oito matérias do ensino primário relacionadas aos saberes elementares matemáticos explanado no tópico anterior – Aritmética, Geometria, Modelagem, Formas, Trabalho Manual, Desenho, Sistema Métrico e Matemática, é importante evidenciar que em resultados apresentados em pesquisas realizadas é perceptível que os saberes e as matérias migram, se juntam, entram e saem, ou seja, sofrem alterações, o que pode derivar que duas matérias possa apresentar o mesmo tipo de medir.

De modo elucidativo, ao fazer um exame por matéria é possível mencionar que para as matérias Aritmética e Sistema Métrico observa-se o mesmo tipo de Medir, ou seja, o próprio sistema métrico, e nesse aspecto identifica-se a presença do sistema métrico decimal e do ensino das medidas antigas. Por exemplo, no programa de ensino de 1894, observa-se nas descrições que o medir caracterizado pelo sistema métrico decimal é sugerido para o 1º, 2º e

3º ano com a proposta do ensino do metro, múltiplos e submúltiplos e questões práticas. Porém, também nota-se a proposta do ensino das medidas antigas e não oficiais para o 4º ano, com a prescrição do Sistema métrico: descoberta e histórico, unidades principais, comparação entre as medidas modernas com as antigas, conversões e os países que o adotaram.

Vale ressaltar que a oficialização do Sistema métrico decimal francês no Brasil<sup>3</sup> ocorreu no final do século XIX. O projeto de lei para a adoção foi levado para o senado em 1861 que repercutiu em muitas discussões na câmara dos deputados, entretanto, apenas em 26 de junho de 1862, com a aprovação da lei imperial n.º 1157, promulgada por D. Pedro II o sistema métrico francês foi oficializado no Brasil. Porém, foi dado um prazo de dez anos para a adoção e uso de todo império do novo sistema.

No que se refere a Desenho, estudos recentes<sup>4</sup> apresentaram um debate entre o desenho geométrico e desenho natural, o primeiro visa a representação de elementos e sólidos geométricos com uso, o segundo remete-se a desenhos construídos à mão livre, seja do cotidiano ou associado à geometria. Não obstante, no que se refere ao desenho geométrico, o medir associa-se aos conceitos de figuras planas – triângulo, quadrado, círculo, polígonos, etc. E no caso do desenho natural, o medir está presente mesmo que indiretamente na reprodução de objetos a partir de um modelo do cotidiano, em que se pretende uma cópia exata do exposto.

No caso das matérias Formas, Trabalho Manual e Modelagem verifica-se que o medir não é o saber a ser ensinado, ele está imbricado ao desenvolvimento da matéria, ou seja, associado à compreensão e conceitos dos sólidos geométricos. Por exemplo, na matéria Modelagem nas construções de sólidos geométricos imbrica-se entendimento prévio sobre as medidas, para construir um cubo deve-se ter em mente que esse sólido é formado por quatro quadrados, que tem as arestas com mesma dimensão e com todos os ângulos retos.

O desenho presente na matéria Geometria também aborda o saber prévio sobre o medir para construções com instrumentos, porém nessa matéria também está proposto definições envoltas do medir como comprimento, área e volume. O seu fazer envolve o ensino de operações para o cálculo desses elementos.

<sup>3</sup> A título de curiosidade pesquisa de Zuin (2012) discute a trajetória dessa adoção no caso do Brasil e Portugal, e também as mudanças na Aritmética escolar pela inserção dos novos pesos e medidas, no final do período da oficialização.

<sup>4</sup> Por exemplo, o artigo “Que desenho ensinar? Análise de discursos das revistas pedagógicas de São Paulo no início do século XX” de Frizzarini, Trindade e Leme da Silva (2016).

Por fim, a Matemática engloba de certa forma, o Medir da Aritmética, do Desenho e da Geometria. Ou seja, o sistema métrico e seu sistema legal, conhecimento de conceitos o qual o medir se insere para representações no papel e dos cálculos e operações para cálculo de comprimento, área e volume.

#### **4. Considerações Finais**

Este estudo teve como pretensão examinar sobre o(s) tipo(s) de medir e em quais matérias esse saber se encontra. A partir da análise aos programas do curso primário paulista, 1890-1970, evidencia-se que esse saber está diluído nas variadas matérias de ensino, Aritmética, Sistema Métrico, Desenho, Geometria, Trabalho Manual, Modelagem, Formas e Matemática.

Porém, pelo exame ao sumário dessas rubricas se nota dois tipos de medir, o medir como um saber, por ser o elemento principal a ser ensinado, posto nas matérias de Aritmética, Geometria e Matemática, e o medir como um instrumento que serve de auxílio para o ensino de outros saberes, desenhar, modelar e construir, observados, por exemplo, nas matérias de Desenho, Formas, Modelagem e Trabalho Manual.

Diante do exposto, torna-se necessário exame de outras fontes, revistas e manuais pedagógicos, de modo a avançar nas discussões da escolarização do medir e na (re)escrita da narrativa histórica pretendida. Haja vista este estudo se refere às primeiras análises aos programas de ensino, por esse motivo, torna-se necessário examinar essas prescrições em articulação com outras fontes, como as revistas e os manuais pedagógicos de modo a verificar acerca das finalidades impostas ao ensino do medir.

#### **5. Agradecimentos**

Agradecimento a Capes pela bolsa de fomento para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado em andamento, o qual este estudo se vincula.

#### **6. Referências**

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, RS, n. 2. 1990. p. 177-229.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 20ª edição, 2014.

FONSECA, S. S. **Aproximações e distanciamentos sobre os Saberes Elementares Geométricos no Ensino Primário entre Sergipe e São Paulo**. 2015, 112f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.

FRIZZARINI, C. R. B. **Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista**. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

FRIZZARINI, C.R.B. TRINDADE, D.A, LEME DA SILVA. Que desenho ensinar? Análise de discursos das revistas pedagógicas de São Paulo no início do século XX. **Boletim Gepem**. 2016.

KUHN, T. T. **Aproximações da geometria e do desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses**. 2015. 174p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

MATTOS, A. C. ABDOUNUR, O. J. Documentos legislativos: fontes para a história da educação matemática. In: VALENTE, W. R (Org.). **História da Educação Matemática no Brasil: Problemáticas de pesquisa, fontes, referências teórico-metodológicas e histórias elaboradas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 210-224.

PINTO, L. M. S. **Dicionário da Língua Brasileira**.Ouro Preto/ SP: Typographia de Silva, 1832.

SOUZA, R. F. Alicerces da Pátria: **História da escola no estado de São Paulo (1890-1976)**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VALENTE, W.R. Mathematical knowledge in early school grades: advanced mathematics from an elementary point of view?. *Acta Scientiarum. Education (Online)*, v. 37, p. 321, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160419/Dialnet-SaberesEscolaresMatematicosEnLosPrimerosAnosEscola-5165258.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: 13 fev. 2016.

ZUIN, E.S.L. Por Uma Nova Arithmética: **o sistema métrico decimal como um saber escolar em Portugal e no Brasil oitocentistas**. 2007. 320f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.