

## **SABATINAS<sup>1</sup> MENSAS DO ALUNO EDIVAL MENDES COSTA E O PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO DO MATO GROSSO DE 1962: uma análise histórica**

**Francisco de Oliveira Filho<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Esse texto teve por objetivo a análise de 2(duas) sabatinas do aluno Edival Mendes Costa, aluno de uma escola noturna da cidade de Aquidauana (MT), do ano de 1962. Em um primeiro momento analisamos o Programa do Ensino Primário do Mato Grosso de 1962, à luz das “vagas pedagógicas” que vigiam em finais do Sec XVIII até meados do Sec XIX. Foi possível verificar que as vagas pedagógicas, intuitiva e escola ativa se mesclam nas orientações do programa. Em um segundo momento fizemos a análise das sabatinas em confronto com o Programa, procurando confrontar finalidades de objetivo e finalidades reais. Foi possível observar que as finalidades de objetivo se coincidem com as finalidades reais. Por fim, foi feita a análise das sabatinas à luz dos conceitos de *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, onde foi possível perceber que o professor do aluno Edival foi formado por uma Escola Normal e teve formação geral de nível secundário e uma formação profissional, provavelmente com o Diretor da Escola. Foram utilizados os conceitos de Apropriação de Roger Chartier, de Cultura Escolar, de Antonio Viñao Frago e os de disciplina escolar de André Chervel. O texto gravitou em torno da seguinte questão: O que as sabatinas do aluno Edival Mendes Costa tem a nos dizer sobre as correntes pedagógicas, as finalidades do ensino e sobre os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar*?

**Palavras-chave:** Saberes *a ensinar*. Saberes *para ensinar*. Sabatinas.

### **INTRODUÇÃO**

Esse texto teve por objetivo analisar, ainda que seja de uma forma inicial, face às limitações desse tipo de comunicação, 2(duas) provas ou 2(dois) exames do aluno Edval Mendes Costa, aluno de uma Escola Municipal Noturna, da cidade de Aquidauana, de Mato Grosso (MT), datadas de 1962. A análise procurou, em um primeiro momento, apresentar o Programa de Ensino Primário de Mato Grosso de 1962, objetivando uma

---

1A palavra Sabatina, vem de “sábado” e era um expediente utilizado no passado, nas Escolas para que, aos sábados os alunos pudessem recapitular o que tinha sido ministrado na semana. Eles eram argüidos, em uma espécie de chamada oral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69HREpNDkq4>. Acesso em 30/04/2018.

<sup>2</sup> **Prof. Dr.** Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)  
E-mail: fofilho2004@yahoo.com.br

análise cruzada das fontes de pesquisa – programa e provas. Em um primeiro momento foi apresentado o programa, e feito uma análise do mesmo referente aos movimentos pedagógicos, buscando identificar as tendências pedagógicas contidas no mesmo. Depois, um análise das provas, conjugada com o Programa, procurando ver se os conteúdos constantes das provas “atendiam ao Programa”. A frase “atender ao Programa” nos remete aos conceitos do pesquisador André Chervel e seu texto “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”(1990), quando ele nos fala sobre as finalidades do ensino, as finalidades de objetivo e as finalidades reais. As finalidades de objetivo são aquelas ligadas às legislações, leis decretos, o que podemos extrair da fala de Chervel, “textos oficiais e discursos pedagógicos” e as finalidades reais, aquelas que refletem o que realmente ocorre no interior das escolas, nas salas de aulas e, nesse sentido a análise histórica de provas escolares ganha relevância. Para Chervel,

O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair dos ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica (CHERVEL, 1990, p.191).

Assim, as provas e exames têm condições de refletir o que ocorreu em sala de aula, uma vez que, à rigor, o professor prepara as provas em cima do trabalho efetuado em sala de aula; elas poderão refletir o que ele fez em sala de aula. De outra forma, um novo Programa vem com a intenção de alterar, de mudar o que estava em curso. É de se esperar que houve resistências quando da implantação desse Programa e, ao fazermos a análise cruzada utilizando-nos das provas e do Programa teremos condições de perceber se “houve atendimento” ao Programa no trabalho de montagem das provas pelo professor e, assim, fazer inferências sobre o trabalho do mesmo em sala de aula.

Passemos agora a apresentação e análise do Programa, conforme relatamos.

### **O PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO DO MATO GROSSO, 1962<sup>3</sup>**

Nosso objetivo nesse texto é apresentar o Programa do Ensino Primário do Mato Grosso (MT)<sup>4</sup>, de 1962. Quando se trata do Ensino Primário um Programa de Ensino

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122346>. Acesso em 21/01/2018.

<sup>4</sup> Foi no dia 11 de outubro de 1977 que o presidente Ernesto Geisel assinou a Lei Complementar nº 31 dividindo Mato Grosso e criando o estado de Mato Grosso do Sul. A data virou marco de independência da

## XVI Seminário Temático

### Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática

Boa Vista – Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018

Universidade Federal de Roraima

ISSN: 2357-9889

engloba mais do que uma mera relação de conteúdos; essa documentação escolar condensa, dentre outras coisas, pedagogias e conteúdos de ensino, objetivando prescrever a matemática escolar. Segundo Valente,

Como documentos que ditam uma norma da cultura escolar, os programas, em cada época, exprimem o resultado de embates entre diferentes instâncias – políticas, sociais, culturais, escolares, dentre outras – com pesos relativos diversos em cada tempo, de cada uma dessas searas (VALENTE et al, 2014, p.193).

Os programas, esses “textos oficiais, dentre outras coisas, condensam pedagogias e conteúdos de ensino, de forma a prescrever a matemática escolar” (p.192).

Os programas podem, então, nos “revelar diferentes aspectos dos processos e dinâmicas do funcionamento da escola” (p. 193). No nosso caso e para o objetivo desse texto importa saber de que maneira os professores se apropriaram<sup>5</sup> do Programa para a elaboração de suas provas de Aritmética?

Os programas foram aprovados pelo Decreto Nº 319, de 4 de maio de 1962. Seu art. 1º assim estabelece: “Ficam aprovados os Programas de Ensino Primário, elaborados pelo Departamento de Educação e Cultura do Estado, aos Grupos Escolares e Escolas Reunidas; Escolas Isoladas e Rurais, Mistas, do Estado” (CUIABÁ, 1962, p.3). Logo a seguir há um texto onde o Secretário de Educação e Cultura se dirige ao Governador, enfatizando a importância das mudanças efetuadas. Quando se refere às peculiaridades da zona rural, assim se posiciona:

Para as Escolas Rurais e Isoladas Urbanas foram elaborados programas especiais, atendendo-se às condições daquelas regiões afastadas dos Centros citadinos, de forma que o ensino primário rural e nas zonas perimetrais das cidades fosse ministrado dentro de métodos de ensino apropriados e adaptáveis às peculiaridades típicas daquelas zonas, ao mesmo tempo em que se *inculcasse* (grifo nosso) na mente da criança o amor à terra, ao labor agrário, a familiarização com os objetos agrícolas e

Região Sul em relação à capital Cuiabá. A divisão de Mato Grosso em dois estados aconteceu devido a um processo demorado em que foram levados em consideração aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais. De acordo com Alisoete Weingärtner, professora de história de Mato Grosso do Sul, o movimento divisionista no eixo Sul foi originado por volta de 1889, quando alguns políticos corumbaenses divulgaram um manifesto propondo a transferência da capital de Mato Grosso para Corumbá (Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL148365-5598,00.html>. Acesso em 21/01/2018).

<sup>5</sup> O conceito de Apropriação está sendo tomado à Roger Chartier, de seu texto “O mundo como representação”, no qual Chartier se refere ao modo que as representações são recebidas e como delas fazem uso por meio do conceito de apropriação que “[...] visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem e que “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1991, p.178)

a importância e o significado das atividades rurais na economia do país (CUIABÁ, 1962, p.4)

Como acima citado, um Programa para o Ensino Primário carrega em seu bojo mais do que um rol de conteúdos e este não poderia ser diferente e é assim pontuado:

Acompanha cada programa a ORIENTAÇÃO E METODOLOGIA GERAL em que são traçadas as diretrizes básicas para o ensino de cada *matéria* (grifo nosso) e as INSTRUÇÕES, estabelecendo as obrigações e deveres de professores e alunos (MATO GROSSO, 1962, p.4)

Nosso grifo acima colocado na palavra “matéria” foi objetivando abriremos aqui uma discussão, que achamos oportuna, sobre a diferença entre “matéria” e “disciplina escolar”. Valente (2014), admitindo a provisoriade do tema nos diz que

[ ] “matérias” caracterizam saberes dispostos para serem ensinados nos primeiros anos escolares. [ ] As matérias, com distinção um tanto tênue, relativamente às disciplinas escolares, referem-se à enorme proximidade que nelas os conteúdos têm das pedagogias.[ ] Desse modo nos, primeiros anos escolares, o saber presente na cultura a ser inculcada constitui-se, nas mãos de um único professor, de um amálgama de concepções de ensino, de aprendizagem e de conteúdos específicos: as matérias de ensino (VALENTE et all, 2014, p.192).

Postas as colocações iniciais sobre Programas para o Ensino Primário, nosso objetivo agora é tecer algumas considerações sobre o Programa em si, relativamente às Orientações gerais, no nosso caso, relativamente à Aritmética e Geometria. O texto Orientação e Metodologia Geral, quando se refere à Aritmética remete à aplicação prática que os exercícios devem ter para a vida do aluno:

A parte do desenvolvimento do raciocínio, deve merecer toda atenção do professor, portanto, a escolha dos problemas é básica. O aluno adquirirá maior desenvolvimento se trabalhar com problemas reais, tirados da vida prática e apresentados tal como são encontrados na realidade (MATO GROSSO, 1962, p. 14)

Particularmente em relação às operações, o texto assim pontua:

O ensino das operações que só se obtém por intenso treino, deve ser feito lentamente, ensinando-se uma dificuldade de cada vez, pois, cada uma das operações exige certas habilidades específicas que devem ser apresentadas, cada um de per si, em ordem crescente de dificuldade (MATO GROSSO, 1962, p.14).

O texto é, então fechado com algumas orientações específicas, destinadas aos professores:

- a) - oferecer muitas e variadas oportunidades de resolução de problemas, sem utilizar o cálculo escrito;
- b) – dar ao problema escrito redação concisa e clara a fim de evitar erro decorrente da má interpretação da leitura.
- c) – empregar somente dados reais;
- d) – graduar os problemas;
- e) – estimular o aluno a empregar, quando necessário, gráficos que melhor elucidem o problema cuja solução (problemas sobre área, distância, frações, etc)
- f) – guiar o aluno na compreensão de que somente os resultados exatos têm valor.

A essa altura cabe-nos questionar que tipo de pedagogia esse Programa traz consigo? Será possível, identificar, como diz Wagner Valente, a “vaga pedagógica” que acompanha o programa? Trazendo novamente trechos do texto “Orientação e Metodologia Geral” ,um dos itens do Programa, podemos colocar grifos na citação já referenciada em nosso texto:

**A parte do desenvolvimento do raciocínio, deve merecer toda atenção do professor, portanto, a escolha dos problemas é básica. O aluno adquirirá maior desenvolvimento se trabalhar com problemas reais, tirados da vida prática e apresentados tal como são encontrados na realidade** (MATO GROSSO, 1962, p. 14)

É preciso ficarmos atentos nas entrelinhas da citação acima. Ela se refere a problemas. Valente (2016) vai nos dizer que, relativamente à aritmética,

[...] Em tempos do estudante, os problemas eram aplicações do saber aritmético sistematizado. [...] No âmbito da pedagogia intuitiva os professores deveriam formular problemas com elementos próximos das crianças, usando materiais e situações conhecidas de seus alunos. [...] Para os tempos da escola ativa, os problemas devem emergir de situações vividas pelas crianças. Cabe ao professor, a partir de situações que se apresentassem problemáticas para as crianças promover a articulação dessas situações com a aritmética necessária para sua resolução (VALENTE, 2016, p. 23-24).

O texto é dúbio no sentido de que nos faz pensar que é o “professor quem escolhe os problemas (pedagogia intuitiva), quando diz que “a escolha dos problemas é básica” e

também nos faz pensar que se trata da escola ativa<sup>6</sup>, quando diz que “ o aluno adquirirá maior desenvolvimento se trabalhar com problemas reais, tirados da vida prática e apresentados tal como são encontrados na realidade”.

É preciso esclarecer que as vagas pedagógicas, como movimentos pedagógicos que são, possuem dinâmicas próprias resultantes de embates políticos, educacionais, sociais. Assim, elas não são limitadas temporalmente. Acreditamos que os movimentos pedagógicos, uma vez instalados e infiltrados na cultura escolar permanecem por anos a fio. Nossa crença é a de que as vagas pedagógicas não são camadas sobrepostas, mas, sim, que se entrecruzam em sua sobreposição. O que temos hoje em termos de educação é resultado dessa alquimia acima referida, desses embates disputados ao longo do tempo, dentro das escolas, das salas de aula, na cultura escolar. O historiador Antonio Viñao Frago, assim conceitua a Cultura Escolar:

A cultura escolar, assim entendida, seria constituída por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas (VIÑAO, 2007, p. 87)

Passaremos agora a análise das provas.

## **AS PROVAS E EXAMES DO MATO GROSSO DE 1962**

O trabalho que iremos fazer agora é o de buscar na análise das provas, em primeiro lugar os conteúdos programáticos do Programa que acabamos de analisar; depois iremos localizar nos itens de prova sinais de vagas pedagógicas também já mostradas e, ao final, uma análise sobre o trabalho do professor em cima das provas, relativamente à *conteúdos para ensinar* e *conteúdos a ensinar*.

---

<sup>6</sup> Muitos educadores no período da Escola Nova consideravam o movimento também como uma *escola ativa*, mas segundo Lourenço Filho, um dos principais representantes brasileiros do movimento da Escola Nova, a *escola ativa* é somente uma parte do movimento, mas não o engloba. O termo *escola ativa* representa a concepção deste novo movimento, em que a ênfase deixa de estar no ensino e passa a pertencer à aprendizagem, na pretensão de deslocar para os alunos a atividade, a ação, fundamentando na descoberta a obtenção do conhecimento. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158952>. Acesso em 30/04/2018.

## XVI Seminário Temático

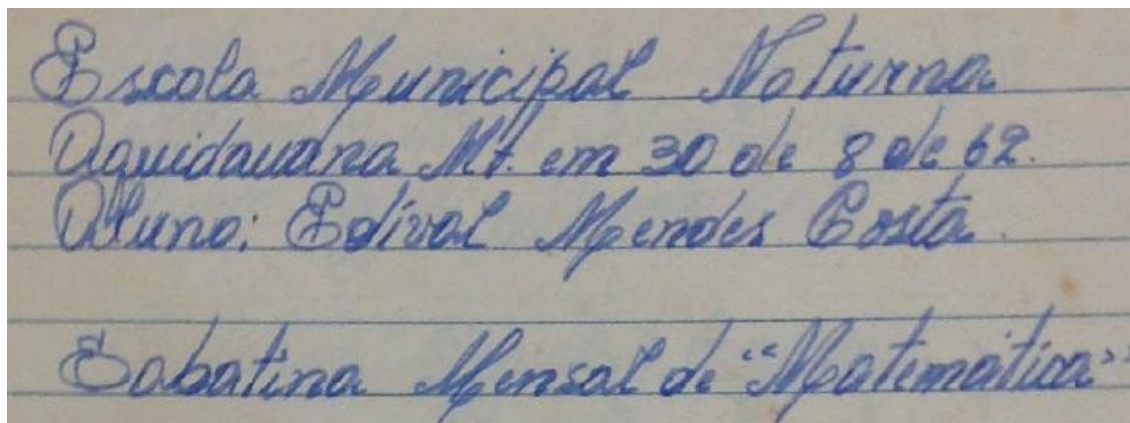
Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática

Boa Vista – Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018

Universidade Federal de Roraima

ISSN: 2357-9889

Em primeiro lugar iremos analisar um conjunto de Exames de Aritmética do aluno Edvan Mendes Costa, aluno da Escola Municipal Noturna de Aquidauana – Mato Grosso<sup>7</sup>.



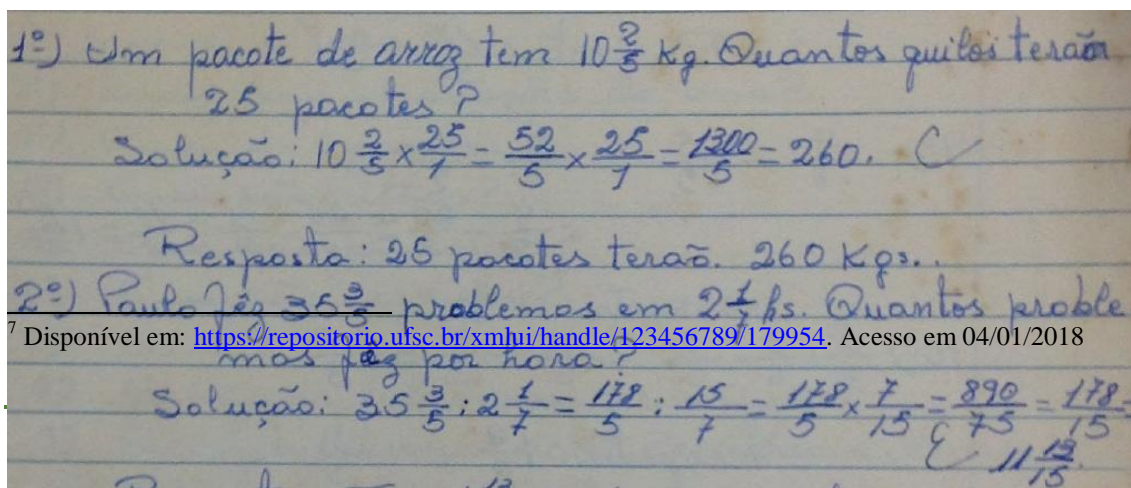
COSTA, E. M., 1962

Como se pode observar, é datada de 30 de agosto de 1962 e é uma Sabatina Mensal de Aritmética.

Ao percorrer a prova não conseguimos identificar o ano da prova, mas como temos um outro conjunto de exames denominados Exames Finais que datam de novembro de 1962 e nos mesmos está descrito que é do 4º ano, inferimos também que essa Sabatina Mensal também é do 4º ano. Trata-se de um conjunto de 6(seis) problemas de Aritmética enfocando, como inferimos assuntos – conteúdos do 4º Ano e 4 (quatro) exercícios diretos enfocando operações com frações.

Outra inferência que fazemos é a de que os Professores estariam cumprindo o Programa de 1962, ora em estudo. Ele foi lançado pelo Decreto nº 319, de 4 de maio de 1962. Vamos considerar, então que os exames que serão alvo de nossa análise já foram preparados segundo este Programa.

Vejam os dois primeiros problemas:



<sup>7</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179954>. Acesso em 04/01/2018

## XVI Seminário Temático

Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática

Boa Vista – Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018

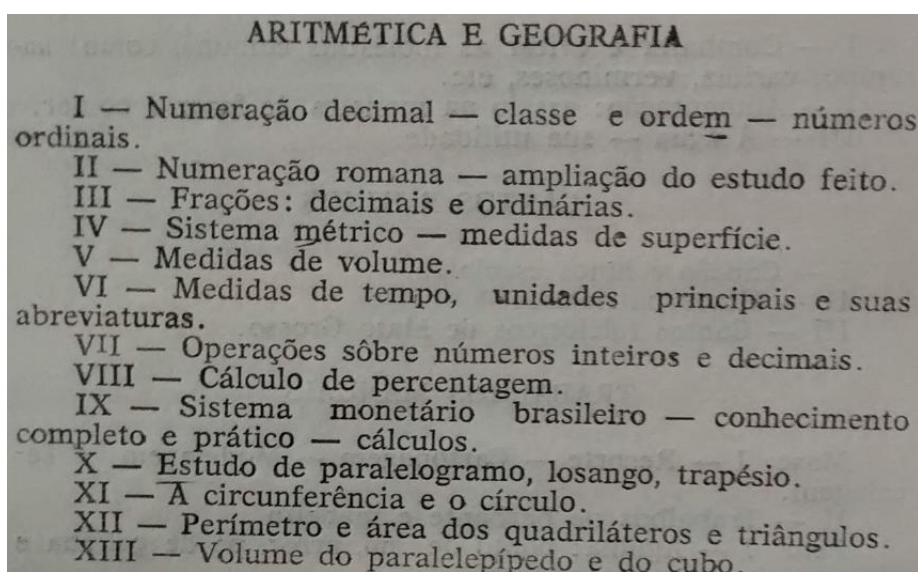
Universidade Federal de Roraima

ISSN: 2357-9889

COSTA E, M, 1962

Trata-se de 2(dois) problemas envolvendo frações (frações mistas), um envolvendo unidades de massa e outro unidades de tempo.

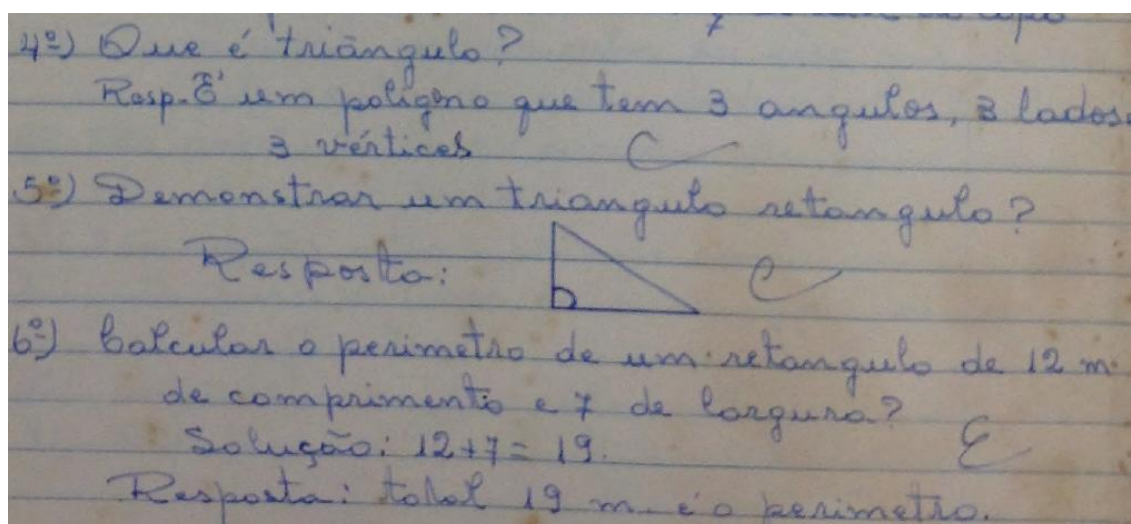
Atendem o Programa do 4º Ano, como podemos ver na página seguinte:



MATO GROSSO, 1962, p. 14

Observação: provavelmente houve um erro de grafia na hora de datilografar o texto do Programa e saiu Geografia no lugar de Geometria.

Vejamos agora uma sequência de problemas de Geometria:





## XVI Seminário Temático

Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática

Boa Vista – Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018

Universidade Federal de Roraima

ISSN: 2357-9889

COSTA E, M, 1962

Podemos dizer que, de maneira geral a Sabatina atende ao Programa de 1962 que foi apresentado.

Vamos analisar agora dentro do mesmo documento, uma outra Sabatina Mensal, agora, datada de 24 de maio de 1962, composta de 9(nove) problemas e 1(um) exercício de cálculo direto e mais 5(cinco) questões diretas sobre o assunto.

Sabatina Mensal de Matemática.  
Problemas.

1) Quantos algarismos são necessários para numerar um livro de 130 páginas?

1 à 9 = 9 → 9

10 à 99 = 90 × 2 = 180

100 à 130 = 31 × 3 = 93

$$\begin{array}{r} 130 \\ -99 \\ \hline 31 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 180 \\ +93 \\ \hline 273 \end{array}$$

Resp. são necessários 282 algarismos.

COSTA, E.M, 1962

Uma primeira questão que também atende ao Programa.

2) Escrever, uma série de números inteiros. Em que nº para se escreveu 1506 algarismos?

1 à 9 = 9

10 à 99 = 90 × 2 = 180

100 à 538 = 439 × 3 = 1317

$$\begin{array}{r} 180 \\ +189 \\ \hline 369 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1506 \\ -369 \\ \hline 1137 \\ -1137 \\ \hline 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9 \\ 180 \\ 1317 \\ \hline 1506 \end{array}$$

Resposta para no número → 538.

3) Quantos dias existem entre 10 de março a 15 de agosto, inclusive os dias extremos?

31 - 10 = 21 + 30 + 31 + 30 + 31 + 15 + 2 extremos = 169

Resp. existem 169 dias.

## XVI Seminário Temático

Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática

Boa Vista – Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018

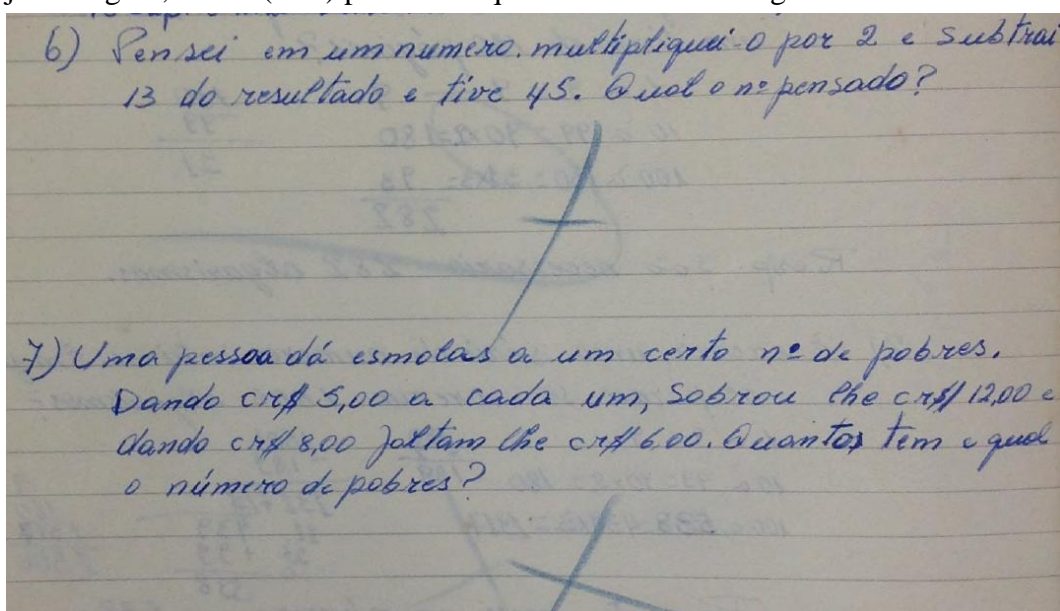
Universidade Federal de Roraima

ISSN: 2357-9889

COSTA, E, M 1962

Podemos dizer que os 3(três) problemas atendem ao Programa, nos itens Numeração decimal e Números Inteiros.

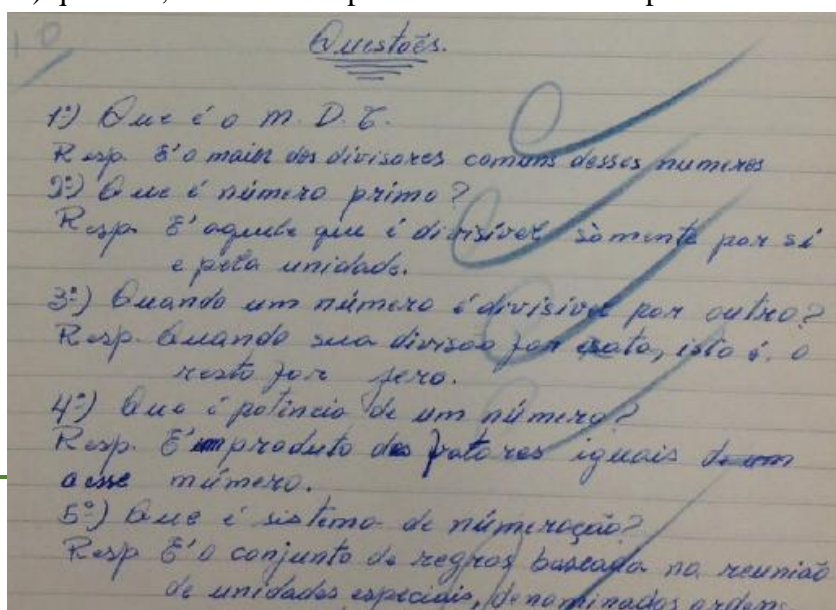
Vejam agora, mais 2(dois) problemas que o aluno não conseguiu resolver:



COSTA, E, M, 1962

O que podemos apreender desses problemas? Percebe-se que foram “um pouco mais trabalhados” pelo professor, exigindo mais dos alunos em termos de raciocínio, com um grau de dificuldade maior, não obstante, tais observações carreguem um grau de subjetividade.

E as 5(cinco) questões, todas elas respondidas corretamente pelo aluno:



COSTA, E.M, 1962

Foi possível observar que o aluno acertou 6(seis) problemas e erro 4(quatro), ficando com grau 6,0 (seis). Acertou as 5(cinco) questões e ficou grau 10,0 (dez), como acima exposto. Como a nota final dele foi 8,0 (oito) pontos, chegamos a conclusão que o professor chegou a esse resultado através da média aritmética das 2(duas) baterias de exercícios.

**SABERES A ENSINAR; SABERES PARA ENSINAR. O QUE AS SABATINAS ANALISADAS PODEM NOS DIZER?**

Quando nos deparamos com as frases *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, de imediato nos vêm a mente a palavra conteúdos que, a nosso ver, é sinônima; o professor e aquilo que ele precisa para ensinar (*saberes para ensinar*), e aquilo que ele irá ensinar (*saberes a ensinar*).

Hofstetter e Schneuwly, referindo-se ao trabalho dos professores, vão nos dizer que “os *saberes a ensinar* são os *saberes* que são os objetos seu trabalho; e os *saberes para ensinar*, em outros termos são as ferramentas do seu trabalho” (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2017, p.131-132). Hofstetter e Schneuwly dão sequência a discussão mostrando que não é tão simples essa questão dos *saberes*, assim pontuando:

O que à primeira vista parece simples, é, contudo, mais complicado. “Saber” pode primeiro ser compreendido num sentido amplo que engloba saber (*saberes matemáticos, saberes literários, saberes históricos*) e saber-fazer (“saber nadar”, “saber escrever” ou ainda “saber ensinar”) (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2017, p.132)

Esse saber-fazer do professor é “alimentado” e “aperfeiçoado” ao longo de sua vida profissional no trabalho com os alunos, escapando e fugindo à questão de como ele foi formado e preparado para ser professor. Aqui julgamos interessante acrescentar e discutir a formação dos professores. O professor-formador trabalha, a rigor, com os dois tipos de

**XVI Seminário Temático****Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática****Boa Vista – Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018****Universidade Federal de Roraima****ISSN: 2357-9889**

---

saberes. Os saberes *a* ensinar que será transmitido ao futuro professor para que ele, então, transmita aos seus alunos e os saberes *para* ensinar que ele também transmite, na medida em que, ao longo de seu trabalho com os futuros professores no curso de formação, ainda que não perceba, acaba por ser um “espelho”, ou “exemplo” para os futuros professores. O que inferimos é que esses saberes profissionais (saberes *para* ensinar) vai, ao longo do tempo, sendo incorporados no rol de conteúdos e saberes que são transmitidos ao futuro professor, passando a ser saberes *a* ensinar. Para Hofstetter e Schneuwly,

A escolha dos saberes e sua transformação em saberes *a* ensinar é o resultado de 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 suas funções (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2017, p.133)

No nosso caso estamos nos referindo a análise de provas e/ou exames do ensino primário de uma Escola Municipal de Aquidauana (MT) em 1962, Há que se pensar em como foi formado esse professor, o docente polivalente dos primeiros anos escolares. Valente (2017), vai nos dizer que

Em termos dos saberes específicos *para* ensinar, os saberes para profissão da docência, tendo em conta o nível primário, o da formação de professores primários, historicamente tem-se dois modelos: o das escolas normais e o das escolas de nível superior que formam professores para atuarem nos primeiros anos escolares (VALENTE, 2017, p. 208).

O professor formado nas escolas normais tinha uma formação tanto geral quanto profissional. A “formação geral, refere-se a um leque de disciplinas ministradas em nível secundário”(p.209). Esses, então eram os saberes *a* ensinar. Os saberes profissionais ou saberes *para* ensinar, “ficava a cargo do diretor escolar, uma espécie de mentor pedagógico do trabalho” (p.209). Relativamente à formação de nível superior,

[...] tem-se uma nítida separação entre os saberes de formação geral e aqueles profissionais. Considerando-se os saberes de formação geral, eles são ministrados no curso secundário; assim, a formação em nível superior, lançando mão das ciências da educação, e suas cadeiras disciplinares, encarrega-se dos saberes profissionais (LUSSI BORER, 2009, apud VALENTE, 2017, p.209).

Voltemos, então, às provas já analisadas para ver o que elas podem nos dizer sobre os saberes *a* ensinar e os saberes *para* ensinar. Como era formado o professor para o Ensino Primário? À época já estava vigente a Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961, a LDB de 1961. Vamos entender que a LDB estava aprovada e em implantação. Assim, seu capítulo IV, “Da formação do magistério para o Ensino Primário e Médio” assim estabelecia em seus artigos de 52 a 55:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (BRASIL, 1961).

Podemos então, inferir que o professor que aplicou a prova de Aritmética no aluno Edval Mendes Costa, foi formado em uma Escola Normal e, como já vimos teve acesso a um leque de disciplinas em nível secundário. A nosso ver, pelo que vimos das questões das provas analisadas, nos parece, de uma forma preliminar, que o professor formulou as questões das 2(duas) provas dentro do nível em que ele foi formado e estudou; a nós nos parece que ele “ensina como aprendeu”. Seus saberes *para* ensinar e os seus saberes *a* ensinar se parecem muito próximos uns dos outros.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse texto teve como fonte principal provas do aluno Edval Mendes Costa, aluno de uma escola noturna da cidade de Aquidauana (MT), do ano de 1962. Nosso objetivo era fazer a análise das provas como fontes de pesquisa histórica. Por que escolhemos tais provas e não outras? Porque verificamos no Repositório Institucional da Universidade de

Santa Catarina (<https://repositorio.ufsc.br/>), que além das provas tínhamos a disposição também o Programa, o que nos permitia uma análise cruzada de fontes. A tais provas juntamos o Programa para ensino primário do Mato Grosso do Ensino Primário de 1962, procurando, em um primeiro momento fazer uma análise do Programa à luz das “vagas pedagógicas” que vigiram em finais do século XVIII até meados do século XIX, em função das datas das provas. Nos pareceu, que as vagas pedagógicas, intuitiva e escola ativa “ se misturam”, se mesclam nas orientações do Programa.

Depois analisamos os exercícios presentes nas “sabatinas” comparativamente com os itens do Programa, procurando verificar se tais conteúdos presentes nos itens das “sabatinas” atendiam ao Programa, confrontando finalidades de objetivo com finalidades reais (CHERVEL, 1990). Ao que tudo indica as finalidades de objetivo e finalidades reais se assemelham.

Por fim, procuramos analisar os exercícios das “sabatinas” à luz dos conceitos de saberes *a ensinar* e saberes *para ensinar*. Foi possível verificar e/ou inferir que o professor foi formado em uma Escola Normal e que os saberes *a ensinar* por ele aprendidos durante o curso são, a priori, bem próximos dos saberes profissionais (saberes *para ensinar*) aplicados por ele no seu trabalho como professor. Ele teve uma formação geral de nível secundário e uma formação profissional na própria escola, provavelmente com o Diretor da mesma.

Novos estudos poderão aprofundar essa análise das provas relativamente aos saberes *a ensinar* e saberes *para ensinar* em confronto com provas e/ou exames trazendo à luz informações de suma importância para a História da Educação Matemática.

## **REFERÊNCIAS**

HOFSTETTER, R. VALENTE, W.R (Org). Saberes em (trans) formação: tema central da formação de professores. LF Editorial. São Paulo, 2017, 230 p.

VALENTE, W.R (org). A aritmética nos primeiros anos escolares. LF Editorial. São Paulo, 2016, 143 p.

FRAGO, V.A. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Edições Pedagogo. Portugal. 2007, 155p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Panonina, n. 2,1990

CHARTIER, R. O mundo como representação. Tradução de Andréa Daher e Zenir Campos Reis. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, 11(5), p. 173-191, 1991.

BRASIL. Lei Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19/02/2018.