

HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

HISTORY OF SCHOOL SUBJECTS AND THEIR CONTRIBUTIONS TO THE HISTORY OF MATHEMATICS EDUCATION

Gabriela Regina Vasques Oruê¹

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9182-8599>

Submetido: 31 de outubro de 2021

Aprovado: 14 de janeiro de 2022

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar contribuições da História das Disciplinas Escolares (HDE) para a quarta perspectiva da história da educação matemática. Em vista disso, define-se a seguinte questão norteadora: *Que contribuições a HDE proporciona à história da educação matemática?* Para tanto, assumem-se as reflexões de André Chervel acerca da HDE como referencial teórico utilizado para as discussões e desenvolvimento deste trabalho, bem como adota-se a pesquisa bibliográfica como metodologia. Então, o procedimento metodológico é compreendido em quatro fases: *identificação, localização, fichamento e análise e interpretação*. Dessa maneira, selecionam-se tese e dissertações desenvolvidas à luz da HDE. Observa-se, então, que no trajeto de constituição de um *saber escolar*, a escola desempenha um papel que vai além de ser edifício. Diante disso, a escola é compreendida como um lugar que não apenas reproduz *saberes*, mas, sim, como um lugar de criação de *saberes*; e essa é a contribuição que se sobressai. Portanto, compreender que a escola produz *saberes* para o ensino ao longo do tempo é a contribuição fundamental da HDE para a história da educação matemática.

Palavras-chave: História Cultural; Matemática escolar; Pesquisa bibliográfica.

RESUMEN

This paper aims to present contributions from the History of School Disciplines (HDE) to the fourth perspective of the history of mathematics education. In view of this, the following guide question is defined: *What contributions does the HDE make to the history of mathematics education?* To this end, André Chervel's reflections on the HDE are assumed as a theoretical reference used for the discussions and development of this work, as well as bibliographic research is adopted as a methodology. Then, the methodological procedure is comprised in four phases: *identification, location, registration and analysis and interpretation*. In this way, theses and dissertations developed in the light of the HDE are selected. It is observed, then, that in the path of constitution of a *school knowledge*, the school plays a role that goes beyond being a building. Given this, the school is understood as a place that not only reproduces *knowledge*, but as a place of creation of *knowledge*; and that is the contribution that comes out. Therefore, understanding that the school produces *knowledge* for teaching over time is the fundamental contribution of HDE to the history of mathematics education.

Keywords: Cultural History; School mathematics; Bibliographic research.

¹ Mestra em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Alexandre Gusmão, 271, casa, Centro, Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil, CEP: 79904-726. E-mail: gabriela_rvo@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A história da educação matemática pode ser compreendida em diferentes perspectivas. Valente (2014) apresenta quatro para esboçá-las: na primeira perspectiva, considera-se a história da educação matemática como um subconjunto da História da Matemática; a segunda perspectiva é autodomina *história na educação matemática*; já na terceira perspectiva, um grupo afirma-se na relação *história oral e educação matemática*; e, por fim, a quarta perspectiva considera a história da educação matemática uma especificidade da História da Educação.

Neste trabalho é adotada a quarta perspectiva, assim, trata-se de uma temática pertencente a um campo de investigações abrangente e, por isso, considera-se que a produção da história da educação matemática acontece no âmbito da História, em sua especificidade de História da Educação. Nessa perspectiva, de acordo com Valente (2013), há a necessidade de educadores matemáticos voltarem-se para o fazer histórico. Dessa maneira, a escrita da educação matemática exige que tais educadores aprendam o ofício de produzir história e, para isso, fazem uso da fundamentação teórico-metodológica dos historiadores.

Sobre os estudos desenvolvidos na temática história da educação matemática, ganham crescente destaque aqueles interessados pela trajetória da matemática escolar, sua constituição e finalidades em cada tempo histórico. Ao observar a escrita desses estudos, percebe-se que é recorrente a presença de uma vertente como fundamentação teórico-metodológica, trata-se da História das Disciplinas Escolares (HDE).

A HDE é uma vertente, difundida por André Chervel, que investiga a história do ensino, das disciplinas e de seus conteúdos do ensino. Também é configurada como um campo de pesquisa pertencente à História da Educação. A vertente HDE tem como objetivo tornar possível a concepção da história do ensino e, por isso, tem como objeto de estudo as disciplinas escolares, sua constituição e seu funcionamento em diferentes períodos históricos e espaços escolares. Com efeito, focaliza os processos de ensino das diferentes disciplinas escolares, as práticas reais de ensino em diferentes tempos, o funcionamento do ensino dos diferentes conteúdos escolares e a criação de uma cultura escolar.

Dessa forma, pode-se considerar que há contribuições da vertente supracitada para com os estudos desenvolvidos na referida temática. A partir disso, o presente trabalho busca apresentar contribuições da HDE para a quarta perspectiva da história da educação matemática. Em vista disso, define-se a seguinte questão norteadora: *Que contribuições a HDE proporciona à história da educação matemática?*

De modo que seja respondida essa questão, assumem-se as reflexões de André Chervel acerca da HDE como referencial teórico utilizado para amparar as discussões no desenvolvimento deste trabalho, bem como é estabelecido um diálogo com outros pesquisadores que desenvolveram também estudos sobre a vertente HDE. Ademais, adota-se a pesquisa bibliográfica como metodologia.

Por conseguinte, a próxima seção apresenta considerações sobre a HDE a fim de abordar os principais conceitos e termos próprios dessa vertente. Em seguida, nas próximas seções, explica-se a metodologia adotada, os procedimentos metodológicos empregados e o desenvolvimento do método, o qual contempla análises, resultados e interpretações.

REFERENCIAL TEÓRICO

As expressões História dos Saberes Escolares, História dos Conteúdos Escolares, História das Matérias Escolares, História das Disciplinas Curriculares remetem à mesma ideia: a HDE (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005).

A HDE é uma vertente que se interessa pela história do ensino, das disciplinas escolares e de seus conteúdos do ensino. Esse campo de pesquisa foi difundido pelo pesquisador francês André Chervel e, dentre seus trabalhos já publicados, é válido destacar o artigo intitulado *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, o qual foi publicado em português no ano de 1990 e teve grande circulação no Brasil.

Em seu texto, Chervel (1990) apresenta o conceito de disciplina escolar, os três problemas iniciais das disciplinas escolares (gênese, função e funcionamento), a estrutura de análise das disciplinas escolares na HDE, a qual exige a compreensão dos pilares da HDE (finalidades do ensino escolar, prática docente e aculturação escolar dos alunos) e, além disso, apresenta os constituintes de uma disciplina escolar (ensino de exposição, exercícios, práticas de incitação e de motivação e aparelho docimológico) e o fenômeno de vulgata. Esses conceitos e ideias, advindos da HDE, são descritos de forma sucinta nas próximas alíneas.

De acordo com Chervel (1990, p. 180, grifos do autor), pode-se conceituar o termo disciplina escolar e seus conteúdos de ensino, com esta definição:

[...] são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história.

Desse modo, as disciplinas escolares e seus conteúdos de ensino correspondem à ideia de que são *saberes*² *escolares* criados no interior da escola, pela escola, na escola e para a escola. Outrossim, a escola deve ser “[...] analisada como lugar de cultura, como lugar de formação, de reprodução dos valores da sociedade” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 62). Assim, a escola não é só um lugar que reproduz *saberes* que vem de fora, que são estipulados oficialmente em um decreto ou em uma circular, mas, sim, um lugar de criação de *saberes*. Então, a escola ao longo do tempo produz *saberes* para o ensino e também uma cultura própria, a cultura escolar.

Conforme Julia (2001, p. 10, grifos do autor), a cultura escolar pode ser descrita como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Assim, a cultura escolar é um produto original da escola, criado pelas normas e finalidades da escola. Em vista disso, a investigação da cultura escolar torna-se indispensável no estudo da trajetória de uma disciplina escolar ou conteúdo de ensino – dos *saberes escolares*. Ademais, como afirma Chervel (1998), a cultura escolar deve ser analisada em suas relações com a sociedade em que se insere. Por isso, um estudo que investiga a trajetória de uma disciplina escolar à luz da HDE deve também reconstruir a história das práticas culturais.

Por outro lado, segundo Viñao (2008, p. 204), as disciplinas escolares podem ser consideradas como organismos vivos e, nesse sentido, não se tratam de

[...] entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc.

Dessa forma, as disciplinas escolares estão longe de ser apenas conteúdos do ensino determinados pelo currículo. Além disso, ao considerá-las como organismos vivos, compreende-se que podem ser criadas e transformadas, desaparecer do ensino escolar, sobressair quando comparadas, ou ainda, unir-se de maneira a tornar-se um conjunto de *saberes* interligados. Logo, uma disciplina escolar não é abstrata porque em torno de sua história pode acontecer momentos de instabilidade e, com efeito, podem ocorrer mudanças – transformações.

² Ao longo do texto, utiliza-se a expressão *saberes escolares* tanto no plural como no singular. Entende-se por *saberes* como sendo aqueles presentes no meio escolar. Dessa maneira, os *saberes escolares* podem ser entendidos como um sinônimo de disciplinas escolares, conteúdos de ensino ou matérias escolares. Sobretudo, neste trabalho, *saber* não corresponde ao conhecimento sobre uma questão.

Nesse sentido, enquanto categoria historiográfica, a vertente HDE não busca somente preencher uma lacuna, mas também se interessa pela própria concepção da história do ensino, pela trajetória das disciplinas escolares e seus conteúdos do ensino, pelas transformações que ocorreram no trajeto histórico desses *saberes escolares*. Ademais, trata-se de uma vertente que possibilita estudar e compreender a constituição e o funcionamento de uma disciplina escolar.

Na HDE, como alega Chervel (1988; 1990), há três problemas iniciais para o estudo da constituição e do funcionamento das disciplinas escolares. O primeiro problema é o de sua gênese – como a escola começa a agir para produzi-las? Já o segundo problema refere-se à sua função – para que servem as disciplinas escolares? Por fim, o terceiro e último problema é o de seu funcionamento – como as disciplinas funcionam? Como elas realizam sobre os alunos a formação desejada? Quais são os resultados do ensino?

À vista disso, para compreender toda a amplitude da conceituação de disciplina escolar é necessário reconhecer que “[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina [...]” (CHERVEL, 1990, p. 184). Assim, a HDE desempenha um papel importante na História da Educação e na História Cultural.

Com relação à História Cultural, trata-se do produto da construção da história dos textos, dos manuais e das práticas culturais, então, tem uma dimensão dupla e, por conseguinte, tanto a produção cultural quanto a história de uma disciplina escolar acontecem ao mesmo tempo “[...] nas suas relações com as outras criações estéticas ou intelectuais e as outras práticas culturais ou políticas que lhe são contemporâneas” (CHARTIER, 2016, p. 25).

Assim sendo, os estudos desenvolvidos à luz da HDE, de fato, contribuem no campo da História da Educação e no campo da História Cultural. Outrossim, a HDE tem como especificidade os ensinamentos da idade escolar, uma vez que tem como componente central a história dos conteúdos de ensino. É importante ressaltar que, apesar desse campo historiográfico não buscar cobrir a totalidade, seu papel torna-se mais amplo porque a HDE “[...] se impõe colocar esses ensinamentos em relação com as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem” (CHERVEL, 1990, p. 187).

Para tanto, existe uma estrutura de análise que corrobora na investigação historiográfica desse objeto e, para isso, compreende os três pilares da HDE: finalidades do ensino escolar, prática docente e aculturação escolar dos alunos.

As finalidades do ensino escolar são constituídas por finalidades de objetivo e finalidades reais. A definição das finalidades de objetivo mostra os objetivos fixados e evidencia

as intenções do governo para com os ensinos escolares. Já a definição das finalidades reais revela a realidade pedagógica e permite responder o porquê da escola ensinar o que ensina.

Para a investigação das finalidades de objetivo, Chervel (1988; 1990) recomenda utilizar documentos oficiais, tais como acordos, circulares, decretos, discursos ministeriais, instruções, leis, ordens, programas e textos oficiais programáticos. No que se refere às finalidades reais, recomenda-se usar artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, entre outras fontes.

Além disso, a perspectiva da HDE defende a ideia de juntar várias fontes a fim de se obter uma melhor interpretação sobre a realidade de uma dada época. Logo, deve-se utilizar uma dupla documentação, assim, considerar documentos dos objetivos fixados e da realidade pedagógica. Dessa maneira, “[...] é possível investigar a relação entre o que foi estabelecido como finalidade para os conteúdos de ensino e o que foi efetivamente ensinado/aprendido” (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393). De fato, pode-se estabelecer uma relação entre as finalidades de objetivo – objetivos fixados – e as finalidades reais – realidade pedagógica.

No que se refere à prática docente, compreende-se como processos que correspondem às finalidades de ensino e às finalidades da cultura escolar. Além do mais, é ela que coloca em ação as finalidades do ensino escolar, ou melhor, que transforma as finalidades em ensino. Logo, a descrição de uma disciplina escolar não deve então limitar-se à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são somente meios usados para alcançar um fim. Em vista disso, na investigação da prática docente, precisa-se detalhar o ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos procedimentos que se apela e estabelecer correlação entre ensino dispensado e finalidades que orientam seu exercício (CHERVEL, 1988; 1990).

Com relação à aculturação escolar dos alunos, trata-se do estudo da natureza dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, precisa-se investigar a cultura escolar recebida pelos alunos. Para esse estudo, é necessário “[...] reunir e tratar a totalidade dos testemunhos, diretos e indiretos, que dão conta da eficácia do ensino, e da transformação efetiva dos alunos” (CHERVEL, 1990, p. 209). Então, as fontes primárias cedem lugar para as fontes secundárias, como prefácios de manuais, relatórios de inspeção ou de bancas de exame, artigos de imprensa ou da literatura especializada, entre outros.

Sobre os elementos que constituem uma disciplina escolar, Chervel (1990, p. 207), afirma que

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os

quais em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.

Desse modo, tanto os pilares da HDE como os constituintes de uma disciplina escolar estão correlacionados. Por isso, a investigação de um corrobora na investigação e indícios para a constatação do outro. Logo, compreender o que uma disciplina escolar comporta requer a compreensão das finalidades do ensino escolar, as quais presidiram as práticas docentes e o fenômeno da aculturação escolar dos alunos. Por outro lado, a investigação da prática docente permite identificar os conteúdos do ensino. Já a investigação dos elementos que constituem uma disciplina escolar também permite apresentar os métodos.

Por fim, além dos constituintes de uma disciplina escolar, há um fenômeno comum acerca das disciplinas escolares, trata-se do fenômeno de vulgata.

O fenômeno de vulgata acontece quando o ensino apresentado pelos manuais é idêntico para uma mesma disciplina escolar e para o mesmo nível de ensino em cada época. Para tanto, é necessário selecionar um conjunto de manuais de uma mesma época e verificar os conceitos ensinados, terminologia adotada, coleção de rubricas e capítulos, organização do *corpus* de conhecimentos, exemplos utilizados e tipos de exercícios praticados. Após isso, caso constatado que os elementos da verificação são idênticos, com variações aproximadas, pode-se constatar que todos os manuais de ensino, praticamente, dizem a mesma coisa (CHERVEL, 1988; 1990).

Conforme Valente (2008), ao constatar que os manuais dizem a mesma coisa ou quase isso, significa que o conjunto de manuais inventariados em um determinado momento histórico caracteriza-se como uma vulgata escolar. Entretanto, caso os manuais apresentarem-se bastante diferenciados em sua organização didático-pedagógica, evidencia-se a origem da constituição de uma nova vulgata.

A saber, a vulgata pode evoluir ou se transformar; quando há mudanças significativas em um manual de ensino, observa-se que o mesmo fixa novos métodos, recebe destaque frente ao conjunto e se impõe. Esse manual é imitado e/ou copiado, logo, em torno dele acontece a constituição de uma nova vulgata, a qual ocupa o lugar da precedente e, conseqüentemente, instala-se um período³ de estabilidade que pode ser perturbado somente pelas grandes variações. Por isso, quando os manuais apresentam variações significativas, torna-se evidente que a vulgata passou por transformação, ou seja, a vulgata deixa de ser aquela observada até tal período e, com isso, há o início da constituição da nova vulgata.

³ De acordo com Chervel (1988; 1990), os períodos de estabilidade podem ser separados por períodos transitórios ou por períodos de crises em que há turbulências.

Enfim, desse modo, verifica-se e constata-se que ocorre, de fato, o fenômeno de vulgata. Por outro lado, é evidente a relevância dos manuais didáticos nesse processo. De acordo com Choppin (2004), os manuais são compreendidos de dois modos: como um documento histórico ou como um objeto⁴ físico. Com relação à HDE, pode-se afirmar que essa vertente considera o manual como um documento histórico assim como qualquer outro. Isto posto, a história escrita não é a dos manuais e sim a história de um tema, de uma noção, de uma disciplina; trata-se de uma fonte de pesquisa privilegiada.

Com relação à escrita da história de uma disciplina escolar, Pinto (2014, p. 132-133) alega que

No que se refere à escrita da história das disciplinas, a fase da operação historiográfica, a narrativa, apresenta-se como um desafio para o historiador, talvez a parte mais vulnerável do estudo por revelar, além das boas pisadas, os tropeços da caminhada. Para fazer a narrativa dos fatos, os historiadores lembram que toda ação histórica tem um processo, uma trama.

Desse modo, a escrita da história de uma disciplina escolar exige a elaboração de uma narrativa, a qual deve contar os fatos lembrando todos os processos que envolvem uma ação. Além disso, a investigação da trajetória de uma disciplina escolar deve ter um período definido, que pode ser determinado por “[...] reformas educacionais consideradas significativas pela *história da educação*” (BITTENCOURT, 2011, p. 91, grifos da autora).

Diante do exposto, a HDE apresenta-se como uma vertente que possibilita a investigação da trajetória dos *saberes escolares*, sua constituição e finalidades do ensino escolar cumpridas em diferentes períodos históricos e, principalmente, é uma vertente que lança um novo olhar para a escola, a qual passa a ser vista como um lugar de criação de *saberes*.

METODOLOGIA

A metodologia científica utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a qual também pode ser denominada pesquisa de fontes secundárias, ou ainda, entendida como o levantamento bibliográfico referente ao tema que se deseja provar ou desenvolver. Por esse motivo, trata-se de uma metodologia empregada, comumente, no início de qualquer pesquisa científica.

Além disso, a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já publicada sobre o tema em estudo, assim, pode-se selecionar um rol de fontes, desde “[...] publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de

⁴ Segundo Choppin (2004), como objeto físico, o manual também pode ser considerado como produto fabricado, comercializado, distribuído, ou ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, em um contexto.

comunicação orais: radio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

A partir disso, essa metodologia visa colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi produzido – escrito, dito ou filmado – sobre determinado assunto ou tema. Com efeito, a bibliografia selecionada oferece subsídios ao pesquisador não somente para definir e resolver problemas já postos, mas também explorar lacunas. Logo, a pesquisa bibliográfica não é uma repetição do que já foi produzido do assunto, mas, sim, proporciona um novo exame da temática sob uma nova perspectiva – enfoque ou abordagem – que permite obter conclusões inovadoras (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para tanto, conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas, sendo elas *escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação* e, por fim, uma *redação*. Contudo, prioriza-se neste trabalho o detalhamento de apenas quatro das oito fases definidas. Assim, os procedimentos metodológicos empregados consistem nas fases de *identificação, localização, fichamento e análise e interpretação*.

Na fase de *identificação* acontece o reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo e há três passos para tal feito. No primeiro passo, procuram-se catálogos que contêm as relações dos livros, revistas, artigos, teses, dissertações, entre outras fontes secundárias. Podem ser catálogos com indicação ou com a listagem por títulos de tais bibliografias. O segundo passo é verificar o assunto abordado pelo sumário ou índice e, caso apresente resumo analítico, identificar as principais características da bibliografia selecionada. Já o último passo sugere a verificação das referências a fim de identificar outros documentos referentes ao mesmo tema (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Sobre a fase de *localização*, após o levantamento bibliográfico das obras que interessam, buscam-se as fichas bibliográficas nos arquivos das bibliotecas, universidades públicas, faculdades particulares e outras instituições (LAKATOS; MARCONI, 2003). Por outro lado, pode-se obter alguns estudos, como teses e dissertações, em bancos digitais, repositórios institucionais ou em qualquer outro catálogo de base de dados.

Com relação à fase de *fichamento*, segundo Lakatos e Marconi (2003), deve-se fazer a transcrição dos dados à medida que se tem as fontes de referência. A transcrição é feita em fichas, com exatidão e cuidado. As fichas facilitam o desenvolvimento da pesquisa, pois são de fácil manipulação, ocupam pouco espaço, podem ser transportadas facilmente, permitem a ordenação dos assuntos e possibilitam a seleção dos documentos e seu ordenamento. Sobretudo, as fichas permitem identificar as obras, conhecer seu conteúdo, fazer citações, analisar o

material e elaborar críticas, visto que põem em ordem e sistematizam o material. Desse modo, tratam-se de um instrumento de trabalho imprescindível. Outra possibilidade remete à elaboração de tais fichas digitalmente, assim, pode-se construir quadros em documentos do *word* ou outro processador de texto.

Já na fase de *análise e interpretação* ocorre a crítica do material bibliográfico, trata-se de um juízo de valor sobre as fontes secundárias selecionadas. Além disso, é necessário realizar outras três fases, como a “[...] decomposição dos elementos essenciais e sua classificação, generalização e análise crítica [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003). Tais fases inter-relacionadas são fundamentais, uma vez que constituem a *análise* de texto. A *interpretação*, por sua vez, exige a comprovação ou refutação das hipóteses, que podem acontecer com base na coleta de dados. Vale destacar que os dados por si só não dizem nada, é necessário o pesquisador interpretá-los e com isso expor seu significado e fazer inferências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a metodologia científica adotada neste trabalho, destaca-se que tanto a fase de *identificação* quanto a fase de *localização* foram realizadas de modo concomitante.

Isto posto, o levantamento bibliográfico iniciou-se no Repositório⁵ de Conteúdo Digital da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Neste banco de dados, há a comunidade Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT), nela encontra-se uma ampla gama de fontes⁶ históricas, como *acervos pessoais, anais de eventos, artigos, cadernos escolares, fotografias, legislação escolar, livros didáticos e manuais pedagógicos, material didático, provas, exames e avaliações, TCC's em história da educação matemática, teses e dissertações em história da educação matemática*, entre outras.

À face do exposto, o repositório abarca uma variedade de documentos para a escrita da educação matemática em perspectiva histórica. No entanto, este trabalho limita-se a abranger somente teses e dissertações em história da educação matemática, desenvolvidas à luz da HDE. Por esse motivo, é feita uma busca⁷ na coleção denominada *Teses e Dissertações em História da Educação Matemática*, que contém ao todo 163 teses e dissertações, com uso da palavra-chave “História das Disciplinas Escolares” – com aspas.

⁵ Trata-se de um espaço virtual público que reúne uma variedade de documentos digitalizados para a escrita da história da educação matemática em perspectiva histórica; é um local que preserva fontes histórico-educativas. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>. Acesso em: 23 out. 2021.

⁶ Fontes digitalizadas a partir dos projetos coletivos, os quais incluem campanhas de arrecadação em nível nacional, que foram desenvolvidos pelos pesquisadores integrados ao GHEMAT.

⁷ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1791>. Acesso em: 23 out. 2021.

Assim sendo, na coleção referida da comunidade GHEMAT no repositório institucional da UFSC, apresenta-se o total⁸ de 49 resultados ao utilizar a palavra-chave já mencionada, sendo 14 teses e 35 dissertações.

Porém, opta-se por utilizar filtro para refinar o resultado de busca e, com isso, selecionar estudos mais alinhados ao objetivo deste trabalho; para isso, simultaneamente, selecionam-se as opções *assunto* e *contém*, utiliza-se a palavra-chave “disciplina escolar” e aplica-se o filtro. Feito isso, 9 resultados são postos à vista e, dentre eles, 4 são selecionados após a pré-leitura em que se examinou folha de rosto, resumo, sumário, introdução e conclusão.

Além disso, destaca-se que para a seleção dentre os resultados obtidos, foram definidos os seguintes critérios: tema de estudo em história da educação matemática; privilegiar a investigação da trajetória histórica de um *saber escolar*; e desenvolvimento à luz da HDE. Dessa maneira, atendendo a esses critérios de seleção, apenas 4 estudos foram selecionados. Com relação aos 5 estudos⁹ não contemplados, ressalta-se que tiveram como foco os livros didáticos, grupos escolares e formação de professores.

A seguir, apresentam-se os estudos selecionados no Quadro 1.

Quadro 1 – Estudos selecionados

Título	Autoria	Tipo	Ano
Uma história da geometria escolar no Brasil: de disciplina a conteúdo de ensino	Ricardo Soares de Meneses	Dissertação	2007
A Matemática do Colégio: livros didáticos e história de uma disciplina escolar	Francisco Oliveira Filho	Tese	2013
A geometria analítica como conteúdo do ensino secundário: análise de livros didáticos utilizados entre a Reforma Capanema e o MMM.	Josélio Lopes Valentim Júnior	Dissertação	2013
A trajetória escolar da Geometria Analítica no ensino secundário brasileiro: constituição e funcionamento em tempos da Reforma Francisco Campos, 1931-1942	Gabriela Regina Vasques Oruê	Dissertação	2020

Fonte: Autoria própria (2021).

Dessa forma, ao todo, selecionou-se 4 estudos, sendo eles 1 tese e 3 dissertações em história da educação matemática, desenvolvidas à luz da HDE. Logo, na próxima seção, apresenta-se a *análise* dos estudos e *interpretação* de seus dados.

⁸ É importante informar que o número total de resultados pode ser alterado, pois o espaço virtual está em constante atualização. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1791>. Acesso em: 23 out. 2021.

⁹ Não foram contemplados os estudos de Alves (2005), Villela (2009), Silva (2013), Santos (2014) e Oliveira (2018); tratam-se de 2 teses e 3 dissertações. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1791>. Acesso em: 23 out. 2021.

ANÁLISES E RESULTADOS

A fim de desenvolver uma melhor *análise e interpretação*, de antemão, é apresentada a organização dos dados em quadros elaborados a partir da fase de *fichamento*. Essa organização evidencia diversos aspectos dos estudos selecionados, pois compreende *objeto de estudo, objetivo geral, problema de pesquisa, fundamentação teórico-metodológica, conceitos e ideias da HDE, fontes de pesquisa e resultados*. Além disso, quando os dados estão organizados, fica mais fácil analisá-los e interpretá-los, o que permite tirar importantes conclusões sobre as contribuições da HDE para a história da educação matemática. Portanto, a organização dos dados é fundamental para que a fase de *análise e interpretação* seja realizada com sucesso.

Isto posto, para começar, apresentam-se os dados referentes ao objeto de estudo da tese e dissertações selecionadas, a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2 – Objeto de estudo da tese e dissertações

Estudos selecionados	Objeto de estudo
Meneses (2007)	Estudo histórico sobre o ensino de Geometria no Brasil, desde o início do século XVII até as primeiras décadas do século XX
Oliveira Filho (2013)	O nascimento da Matemática do Colégio, de 1930 a 1970
Valentim Júnior (2013)	Percurso da Geometria Analítica como conteúdo de Matemática, de 1940 a 1970
Oruê (2020)	A trajetória escolar da Geometria Analítica, de 1931 a 1942

Fonte: Autoria própria (2021).

Como se pode observar, as primeiras décadas do século XX são de interesse comum para a realização dos estudos. Percebe-se que o estudo de Oliveira Filho (2013) está definido exatamente no período que abarca grandes reformas e momentos educacionais, tais como: Reforma Francisco Campos, de 1931 a 1942; Reforma Gustavo Capanema, de 1943 a 1951; Programa Mínimo de 1952 a 1960; e Movimento da Matemática Moderna, de 1961 a 1970. Com isso, pode-se constatar que tanto o estudo de Valentim Júnior (2013) como o estudo de Oruê (2020) compreendem também o período de reformas, em específico, abarcam as primeiras reformas a dar organicidade e estrutura ao ensino no Brasil. Aliás, observa-se que ambos têm como tema a Geometria Analítica, mas tratam-se de pesquisas diferentes, uma vez que o período definido por Oruê (2020) antecede o período do estudo de Valentim Júnior (2013).

Desse modo, nota-se que todas as pesquisas tiveram como objeto um *saber escolar* próprio da escola e, em perspectiva histórica, investigaram sua trajetória de ensino, em um período definido e, ademais, eleger um *saber escolar* e desenvolver um estudo de sua trajetória histórica no período que ocorreu reformas educacionais são algumas das ideias definidas por André Chervel e pertencentes à HDE.

Por conseguinte, apresentam-se os dados referentes ao objetivo geral da tese e dissertações selecionadas, no Quadro 3.

Quadro 3 – Objetivo geral da tese e dissertações

Estudos selecionados	Objetivo geral
Meneses (2007)	Descrever a trajetória do ensino de Geometria no Brasil, desde os seus primeiros passos no início do século XVII, quando seu uso ainda tinha objetivos estritamente militares, até ao ponto em que a mesma se estabeleceu como disciplina escolar autônoma, nas primeiras décadas do século XX.
Oliveira Filho (2013)	Traçar a trajetória de constituição da disciplina Matemática do Colégio, no período de 1930 a 1970, pela análise da produção didática do período.
Valentim Júnior (2013)	Produzir um estudo histórico sobre a trajetória da Geometria Analítica como conteúdo da Matemática escolar no ensino secundário, no período de 1940 a 1970.
Oruê (2020)	Analisar a trajetória escolar da Geometria Analítica no currículo de Matemática do ensino secundário brasileiro em tempos da Reforma Francisco Campos, no período de 1931 a 1942, visando a compreender sua constituição e seu funcionamento.

Fonte: Autoria própria (2021).

Dessa maneira, constata-se que todos os estudos tiveram como principal objetivo investigar a trajetória de um *saber escolar*: Meneses (2007) da Geometria; Oliveira Filho (2013) da Matemática; Valentim Júnior (2013) e Oruê (2020) da Geometria Analítica. Além disso, com exceção de Meneses (2007), os estudos evidenciam o nível escolar que se pretende investigar tal trajetória. Nesse sentido, Oliveira Filho (2013) investiga a Matemática do Colégio que, a depender do período em estudo, era apresentado com título diferente, tais como: Cursos Complementares; Curso Colegial ou Cursos Clássico e Científico; 2º Ciclo ou Ciclo Colegial; e Curso Colegial Moderno. Já Valentim Júnior (2013) investiga a Geometria Analítica do ensino secundário, especificamente, dos Cursos Clássico e Científico até o Curso Colegial Moderno. Com relação à Oruê (2020), investiga a Geometria Analítica do ensino secundário, aquela dos Cursos Complementares Pré-Médico e Pré-Politécnico, onde seus conteúdos do ensino eram abordados. Oliveira Filho (2013), ainda no objetivo, sinaliza as fontes que são utilizadas em sua investigação, isto é, os livros didáticos. Ademais, tanto esse pesquisador quanto Oruê (2020) demonstram interesse em compreender a constituição de tais *saberes escolares* no estudo de suas trajetórias e, para ir além, a pesquisadora Oruê (2020) pretende compreender não apenas a constituição, mas também o funcionamento da Geometria Analítica.

Como mencionado, o estudo da trajetória de um *saber escolar* é de interesse da HDE e, do mesmo modo, o estudo da constituição e do funcionamento das disciplinas escolares. Porém,

esses estudos desenvolvidos à luz da HDE não apenas evidenciam como uma disciplina escolar foi constituída, mas também trazem à luz como a escola ao longo do tempo produz *saberes* para o ensino, sendo essa a contribuição fundamental da HDE à história da educação matemática.

Em seguida, no Quadro 4, apresentam-se os dados referentes ao problema de pesquisa da tese e dissertações selecionadas.

Quadro 4 – Problema de pesquisa da tese e dissertações

Estudos selecionados	Problema de pesquisa
Meneses (2007)	Como ocorreu o processo de constituição da Geometria como disciplina escolar no Brasil? De que modo a Geometria, enquanto disciplina escolar, transformou-se em conteúdo de ensino da disciplina Matemática no Brasil?
Oliveira Filho (2013)	Como se constituiu historicamente a disciplina Matemática do Colégio?
Valentim Júnior (2013)	Diante das mudanças da legislação educacional quais transformações ocorreram no ensino de Geometria Analítica? Em que medidas elas ocorreram? Como os autores de livros didáticos se apropriaram dessas alterações?
Oruê (2020)	Como a Geometria Analítica passou a fazer parte do currículo de Matemática do ensino secundário brasileiro em tempos da Reforma Francisco Campos, 1931-1942?

Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme pode ser observado no quadro acima, o problema busca aprofundar o tema em discussão. Assim, Meneses (2007), além de compreender como a Geometria constituiu-se disciplina escolar, busca verificar como o mesmo *saber* transformou-se em conteúdo de ensino. Oliveira Filho (2013) intenta aprofundar as discussões acerca da Matemática à medida que investiga como esse *saber escolar* constituiu-se disciplina escolar do Colégio e, ainda, é válido lembrar que, por ser um estudo definido no período de reformas e momentos educacionais, inclui em suas discussões as transformações pelas quais tal *saber* passou. Por outro lado, Valentim Júnior (2013) aprofunda suas discussões sobre a Geometria Analítica ao passo que investiga as mudanças da legislação educacional, isso porque durante sua investigação verifica como os autores de livros didáticos apropriaram-se dessas alterações, sendo assim possível constatar quais transformações ocorreram no ensino de tal *saber*. Já Oruê (2020), enquanto investiga a inserção da Geometria Analítica no currículo de Matemática, aprofunda também as discussões referentes a esse *saber* ao visar compreender sua constituição e seu funcionamento.

Posto isto, nota-se que é de interesse comum compreender como ocorreu a constituição dos *saberes escolares* e, além disso, alguns estudos investigam quais transformações ocorreram durante a trajetória de tais *saberes*. Esses interesses fazem-se presentes na HDE, visto que essa vertente se interessa pela história das disciplinas escolares, dos conteúdos de ensino e pelas

transformações que ocorreram ao longo da trajetória escolar de cada um desses *saberes*. Ademais, em suas reflexões, André Chervel apresenta subsídios que permitem o pesquisador verificar se uma disciplina escolar tornou-se ou não conteúdo durante seu trajeto histórico.

Logo depois, apresentam-se os dados referentes à fundamentação teórico-metodológica adotada na tese e dissertações selecionadas, no Quadro 5.

Quadro 5 – Fundamentação teórico-metodológica em tese e dissertações

Estudos selecionados	Fundamentação teórico-metodológica
Meneses (2007)	André Chervel; Roger Chartier; e Circe Bittencourt.
Oliveira Filho (2013)	André Chervel; Dominique Julia; Roger Chartier; Alain Choppin; e Antonio Viñao.
Valentim Júnior (2013)	André Chervel; Dominique Julia; Roger Chartier; Alain Choppin; Marc Bloch; e Michael de Certeau.
Oruê (2020)	André Chervel; Dominique Julia; Roger Chartier; e Alain Choppin.

Fonte: Autoria própria (2021).

Dessa forma, pelo quadro acima, observa-se que todos os autores adotaram como fundamentação teórica-metodológica André Chervel e Roger Chatier. Além disso, nota-se que, com exceção de Meneses (2007), Dominique Julia e Alain Choppin são comumente utilizados como aporte teórico. Logo, constata-se que os estudos desenvolvidos à luz da HDE baseiam-se nos ensinamentos de renomados pesquisadores franceses da História Cultural.

Com relação aos ensinamentos, pode-se afirmar que os estudos adotam André Chervel para a conceituação de disciplina escolar, que é o objeto de estudo da HDE. Já Roger Chartier é utilizado para a conceituação de apropriação, à exceção de Oruê (2020) que adotou para conceituar História Cultural. Sobre Dominique Julia, foi adotado para a conceituação de cultura escolar enquanto Alain Choppin foi referenciado acerca do uso de livros didáticos – manuais.

No que se refere aos outros aportes, não utilizados por todos, apresenta-se Circe Bittencourt, a qual Meneses (2007) adotou para a conceituação de constituição de uma disciplina escolar. Ademais, Oliveira Filho (2013) adota Antonio Viñao também para a conceituação de disciplinas escolares e sobre as reformas educacionais. Por outro lado, Valentim Júnior (2013) baseou-se não apenas nos ensinamentos de Marc Bloch a fim de produzir uma história, conhecer o papel do pesquisador e a responsabilidade do historiador, como também em Michael de Certeau para a conceituação de estratégia e tática. Já Oruê (2020), embora não utilize outros autores como aporte teórico, apropria-se de outros conceitos definidos por André Chervel que vão além de disciplina escolar e, tendo em vista uma melhor discussão, esses outros conceitos são destacados no próximo quadro.

Diante disso, nota-se que a investigação da trajetória de um *saber escolar* apoia-se em outros pesquisadores que, além de André Chervel, apresentam conceitos que potencializam os estudos desenvolvidos à luz da HDE e, dentre eles, é importante destacar Dominique Julia, que corrobora com a conceituação de cultura escolar. A compreensão da cultura escolar é indispensável nos estudos da história dos *saberes escolares*, visto que todo *saber* foi produzido em meio a cultura escolar, entre normas e práticas colocadas em vigor e cumpridas em diferentes tempos e espaços escolares.

A seguir, no Quadro 6, apresentam-se os dados referentes aos conceitos e ideias advindos da HDE que foram apropriados na tese e dissertações selecionadas.

Quadro 6 – Conceitos e ideias da HDE em tese e dissertações

Estudos selecionados	Conceitos e ideias da HDE
Meneses (2007)	Conceito disciplina escolar; conteúdo escolar; processo de constituição de uma disciplina escolar; fenômeno de vulgata; conteúdos do ensino; exercícios; aparelho docimológico; finalidades de objetivo; e processo de estabilização e modificações.
Oliveira Filho (2013)	Conceito de disciplina escolar; processo de constituição de uma disciplina escolar (disciplinarização); finalidades do ensino; fenômeno de vulgata; constituintes de uma disciplina escolar (metodologia, corpo de conteúdos e exercícios); e transformação.
Valentim Júnior (2013)	Conceito de disciplina escolar; processo de disciplinarização; exposição do conteúdo; tipos de exercícios; conteúdo escolar; transformação; e padronização dos manuais.
Oruê (2020)	Conceito de disciplina escolar; finalidades do ensino escolar (finalidades de objetivo e finalidades reais); prática docente; conteúdos do ensino; constituintes de uma disciplina escolar (ensino de exposição, exercícios, práticas de incitação e de motivação e aparelho docimológico); fenômeno de vulgata; aculturação escolar dos alunos; constituição e funcionamento de uma disciplina escolar.

Fonte: Autoria própria (2021).

Com base nos dados apresentados no quadro acima, observa-se que Meneses (2009) adota o conceito de disciplina escolar, apropria-se e investiga o processo de constituição da Geometria como disciplina escolar, compreende a ideia do fenômeno de vulgata e verifica se tal fenômeno ocorre nos manuais. Além disso, considera como categorias de análise os conteúdos do ensino e exercícios, sendo os exercícios um dos elementos que constituem uma disciplina escolar e, ainda, aborda a ideia de finalidades de objetivo e de aparelho docimológico em seu estudo para reforçar a ideia do surgimento da disciplina escolar Geometria e, inclusive, menciona o processo de estabilização de tal *saber escolar* ao descrever sua trajetória histórica, que contém modificações, ou melhor, transformações. Ademais, ao compreender o conceito de

disciplina escolar posto por André Chervel, no decorrer do estudo, esse pesquisador consegue inferir quando ocorreu a transformação de disciplina escolar para conteúdo, uma vez que se sabe como uma disciplina é constituída, sendo assim possível diferenciá-la de conteúdo escolar.

Do mesmo modo, Oliveira Filho (2013) adota a conceituação de disciplina escolar e se interessa pelo processo de constituição da Matemática como disciplina escolar do Colégio, compreende a ideia de finalidades de objetivo e faz menção a elas, adota também a ideia de fenômeno de vulgata e verifica sua ocorrência, determina como categorias de análise a metodologia, corpo de conteúdos e exercícios que, embora sejam denominados de outra forma, referem-se aos constituintes de uma disciplina escolar e, por fim, o pesquisador informa as transformações que ocorreram durante o trajeto histórico de tal *saber escolar*.

Valentim Júnior (2013) adota também o conceito de disciplina escolar, assume a ideia de investigar um *saber escolar* e sua evolução no processo de disciplinarização, adere como critérios de análise alguns dos constituintes de uma disciplina escolar, como exposição dos conteúdos e exercícios. Além disso, a partir da compreensão conceitual de disciplina escolar, consegue determinar se tal *saber escolar* constitui-se como conteúdo escolar ou disciplina no período em estudo e, ainda, apresenta as transformações ocorridas na trajetória desse *saber*. E, para finalizar, embora o pesquisador não alegue que adotou a ideia de fenômeno de vulgata, percebe-se tal referência ao verificar a padronização dos manuais.

Já Oruê (2020) apropria-se de todos os conceitos¹⁰, termos e ideias advindos da HDE. Nesse sentido, a pesquisadora adota o conceito de disciplina escolar, assume a ideia de investigar a constituição e o funcionamento de um *saber escolar*, bem como a ideia de investigar os pilares da HDE, que são as finalidades do ensino escolar, prática docente e aculturação escolar dos alunos. Além disso, a pesquisadora adota a ideia apresentada sobre conteúdos de ensino para então identificá-los, compreende quais são os elementos que constituem uma disciplina escolar e se propõe a investigar a presença dos mesmos e, ainda, verifica se ocorre o fenômeno de vulgata, que é descrito por André Chervel. Ademais, todos os termos próprios da HDE estão presentes de maneira fidedigna em seu estudo. Por fim, é válido destacar que ela investiga tanto as finalidades de objetivo quanto as finalidades reais ao investigar as finalidades do ensino escolar e, na investigação da presença dos elementos que constituem uma disciplina escolar, leva todos em consideração, isto é, ensino de exposição, exercícios, práticas de incitação e de motivação e aparelho docimológico.

¹⁰ Dentre todos os conceitos advindos da vertente HDE, destacam-se disciplina escolar, conteúdos de ensino, finalidades, ensino escolar, vulgata e aculturação.

À vista disso, constata-se que todos os estudos adotam o conceito de disciplina escolar, apropriam-se da ideia de constituição de uma disciplina escolar, inserem a ideia de exercícios, que é um dos constituintes de uma disciplina escolar, como um dos critérios de análise e, ainda, compreendem a ideia de fenômeno de vulgata, que é um fenômeno próprio da vertente HDE e verificam sua ocorrência. Além disso, ao apropriar-se da ideia de analisar o processo de constituição de uma disciplina escolar, os estudos ficam sujeitos a verificar no trajeto histórico de tais *saberes* se ocorreram transformações. Então, a apropriação do conceito e ideias advindas da HDE evidencia como essa vertente contribui para a escrita da história de uma disciplina ou *saber escolar* que, como se pode observar, são *saberes* da matemática escolar, ou ainda, a própria matemática.

Logo após, no Quadro 7, apresentam-se os dados referentes às fontes de pesquisa utilizadas para o desenvolvimento da tese e dissertações selecionadas.

Quadro 7 – Fontes de pesquisa da tese e dissertações

Estudos selecionados	Fontes de pesquisa
Meneses (2007)	Livros didáticos e programas de ensino
Oliveira Filho (2013)	Livros didáticos e programas de ensino
Valentim Júnior (2013)	Livros didáticos e programas de ensino
Oruê (2020)	Manuais e documentos oficiais (decreto e programas de ensino)

Fonte: Autoria própria (2021).

Em conformidade com os dados apresentados no quadro acima, as fontes de pesquisa utilizadas comumente nos estudos desenvolvidos à luz da HDE são os livros didáticos, que são denominados também como manuais na pesquisa de Oruê (2020) e os programas de ensino. Essas fontes permitiram que eles realizassem comparações entre os conteúdos de ensino abordados nos programas com os conteúdos presentes nos livros didáticos ou manuais. Ademais, Oruê (2020) também se propôs a analisar o decreto da Reforma Francisco Campos e, com isso, pôde definir as finalidades de objetivo, bem como mostrar os objetivos fixados e evidenciar as intenções do governo para com os ensinamentos escolares.

Dessa forma, constata-se que os livros didáticos, também denominados por manuais, são fontes privilegiadas para a escrita da história de um *saber escolar*. Do mesmo modo, considera-se importante incluir os programas de ensino como fontes. Aliás, André Chervel ressalta que, em suas reflexões, os estudos desenvolvidos à luz da HDE requerem uma dupla documentação para obter-se uma interpretação da realidade escolar em dada época. Assim, essas fontes compreendem um *corpus* empírico satisfatório, uma vez que se utilizam documentos oficiais e documentos ligados à escola, à realidade escolar.

Depois disso, no Quadro 8, apresentam-se os dados referentes aos resultados obtidos na tese e dissertações selecionadas.

Quadro 8 – Resultados da tese e dissertações

Estudos selecionados	Resultados
Meneses (2007)	Há duas etapas fundamentais do ensino de Geometria, observadas em dois períodos. No primeiro período: Geometria, no ensino secundário brasileiro, constituiu-se como uma disciplina escolar autônoma devido à exigência desse conteúdo para o ingresso dos alunos nos cursos superiores. No segundo período: Geometria passa por uma transformação, de disciplina escolar para conteúdo da disciplina Matemática, instituída a partir da implementação da Reforma Francisco Campos.
Oliveira Filho (2013)	O trajeto de constituição da Matemática do Colégio é observado em quatro períodos. No período dos Cursos Complementares Pré-Médico e Pré-Politécnico, de 1931 a 1942, Matemática do Colégio não constituída. No período dos Cursos Clássico e Científico, de 1943 a 1951, Matemática do Colégio constituída. No período do Programa Mínimo, de 1952 a 1960, Matemática do Colégio estabilizada. No período da Matemática Moderna, de 1961 a 1970, Matemática do Colégio não constituída e em busca de uma nova configuração.
Valentim Júnior (2013)	A Geometria Analítica, na década de 1940, constituiu-se num dos blocos que compunham a matemática do colégio, ainda como herança da matemática fragmentada em ramos das décadas anteriores. Já na década de 1950, a Geometria Analítica deixou de aparecer explicitamente e ficou diluída entre o estudo de limites e derivadas, e restrita ao estudo da reta e da circunferência. Posteriormente, a Geometria Analítica ganhou força novamente com o advento do MMM.
Oruê (2020)	A constituição da Geometria Analítica aconteceu pela combinação, em proporções variáveis, de todos os elementos que constituem uma disciplina escolar. O funcionamento da Geometria Analítica sucedeu em estreita colaboração com os constituintes e relacionado diretamente com as finalidades. Geometria Analítica passou a figurar no currículo de Matemática do ensino secundário brasileiro em tempos da Reforma Francisco Campos, de 1931 a 1942, como uma disciplina escolar.

Fonte: Autoria própria (2021).

A partir do quadro acima, observa-se que Meneses (2007) constatou duas etapas fundamentais do ensino da Geometria, as quais podem ser observadas em dois períodos. Assim, no primeiro período, alegou que a Geometria se constituiu como uma disciplina escolar. Posteriormente, no segundo período, notou a transformação da Geometria, de disciplina escolar para conteúdo da disciplina Matemática.

Já Oliveira Filho (2013) observou o trajeto de constituição da Matemática do Colégio em quatro períodos. No primeiro período, referente aos Cursos Complementares Pré-Médico e Pré-Politécnico, de 1931 a 1942, constatou que a Matemática do Colégio não foi constituída. Já para o segundo período, que se refere aos Cursos Clássico e Científico, de 1943 a 1951, alegou que a Matemática do Colégio foi constituída. Com relação ao terceiro período, do Programa Mínimo, de 1952 a 1960, afirmou que a Matemática do Colégio esteve estabilizada. Por fim, para o quarto e último período, dos tempos da Matemática Moderna, de 1961 a 1970, informou que a Matemática do Colégio não foi constituída e buscava uma nova configuração.

Valentim Júnior (2013), a partir de seu estudo desenvolvido à luz da HDE, constatou que a Geometria Analítica, na década de 1940, constituiu-se num dos blocos que compunham a matemática do colégio, ainda como herança da matemática fragmentada em ramos das décadas anteriores. Em seguida, para a década de 1950, alegou que a Geometria Analítica deixou de aparecer explicitamente e ficou diluída entre o estudo de limites e derivadas, e restrita ao estudo da reta e da circunferência. Posteriormente, informou que a Geometria Analítica ganhou força novamente com o advento do Movimento da Matemática Moderna.

Por último, Oruê (2020) constatou que a constituição da Geometria Analítica aconteceu pela combinação, em proporções variáveis, de todos os elementos que constituem uma disciplina escolar. Além disso, alegou que o funcionamento da Geometria Analítica sucedeu em estreita colaboração com os constituintes e relacionado diretamente com as finalidades. Ademais, assegurou que a Geometria Analítica passou a figurar no currículo de Matemática do ensino secundário brasileiro em tempos da Reforma Francisco Campos, de 1931 a 1942, como uma disciplina escolar.

Em consideração a isso, constata-se que em todos os estudos foi possível compreender como um determinado *saber escolar* constituiu-se em diferentes tempos e espaços escolares. Essa compreensão evidencia o trajeto pelo qual esse *saber* percorreu durante o processo de sua constituição. Nesse sentido, a história da trajetória de uma disciplina escolar não é linear, pois podem existir períodos em que tal *saber* apresenta-se não constituído, constituído, estabilizado, em momentos de tensão, desconstituído, ou ainda, em busca de uma reconfiguração.

Então, essas transformações que ocorrem e podem ocorrer com as disciplinas escolares evidenciam que a escola é um lugar de criação de *saberes* ao longo do tempo para o ensino. Desse modo, as disciplinas não são simplesmente dadas pelos programas de ensino, mas, sim, produzidas pela escola, na escola e para a escola. Sobretudo, os *saberes* são criações espontâneas e originais do sistema escolar, em diferentes épocas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário brasileiro de estudos interessados pela trajetória histórica da constituição da Matemática escolar e seus conteúdos de ensino, a HDE recebe destaque. A HDE é constituída como uma vertente que tem como objetivo tornar possível a concepção da história do ensino. Dessa forma, tem como interesse o estudo histórico das disciplinas escolares e seus conteúdos, as finalidades que precedem a constituição de uma disciplina escolar, o funcionamento dos conteúdos escolares, as práticas docentes que tornam o ensino possível, o fenômeno de aculturação dos alunos, a criação da cultura escolar e as transformações ocorridas no trajeto.

Para tanto, a HDE apresenta ideias e conceitos teóricos, definidos por André Chervel, que embasam estudos e permitem seu desenvolvimento em perspectiva histórica. Com efeito, há contribuições não apenas para os estudos desenvolvidos à luz da HDE, mas também para a temática na qual eles se encontram inseridos.

Em vista disso, o presente trabalho consistiu em apresentar contribuições da HDE para a quarta perspectiva da história da educação matemática. A intenção foi responder ao questionamento: *Que contribuições a HDE proporciona à história da educação matemática?* Para isso, a metodologia adotada baseou-se na pesquisa bibliográfica e envolveu quatro fases: *identificação; localização; fichamento; e análise e interpretação*. Por meio dessas fases, selecionou-se a tese de Oliveira Filho (2013) e as dissertações de Meneses (2007), Valentim Júnior (2013) e Oruê (2020); tratam-se de estudos desenvolvidos à luz da HDE.

A análise e interpretação dos dados desses estudos mostraram que a HDE contribui para a história da educação matemática à medida que traz à tona novos conceitos teóricos e ideias inovadoras. Nesse sentido, as disciplinas escolares, comumente, compreendidas como aquilo que se é ensinado nas escolas ganham um novo olhar, o qual se banha na definição de que as disciplinas escolares são, de fato, organismos vivos porque nascem, são desenvolvidas, evoluem, passam por transformações, desaparecem e ressurgem.

Não obstante, essa concepção só é possível porque as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar. Assim, evidencia-se outra contribuição da HDE, que ao conceituar as disciplinas escolares como *saberes* próprios da classe escolar, lança um novo olhar para a escola. Logo, a escola não é vista como um edifício nessa vertente, pelos estudos à luz da HDE; ela é vista como um lugar de produção, que produz *saberes* para o ensino ao longo tempo. Então, as disciplinas escolares e seus conteúdos de ensino são, de fato, criados no interior da escolar, pela escola, na escola e para a escola.

Essas criações espontâneas e originais acontecem porque a escola, além de ser um lugar que produz *saberes*, é também um lugar de cultura, ou melhor, que produz uma cultura própria – a cultura escolar – criada pelas normas e finalidades do ensino escolar. Dessa maneira, a cultura escolar é intrínseca à HDE.

Desse modo, a vertente HDE, aliada à cultura escolar, permite o estudo da história da educação matemática. Além do mais, sabe-se que toda disciplina tem uma história, a qual foi produzida em meio a cultura escolar, entre normas e práticas postas em vigor e desempenhadas em uma dada época. Portanto, a investigação da história de uma disciplina ou seu conteúdo, juntamente com o detalhamento de sua trajetória, é outra contribuição da HDE.

Sobretudo, dentre todas as contribuições mencionadas, há uma que se sobressai: compreender a escola como um lugar que não apenas reproduz *saberes*, mas, sim, como um lugar de criação de *saberes*. Então, compreender que a escola produz *saberes* ao longo do tempo para o ensino é a contribuição fundamental da HDE para a história da educação matemática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **Livro didático de matemática: uma abordagem histórica (1943-1995)**. 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./abr. 2011.

CHARTIER, Roger. A “nova” História Cultural. In: GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. (org.). **Pesquisa em história da educação matemática no Brasil: sob o signo da pluralidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherche. **Histoire de l'éducation**, n. 38, p. 59-119, 1988.

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

CHERVEL, André. La culture scolaire: Une approche historique. **Histoire de l'éducation**. Paris: Belin, 1998.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MENESES, Ricardo Soares de. **Uma história da Geometria Escolar no Brasil**: de disciplina a conteúdo de ensino. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA FILHO, Francisco de. **A Matemática do Colégio**: livros didáticos e história de uma disciplina escolar. 2013. 562 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Leandro de. **Aspectos históricos do estudo da aritmética no contexto dos grupos escolares mato-grossenses**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

ORUÊ, Gabriela Regina Vasques. **A trajetória escolar da Geometria Analítica no ensino secundário brasileiro**: constituição e funcionamento em tempos da Reforma Francisco Campos, 1931-1942. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 57-69, set./dez. 2004.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

SANTOS, Vinicius Machado Pereira dos. **Ciências e disciplinas**: uma análise epistemológica sobre cursos de formação de professores de Matemática. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SILVA, Martha Raíssa Iane Santana da. **A Matemática na Pedagogia, da FFCL – USP e FNFi (1939-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Livro didático e educação matemática: uma história inseparável. **Zetetiké**, Campinas, v. 16, n. 30, p. 139-162, jul./dez. 2008.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Oito temas sobre história da educação matemática. **REMATEC – Revista de Educação Matemática, Ensino e Cultura**, Natal, v. 8, n. 12, p. 22-50, jan./jun. 2013.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Diálogos pertinentes da história da educação matemática no Brasil. In: VALENTE, Wagner Rodrigues. (org.). **História da Educação Matemática no**

Brasil: problemáticas de pesquisa, fontes, referências teórico-metodológicas e histórias elaboradas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

VALENTIM JÚNIOR, Josélio Lopes. **A Geometria Analítica como conteúdo do ensino secundário:** análise dos livros didáticos utilizados entre a Reforma Capanema e o MMM. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

VILLELA, Lucia Maria Aversa. **“GRUEMA”:** uma contribuição para a história da educação matemática no Brasil. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.