

Que Geometria “para” ensinar? Apropriações de *Experts* em missão de estudos pedagógicos na Europa, final do século XIX

Gabriel Luís da Conceição ^a

^a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), Santos Dumont, MG, Brasil

Recebido para publicação 25 jan. 2021. Aceito após revisão 19 abr. 2021

Editora designada: Claudia Lisete Oliveira Groenwald

RESUMO

Contexto: A formação de professores que ensinam Matemática está circundada de saberes que se transformam ao longo do tempo. Estas mudanças são por diversos momentos mobilizadas por *Experts*, neste contexto, os documentos oficiais são fontes históricas possíveis para leitura e análises destas modificações. **Objetivo:** Analisar as sistematizações de uma “Geometria para ensinar” colocada em circulação para a formação de professores, no final do século XIX, no Rio de Janeiro, neste tempo capital da República, pelos professores Amélia Fernandes da Costa, Luiz Augusto dos Reis e Manoel José Pereira Frazão, nomeados pelo poder republicano para missão de estudos pedagógicos na Europa. **Coleta e análise de dados:** Os dados foram coletados nos registros de viagem dos comissionados, e também em publicações em periódicos pedagógicos, analisados na ótica da História Cultural. **Design:** Utiliza-se para o estudo os relatórios oficiais produzidos pelos docentes e a *Revista Pedagógica*, impressos direcionados aos professores, estes documentos, produzidos ou apropriados pelos *Experts* em questão, foram analisados e problematizados seguindo as seguintes etapas de investigação: recompilação de experiências docentes; análise comparativa de seus conhecimentos; análise da sistematização e utilização dos conhecimentos como saberes. **Ambiente e participantes:** **Ambiente e Participantes:** Trata-se de um estudo historiográfico em documentos. **Resultados:** A análise das fontes mostrou que o desempenho dos docentes, bem como suas participações ativas nas questões políticas e da instrução primária, o reconhecimento dos pares, a convocação do Estado para a viagem pedagógica e a consequente responsabilidade de produzir um relatório oficial, os enquadraram na categoria de *Experts*, permitindo-nos assim qualificá-los. Colocaram em circulação uma proposta de uma nova “Geometria para ensinar”, característica dos tempos intuitivos, e em contramão da proposta anterior. **Conclusões:** A “Geometria para ensinar” colocada em circulação, deveria ser mobilizada pelos professores em estreita relação com o Desenho e os Trabalhos Manuais e não estava estruturada como uma matéria na escola primária.

Autor correspondente: Gabriel Luís da Conceição. Email: gabriel.conceicao@ifsudestemg.edu.br

Palavras-chave: Geometria; Saberes *para* ensinar; *Experts*; Missão Pedagógica; Circulação Internacional.

What Geometry for teaching? Appropriations of Experts on pedagogical studies mission in Europe, late 19th century

ABSTRACT

Background: The training of teachers who teach mathematics is surrounded by knowledge that changes over time. These changes are for several moments mobilized by specialists, in this context, the official documents are possible historical sources for reading and analyzing changes. **Objective:** To analyze the systematizations of a “Geometry for teaching” put into circulation for the training of teachers, at the end of the 19th century, in Rio de Janeiro, at this time the Republic, by professors Amélia Fernandes da Costa, Luiz Augusto dos Reis and Manoel José Pereira Frazão, appointed by the republican power for the mission of pedagogical studies in Europe. **Data collection and analysis:** Data were collected from the travel records of commissioners, and also from publications in educational, analysed from the perspective of Cultural History. **Design:** Use for the study the official reports found by the documents and Revista Pedagógica, printed for teachers, these documents, acquired or accumulated by the specialists in question, were solved and problematized following the following investigation steps: recompilation of teaching experiences; comparative analysis of teachers' knowledge; analysis of systematization and use of knowledge as knowledge (Valente, 2018; 2020). **Setting and Participants:** It is a historiographical study in documents. **Results:** An analysis of the sources revealed that the performance of the documents, as well as their active participation in political issues and primary education, the recognition of peers, a call from the State for the pedagogical trip and the consequent responsibility to produce an official report, placed them in the category of *Experts*, thus allowing us to qualify them and put into circulation a proposal for a new “Geometry for teaching”, characteristic of intuitive times, and against the previous proposal. **Conclusions:** The “Geometry for teaching” put into circulation, should be mobilized by teachers in close relationship with Design and Handicrafts and was not structured as a subject in primary school.

Keywords: Geometry; Knowledge for use; *Experts*; Pedagogical Mission; International Circulation.

INTRODUÇÃO

O final do século XIX tratou-se de um importante momento da educação brasileira, tempo de um contexto de intensas mudanças e debates, no qual as atualizações no campo educacional eram feitas, dentre outras formas, por intermédio de viagens pedagógicas internacionais, ou seja, as missões de estudos no estrangeiro, tratavam-se de uma das principais formas da circulação

internacional de ideias, um tempo de valorização e circulação de propostas educacionais advindas de várias partes do mundo (Matasci, 2015).

Ainda, ganha proporção nas últimas décadas do século XIX, o método de ensino intuitivo¹, que fez parte de diversas reformas de ensino no país. Assim, como em vários países do mundo, o Brasil também insere-se no momento de “internacionalização” do discurso pedagógico.

Dessa forma, este estudo objetiva analisar a sistematização dos saberes geométricos² para a formação de professores, postos em circulação no Rio de Janeiro, então capital da república, pelos professores Amélia Fernandes da Costa, Luiz Augusto dos Reis e Manoel José Pereira Frazão no retorno de missão pedagógica, designados pelo poder republicano à Europa, e assim, pretende-se responder: que *Geometria para ensinar* foi proposta e colocada em circulação pelos docentes?

Para responder à questão proposta investigou-se as seguintes fontes documentais: *Revista Pedagógica*³ e os *Relatórios oficiais* de missão pedagógica elaborados pelos docentes. Estes documentos foram analisados, concordando que por si sós, não se constituem história e precisam de problematização, e para isto seguiu-se, segundo proposto por Valente (2018; 2020), as seguintes etapas de investigação: *recompilação de experiências docentes*, nesta primeira etapa, foi desenvolvida a seleção e separação de informações ligadas ao trabalho pedagógico registradas nos relatórios produzidos pelos docentes, bem como nos excertos publicados na *Revista Pedagógica*. Após esta etapa, que corresponde a composição de uma coleção de conhecimentos dispersos, seguiu-se para uma *análise comparativa dos conhecimentos dos docentes*, aqui foi realizada uma nova seleção a partir dos dados ajuntados na etapa anterior, refinando a coleção e possibilitando que sejam reveladas tendências de assentamento de propostas e de consensos pedagógicos. Após estas duas etapas seguiu-se para a *análise da sistematização*

¹ Três sentidos abrangiam o método intuitivo: a concretização de objetos para a compreensão do abstrato; ensino por meio dos sentidos (ver, observar, tocar objetos) e aplicação dos conhecimentos à natureza, à indústria e ao cotidiano do aluno (Valdemarin, 2004).

² Por saberes geométricos na cultura escolar, entende-se a geometria disposta para o ensino e para a formação de professores nos primeiros anos escolares em diferentes rubricas disciplinares (Conceição, 2019).

³ A *Revista Pedagógica* constituiu-se a partir do Projeto de Educação Nacional colocado em prática ainda na República, e esteve em pleno funcionamento de 1890 a 1896. Ela apresentava modelos internacionais de instrução, e assim assumia um compromisso com os leitores na divulgação de modelos, práticas e experiências bem-sucedidas do exterior, o que nos permite inferir que a revista representa um espaço de circulação de ideias internacionais. Enfim, era um dos canais pelo qual o Rio de Janeiro tomava contato com as atualizações relativas à educação neste tempo (Gondra, 1997).

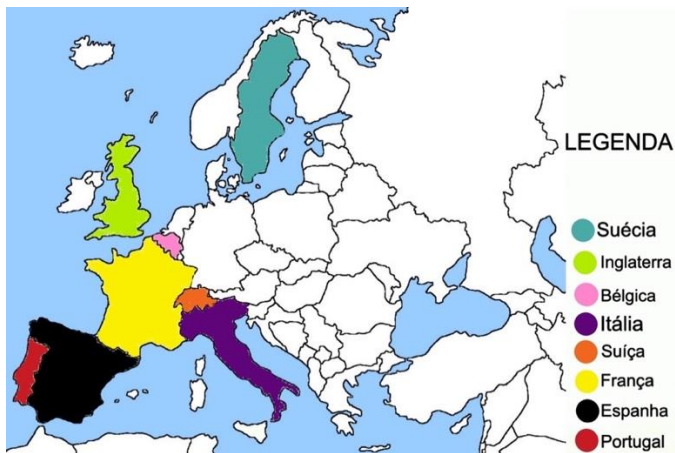
feita por Amélia, Luiz Reis e Frazão e a utilização dos conhecimentos como *saberes*, nesta última etapa do percurso metodológico, permitiu-se que as informações sobre as experiências docentes fossem lidas e transformadas em saber profissional do professor, segundo a base teórica da pesquisa.

EXPERTS DO FINAL DO SÉCULO XIX – OS AGENTES DE CIRCULAÇÃO DE SABERES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O grupo de professores que tem suas apropriações estudadas nesta pesquisa trata-se da primeira delegação oficial republicana de docentes primários brasileiros em missão pedagógica ao exterior, e que contou com Luiz Augusto dos Reis, Manoel José Pereira Frazão e Amélia Fernandes da Costa. Eles circularam por Suécia, Inglaterra, Bélgica, Itália, Suíça, França, Espanha e Portugal.

Figura 1

Mapa dos países visitados (Conceição, 2019)



Ao examinarmos a *Revista Pedagógica* percebe-se, conforme o excerto abaixo, o destaque dado aos três docentes, reconhecendo o trabalho e a *expertise* de cada um, visando serem apropriados pelos professores do Rio de Janeiro e do país, considerando também que o Rio de Janeiro, neste tempo, era o Distrito Federal, carregando, assim, a relevância de modelo de ensino e

formação.

É provável que as escolas dos professores D. Amélia Fernandes da Costa, Manoel José Pereira Frazão e Luiz Augusto dos Reis comecem este ano a trabalhar em condições que permitam ser executados os melhores métodos e processos de ensino, estudados por esses distintos colegas em sua recente e proveitosa excursão pela Europa. No ponto de vista material e pedagógico servirão de modelo ao nosso professorado público e particular (Pedagogium, 1895, p. 291).

Sobre o envio de professores em missões ou viagens pedagógicas internacionais, a literatura da História da Educação nos faz compreender que era uma atividade comum no final do século XIX, pois era a maneira que o país tomava contato com as atualizações em Educação (Gondra, 1997), e essas ações são consideradas por Matasci (2015) como um papel particularmente relevante na construção dos sistemas escolares modernos no século XIX, tanto na França como em outros países ocidentais. Trata-se de contextos complexos, de muitas mudanças e de intensificação de conexões entre os países do mundo no momento da primeira globalização com repercussão no domínio da vida social e na educação, estreitamente associado à construção de identidades nacionais.

Neste tempo, as viagens pedagógicas intencionavam à aproximação de políticas educacionais, bem como as práticas pedagógicas inovadoras e bem-sucedidas. De acordo com os estudos, a estratégia era quase global. Vários países interessavam-se em enviar educadores com esta finalidade (Mignot & Gondra, 2007).

A seleção desse grupo de professores envolvidos na investigação justifica-se pela posição de destaque que alcançaram nos quadros da instrução pública, em razão de sua *expertise*, que nos possibilita significativa produção escrita sobre as propostas educacionais advindas do exterior, e que circularam na cidade do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX.

A *expertise* profissional dos docentes que viveram no contexto do final do século XIX estava diretamente interligada às aptidões de cada um, aquele que detém os saberes necessários para realizar tarefas que lhes são destinadas, o *Expert*. Assim, a *expertise* trata de “uma instância, em primeiro reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes e experiências, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos” (Hofstetter & Valente, 2017, p. 57).

Nesta perspectiva, partilha-se da hipótese de Morais (2017, p. 18) de considerar o “*expert* da educação como vetor de objetivação de saberes no campo profissional, na formação e no ensino”. E, por objetivação ou, dito de outro modo, saberes objetivados, compreende-se aqueles

definidos como enunciados proposicionais, sujeitos a objetos de julgamento social que vão lhe dar registro de verdade ou de eficácia. Eles podem mesmo ser considerados duplamente como a seguir: de uma parte formaliza uma representação do real (diz algo sobre a realidade), da outra parte enuncia uma correspondência, um *link* entre essa representação e o objeto representado (a noção de verdade e a afirmação dessa correspondência) (Barbier, 2014, p. 9).

Os saberes profissionais, são então entendidos como aqueles que personalizam o profissional da docência. No presente estudo, o professor que ensina saberes geométricos, ou seja, os saberes necessários para a mobilização de suas ações pedagógicas. Considerar-se-ão os saberes produzidos, sistematizados e institucionalizados que vão, ao longo do tempo, se objetivando, tornando-se referência na profissionalização docente (Valente, 2016).

Entende-se ainda que os saberes do ofício docente se configuram em uma cultura profissional. Esta cultura é formalizada de diversas maneiras, tais como: disciplinas cursadas em sua formação inicial, em cursos de aperfeiçoamento entre outras; ela é resultado de processos de objetivação de saberes ao longo do tempo e, assim, o trabalho do professor é arquitetado como um trabalho profissional,

[...] é possível afirmar que professor é um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre o que e de que maneira ensinar alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita e não popular – vinculados à ciência, à arte, à filosofia –, em oposição àqueles de ordem cotidiana e espontânea. É um trabalho realizado de modo intencional mediante a apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa. É uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação (Cericato, 2016, p. 278).

O saber profissional da docência, do professor que ensina matemática, tem lugar de estudo em muitas produções atuais. Destacam-se os estudos de André (2011), Gatti (2014), Xavier (2014) e Cericato (2016), mas diferentemente destes autores, que valorizam aspectos da subjetividade na análise dos processos de formação docente, propõe-se aqui entender o saber geométrico caminhando ao longo da história, ao longo do final do século XIX, identificando processos de *sistematização*, de como estes saberes são organizados, institucionalizados (de que forma estão na ação da formação), *objetivação* e ainda como *circulam*, de que maneira são levados adiante.

Assim, entende-se que o saber profissional do professor que ensina geometria é representado pela articulação de dois saberes, e que integram o saber profissional. De um lado, os *saberes para ensinar*, saberes constitutivos do campo profissional, na qual a referência é a *expertise* profissional, as ferramentas de trabalho do professor. E, de outro lado, os *saberes a ensinar*, saberes emanados dos campos disciplinares de referência produzidos pelas disciplinas universitárias e que são objeto do trabalho do professor (Hofstetter & Valente, 2017).

A partir da escolha já anunciada, é possível explicitar os saberes profissionais da *expertise* própria do profissional da docência. Assim, tratar dos elementos integrantes deste saber profissional, prescritos nos relatórios de viagem ao estrangeiro da “*Comissão de 1891*” e dos registros na *Revista Pedagógica*, leva-nos a perceber que se sobressaem os *saberes para ensinar*, que historicamente estão presentes na formação de professores, dando-lhes os subsídios necessários para o exercício profissional da docência.

Precisa-se destacar que investigar os *saberes para ensinar* não é unicamente estudar um método de ensino. Em algum momento da análise, até pode-se configurar, porém não é regra. Por exemplo, a vaga pedagógica vigente no marco desta pesquisa, o método intuitivo, transformou a forma de se ensinar os conteúdos. Assim, elaborou-se uma nova forma de ensinar, criada exclusivamente no âmbito da cultura escolar, e que não é cerceada apenas de metodologias.

Nessa discussão, surge então o *Expert*, aquele personagem que possui participação efetiva no ensino e na formação docente deste tempo, como um agente relevante na disseminação e implementação de mudanças educacionais. Ele está diretamente ligado com as políticas públicas e ações do Estado, tais como Luiz Reis, Amélia e Frazão, que foram escolhidos e convocados pelo governo para realizar missão pedagógica exigindo-lhes, no retorno, como resposta à sociedade, a produção de um relatório oficial.

O *Expert* também não se confunde com o “intelectual”, categoria utilizada em diversas pesquisas na História da Educação que,

ao serem tomados como objeto de estudo, espera-se que respondam questionamentos atuais, para demonstrar a permanência de determinadas questões ou soluções, de modo a tratá-los como “mitos” ou “heróis” que estavam fora do seu tempo por antecipar questões que serão consenso posteriormente. Assim, “desenraizados”, são chamados para reafirmar uma ideia ou como autoridade portadora de argumentos indiscutíveis, não raro descolados do contexto social em que se formataram suas obras e ações (Machado, Dorigão & Coelho, 2016, p. 176).

De outra forma, Sartre (1965, p. 14-15) vem nos esclarecer que o intelectual é “aquele que tendo adquirido alguma notoriedade por trabalhos que dependem da inteligência, abusam dessa notoriedade para sair de seu domínio e criticar a sociedade e os poderes estabelecidos em nome de uma concepção global e dogmática do homem”. Desta forma, a categoria intelectual extrapola o seu campo de competência para discutir questões das quais não é *Expert*, mas que se julga inserido, isto é, “o intelectual é aquele que se ocupa do que não lhe diz respeito, é um indivíduo intrometido, curioso por natureza, que vai além de sua ocupação, devido ao seu espírito investigador e crítico” (Machado, Dorigão & Coelho, 2016, p. 180).

Outra perspectiva identifica-se nos trabalhos de Jean-François Sirinelli (2003). Ao discutir a noção de intelectual, ele a entende por duas definições, “uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e mediadores culturais, e a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento” (Sirinelli, 2003, p. 242). Na concepção do autor, na primeira, incluem-se, por exemplo, jornalistas, escritores, professores e outros profissionais. Já na segunda, o grupo é composto por indivíduos com certa influência no cenário público, em busca de defesa que cause algum tipo, por exemplo, de impacto social, o que exige, neste segundo caso, especialidade de saberes, bem como algum reconhecimento. No entanto, esta acepção não é autônoma da anterior, pois são de natureza sociocultural.

Assim, o grupo dos intelectuais é composto por “pessoas capazes de abordar diferentes campos”, independente da área do conhecimento ou de uma missão pré-estabelecida (Burke, 2003). Ele pode ser entendido como um “erudito que se posiciona” em determinadas questões públicas (Burke, 2005).

De forma contrária, o *Expert*, dentre várias atribuições e características, diferencia-se do intelectual pelo chamamento por parte do Estado a fim de resolver um problema prático devido sua *expertise* profissional e a resposta a esta chamada. “Uma demanda do Estado implicará na convocação de uma expertise, cujos sujeitos são os *Experts*. Essa convocação é disparada pelo reconhecimento da comunidade a que esta instância se filia” (Morais, 2019, p. 10). No nosso caso, o convite pelo governo para sistematizar propostas de ensino e de formação através de um relatório oficial encomendado, que fez parte da missão pedagógica, diferente do intelectual, que por sua notoriedade em um determinado campo tem liberdade na produção, não vem por obrigação a dar uma resposta à chamada do Estado e, sim, colocar em prática a sua intelectualidade.

Os “*experts em educação*” são, desde sua concepção mais elementar, momento em que se identifica a constituição do campo “ciências da educação” sujeitos cujo posicionamento político se legitima por meio da produção de saberes em atendimento a uma demanda prática daquele que o reconheceu como tal, o Estado. Tais saberes elaborados levando-se em conta a expertise inicial, as experiências e saberes do expert ou grupo de experts, resultam em novos saberes em resposta a sua convocatória (Morais, 2019, p. 12).

Assim, pode-se concluir que todo *Expert* é também um intelectual, mas nem todo intelectual é um *Expert*. “Por certo há similaridades, sobretudo com respeito aos processos e dinâmicas de evolução dos dois campos, o “campo intelectual” e o campo “ciências da educação”, dinamizados por esses dois “sujeitos”, os “intelectuais” e os “experts”. Contudo, as referências adotadas descrevem diferentes finalidades” (Morais, 2019, p. 11).

Agora, compreendendo a qualificação da comissão como *Experts em educação*, podemos conhecê-los mais de perto. Estes docentes, apesar de terem em comum a sua naturalidade e tempo histórico, ambos são cariocas do final do século XIX, possuem trajetórias diversas de ingresso na profissão docente. Luiz Reis obteve a sua formação pela prática dentro das escolas primárias, onde trabalhou como adjunto, efetivando-se em 1873 (Schueler, 2002). Amélia, foi formada pela Escola Normal da Corte, adjunta das escolas públicas primárias da Corte em 1855, sendo efetivada em 1877 (Santos, 2019) e Frazão foi formado pelo curso superior de Matemáticas e Ciências Naturais pela Academia Militar (Schueler, 2002).

Neste tempo, os docentes tinham envolvimento e atuação expressiva

nas questões ligadas a política e a Educação Pública, Luiz Augusto dos Reis foi secretário da Comissão Executiva Permanente do Professorado, redator-chefe do periódico *O Ensino Primário* (1884), poeta e jornalista e Manoel José Pereira Frazão, redator das folhas *A Verdadeira Instrução Pública* (1872-1873) e a *Escola* (1877-1878), autor de obras didáticas, manifestos, artigos para a imprensa, membro do Conselho da Instrução Pública da Corte e responsável após sua volta da Europa por construir o programa de Trabalhos Manuais do Rio de Janeiro. E Amélia, também envolvida com a instrução pública, publicou diversas obras, sendo uma delas intitulada “lições de cousas” distribuída e amplamente divulgada nos jornais da época (Biblioteca Nacional, 1897).

Diante do identificado, podemos observar como esses indivíduos, que pertenciam a um grupo diferenciado da segunda metade do século XIX, mantiveram uma participação ativa no cenário educacional da época, atuando também como autores de livros e de materiais didáticos, participando de diversas produções escritas como memórias, relatórios sobre escolas e práticas, cartas, correspondências, petições, crônicas, textos em prosa e em versos, entre outras. Esse fato revelava como esses profissionais manejavam variadas práticas e partilhavam dos códigos da cultura letrada.

Os docentes nos remetem a um perfil de pessoas ativas e participantes no contexto em que estavam inseridos. Afinal, por meio da imprensa, revistas pedagógicas e relatórios oficiais, não somente contribuíam para o debate sobre a educação, mas também, e principalmente, disputavam entre si ideias, opiniões e propostas políticas para a sociedade (Borges & Teixeira, 2004).

Outro aspecto relevante é a atuação dos três como professores primários, o que concorda com a conceituação de *Expert* de Hofstetter e Valente (2017, p. 56). Os autores afirmam que no final do século XIX as primeiras expertises estavam associadas aos homens de bem, *aos professores*, que trabalhavam no próprio âmbito do sistema escolar.

Como dito, a *Revista Pedagógica*, apresentava-se como um dos principais canais de circulação de propostas pedagógicas para o ensino e vale ressaltar a constante produção dos docentes investigados neste importante periódico.

Tabela 1*Publicações na Revista Pedagógica. (Conceição, 2019)*

AUTOR	Frequência
Nenhuma referência de autor	7
CARVALHO, Felisberto de	6
KIDDLE, H; HARRISON, T e CALKINS, N. A.	6
VERÍSSIMO, José	6
COSTA, Amélia Fernandes da	5
VIEIRA, Joaquim José Menezes	5
KOPKE, João	4
REIS, Luiz Augusto dos	4
Extraído da Eschola Pública – SP	3
FRAZÃO, Manoel José Pereira	3
MACIEL, Maximino de A.	3
COELHO, F. Adolfo	2
DORDAL, Ramon Roca	2
LEAL, Presciliano	2
LUIZ, Alambary	2
MAGALHÃES, Valentim	2
SCHMITT, E.	2

Como exemplificado na tabela 1, Amélia, Luiz Reis e Frazão têm um número considerável de publicações na seção *Pedagogia* do periódico, presente em todos os tomos da revista e que “reflete uma preocupação com o que deve ser ensinado e com o próprio modo de ensinar” (Gondra, 1997, p. 383) indicando a presença dos três na circulação de propostas pedagógicas para o ensino. Um exemplo é a notícia dada pela Revista Pedagógica:

Quando anunciarmos a abertura da exposição dos livros e outros objetos oferecidos a este Pedagogium pelo operoso professor Luiz dos Reis, de volta de sua viagem a Portugal, Espanha, França e Bélgica; daremos a respectiva lista afim de facilitar aos nossos leitores o exame de tão importante coleção (Pedagogium, 1891, p. 58).

Outro dado importante a se destacar dos docentes é a atuação política em prol dos interesses dos professores. Frazão, autor de *Cartas do Professor da Roça* (1863) e signatário do *Manifesto dos Professores Públicos* (1871), pertenceu ao Conselho de Instrução Pública, de onde saiu para ir à missão

pedagógica na Europa. A produção de materiais e livros para uso das escolas primárias também esteve presente na sua atuação, em 1863, quando apresentou ao Conselho de Instrução Pública as “*Postilas de Aritimética*”. Anos depois, publicou as “*Postillas de Grammatica Portugueza*” e “*Noções de Geographia do Brasil para uso da mocidade brasileira*”, todos aprovados para uso das escolas primárias. Luiz Augusto dos Reis colaborou como jornalista para a publicação de artigos críticos ao ensino imperial em inúmeros periódicos, como *O Loreense e o Echo Municipal de São Paulo*, *O Estandarte*, *A Revista do Brasil* e *O Ensino Primário* (Schueler, 2002).

Assim, considerando nossa hipótese inicial, sustenta-se que este grupo de professores pertenciam a um grupo de *Experts* da época. Eles se destacaram tanto pela produção escrita (obras didáticas, livros, artigos para a imprensa, memórias etc.) quanto pela participação intensa nos grupos político-educacionais e sociais. Ocorreu, ainda, o chamamento pelo Estado conferindo-os uma missão, exigindo uma resposta encomendada por intermédio de um relatório e publicações constantes de trechos dos relatórios na imprensa pedagógica, podendo ser entendido como um reconhecimento de seus pares em relação ao seu ofício e um engatinhar no processo de objetivação.

Esses educadores, ao produzirem obras, livros, relatórios oficiais de missão pedagógica, artigos para revistas especializadas, ao participarem de atividades políticas e funções públicas, contribuía para um processo de objetivação de saberes no campo educacional. Desse modo, pode-se considerar a comissão como integrantes de um grupo específico de *Experts* em educação. Tratavam-se de educadores que

participavam ativamente nos debates educacionais desde o início da década de 1870. Preocupados com o próprio estatuto profissional, com as condições materiais do ensino público e os graves problemas do seu tempo – como, por exemplo, a disciplina, a elevação intelectual dos alunos das escolas públicas e a formação do cidadão –, os professores reuniam-se em agremiações, fundando jornais e revistas pedagógicas, através dos quais defendiam a educação e a instrução populares e opinavam sobre os caminhos e os destinos da *nação* (Shueler, 2008, p. 12).

Por meio da imprensa pedagógica, da elaboração de livros, da participação política Luiz Reis, Frazão e Amélia atuaram como *Experts* em educação, envolvidos com as questões da instrução primária, do ofício docente e do Rio de Janeiro.

QUE GEOMETRIA “PARA” ENSINAR?

Saber ler, escrever e contar, historicamente, se constituiu como a base da formação escolar, no entanto, além destes, os saberes geométricos, também compunham os programas curriculares para o ensino e para formação de professores no final do século XIX em todo o mundo. Com este olhar, pesquisadores no campo da História da educação matemática vêm estudando, em pesquisas de fôlego, como historicamente a Geometria foi se constituindo como um saber escolar.

Apesar destes pesquisadores investigarem os saberes geométricos em constituição no Brasil, a produção internacional não pode ficar de fora deste processo, pois pesquisadores, legisladores, professores, apropriavam-se do discurso internacional por diversos veículos, tais como revistas pedagógicas, livros didáticos, traduções de materiais e, também, pelos relatos de missão pedagógica. Dessa forma, podemos compreender que as histórias locais são também abrangidas pelos contatos, circulação de ideias, encontros e outras formas de trocas (Chartier, 2009).

Estudos em concordância, produzidos em sua maioria por pesquisadores da História da Educação, concluem que é necessário compreender o exterior e a circulação internacional. Dessa forma, o trânsito de pesquisadores e ideias pelo mundo afora, em finais do século XIX, propiciaram aproximações e apropriações (Vidal, 2009).

As análises nos relatórios consistiram em, primariamente, verificar de que maneira a Geometria se comportava nas escolas primárias europeias visitadas pelos professores brasileiros. O quadro abaixo permite uma visão geral de como a Geometria encontrava-se inserida nos diferentes países. Já adiantando, um dos primeiros resultados obtidos da análise da distribuição da Geometria nos programas é que ela não se encontrava agrupada em única rubrica. Em vários momentos, encontramos registros de Frazão, Amélia e Luiz Reis sobre a mobilização de saberes geométricos em outras rubricas como Desenho e Trabalhos Manuais, o que nos possibilita inferir não ser o final do século XIX o tempo de consolidação da Geometria como uma matéria específica da escola primária. O ensino deste saber nas nações visitadas era compreendido por:

Tabela 2

Geometria nos Programas Europeus (Conceição, 2019)

País	Matérias do Programa da Escola Primária⁴
Itália	1) Leitura; 2) Contabilidade; 3) Escrita; 4) Noções de coisas; 5) Sistema métrico; 6) Desenho. <i>A Geometria é inserida nas classes posteriores ao primário elementar.</i>
Suíça	1) Língua materna; 2) Aritmética; 3) Língua Alemã; 4) Geometria; 5) Geografia; 6) História; 7) Desenho; 8) Caligrafia; 9) Ginástica e Jogos; 10) Canto; 11) Trabalhos Manuais. <i>A partir da terceira classe, inclui-se Geometria.</i>
Inglaterra	1) Leitura; 2) Escrita; 3) Contabilidade; 4) Desenho; 5) Trabalhos Manuais <i>A Geometria fica a cargo de cada escola, designada como matéria especial.</i>
Suécia	1) Religião e moral; 2) Língua Nacional; 3) Escrita; 4) Aritmética; 5) Geografia; 6) História; 7) <i>Slodj</i> ; 8) Canto e música vocal; 9) Desenho; 11) Ginástica. <i>A Geometria é acrescida nas duas classes finais</i>
Bélgica	1) Leitura; 2) Escrita; 3) Cálculo (Matemáticas); 4) Sistema métrico; 5) Elementos de língua francesa; 6) elementos de língua flamenga; 7) Geografia; 8) História; 9) Elementos de desenho; 10) Canto; 11) Ginástica; 12) Trabalhos Manuais; 13) Formas Geométricas.
França	1) Instrução moral e cívica; 2) leitura e escrita; 3) Língua Nacional; 4) Cálculo e sistema métrico; 5) História e Geografia; 6) Lições de Coisas; 7) Elementos de Desenho; 8) Trabalhos Manuais; 9) Ginástica. <i>A Geometria aparece na Instrução primária Superior</i>

⁴ Considera-se aqui o período inicial do estudo primário denominado na maioria dos países europeus por *Primário Elementar*. Não são consideradas as matérias relativas ao primário complementar, curso primário médio e curso primário superior, etapas subsequentes aos estudos do primário elementar.

Portugal	1) Leitura; 2) Escrita; 3) Quatro operações sobre números inteiros e fracionários; 4) Elementos de gramática portuguesa; 5) Princípios do sistema métrico decimal, 6) Princípios de desenho; 7) Doutrina cristã.
Espanha	1) Leitura e Escrita; 2) Aritmética; 3) Língua Espanhola; 4) Sistema métrico; 5) Desenho; 6) Trabalhos manuais; 7) História e Geografia; 8) Ginástica.

Os objetivos de ensino das matérias elencadas no quadro eram próximos nos países europeus visitados, e se baseavam no “desenvolvimento da criança no conjunto de suas faculdades [...] e a provocar incessantemente a espontaneidade do pensamento” (Reis, 1892, p. 381), marcas do movimento pedagógico internacional em voga, o método intuitivo. Entre as proposições vinculadas a ele destaca-se o ensino de coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano das crianças; a introdução de objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das ideias, por seu caráter lúdico, mas também disciplinador: um elemento novo em sala de aula que guia o caminho do conhecimento unindo a classe de alunos e o professor. O método traz ainda “a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante naquela situação do legado das gerações precedentes, inclusive com seus valores e seus preconceitos” (Valdemarin, 2004, p. 176).

Dessa forma, o ensino das matérias que compunham o programa de cada país

[...] não poderia ser apresentado pelo professor pela forma puramente expositiva ou por simples leituras. Elas devem ser ensinadas por exercícios intuitivos que ponham constantemente em jogo a atividade da criança. A criança deve ser colocada, tanto quanto possível, em presença das coisas que fazem o objeto da lição. Ela as observa e analisa, guiada pelo professor (Reis, 1892, p. 381).

Como dito, a Geometria não compunha, na maioria dos países, o currículo primário como uma matéria escolar específica. Assim, por exemplo, na Bélgica era mobilizada como um dos eixos do ensino das “*mathematicas*”

[...] o ensino das *mathematicas* terá por base a *geometria* e o calculo mental. A geometria é ensinada pelo estudo dos corpos geométricos; os alunos os observam, e o professor lhes faz compreender os termos; ensina-lhes as noções de grandezas, da sua comparação, da proporção, da simetria, da equivalência. Os teoremas mais importantes são demonstrados por exercícios intuitivos.

O sistema métrico é ensinado pela experiência real das medidas. Os alunos calculam as superfícies e os volumes medindo por si mesmos as dimensões e não operando sobre dados imaginários (Reis, 1892, p. 382).

Assim como na Bélgica, na Espanha, Itália, Inglaterra, Suécia, França e Portugal, a não existência de uma matéria denominada Geometria não significava que seus saberes não eram propostos para as crianças. Nestes países, os saberes geométricos na escola primária estavam espalhados em matérias como Formas Geométricas e mais fortemente nos Trabalhos Manuais e no Desenho.

O registro da professora Amélia reitera a nossa análise,

[...] a geometria ensinada para as crianças na Itália tem uma beleza impar. Pude visitar escolas com salas de desenho com belíssimos quadros e oficinas de trabalhos manuais com variadas formas bem construídas que permitem aos alunos do curso elementar observar, comparar e experimentar a geometria (Costa, 1891, p. 165).

Dessa forma, mesmo sem constituir-se como uma matéria em separado, a geometria insere-se na proposta de ensino dos diversos países europeus. Os relatos e representações evidenciam sua forte relação com o Desenho e os Trabalhos manuais, e revelam marcas explícitas da proposição do método intuitivo como sugerido pelos professores nas atividades de observação, comparação e experiência real relatada. Ou seja, a proposta *para ensinar* vinculava-se, para além de outras coisas, forte incentivo às atividades práticas.

Ainda tomando o caso belga, por exemplo, para o ensino de Geometria nas “*mathematicas*”, Reis realça que o ensino dos modelos geométricos era feito com muito cuidado, de forma que o professor deveria obedecer seis passos. Este conjunto de procedimentos *para ensinar* foi objeto de estudo de Conceição e Leme da Silva (2019) onde identificou-se no conjunto de passos, indícios de saberes profissionais para a docência. Percebe-se que o ensino é

mobilizado pela ação do professor que acompanha os alunos na observação, análise e comparação das formas geométricas. A proposta estava ligada a ideia de que a observação não deveria se restringir à vista, enfatiza-se a necessidade de tocar, manejar, construir as formas geométricas. Em outras palavras, incentiva-se uma prática ativa dos alunos na produção e manipulação dos objetos.

Os seis passos para o ensino de modelos geométricos destacam a articulação dos saberes profissionais docentes, *o saber a ensinar*, com ligação nas ciências, com o campo disciplinar do saber e, assim, compondo objeto de trabalho do professor; e *o saber para ensinar*, ligado às ferramentas mobilizadas pelo campo pedagógico na prática da profissão do ensino.

O mesmo movimento acontecia na França. Havia orientações aos professores sobre que saberes geométricos mobilizar e como mobilizá-los na escola primária

Simplex exercícios para fazer reconhecer e designar as figuras regulares mais elementares: quadrado, retângulo, círculo. Diferentes espécies de ângulo. Ideia das três dimensões. Noções sobre sólidos por meio de modelos em relevo. Exercícios frequentes de medida de comparação das grandezas a simples vista: apreciação aproximativa das distâncias e sua avaliação em medidas métricas (Reis, 1891, p. 202).

Verifica-se que os *saberes a ensinar* são orientados aos professores com forte ligação aos *saberes para ensinar*, em seis passos. Havia uma indicação à observação não só pela vista, mas com o toque e o sentido muscular, além das construções pelo método Froebel (primeiro passo); a associação dos modelos geométricos aos objetos comuns (segundo passo); aplicações aos ofícios (terceiro passo); descrição das figuras em voz alta (quarto passo); o ensino das figuras geométricas sem as formalizações, definições, teoremas, mas com a superposição de figuras com o auxílio dos trabalhos manuais por meio do corte (quinto passo) e pelos ditados geométricos, onde os alunos constroem as figuras ditadas à mão livre e verificam suas medidas (sexto passo). Na França, o movimento era próximo: comparar, verificar distâncias, reconhecer e designar figuras geométricas, sempre a simples vista.

Pode-se dizer que o caráter formal de conceitos e definições, vinculado à ciência de referência, no caso a Geometria, é minimizado em comparação com a experiência proposta: exploração e investigação de propriedades nos modelos construídos. Sobre isso, fica claro na proposta em circulação dos três

Experts, que “o essencial no professor primário não é a profundidade de conhecimento, mas o dom de transmitir” (Frazão, 1892, p. 164).

A fala do viajante pode ser lida, não como uma desvalorização do *saber a ensinar*, mas como uma proposta de circulação de um novo saber profissional para o professor primário, ou seja, deveriam destacar-se neste professor os saberes da docência, as ferramentas mobilizadas no ato pedagógico etc, *os saberes para ensinar*. Eles deveriam ser enxergados com predominância no professor primário, uma característica profissional própria. Ainda nas palavras de Frazão “[...] os professores laboram um erro quando dizem que eu diminuo a importância do ensino primário. O que eu quis foi torna-lo mais livre e independente do ensino secundário” (Frazão, 1892, p. 67).

De todo modo, identificam-se elementos postos em circulação que valorizam aspectos dos saberes *a e para ensinar* ligados à compreensão de que

se articulam de um lado os saberes constitutivos do campo profissional, no qual a referência é a expertise profissional (saberes profissionais ou saberes para ensinar); e, de outro, os saberes emanados dos campos disciplinares de referência produzidos pelas disciplinas universitárias (saberes disciplinares ou saberes concernentes aos saberes a ensinar) (Borer, 2017, p. 42).

As representações indicam que o ensino da geometria nas classes primárias se pautava sobre o estudo dos corpos geométricos, e os processos de ensino se davam pela ação intuitiva da criança direcionada pelo professor, que os faz observar as propriedades das figuras geométricas a partir de modelos: “os alunos os observam, e o professor lhes faz compreender os termos; ensina-lhes as noções de grandezas, da sua comparação, da proporção, da simetria, da equivalência. Os teoremas mais importantes são demonstrados por exercícios intuitivos” (Reis, 1892, p. 382).

O professor também apresenta, a partir de sua visita às escolas da França, que para o ensino de modelos geométricos, as formas deveriam ser

ensinadas especialmente com o fim de exercitar os sentidos e a inteligência e de fornecer aos alunos noções práticas e úteis. O professor procede, por consequência, fazendo observar, analisar e comparar as formas geométricas. [...] A observação não pode fazer-se unicamente pela vista, que, pelo efeito da perspectiva, não fornece senão noções inexatas sobre as formas, as dimensões, as direções, etc., pelo toque e o sentido muscular,

que retificam as impressões da vista. Eles devem, pois, manejar e construir as formas pelos processos colhidos no método Froebel (modelação, bastonetes, dobradura, corte, cartonagem, desenho). Os alunos são exercitados em procurar objetos comuns nos quais cada forma estudada se apresenta exatamente mais ou menos modificada. As aplicações dos modelos geométricos nos ofícios são indicadas tão completamente quanto possível. O caráter do ensino deve ser essencialmente prático e intuitivo: as definições difíceis e as demonstrações científicas não são dadas (Reis, 1891, p. 461).

Todo o ensino parte da observação, manejo de uma figura geométrica espacial, e o processo no qual se deriva esse ensino segue de acordo com uma marcha analítica, ou seja, do todo para as partes, remete-se “a atividade de decomposição através da qual distinguimos os diferentes elementos que compõem um todo” (Trouvé, 2008, p. 20).

Cada novo elemento colocado ao ensino segue esse processo do todo para as partes, e a partir desse, novos conteúdos são colocados à discussão.

Como dito, o método intuitivo é o cerne das mudanças pedagógicas em finais do século XIX. Propõe uma ruptura ao tradicional, caracterizado à memorização, verbalização, reproduções mecanizadas, além de outras formas tradicionais. Neste método de renovação pedagógica, o toque, a observação, as experimentações possuem papel fundamental: os objetos possibilitam um papel ativo nas crianças, rompendo com o tradicional. No que diz respeito à marcha do ensino, o método intuitivo, baseado nas orientações e estudos de Pestalozzi sugerem um ensino do conhecido (as figuras espaciais) para o desconhecido (particularidades das figuras planas), do concreto (os modelos produzidos) para o abstrato (definições), do simples para o complexo (de acordo com a compreensão da criança), tal como posto em circulação. Além disso, estão as orientações sobre os saberes que o professor deve dispor *para ensinar*, ligados aos trabalhos manuais, ao desenho, as medidas etc.

As orientações aos professores são utilizadas com o intuito de que, ao direcionar o ensino, acompanhe-se o programa de Desenho e Trabalhos manuais, apontando a ligação direta entre os saberes geométricos e estas matérias. Assim, o professor tem, no Trabalho Manual e no Desenho, o lugar para o ensino dos saberes geométricos.

Outro elemento a se destacar nas propostas em circulação é a utilização dos chamados “ditados geométricos”, que aparecem nos relatos de Reis (1892)

e Costa (1891). Uma vez por semana, os alunos traçavam à mão livre figuras geométricas ditadas por seu professor, como Reis o exemplifica:

1º O professor imagina e traça exatamente e de antemão uma figura geométrica relativa às noções ensinadas; 2º Ele dita lentamente cada condição de construção desta figura: posição que deve ocupar cada ponto ou cada linha, direção das linhas, sua extensão, abertura, direção, grandeza dos ângulos, etc.; 3º os alunos traçam as figuras ditadas a mão levantada e depressa; 4º O trabalho terminado, eles verificam a figura por meio do esquadro Weyel⁵ (Reis, 1892, p. 463).

Essa mobilização permite mais uma vez compreender as articulações entre o *saber a ensinar* e os *saberes para ensinar*, de forma que o foco está nas atividades, na obtenção do conhecimento de forma ativa. A proposta em circulação indica que o aluno não aprende um modelo geométrico por meio de suas propriedades e definições, mas que por ter tocado, comparado com outras formas utilizadas no seu cotidiano que, após as experimentações, ao serem ditadas as suas características e propriedades, a criança conseguirá obter êxito em sua construção, seja por intermédio do desenho ou de alguma construção manual.

Percebe-se ainda, com as análises das propostas em circulação, uma nova produção de *saberes a ensinar* com uma ordem didático-pedagógica original, contrastante com a organização clássica da Geometria, disciplina de referência, do plano para o espaço, para uma ordem própria dos tempos intuitivos, do espaço para o plano com os sentidos possibilitando a produção de ideias, iniciando do concreto e ascendendo à abstração.

Luiz Reis, Amélia e Frazão colocam em circulação o que se espera do professor para o ensino de Geometria na escola primária do final do século XIX, um saber profissional em sintonia direta com as propostas do método intuitivo, uma nova forma de mobilizar saberes. Forma não constante apenas em uma matéria, mas tocante em todas as disciplinas que mobilizam saberes geométricos.

⁵ “O esquadro de Weyel é um esquadro triangular em madeira, do qual os dois lados do ângulo reto são divididos em decímetros, centímetros e milímetros. O meio é oco e forma um transferidor. O instrumento substitui vantajosamente uma régua, um esquadro, um duplo decímetro e um transferidor. O professor examina rapidamente o trabalho, com o auxílio da figura corretamente cortada em uma folha de papel forte: é suficiente estender este molde sobre o traçado dos alunos” (REIS, 1892, p. 463).

Amparado pelos estudos de Hofstetter e Valente (2017), o exame nos relatórios nos permite observar a estreita articulação de *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar* na concretização desses saberes profissionais relacionados aos saberes geométricos.

As propostas sobre o ensino de geometria versam sobre os modelos geométricos, pautam-se sobre atividades práticas e revelam a necessidade de outros saberes ao professor para além de saberes advindos propriamente de conteúdos geométricos. O recorte, a modelagem, a cartonagem, o desenho, as medidas e o ditado geométrico se exprimem como “novos ambientes” para o professor ensinar geometria, caracterizando uma ‘nova’ *Geometria para ensinar*.

Além disso, o Desenho ganha destaque como outro componente necessário para a prática do professor que ensina Geometria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das propostas em circulação indicam uma alteração no saber profissional do professor do curso primário para o ensino de Geometria. Uma outra ordem didático-pedagógica é recomendada: a inversão da marcha da geometria plana para a geometria espacial. Essa característica do campo disciplinar da Geometria torna-se imperativa na proposta intuitiva, visto que o concreto, o conhecido da criança prevalece e, assim sendo, a exploração dos sólidos como ponto de partida é uma constante nas propostas. As mudanças no *saber a ensinar* articulam-se com a mobilização dos *saberes para ensinar*. Estão em jogo novos saberes profissionais para o professor que ensina geometria, uma nova *Geometria para ensinar*.

As análises ainda nos permitem refletir que compreender como a geometria se faz presente nos relatórios de Amélia, Luiz Reis e Frazão exige, por parte dos pesquisadores, um olhar amplo para as demais matérias, programas das escolas primárias de diferentes países, visto que, como já dito, a *Geometria para ensinar* lida pelos *Experts* em suas experiências estrangeiras é sempre articulada com outros saberes, dessa forma, é sistematizada pelos *Experts* uma *Geometria para ensinar* diretamente atrelada e espriada às matérias primárias: Desenho e Trabalhos Manuais.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados extraídos dos documentos que respaldam a investigação estão disponíveis no Repositório de Conteúdo Digital do Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (Ghemat – Brasil).
<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. (2011). Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In Fontoura, H. A., & Silva, M. (Eds.), *Formação de professores, culturas: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. (pp. 24-36). E-book online. Encontro de pesquisa em educação da região sudeste, 10. ANPED Nacional.
- Barbie, J. M. (2014). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Biblioteca Nacional. (1897). Gazeta de Notícias. Hemeroteca Digital.
<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>
- Borer V. (2017). Saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores. In Hofstetter, R. & Valente, W. R. *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores*. (pp. 173-200). Livraria da Física.
- Borges, A., & Teixeira, J. (2004). Homogeneizando mestres: positivities e efeitos das Conferências Pedagógicas da Corte Imperial (1872-1889). *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. PUC Paraná. Sociedade Brasileira de História da Educação.
- Burke, P. (2003). *Uma história social do conhecimento*. Zahar
- Burke, P. (2005). *O que é História Cultural?* 2. ed. Zahar
- Cericato, I. L. (2016). A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 273-289.
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?format=pdf&lang=pt>
- Chartier, R. (2009). *A história ou a leitura do tempo*. Autêntica.

- Conceição, G. L. & Leme da Silva, M. C. (2019). Saberes profissionais do professor que ensina geometria: propostas belgas no relatório de Luiz Reis (1892). *História da Educação*, 23(1), 1-23.
<http://doi.org/10.1590/2236-3459/87519>
- Conceição, G. L. (2019). *Experts em Educação: circulação e sistematização de saberes geométricos para formação de professores (Rio de Janeiro, final do século XIX)*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201374>
- Costa, A. F. (1891). Relatório trimestral da professora Amélia F. Costa. *Revista Pedagógica*, II, 1-23.
- Frazão, M. J. P. (1892). *O ensino público primário da Itália, Suíça, Suécia, Bélgica, Inglaterra e França*. Rio de Janeiro: Gazeta de Notícias.
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(57), 24-54.
<https://doi.org/10.18222/eae255720142823>
- Gondra, J. G. (1997). O veículo de circulação da pedagogia oficial da República: a Revista Pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 22(188), 374-395. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.78i188-89-90.1061>
- Hofstetter, R. & Valente, W. R. (2017). *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores*. Livraria da Física.
- Machado, M. C. G., Dorigão, A. M., & Coelho, G. F. (2016). As pesquisas com intelectuais em história da educação: um campo profícuo. *Revista HISTEDBR*, 67(16), 175-188.
<https://doi.org/10.20396/rho.v16i67.8645233>
- Matasci, D. (2015). *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France 1870-1914*. Ens. Éditions.
- Mignot, A. C. V. & Gondra, J. G. (2007). *Viagens Pedagógicas*. Cortez.
- Morais, R. S. (2017). Experts em educação e a produção de saberes no campo pedagógico. *Rematec*, 12(26), 61-70.
<http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/110>

- Morais, R. S. (2019). Intelectual? No, expert. *Acta Scientiae*, 21(especial), 3-12. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v21issEid5169>
- Pedagogium. (1890-1896). *Revista Pedagógica*, Tomos I-IX. Distrito Federal: 1890-1896.
- Reis, L. A. (1891) Relatório do professor Luiz A. dos Reis. *Revista Pedagógica*, II, 277-279; 355-427.
- Reis, L. A. (1892). *O ensino público primário em Portugal, Espanha, França e Bélgica*. Imprensa Nacional.
- Santos, H. H. M. (2019). Amélia Fernandes da Costa: trajetória biográfico-profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 4(11), 642-661. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5891/pdf>
- Sartre, J. P. (1965). *Em defesa dos intelectuais*. Ática.
- Schueler, A. F. M. (2002). *Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889)*. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Schueler, A. F. M. (2008). Ensaio de História social da educação: escolas primárias e professores na corte imperial. *Momento – Diálogos em Educação*, 18(1), 11-33. <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/748>
- Sirinelli, J. F. (2003). Os intelectuais. In: Remond, R. *Por uma história política*. Fundação Getúlio Vargas.
- Trouvé, A. (2008). *La notion de savoir élémentaire à l'école*. L'Harmattan.
- Valdemarin, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino intuitivo*. Autores Associados.
- Valente, W. R. (2016). A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos? *História da Educação*, 20(49), 33-47. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/LRM9YrG6jhsNkSTDnn4rqVr/?format=pdf&lang=pt>
- Valente, W. R. (2018). Processos de investigação histórica da constituição do saber profissional do professor que ensina matemática. *Acta Scientiae*, 20(3), 377-185. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss3id3906>

- Valente, W. R. (2020). A pesquisa sobre história do saber profissional do professor que ensina matemática: interrogações metodológicas. *Revista Paradigma (Maracay)*, *XLI*, 900-911.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/209268>
- Vidal, D. G. (2009). Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In Yazbeck, D. C. & Rocha, M. B. M. *Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. UFJF.
- Xavier, L. N. (2014). A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, *19(59)*, 827-849.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/?format=pdf>